

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

THAÍS GODOI DE SOUZA

**A POLÍTICA DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS – PAE:
EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ (2000 a 2010).
EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO OU CONFORMAÇÃO?**

THAÍS GODOI DE SOUZA

2013

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS – PAE:
EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ (2000 a 2010).
EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO OU CONFORMAÇÃO?**

THAÍS GODOI DE SOUZA

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS – PAE:
EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ (2000 a 2010).
EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO OU CONFORMAÇÃO?**

Dissertação apresentada por THAÍS GODOI DE SOUZA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^(a). Dr^a. Angela Mara de Barros Lara.

MARINGÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S729p Souza, Thaís Godoi de
A política do Programa Abrindo Espaços - PAE:
educação e cultura para a paz (2000 a 2010).
Educação para emancipação ou conformação? / Thaís
Godoi de Souza. -- Maringá, 2013.
187 f. : il., color., tabs., quadros.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Angela Mara de Barros Lara.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Neoliberalismo. 2. Educação. 3. Políticas
sociais de juventude. 4. ONU/UNESCO. 5. Programa
Abrindo Espaços. 6. Educação e Cultura para Paz. I.
Lara, Angela Mara de Barros, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.11

THAÍS GODOI DE SOUZA

**A POLÍTICA DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS – PAE:
EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ (2000 A 2010).
EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO OU CONFORMAÇÃO?**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angela Mara de Barros Lara (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Ireni Figueiredo – Unioeste

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Cecílio – UEM

Maringá, _____ de _____ de 2013.

DEDICO ESTE TRABALHO AOS MEUS MAIS JOVENS
AMORES **KETLEN, KAYLA E BENJAMIM.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, aquele que me deu a vida e me acompanha desde a minha mais tenra idade, a Ele toda a adoração;

Aos grandes amores, meus pais Terezinha e Vicente, e ao meu irmão Anderson, por existirem em minha vida, por me apoiarem nos estudos e dedicarem tudo o que foi preciso para minha formação;

Às minhas amigas, Angélica, Layla, Luciana Santana, Larissa, Ligia, Letícia, Luciana Souza, Priscila e Ana Beatriz, por terem me acompanhado em outras etapas da vida e estarem comigo nesses últimos anos, compartilhando conflitos e vitórias;

A Andreson, companheiro fiel, que não me atrapalhou nenhum pouco durante o curso de Mestrado e sempre acreditou que eu daria conta da pesquisa;

A Bárbara, Paula, Caroline Oliveira, Juliana Marques, Kethlen e Dayane pela amizade, reflexões, debates e busca pelo entendimento da sociedade;

Aos amigos do Grupo Elpis, pelo apoio e força em todos os aspectos da vida;

Aos meus queridos amigos do Grupo Universitário Parafolclórico Fogaça, em especial a Tia Sú, pelo incentivo, apoio e confiança nos estudos, pelo ensino da arte e da cultura popular;

Ao Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física – MNCR –, por me mostrar que a luta é essencial para a vida e condição de transformação social;

Ao Movimento Estudantil de Educação Física – MEEF –, por me apresentar que a prática é o critério da verdade, que as discussões e deliberações realizadas por horas e anos contribuíram para o tema deste trabalho;

À minha querida orientadora Angela Lara, pelo carinho e paciência ao me orientar e corrigir este trabalho e me mostrar que a produção do conhecimento se faz muito além das normas e métodos;

Às companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Infância/GEPPEIN/UEM, mulheres mais elegantes, simpáticas e inteligentes que conheci;

Aos meus professores da Linha de Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, em especial a Angela Lara, Amélia Noma, Elma Júlia, Irizelda Martins, Maria Cecílio e Marcília Periotto;

Ao professor Rogerio Massarotto e Telma Martinelli, por contribuírem grandemente com minha formação, indicando que um caminho para transformação é possível;

À Eliane Cleide, Elma Júlia, Ireni Figueiredo e Maria Cecílio, por aceitarem o convite da banca de qualificação deste trabalho e revisarem a pesquisa apontando direções e contribuições valiosas que foram essenciais para o término do estudo;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela disponibilização da bolsa de estudos, elemento essencial para a concretização da pesquisa, pela compra de aportes bibliográficos e participação em eventos.

“[...] Somos construtores e construtoras de um futuro que está apenas no desenho. Por isso é preciso empenho, esforço e dedicação. Façamos de nossa organização uma força indestrutível, que sirva como combustível, para levar-nos à revolução!” (ADEMAR BOGO).

SOUZA, Thaís Godoi de. **A política do Programa Abrindo Espaços – PAE: Educação e Cultura para a Paz (2000 a 2010). Educação para emancipação ou conformação?**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Angela Mara de Barros Lara. Maringá, 2013.

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar os princípios, orientações e diretrizes da ONU/Unesco para as políticas de juventude no Brasil no período de 2000 a 2010, em especial para o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz buscando observar se a proposta educativa desse programa se volta para a emancipação ou a conformação humana. Para tanto, elencamos três objetivos: a) análise das resoluções internacionais da ONU/Unesco para a juventude e suas relações com o Estado e Educação com o intento de compreender como se aplicam as políticas internacionais para o grupo em questão; b) identificação das políticas da juventude brasileira no âmbito da ONU/Unesco procurando verificar se os princípios e orientações das Nações Unidas estão contidos nos projetos e programas para a juventude, particularmente na esfera da educação; e c) investigação das diretrizes do PAE para compreender se estas se apresentam como uma proposta educativa de emancipação ou conformação humana na busca pelos alicerces teóricos, políticos e ideológicos que sustentam o programa. O método adotado foi o materialista histórico dialético, o qual se pauta na apreensão e análise das condições materiais como determinantes e compreende o conhecimento como o vínculo entre o pensamento e a ação. Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa documental, com o uso de sete resoluções da ONU/Unesco para a juventude e basilares do governo federal produzidos no período de 2000 a 2010. Com as análises, constatamos que a concepção de juventude proposta nas políticas atuais concebe o jovem como ator estratégico do desenvolvimento econômico e social, voltado para a produção de capital humano e capital social, tendo como principais protagonistas e beneficiários os jovens pobres com vista a tornarem-se adultos integrados à sociedade capitalista. E o PAE se apresenta como um programa de ataque emergencial, focalizado, projeto da desregulamentação do Estado frente ao projeto neoliberal em curso, que tem como consequências a mínima participação estatal na gestão das políticas sociais, incitando cada sujeito a ser solidário e se apropriar das oportunidades que lhe são oferecidas no compartilhamento da gestão das políticas sociais. Destacamos que nesse processo o jovem é visto como protagonista, autônomo, solidário, competitivo e participativo, ator de seu próprio desenvolvimento e de transformação pessoal. O PAE por meio de suas diretrizes dissemina a conservação das relações sociais capitalistas e fortalece a conformação política e econômica das futuras gerações. Concluímos que a proposta do PAE/PEA se volta para a adaptação e conformação do sujeito na atual ordem social na busca de uma terceira via para a humanidade.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Políticas Sociais de Juventude. ONU/Unesco. Programa Abrindo Espaços. Educação e Cultura para a Paz.

SOUZA, Thaís Godoi de. **The policy of the Open Schools Programme: education and culture for Peace (2000 to 2010). Education for emancipation or conformism?** 187 f. Dissertation (M.A. in Education) - Maringá State University. Advisor: Angela Mara de Barros Lara. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This dissertation aimed at analyzing principles, orientations and guidelines from UN/Unesco towards the politics for youth in Brazil between the years 2000 and 2010, focusing on the Open Schools: education and culture for Peace Programme (OSP) seeking to observe whether or not their proposal is for emancipation or human conformism. In order to accomplish that, we set three goals: a) analyze the international resolutions made by UN/Unesco concerning the State and Education yielding the applications of these international policies to the youth; b) identify the politics for the Brazilian youth and, then, verify which ones are according to what UN/Unesco has set as a guide, particularly concerning educational politics; c) investigate the guidelines from OSP and see if these guidelines are concerned with educating for emancipation or human conformism. The method that was adopted was historical dialectal materialism, which is centered in the apprehension and analysis of determining material conditions and considers knowledge the bridge between thought and action. The methodological procedures consisted of researching documents containing UN/Unesco grounding resolutions toward youth produced between 2000 and 2010. As a result of the analyses, it was found that the youth people are taken to be the actor of strategy for social and economical development. The main beneficiaries are the poor young people aiming at integrating them into capitalist society. The Open Schools Programme presents a program focused on the desregulamentation of the State in face of the ongoing neoliberal project, resulting in a minimal State participation on social politics, incentivizing each person to be solidary and take the chances they are offered in sharing these social politics. We highlight that in this process, the young person is seen as the protagonist, autonomous, solidary, competitive and participative, maker of his/her own development and personal transformation. The Open Schools Programme disseminates the conservation of capitalist social relations and strengthens political and economic conformism for future generations. We concluded that the proposal made by OSP is centered in adapting and conforming the subject in current social order seeking another way for humanity.

Key-words: Neoliberalism; Education; Social politics for youth; UN/Unesco; Open Schools: education and culture for Peace Programme.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Resoluções da ONU/Unesco para a juventude.....	32
Quadro 2:	Taxa de analfabetismo de jovens de 15 a 29 anos.....	75
Quadro 3:	Programas de Emprego 2003-2006.....	101
Quadro 4:	Programas de Emprego 2007-2010.....	102
Quadro 5:	Programas de Saúde 2003-2006.....	105
Quadro 6:	Programas de Saúde 2007-2010.....	105
Quadro 7:	Programas de Educação 2003-2006.....	110
Quadro 8:	Programas de Educação 2007-2010.....	111
Quadro 9:	Programa de Cultura 2003-2006.....	114
Quadro 10:	Programa de Cultura 2007-2010.....	114
Quadro 11:	Programas de Esporte e Lazer 2003-2006.....	118
Quadro 12:	Programa de Esporte e Lazer 2007-2010.....	119
Quadro 13:	Programas de segurança 2003-2006.....	120
Quadro 14:	Programas de segurança 2007-2010.....	121
Quadro 15:	Princípios e Orientações da ONU/Unesco nas Políticas de Educação para a Juventude.....	125
Quadro 16:	Estados e Municípios que possuem o PAE/PEA.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICP	–	Ano Internacional da Cultura de Paz
AIDS	–	Acquired Immunodeficiency Syndrome
AIJ	–	Ano Internacional da Juventude
ANEEL	–	Assembleia Nacional dos Estudantes-livre
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
BNDE	–	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNDES	–	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CCA	–	Common Country Assessment
CEFET	–	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEJUVENT	–	Comissão Especial de Políticas Públicas para Juventude
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CINDE	–	Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano
CIT	–	Comissão Intergestores Tripartite
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CONJUVE	–	Conselho Nacional de Juventude
CSJ	–	Consórcios Sociais da Juventude
DEF	–	Departamento de Educação Física
DEPEN	–	Departamento Penitenciário Nacional
DF	–	Distrito Federal
DISOC	–	Diretoria de Estudos e Políticas Sociais
DL	–	Declaração de Lisboa
EaD	–	Educação a Distância
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	–	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	–	Estados Unidos da América

FAT	–	Fundo de Amparo
FENEX	–	Fórum Nacional de Executivas e Federações de Curso
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FIES	–	Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior
FLAJ	–	Fórum Latinoamericano de Juventude
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	–	Fundo Nacional para Educação Básica
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GGIM	–	Gabinete de Gestão Integrada municipais
GPCCL	–	Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	–	Imposto de Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	–	Instituições de Ensino Superior
IFET	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJ	–	Instituto Nacional de Juventude
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	–	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	–	Imposto de Propriedade Predial e Territorial Urbana
ISSQN	–	Impostos sobre Serviços de Qualquer Natureza
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARXLUTTE	–	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas Lúdico Trabalho, Tempo livre e Educação
ME	–	Ministério do Esporte
MEC	–	Ministério da Educação
MEEF	–	Movimento Estudantil de Educação Física
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MT	–	Ministério do Trabalho
OBJ	–	Organização Brasileira de Juventude
OCDE	–	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	–	Organização dos Estados Americanos
OIJ	–	Organização Ibero-Americana de Juventude
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
ONG's	–	Organizações não governamentais
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OREALC	–	Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe
PAB	–	Plano de Ação de Braga
PAC	–	Programa de Aceleração do Crescimento
PAE	–	Programa Abrindo Espaços
PAMJ	–	Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e anos subsequentes
Planfor	–	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	–	Programa Escola Aberta
PEC	–	Proposta de Emenda Constitucional
PL	–	Projeto de Lei
PMAJ	–	Programa de Ação Mundial para os jovens até o ano 2000 e anos subsequentes
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	–	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNPE Jovens	–	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens
PNQ	–	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	–	Plano Plurianual
PPCAAM	–	Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte
PPE	–	Projeto Principal de Educação

PREAL	–	Programa Regional de Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRELAC	–	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PROJOVEM	–	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONASCI	–	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PT	–	Partido dos Trabalhadores
REUNI	–	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	–	Rio de Janeiro
RS	–	Rio Grande do Sul
SAMU	–	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
Secad	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNJ	–	Secretaria Nacional de Juventude
SNPDCA	–	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
SP	–	São Paulo
SUS	–	Sistema Único de Saúde
TIC	–	Tecnologia da Informação e Comunicações
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCT	–	UN Country Team
UNE	–	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS RESOLUÇÕES INTERNACIONAIS DA ONU/UNESCO PARA A JUVENTUDE E SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO E A EDUCAÇÃO..	23
2.1	AS RESOLUÇÕES DA ONU/UNESCO PARA A JUVENTUDE E SEU CONTEÚDO.....	24
2.2	ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 2000.....	45
2.2.1	O Estado e o processo de acumulação do capital	46
2.3	EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000.....	59
2.4	JUVENTUDE NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000.....	73
3	AS POLÍTICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL	82
3.1	POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL.....	83
3.2	POLÍTICAS SOCIAIS DE JUVENTUDE NO BRASIL.....	92
3.2.1	A política de juventude no Brasil a partir dos anos 2000	94
3.2.2	Relações Internacionais	97
3.2.3	Programas lançados no período de 2003 a 2010	97
3.3	ONU E UNESCO NO BRASIL: ORIENTAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE JUVENTUDE.....	123
4	PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ	132
4.1	PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ: FUNÇÕES E ABRANGÊNCIA.....	132
4.2	CONCEITOS REFERENCIAIS DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO JUVENIL E EDUCAÇÃO INTEGRAL E PARA A PAZ.....	146
4.3	A UNESCO E SUAS MEDIAÇÕES EM RELAÇÃO AO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ.....	158
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	172

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais para o século XX e XXI devem ser compreendidas no domínio das transformações econômicas e políticas contemporâneas. As reformas educacionais implantadas nos países em desenvolvimento e nos países centrais decorrem da demanda do capitalismo que se reestrutura de suas crises. Ao tentarmos traçar relações entre as interfaces da ordem social capitalista e as políticas sociais de juventude estamos pautando-nos na materialidade do século XXI, realidade constituída pelo domínio social e político do capital financeiro sustentado pelo mercado, que representa a propriedade privada o neoliberalismo de terceira via e a economia que busca no cotidiano a rentabilidade e a competição.

Nessa conjuntura do século XXI é que se encontra nosso objeto de estudo, o *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz – PAE* –, criado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Observamos que esse programa integra a política para a juventude de âmbito internacional e da reforma educacional para a América Latina. Conta com as metas do desenvolvimento do milênio até 2015, referentes à diminuição da proporção da população que vive em condições de pobreza, atingir o ensino básico universal, eliminar as diferenças de gênero no ensino primário e secundário, combater a AIDS e outras doenças, garantir a sustentabilidade ambiental, reduzir a mortalidade infantil e estabelecer parceria mundial para o desenvolvimento.

O PAE tem como foco a juventude, a escola e a comunidade. Porém a ênfase é no jovem, em especial naqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. A vulnerabilidade é um conceito frequente nos documentos da ONU/Unesco, nos materiais do PAE e nas políticas sociais da juventude brasileira. Esse termo se refere às condições precárias de vida dos jovens, as quais são confirmadas pelas estatísticas brasileiras que demonstram baixa escolaridade, dificuldade de inserção no mercado de trabalho, envolvimento com crimes, violência e uma baixa renda familiar *per capita*. Diante dessa situação que traduz desigualdade e se agrava ao longo do século XXI, surge o desafio de

desenvolver estratégias que permitam aliviar contextos de exclusão e vulnerabilidade. E o nosso objeto de estudo, PAE, integra essas estratégias. Para a Unesco, o programa proporciona oportunidade de expressão e participação ao jovem, demonstrando respeito a condição do jovem como sujeito de direitos, fortalecendo a comunidade, a escola e contribuindo para a redução da violência.

Disseminam-se nos meios de comunicação de massa que os jovens brasileiros são os mais atingidos pelas transformações do mundo do trabalho, e frisa-se o fato de serem vítimas e protagonistas de violência no século XX e início do XXI. No período de 2003-2010, verificamos uma maior visibilidade do jovem como sujeito de direitos, pois nessa época começam a ampliação e a discussão do jovem pelo poder público, bem como a construção e a reestruturação de políticas a esse setor. Garantir os direitos à juventude era necessário para que a democracia fosse consolidada, segundo o Governo Federal (BRASIL, 2006).

No Brasil, na década de 2000, autores afirmam que se vivia uma nova sociabilidade, de uma liberdade de mercado com justiça social, valorizando a “democratização da democracia”, da propagação da diversidade e a defesa de interesses culturais (MARTINS *et al.*, 2010). É nessa perspectiva de uma nova sociabilidade que se pauta a implantação de políticas sociais para a juventude no Brasil. O PAE, comumente conhecido por Programa Escola Aberta – PEA – é um dos vinte principais programas de políticas sociais destinados à juventude no país. Abrange a vida de jovens brasileiros em todos os vinte e seis Estados e Distrito Federal, presente até 2011 em 2.223¹ escolas estaduais e municipais.

Esse programa foi implantado pela Unesco/Brasil em 2000, no *Ano Internacional da Cultura de Paz*, com o intuito de abrir as escolas públicas aos finais de semana à comunidade. O PAE é caracterizado como promotor de cidadania, de inclusão social e de paz para adolescentes e jovens vulneráveis. Uma de suas metas é melhorar a escola e o desenvolvimento humano por meio da oferta de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e geração de renda. Tornou-se política social nacional em 2004 e está inserido nas esferas municipais, estaduais e federal. Estabelece parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e com os Ministérios do Esporte, do Trabalho e da Educação. No folder do PAE são apresentados seus resultados positivos, com o

¹ Não havia publicação dos dados das escolas que possuem o PAE para o ano de 2012.

argumento de redução dos índices de violência na escola e nas faltas em sala de aula².

O PAE prioriza as comunidades de vulnerabilidade social, já que os jovens mais carentes vivem nas periferias, frequentam a escola pública e se adequam à política de alívio da pobreza. A Unesco aponta o PAE como medida de redução da pobreza e das desigualdades sociais. O período de 2000 a 2010 é o escolhido para nossa investigação, pois o programa foi gerado em 2000, fruto da ênfase da *Conferência Geral da Unesco* de 1996, priorizou o tema juventude. Em Paris, no ano de 1999, com a criação da *Unidade de Coordenação da Juventude* e também do *Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e anos subsequentes – PAMJ* –, no qual constou que as atividades recreativas deveriam integrar políticas e programas para a juventude e na *Declaração de Lisboa – DL* – 1998, a qual propalou que as atividades esportivas, culturais e recreativas a jovens deveriam desenvolver a promoção de intercâmbio esportivo e cultural. O PAE possui uma coleção, constituída por sete publicações, e uma delas é composta por três volumes: 1. Série Saber e Fazer: Sistematização do programa, Construindo Saberes, v. 1; Fortalecendo Competências, v. 2; Abrindo Espaços, v. 3. 2. Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. 3. Dias de Paz. 4. Paz, como se Faz? 5. Vamos Ubutar? 6. Abrindo Espaços: Múltiplos Olhares e 7. Mais Educação, menos violência. Esses materiais foram publicados em parceria com a Unesco e a Fundação Vale.

É nesse sentido que neste estudo visamos refletir acerca das seguintes questões: Como se criam e se aplicam as políticas internacionais para a juventude? Quais as relações que se estabelecem entre ONU/Unesco, Estado e Educação? Em quais argumentos se fundamenta a proposta do PAE? Esta se apresenta como proposta educativa emancipatória ou conformista para os jovens?

Para tal, o objetivo geral deste trabalho é analisar os princípios, orientações e diretrizes da ONU/Unesco para as políticas de juventude no Brasil, em especial para o Programa Abrindo Espaços, na busca de saber se a proposta educativa do PAE se volta para a emancipação ou a conformação humana. Como objetivos

² Folder do Programa Abrindo Espaços: Educação e cultura para a paz. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Representação da Unesco no Brasil. Coleção em parceria com Vale, s/d.

específicos, elencamos três: a) analisar as resoluções internacionais da ONU/Unesco para a juventude e suas relações com o Estado e Educação com o fito de compreender como se aplicam as políticas internacionais para o grupo em questão; b) investigar as políticas de juventude brasileira no âmbito da ONU/Unesco na busca de identificar se os princípios e orientações das Nações Unidas estão contidos nos projetos e programas da juventude brasileira, especialmente na esfera da educação; e c) analisar as diretrizes do PAE e verificar se estas se apresentam como uma proposta educativa de emancipação ou conformação humana, procurando os alicerces teóricos, políticos e ideológicos que sustentam o PAE.

A produção do conhecimento não pode se limitar ao estudo de um determinado conceito ou objeto sem investigar sua história, origens e influências. O estudo da história das transformações no modo de produção capitalista, na segunda metade do século XX e suas influências no Estado e políticas públicas, faz-se necessário à medida que queiramos nos situar no tempo e no espaço para compreendermos o presente. Entretanto, não é qualquer tipo de reflexão que pretendemos, e sim algo articulado, crítico e rigoroso. Para trilhar essa passagem, é preciso um método que oriente o pesquisador, pois o método é um meio capaz de guiar um caminho para se chegar ao conhecimento de determinada realidade (CORAZZA, 2003).

Adotamos o método materialista histórico dialético, o qual se pauta na apreensão e análise das condições materiais como determinantes e concebe o conhecimento como o vínculo entre o pensamento e a ação. Esse método, de autoria de Marx e Engels (1983), tem como ponto de partida o concreto real, isto é, o objeto na sua condição visível empiricamente. O método parte do empírico, do objeto tal como se apresenta. Nesse momento, o objeto é visto em uma visão caótica, confusa, desordenada, não se sabe como se constituiu, apresenta-se como um problema. Por meio de investigações e análises chega-se a conceitos mais simples, não mais como uma representação caótica de um todo, mas como a síntese de múltiplas determinações. Esse método pretende desvelar o real aparente e chegar ao concreto real. Marx (1983) cita o exemplo da população para explicitar o método,

[...] se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo a população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (MARX, 1983, p. 218).

O método dialético é o método da economia política e pode ser dividido em duas fases: “[...] o caminho de ida ao concreto real empírico, ao abstrato e o caminho de volta do abstrato ao concreto reconstruído pelo pensamento, o concreto pensado” (CORAZZA, 2003, p. 43). Nesse entendimento, Kosik (1976) assinala que a realidade pode ser entendida sob duas formas, a primeira é compreendê-la como um conjunto de fatos, cujo conhecimento humano sobre ela é abstrato, significando que o todo da realidade é desconhecido; e que a realidade é vista como um todo estruturado e dialético, na qual se originam os fatos e seus conjuntos. Assim, o processo de conhecimento da realidade exige uma abordagem metodológica, e uma alternativa teórico-metodológica para auxílio e sustentação em sua compreensão. E para esse auxílio e sustentação optamos pelo materialismo histórico dialético.

Como procedimento metodológico, tomamos como referência a pesquisa bibliográfica e documental. Partimos da coleta em documentos normativos Constituição Federal (BRASIL, 1988), Resoluções, Decretos e documentos orientadores da política educacional e da juventude do Brasil, da Unesco e Organização das Nações Unidas (ONU). As fontes primárias elencadas representam as resoluções da ONU/Unesco para a juventude. Empregamos seis documentos do Sistema das Nações Unidas, respectivamente, nº 2.037/1965, nº 2.659/1970, nº 4.014/1985, nº 50/81/1996 e nº 53/378/1998 (neste último constam dois anexos, referentes à Declaração de Lisboa e ao Plano de Ação de Braga, ambos de 1998). Analisamos também o material *Guia de Políticas Públicas de juventude*, 2006, o qual apresenta as políticas públicas desse grupo social no Brasil; a *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*, 2006, que expõe o trabalho de um ano do Conselho Nacional de Juventude – Conjuve e expressa as prioridades, características e diretrizes do Conselho para a

efetivação e construção de políticas públicas governamentais e não-governamentais de juventude no Brasil e o material produzido para a segunda *Conferência Nacional de Juventude Reflexões sobre a política nacional de juventude: 2003-2010*, que traz um diagnóstico e avaliação sobre as políticas públicas no governo de Luis Inácio Lula da Silva, apontando avanços e desafios.

O interesse pelo objeto de estudo surgiu primeiramente pela participação no Grupo de Pesquisa *Corpo, Cultura e Ludicidade – GPCCL* – do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (DEF/UEM), particularmente pelo envolvimento com o projeto aprovado pelo Ministério do Esporte denominado *Análise e desenvolvimento do esporte/lazer em comunidades quilombolas no Paraná* e também pelas investigações no *Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas Lúdico Trabalho, Tempo livre e Educação* (MARXLUTTE/DEF/UEM) com o tema *As dimensões sociais entre lazer e trabalho nos bairros de Maringá-PR, e suas relações com classes sociais, gênero e geração*. O engajamento nas discussões dos grupos favoreceu o enfoque acerca do que vinha sendo publicado e propagado pelos meios de comunicação à população sobre os megaeventos esportivos e as políticas sociais de esporte e lazer a classes subalternas na tentativa de ocupação do tempo livre de crianças e jovens, atuando como medida profilática à violência. Nossa motivação para este estudo, além das apresentadas, relaciona-se à efetiva participação no *Movimento Estudantil de Educação Física – MEEF* –, que busca melhorias e transformações na concepção de Educação Física para além do viés biológico e motor, na escola e fora dela, propondo outro projeto de sociedade.

A temática escolhida se aprimora pelas contribuições das disciplinas da linha de *Políticas e Gestão da Educação* do *Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM*, que tem em sua ementa e práxis o estudo e a crítica feita às agências e organizações multilaterais do sistema ONU no tocante às reformas educacionais realizadas não só em países em desenvolvimento, mas também nos centrais. O estudo tem como relevância social apresentar a estudantes, professores e à sociedade civil em geral a relação entre Estado e capital, os quais possuem uma ligação indissociável, atuam na esfera política e ideológica e exercem influência direta nas relações sociais. Lembramos que as resoluções da

ONU/Unesco são disseminadas para outras regiões e nações, mas nesse momento nos pautamos na realidade brasileira.

Para melhor visualização desse cenário, estruturamos o trabalho na forma de seções e unidades. Na segunda seção, analisamos as resoluções internacionais da ONU/Unesco para a juventude e suas relações com o Estado e Educação com o objetivo de compreendermos como se aplicam as políticas internacionais para o grupo em questão. A referida seção foi subdividida em quatro unidades: a primeira, *As Resoluções da ONU/Unesco para a juventude e seu conteúdo*, discorremos acerca dos principais conceitos e argumentos contidos nas resoluções da ONU/Unesco para o grupo em pauta. E, também descrevemos a origem, os princípios e as metas da agência para o território brasileiro. Na segunda unidade, *Estado Brasileiro a partir dos anos 2000*, contemplamos a função do Estado moderno e sua relação com o processo de acumulação capitalista e também enfocamos o Estado brasileiro sob a égide da financeirização do capital. Na terceira unidade, *Educação no Brasil a partir dos anos 2000*, apresentamos um panorama da educação brasileira no período de 2003 a 2010, mostrando as estratégias implementadas no contexto da mundialização do capital. Na última unidade, *Juventude no Brasil a partir dos anos 2000*, expomos a definição de juventude e dados que apontam a situação do jovem brasileiro na esfera do trabalho e educação e retratamos como esse grupo aparece na literatura, particularmente em duas publicações de pesquisadoras da Unesco que serviu de base para justificar o PAE.

Na terceira seção, investigamos as políticas de juventude brasileira no âmbito da ONU/Unesco na busca de identificar se os princípios e orientações das Nações Unidas constam nos projetos e programas de jovens. Subdividimos a seção em três unidades: na primeira, *Políticas sociais no Brasil*, apresentamos a trajetória das políticas sociais no país, em especial na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a inserção da seguridade social, área que representou um avanço no trato com as políticas sociais.

Na segunda unidade, *Políticas sociais de juventude no Brasil*, mostramos como se consolidaram as políticas sociais voltadas para esse grupo, e sobre quais objetivos passaram a ser visualizados pelo poder público. Tratamos ainda das políticas sociais existentes no território brasileiro, materializadas por meio de

programas e projetos que focam os jovens nas esferas do emprego, saúde, educação, cultura, esporte e lazer e segurança, abrangendo seus objetivos, público-alvo e responsáveis. Na última unidade, *ONU e Unesco no Brasil: orientações para as políticas de juventude*, analisamos e relacionamos as propostas do sistema ONU/Unesco que deram sustentação às políticas sociais juvenis no âmbito da educação, principalmente ao PAE.

Na última seção, investigamos as diretrizes do PAE na procura de compreender se estas se apresentam como proposta educativa de emancipação ou conformação humana, buscando os alicerces teóricos, políticos e ideológicos que sustentam esse programa. Dividimos a seção em três unidades: na primeira, *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz: Funções e Abrangência* abordamos seu histórico, público-alvo, objetivos, estrutura e abrangência, permitindo um panorama geral desse programa no Brasil. Na segunda unidade, *Conceitos referenciais do Programa Abrindo Espaços: Cidadania, Participação Juvenil e Educação Integral e para a Paz*, discutimos os conceitos referenciais que fundamentam o PAE e suas relações com a emancipação e a conformação humana. Na última unidade, *A Unesco e suas mediações em relação ao Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, tratamos dos aportes que a Unesco se respaldou para construir o PAE e suas funções para procedimento, execução e avaliação do programa.

Nas considerações finais, trazemos a resposta ao problema da pesquisa, replicando se as diretrizes do PAE se voltam para a emancipação ou conformação humana.

2 AS RESOLUÇÕES INTERNACIONAIS DA ONU/UNESCO PARA A JUVENTUDE E SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Nesta seção, identificamos e discutimos a relação das resoluções internacionais da ONU/Unesco para a juventude e suas relações com o Estado e a Educação. Na primeira unidade, buscamos identificar o conteúdo das diretrizes internacionais da ONU para a juventude visando a compreender como se aplicam as políticas internacionais para o grupo em pauta. Nesse sentido, utilizamos sete Resoluções, nº 2.037/1965, nº 2.659/1970, nº 4.014/1985, nº 50/81/1996, nº 53/378/1998, respectivamente, nesta última constam dois anexos referentes à Declaração de Lisboa – DL e ao Plano de Ação de Braga – PAB, ambos de 1998 e por último a Resolução nº 64/134/2010. Usamos também um documento do Fórum Mundial de Dacar, denominado *Estratégia de Dacar para Autonomização da Juventude* de 2001.

A Unesco, agência multilateral inserida na ONU, trabalha para atender a suas estratégias de atuação em seus países membros, influenciando nas orientações de políticas educacionais, sociais e econômicas. As Resoluções que citamos nessa unidade são da ONU, as quais se difundem por diversas regiões do globo; contudo, o conteúdo e a linguagem se configuram no discurso da Unesco, presente nas diferentes publicações da agência sobre a juventude no Brasil, desde 1997 até a década de 2000.

Percebemos que as resoluções datam da década de 1960 e perduram até o ano de 2000. Optamos focar nosso estudo a partir da origem das Resoluções da ONU porque elas se articulam e sempre retomam aspectos das anteriores. A penúltima Resolução, de nº 50/81/1996, permanece ativa para anos posteriores aos anos 2000, período em que se encontra o nosso objeto de estudo, o PAE, que iniciou em 2000 e permanece até a data presente (2013). Portanto, o programa em análise (PAE) fundamenta-se nas orientações, princípios, conceitos e metas do PAMJ.

2.1 AS RESOLUÇÕES DA ONU/UNESCO PARA A JUVENTUDE E SEU CONTEÚDO

O sistema ONU é composto por várias agências, programas e fundos, como, por exemplo, Unesco; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹. Criada em 10 de dezembro de 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, a ONU tem a finalidade de promover a paz e a segurança mundial entre as nações, bem como busca resolver problemas mundiais que podem ser combatidos mais facilmente por meio da cooperação internacional, tais como a pobreza, o desemprego, as doenças, a degradação ambiental e a educação. O sistema ONU é parte essencial do funcionamento do capital monopolista, o qual precisa disseminar sua ideologia, valores e crenças à população mundial visando ao consenso e à lapidação de consciências. Esse sistema cumpre o papel de elaborar proposições e ações a diversos setores da sociedade como infância, juventude, educação, desenvolvimento, pobreza, emprego, segurança, meio ambiente, saúde, paz, mulheres, população mundial, direitos humanos, direitos internacionais e marítimos.

O nascimento da ONU esteve articulado a um cenário em que o Estado se reestruturava, juntamente com as relações internacionais, no intuito de impedir a volta do colapso que ameaçou o capitalismo na crise de 1929 bem como para impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas que levaram à Segunda Guerra Mundial em 1939. A criação da ONU resultou da elaboração de propostas dos Estados Unidos para uma nova arquitetura econômica internacional, a qual surge na *Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas*, em 1944, com a presença de 44 países na cidade de *Bretton Woods*, a convite do presidente Franklin Roosevelt (PEREIRA, 2009).

O foco da referida Conferência era construir um sistema que visasse à estabilidade econômica, ao pleno emprego, ao livre comércio e ao investimento internacional, “[...] vistos como condições para a conquista e a manutenção da

¹ Para melhor visualização, ver organograma da ONU disponível em: <<http://onu.org.br/conheca-a-onu/organograma-do-sistema-onu/>>. Acesso em: 22 maio 2011.

paz e da prosperidade entre as nações” (PEREIRA, 2009, p. 53). O resultado final de *Bretton Woods* representou a hegemonia norte-americana na reorganização política e econômica internacional do segundo pós-guerra, com a criação do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD –, o Fundo Monetário Internacional – FMI –, a Unesco e o sistema ONU como um todo. O BIRD e o FMI² tiveram maior destaque, pois a missão essencial era garantir empréstimos para a reconstrução dos países membros afetados pela guerra (PEREIRA, 2009). Nas palavras de Harvey (2008, p. 19), “[...] foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade domésticas e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores”. Era necessário encontrar um misto, um consenso entre Estado, mercado e instituições democráticas como forma da promoção da paz, inclusão, bem-estar e estabilidade. O autor indica que uma nova ordem mundial era construída,

[...] os acordos de Bretton Woods, e várias instituições como a ONU, o Banco Mundial, o FMI e o Banco Internacional da Compensação (Basileia), foram estabelecidas para ajudar a estabilizar as relações internacionais. O livre comércio de bens foi incentivado sob um sistema de câmbio fixo escorado na convertibilidade do dólar norte-americano em ouro a um preço fixo. O câmbio fixo era incompatível com os livres fluxos de capital que tinham de ser controlados, mas os Estados Unidos tinham de permitir o livre fluxo do dólar para além de suas fronteiras para que o dólar funcionasse como a moeda de reserva global. Esse sistema erigiu-se sob a ampla proteção do poder militar norte-americano. Somente a União Soviética e a Guerra Fria impunham limites ao seu alcance global (HARVEY, 2008, p. 20).

É preciso lembrar que o período do final da Segunda Guerra foi caracterizado pelo embate de dois polos antagônicos, com projetos societários

² O Brasil tem relações com o FMI desde sua criação em 1944, em Bretton Woods, onde o presidente militar Arthur da Costa esteve presente. Durante os dois mandatos de FHC, o ministro da Fazenda Pedro Malan fechou acordos com o fundo, o primeiro se efetivou em 1998. Em 2001, ocorreu um novo saque de US\$ 2.007 bilhões devido à crise da Argentina, e nesse mesmo ano o ministro fechou mais um acordo *stand-by* (empréstimo em curto prazo) válido até dezembro de 2002. No ano seguinte, ocorreram mais duas liberações do acordo de 2001, uma de US\$ 5 bilhões e outra de US\$ 10 bilhões. Nesse mesmo ano, fecha-se mais um acordo *stand-by* com validade até dezembro de 2003, no valor de US\$ 30 bilhões. Os empréstimos foram concedidos para medidas de ajuste fiscal, com o compromisso de gerar superávit primário (ALMEIDA, 2012). O BM concede créditos ao setor educacional (não somente), estabelecendo metas e prazos, propõe a redução de investimento na escola pública, priorizando o Ensino Fundamental, no intuito de qualificar grupos sociais vulneráveis para serem inseridos nos setores informais da economia (DAMÁSIO, 2008).

distintos, entre os Estados Unidos e a União Soviética. Esse embate gerou o confronto entre essas nações no período de 1945-1990, o qual foi denominado *Guerra Fria*. O objetivo dos Estados Unidos juntamente aos países capitalistas centrais era garantir o capitalismo na Europa, a qual foi devastada pela guerra. Para a construção dessa nova sociabilidade foram criados diversos mecanismos de difusão da hegemonia capitalista em oposição ao crescimento do comunismo, entre os quais podemos citar o Plano Marshall³, destinado à Europa, o Movimento Macartista, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e Corpos da Paz⁴.

No tocante à temática juventude, a ONU/Unesco, durante sua existência, elaborou diversas resoluções com proposições e ações geradas nas conferências, fóruns e congressos destinadas a esse estrato social. Em 1965, lança a Resolução nº 2.037, denominada *Declaração sobre a difusão entre os jovens dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos*, com a assertiva de que os jovens foram as maiores vítimas na Segunda Guerra Mundial. Destarte, esse grupo desempenha um papel essencial nas várias esferas da sociedade, visto que dirigirá os rumos da humanidade, portanto é preciso protegê-los. A juventude deve conhecer, respeitar e desenvolver o acervo cultural da humanidade e de seu país, a educação dos jovens e a troca entre os mesmos, deve permitir e contribuir com as relações internacionais e fortalecer a paz e a segurança (ONU, 1965). A Declaração é uma chamada para os governos, organizações não-governamentais (ONG's) e movimentos de juventude para que esses agentes políticos reconheçam os princípios e orientações contidos na Declaração e assegurem o respeito aos valores das Nações Unidas para os jovens.

A Declaração nº 2.037/1965, em seu primeiro ponto, reporta-se à educação, advertindo que todos os jovens devem ser educados no espírito da paz

³ O *Plano Marshall* foi um programa de reconstrução dos países europeus, criado em 1947, pelos Estados Unidos. Este *Plano* visou à ampliação do consumo da população europeia e aumento do superávit comercial dos Estados Unidos, com a venda de produtos deste país. O *Plano* possibilitou melhoria na economia da região europeia, com pleno emprego e consumo em massa, possibilitando a ascensão do domínio militar e intervenção política estadunidense. Estratégias essas que permitiram a adesão do modelo de sociedade americana, capitalista em prol de combater a expansão do comunismo (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

⁴ “Corpos da Paz, agência governamental que devia atuar no terceiro Mundo no sentido de combater a “ameaça comunista” e promover a liberdade e a democracia nos mesmos moldes de funcionamento das Fundações Ford, Rockefeller e da CIA” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 46).

e do respeito mútuo, para que promovam a igualdade de direitos dos seres humanos, o crescimento econômico e social na busca da paz e da segurança internacional. Todos os meios de educação e de ensino à juventude devem fomentar os ideais de paz, humanismo, liberdade e solidariedade internacional.

É preciso que os jovens sejam educados nos princípios e orientações de dignidade e igualdade entre os homens, independente de raça, cor, etnia e credo. As organizações juvenis devem se adequar a essas direções e buscar continuamente o respeito entre as etnias e o intercâmbio de jovens de diferentes nações. “*Todas las organizaciones juveniles deben se ajustarse a los principios enunciados en esta Declaración*” (ONU, 1965, p. 2)⁵.

A Declaração nº 2.037/1965 foca a educação como meta para o desenvolvimento de suas atribuições e formação moral que se ligue aos direitos de paz, liberdade, igualdade e dignidade entre os homens. Notamos, na Declaração de 1965, o grande apelo à paz, ao respeito entre os povos e à segurança. Nesse período, foi necessário firmar uma ordem mundial a serviço da harmonia, declarando não à guerra, para que o mundo desse continuidade à expansão capitalista, que vivia seus gloriosos *anos dourados*⁶, em um período que apresentou resultados econômicos exitosos.

Em 1970, com a Resolução nº 2.659 (XXV) a ONU propõe a criação de um grupo internacional de voluntários para o desenvolvimento, o qual apontou a participação juvenil como um importante fator em todos os aspectos da vida econômica e social. Essa Resolução postula que o emprego de voluntários é essencial nas atividades de assistência, para que sejam realizadas com êxito.

Com a Resolução nº 4.014/1985, a ONU declara o *Ano Internacional da Juventude: Participação, desenvolvimento e paz*, expressando ser uma data de suma importância para a juventude, servindo para mobilizar esforços nos níveis local, regional, nacional e internacional para promover condições de educação, atividade profissional e assegurar a participação no desenvolvimento geral da sociedade. Essa Resolução reforça que é preciso insistir na participação ativa e

⁵ “Todas as organizações juvenis devem se ajustar-se aos princípios enunciados desta declaração” (Tradução nossa).

⁶ *Anos dourados* compreende o fim da Segunda Guerra Mundial até o final de 1960, conhecido como os quase trinta anos de sucesso do capital (NETTO; BRAZ, 2011).

direta da juventude e das organizações juvenis nas atividades e planos da esfera política.

O Ano Internacional da Juventude (AIJ)⁷ foi uma oportunidade para expor a situação, as necessidades e os anseios dos jovens, de modo a aumentar a cooperação a todos os níveis institucionais para solucionar problemas desse grupo. Na referida Resolução nº 4.014/1985, a ONU, seus organismos especializados, governos, organizações juvenis e ONG's são apontados como responsáveis para estimular e aplicar políticas de organização para a juventude. O documento atenta e sinaliza para os organismos especializados das Nações Unidas a possibilidade de incluir todos os anos em seus programas um ou mais projetos específicos à juventude no campo da cultura, emprego e educação, projetos estes elaborados em parceria com as organizações juvenis e sociedade civil.

O PAMJ/Resolução nº 50/81/1996 é constituído por dez esferas prioritárias, a saber: educação, emprego, fome e pobreza, saúde, meio ambiente, uso indevido de drogas, delinquência juvenil, atividades recreativas, meninas e mulheres e plena e efetiva participação dos jovens na vida da sociedade e tomada de decisões. O PAMJ tem o objetivo de concretizar as metas do AIJ (1985) e fomentar mecanismos de bem-estar e melhores condições de vida para os jovens.

O PAMJ teve sua aprovação na 50ª sessão da Assembleia Geral da ONU, em 1995, e centrou-se na execução e avaliação dos progressos alcançados e dos obstáculos encontrados, abrangendo o período de 2000 a 2010. Propõe ajustes nos “[...] *objetivos de largo plazo y medidas concretas para mejorar la situación de los jóvenes en las sociedades en que viven*” (ONU, 1996, p. 9)⁸.

O PAMJ declara que as mudanças ocorridas na sociedade no campo político, econômico e sociocultural podem beneficiar e afetar os jovens. Os problemas apresentados pela ONU no documento são semelhantes às

⁷ O AIJ foi lançado no Congresso Mundial sobre Juventude em Barcelona, nos dias 8 a 15 de junho de 1985. O Congresso organizou seus trabalhos em três comissões, com os temas: “Juventude, educação e trabalho; Juventude e desenvolvimento cultural e Juventude, compreensão mútua e cooperação internacional” (UNESCO, 1985, p. 2). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000665/066540sb.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

⁸ “[...] *objetivos a longo prazo e medidas concretas para melhorar a situação dos jovens nas sociedades em que vivem*” (Tradução nossa).

Resoluções anteriores, em especial a nº 4.014/1985, que trata sobre o AIJ e as posteriores nº 53/378/1998, referente à DL e ao PAB, as quais abordam a dificuldade de acesso à educação e emprego, a discriminação de mulheres jovens, enfermidades e vícios que ameaçam a saúde, a má nutrição, racismo e xenofobia. Em 1995, a ONU propõe que os países membros adotem

[...] uma estratégia internacional para enfrentar os desafios atuais e futuros da juventude. Esta estratégia foi consubstanciada no Programa de Ação Mundial para os Jovens (PAMJ), aprovado pela Resolução nº 50/1981 da Assembleia Geral das Nações Unidas. Desde a adoção do PAMJ, vários outros mecanismos e acordos internacionais foram firmados, fortalecendo o compromisso dos Estados-membros com a implementação da Política Nacional de Juventude (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 45).

A DL aprovada na *Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude*, realizada em Lisboa/Portugal em 1998, visou a compromissos e orientações para o setor da juventude, almejando garantir políticas que melhorassem as condições de vida dos jovens em nível mundial. O documento propala que é preciso apoiar o intercâmbio entre culturas, fomentar redes sociais juvenis incluindo a família, a sociedade civil, governos, setor empresarial e organismos internacionais para alcançar melhor aproveitamento do potencial desse grupo. Outro intuito foi de garantir o desenvolvimento dos jovens por meio das tecnologias, permitir o acesso ao crédito e aos direitos sociais. Criar medidas a favor da paz e em combate à violência, evitar conflitos, promover a educação cívica, a tolerância e o conhecimento dos direitos humanos. Esse conjunto é imprescindível para alcançar uma cultura de paz, segundo a Declaração.

A DL apresenta deliberações de outras conferências e encontros das Nações Unidas, não só relacionadas à juventude, mas também a outros temas, tais como direitos humanos, direito ao desenvolvimento, direitos das crianças, entre outros. Afirma que os jovens são uma força positiva à sociedade e possuem grande potencial para contribuir com o desenvolvimento e progresso social (ONU, 1998a).

A DL expõe a preocupação com os jovens marginalizados, indígenas e mulheres vítimas de violência, bem como explicita que a formulação e a implantação de políticas aos jovens é de responsabilidade de cada país. Com

essas considerações, os atores envolvidos na *Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude*, 1998, em Lisboa/Portugal, se comprometem com as metas que originam a DL, a saber: política nacional para os jovens; participação; desenvolvimento; paz; educação; emprego; saúde; uso indevido de drogas e substâncias.

A educação na DL é concebida como uma educação integral, vinculada ao mercado de trabalho, associada à moderna tecnologia, à promoção de atividades esportivas, culturais e recreativas. Outro aspecto anunciado é o emprego. As políticas de juventude devem garantir um emprego remunerado, fortalecendo as oportunidades de trabalho, criando medidas para eliminar o trabalho infantil e impedir a exploração do trabalho jovem. No âmbito da saúde, é preciso criar programas de informação e prevenção ao combate à AIDS e outras enfermidades, elaborar políticas para os jovens da zona rural, desenvolver informação contra as drogas e substâncias prejudiciais ao organismo humano e adotar medidas preventivas para restringir o uso de drogas. A DL finaliza apelando a programas, fundos e agências especializadas e a outros órgãos das Nações Unidas, a setores governamentais e privados interessados em contribuir com o fundo das Nações Unidas para o fomento dos projetos de juventude.

O PAB/Resolução nº 53/378/1998, assim como a DL, visa a orientar os países membros da ONU a elaborar uma política nacional de juventude e por em prática os princípios e valores das Nações Unidas. O PAB foi aprovado no terceiro *Fórum Mundial de Juventude das Nações Unidas* em Portugal, no ano de 1998. O PAB declara que é preciso formular políticas integradas, intersetoriais à juventude. A erradicação da pobreza e o desenvolvimento também são responsabilidade dos jovens, devendo estes viabilizar seminários regionais antes dos anos 2000 juntamente com a ONU para ajudar a comunidade internacional na formulação de políticas consistentes no tocante ao ajuste estrutural e à erradicação da pobreza. Do mesmo modo, o PAB incentiva a participação dos jovens na esfera política, de seus governos, ONG's e nas Nações Unidas.

A educação segundo o PAB deve ser universal, gratuita aos ciclos de ensino e assegurada a todos os sujeitos da sociedade. O emprego dos jovens é visto como fator de desenvolvimento social. O conhecimento sobre a saúde, bem

como suas políticas deve ser repassado aos jovens para que haja desenvolvimento social e o bem-estar geral da sociedade.

O PAB enuncia que para solucionar os conflitos e barreiras enfrentados pelos jovens (injustiça, exclusão, desigualdade, desemprego, degradação do sistema educativo) é preciso um plano mundial coletivo que assegure políticas para a juventude em todo o mundo. O PAB, que tem a intenção de levar os jovens a participar do desenvolvimento humano, “[...] *representa un compromiso colectivo de lograr la participación de los jóvenes en el desarrollo humano, contraído por las organizaciones juveniles no gubernamentales, el sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales*” (ONU, 1998b, p. 16)⁹. O PAB é tido como um dos principais pontos de convergência de grandes mobilizações e articulações dos principais movimentos de juventude, em que se encontra expresso o reconhecimento de que os jovens são uma força positiva com grande potencial (SILVA; ANDRADE, 2009).

O PAB finaliza convidando os governos, ONG's, organizações juvenis e o Secretário Geral das Nações Unidas a organizar uma reunião sobre direitos humanos dos jovens em âmbito mundial.

A Resolução nº 64/134/2010, *Ano Internacional da Juventude: diálogo e compreensão mútua proclama* o início de agosto de 2010 como AIJ, convida os Estados-membros, órgãos, fundos e programas da ONU, bem como as organizações juvenis a potencializarem atividades em âmbito internacional, regional e nacional durante este ano com o intuito de promover entre os jovens os ideais de paz, liberdade, progresso, solidariedade e dedicação aos objetivos de desenvolvimento do milênio (ONU, 2010). A Resolução solicita aos Estados-membros, organizações internacionais, sociedade civil e outros setores envolvidos com a juventude apoiarem o AIJ por meio de atividades, inclusive voluntárias. Apresenta também a pretensão de organizar uma conferência mundial de jovens, com a contribuição financeira voluntária dos Estados-membros e auxílio na definição de modalidades para a conferência.

Na primeira década do século XXI nascem mais documentos, dos quais citamos *O ponto de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva, Portugal 2007*;

⁹ “[...] *representa un compromiso colectivo de alcanzar a participación de jovens no desenvolvimento humano, contraído pelas organizações juvenis não-governamentais, o sistema das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais*” (tradução nossa).

5º Congresso Mundial da Juventude, Estambul-Turquia 2010 e a Conferência Mundial da Juventude, México, 2010, eventos que centralizaram a juventude e os objetivos do desenvolvimento do milênio (ONU, 2010). A juventude também foi foco na 29ª Conferência da Unesco na cidade de Paris, em 1999.

Um dos marcos dos espaços da juventude da ONU foi o *Fórum Mundial da Juventude em Dacar*, em agosto de 2001, direcionada para a criação de um fundo para a Educação e Tecnologia da Informação e Comunicações (TIC) para promover a cooperação Norte-Sul e Sul-Sul (ONU, 2001). Nessa reunião, estiveram presentes grupos de jovens e representantes dos organismos das Nações Unidas. Os jovens se dividiram em dez grupos de trabalho, voltados para a educação e tecnologia, emprego, saúde e população, fome, pobreza e dívida, ambiente e povoaamentos humanos, integração social, cultura e paz, política, participação e direitos de juventude, mulheres jovens e raparigas, juventude, desportos e atividades de lazer. Notamos que esses eixos vão ao encontro dos objetivos de desenvolvimento do milênio, caracterizando-se como metas e prazos determinados para o combate à pobreza, à fome, à doença, ao analfabetismo, à degradação ambiental e à discriminação contra as mulheres.

RESOLUÇÕES	CONCEITOS	ARGUMENTOS
Nº 2.037/1965 Declaração sobre a difusão entre os jovens dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos	Empoderamento	- Os jovens devem adquirir consciência de suas responsabilidades a serem assumidas em um mundo em que serão chamados a gerir.
	Educação	- Paz; respeito mútuo; solidariedade; dignidade; igualdade; compreensão entre os povos.
Nº 2.659/1970 Voluntários das Nações Unidas	Voluntariado	- Evidenciar o empoderamento para o voluntariado, não somente os jovens. - Tomar decisões para contribuir com o desenvolvimento de seu país.
Nº 4.014/1985 Ano Internacional da Juventude	Empoderamento	- Valiosa contribuição que a juventude pode fazer em todos os setores da sociedade. Contribuir com sua energia, entusiasmo e capacidade criadora na tarefa de construção nacional.
	Auxílio do Estado, ONU e seus organismos especializados, ONG's e comissões regionais	- Prover projetos específicos à juventude, relacionados à cultura, emprego, comunicação e educação; Dar encaminhamento as diretrizes do Ano Internacional da Juventude.
	Ano Internacional da Juventude	- Assegurar a participação ativa no desenvolvimento geral da sociedade e estimular sua participação na formação de novas políticas e programas nacionais; Estimular a participação política dos jovens.

N° 50/81/1996 Programa de Ação Mundial para os jovens até o ano 2000 e anos subseqüentes	Educação	- Assegurar a educação básica a todos; formação profissional e alfabetização de jovens; programas de ensino voltados à paz, ao respeito e tolerância a diversidade cultural e religiosa; direitos humanos; capacidade técnica e profissional.
	Emprego	- Oportunidades de trabalho ao grupo de jovens vulneráveis; promoção de serviços voluntários para os jovens; criação de empregos em setores de inovação tecnológica.
	Fome e pobreza	- Formação especializada que permita aos jovens ingressar na atividade agrícola e melhorar a produção e comercialização; doação de terras a jovens com necessidades especiais; cooperação entre a juventude urbana e rural na produção e distribuição de alimentos.
	Saúde	- Prestação de serviços básicos a saúde; desenvolvimento da educação sanitária; atenção primária para programas de educação a jovens sobre a SIDA/AIDS e doenças sexualmente transmissíveis; eliminação do abuso sexual aos jovens; luta contra a má-nutrição.
	Meio Ambiente	- Incluir a educação ambiental nos programas de ensino e formação; fortalecer a participação de jovens na preservação e melhoria do meio ambiente; atentar os meios de comunicação para a divulgação de questões ambientais aos jovens.
	Uso indevido de drogas	- Participação da juventude nas organizações juvenis; capacitação de estudantes da área médica para difundir informações sobre o uso de drogas; tratamento e reabilitação de jovens dependentes.
	Delinquência	- Prevenção da violência; prioridade a medidas preventivas; serviços de reabilitação.
	Atividades recreativas	- Devem ser integradas a políticas e programas para a juventude, como na educação e inclui-las nas zonas urbanas de grande concentração humana e no ambiente rural.
	Meninas e mulheres	- Atentar para a discriminação; educação; saúde, emprego, violência.
	Plena e efetiva participação dos jovens na vida em sociedade	- Atentar para o acesso dos jovens a informações; Oportunidades para que conheçam seus direitos; Promover associações ou grupos juvenis oferecendo apoio financeiro, educativo e técnico a suas atividades; Reforçar a participação dos jovens nos fóruns internacionais e nas conferências da ONU.

N° 53/378/1998a Declaração de Lisboa	Política nacional para os jovens	- Desenvolver políticas nacionais e programas para a juventude; Traçar até o ano 2000 políticas para melhorar o nível de vida dos jovens; Fomentar instituições e ONG's de jovens; Incorporar a política nacional para os jovens nos planos e programas de desenvolvimento internacional.
	Participação política	- Permitir a participação ativa dos jovens em todas as esferas da sociedade; Dar prioridade aos jovens vulneráveis à vivência de programas adequados que o motivem; Estimular o voluntariado.
	Desenvolvimento	- Promover o acesso de jovens a terra, ao crédito, a tecnologia e a informação; Estabelecer ou fortalecer uma política de combate à pobreza; Estimular o compromisso dos jovens a respeito do desenvolvimento sustentável.
	Paz	- Manter a paz adotando medidas coletivas contra qualquer forma de violência; auxiliar as organizações juvenis para que possam contribuir na celebração do Ano Internacional da Cultura de Paz, no ano 2000; Criar uma cultura de paz, colocando em prática um sistema mundial de educação; Garantir que os jovens vivam livre de ameaças, conflitos e violência.
	Educação	- Garantir o acesso de jovens a educação básica de qualidade nos setores urbanos pobres e nas zonas rurais, no intuito de erradicar o analfabetismo. - Criar novos objetos para aprendizagem por meio de atividades culturais, físicas e esportivas. - Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis. - Desenvolver atividades esportivas, culturais e recreativas a jovens, para promoção de intercâmbio esportivo e cultural. - Promover a educação formal e informal.
	Emprego	- Igualdade de oportunidades de emprego a mulheres e homens jovens. Desenvolver parcerias entre o poder público, setor privado e instituições educacionais e sociedade civil para a promoção de emprego entre os jovens. - Investir na capacidade empresarial de jovens com fornecimento de conhecimento para abrir seu próprio negócio.
	Saúde	Promover o desenvolvimento da saúde de jovens; Combater enfermidades; Elaborar programas de informação e campanhas para o combate a AIDS e doenças sexuais.
	Uso indevido de drogas	Elaborar estratégias com organizações juvenis para redução ao uso e tráfico de drogas; Restringir e prevenir o acesso de jovens as drogas; Fortalecer a cooperação internacional para a luta contra as drogas.

N° 53/378/1998b Plano de Ação de Braga	Políticas a juventude	- Que o Estado, organizações intergovernamentais, ONG's, Nações Unidas, formulem políticas a juventude, as quais sejam multisetoriais e formuladas a longo prazo; Os jovens celebraram seminários juntamente com a ONU antes dos anos 2000. Material este que servirá de base para formulação de políticas para o ajuste estrutural, criação de capacidades e erradicação da pobreza.
	Participação Juvenil	- Que as ONG's juvenis participem ativamente nas conferências, comissões, organismos especializados, programas e fundos da ONU e interajam com as Nações Unidas. Que os programas nacionais para os jovens iniciem a organização de conferências que permitam intercâmbio de informações sobre os grupos que vivem em extrema pobreza. A prioridade deve ser o jovem vulnerável.
	Educação para o século XXI	- Deve ser universal e gratuita em todos os níveis de ensino; UNESCO, organismo de coordenação de educação, responsável por assessorar os governos oferecendo contribuição técnica e financeira para o estabelecimento de um fundo mundial para a educação; Fomentar a educação não acadêmica.
	Emprego	- Voltado para o desenvolvimento social; ONG's juvenis deverão estabelecer parcerias com a OIT para informar os jovens acerca dos direitos ao trabalho.
	Saúde e desenvolvimento	- Formulação de políticas que atendam de forma integrada a saúde dos jovens.
	Direitos humanos	- Ensinar os direitos humanos, como um direito básico. Encarregados: governos, ONU, autoridades docentes, organizações intergovernamentais.
N° 64/134/2010 Ano Internacional da Juventude: diálogo e compreensão mútua	Ano Internacional da Juventude	- Proclama em 12 de agosto de 2010 o Ano Internacional da Juventude disseminando os termos, diálogo e compreensão mútua em comemoração aos 25 anos do AIJ de 1985.
	Auxílio dos Estados-membros e órgãos da ONU	- Potencializar atividades em âmbito internacional, regional e nacional durante 2010 para a promoção entre os jovens dos ideais de paz, liberdade, progresso, solidariedade e dedicação aos objetivos de desenvolvimento do milênio.

Quadro 1: Resoluções da ONU/Unesco para a Juventude

Fonte: Resoluções da ONU n° 2.037/1965; n° 2.659/1970; n° 4.014/1985; n° 50/81/1996; n° 53/378/1998a; n° 53/378/1998b; n° 64/134/2010.

Elaboração: autora.

Observamos pontos comuns nas Resoluções analisadas, isto é, os discursos permanecem e os tempos mudam, pois a Resolução de 1965 trata de temas inseridos nas Resoluções de 1996 e 1998 como educação, conhecimento dos direitos humanos, participação juvenil na esfera política, paz e intercâmbio entre as nações. Outra peculiaridade são os setores privados e não-governamentais presentes nas formulações sobre a juventude, apontados como parceiros para o fomento de políticas para essa área. As Resoluções da ONU para a implantação de políticas para a juventude servem de base para os países membros elaborar ações e programas dirigidos ao segmento social em questão, não de maneira universal, mas focalizada, porque a preocupação é atender os jovens vulneráveis.

Os princípios e objetivos das políticas públicas de cada país não dependem somente da orientação da política estatal e dos interesses de diversos grupos sociais que compõem o bloco no poder¹⁰, mas também das orientações de agências multilaterais (NOMA; KOEPSEL, 2010).

Os fundamentos e diretrizes que dão sustentação a política adotada pelo governo brasileiro não é gerada somente em âmbito nacional, engloba a influência direta e indireta de agências multilaterais no direcionamento das políticas públicas, dentre elas, a de educação (NOMA; KOEPSEL, 2010, p. 25).

As políticas para a juventude no Brasil, materializadas na forma de programas, possuem semelhanças e objetivos com as Resoluções citadas. O Brasil, ao se tornar signatário da ONU, assume o compromisso de implantar as políticas sociais recomendadas e acordadas pela Unesco. Os espaços de reuniões propostos pelas agências do sistema ONU, ou aquelas que não estão ali inseridas¹¹ são articulações políticas e econômicas de interesses multilaterais, e os documentos produzidos por essas instituições demonstram de acordo com

¹⁰ Isto é, o Estado sendo uma instituição da estrutura social não é um mero instrumento de dominação de uma classe sobre outra, de exploradores e explorados, mas de uma relação entre classes ou grupos que possuem interesses políticos e econômicos que este Estado consegue responder.

¹¹ Organismos internacionais que não integram ao sistema ONU, como, por exemplo, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

José Coraggio¹² a política do bom sentimento, velando muitas vezes a real intenção das relações internacionais para a educação e outros setores. Corroborando com a temática, Campos (2008) destaca que as políticas orientadoras do sistema ONU são adotadas pelos governos dos países da região latino-americana como orientações para as elaborações dos planos nacionais de ação.

Verificamos que os princípios e orientações das Resoluções abordadas são disseminados a todos os países membros das Nações Unidas e indicam que os jovens no mundo todo enfrentam os mesmos problemas: desemprego, violência e dificuldade de acesso à educação. Vemos que o PAE é fruto da construção dos conceitos da Unesco desde 1965, principalmente a partir do PAMJ, 1996, DL e PAB, 1998. O PAE integra os princípios e orientações das Nações Unidas, considerado como auxiliar na promoção da paz, do respeito mútuo, da solidariedade, dignidade, igualdade e compreensão entre os povos. Reforça o respeito pelos direitos humanos e aprimora a capacidade técnica e profissional para auxiliá-los a conseguir empregos quando ministram e monitoram as oficinas. É um programa que se caracteriza pelo aspecto da educação não formal. Destina-se ao acesso de jovens de setores urbanos pobres, oferece atividades culturais, físicas e esportivas e vincula a educação com oportunidades de trabalho. Tem a Unesco como coordenadora e assessora técnica para procedimentos e formações das equipes gestoras e executoras do PAE.

O objetivo da Unesco é promover a paz e a segurança mundial por meio da Educação, da Ciência e da Cultura entre os seus 193 países membros. Sua sede atual localiza-se em Paris e, dispõe do Instituto Internacional de Planejamento Educacional, o qual oferece cursos para equipes das administrações nacionais (ROSEMBERG, 2000). A representação da Unesco no Brasil foi criada em 1966, com sede em Brasília, atuando em cinco áreas temáticas: Educação; Ciências Naturais; Ciências Humanas e sociais; Cultura; Comunicação e Informação. Sua presença no país se dá, pelos interesses das autoridades brasileiras em apoiar e

¹² José Luís Coraggio é professor da Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires-Argentina.

promover projetos para o desenvolvimento econômico e social¹³ com a cooperação do Sistema ONU (UNESCO, 2006).

A Unesco se comprometeu a colaborar com as autoridades brasileiras nos níveis municipal, estadual e federal, com a finalidade de trabalhar em suas áreas temáticas e, ao mesmo tempo, contribuir com os desafios do Brasil, tais como a desigualdade social, a violência e o analfabetismo.

Para auxiliar o país nesses desafios, a agência se baseia no documento diagnóstico, conhecido por Avaliação Conjunta do País/CCA, elaborado pela Equipe das Nações Unidas no País (UNCT), que pontua os problemas enfrentados pelo Brasil em termos de desenvolvimento econômico e social. As ações da Unesco no Brasil são alinhadas às prioridades da nação, conforme seus planos nacionais de desenvolvimento, essencialmente o Plano Plurianual (PPA)¹⁴. A agência desenvolve seus projetos em consonância com as orientações estratégicas gerais da Organização, C/4 e C/5 – estratégias de médio prazo¹⁵, declarações e compromissos internacionais (UNESCO, 2006).

¹³ Os conceitos de desenvolvimento econômico e social inseridos nesta pesquisa se basearam em Sandroni (1999) e no IBGE (2012). Por desenvolvimento econômico entendemos “[...] o aumento do Produto Nacional Bruto per capita, acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura de sua economia. O estudo do desenvolvimento econômico e social partiu da constatação da profunda desigualdade, de um lado, entre os países que se industrializaram e atingiram elevados níveis de bem-estar material, compartilhados por amplas camadas da população, e, de outro, aqueles que não se industrializaram e por isso permaneceram em situação de pobreza e com acentuados desníveis sociais” (SANDRONI, 1999, p. 169). Desenvolvimento social para o IBGE, “[...] define-se quando a população de um país tem um ótimo nível de qualidade de vida. Mas o ‘ótimo’ é sempre relativo a um ‘menos ótimo’, o que significa que só a comparação entre duas ou mais populações é que permite avaliar o nível de desenvolvimento social de um país. Então, o que deve ser considerado para se fazer a avaliação? Em primeiro lugar, a proporção de pessoas que têm as suas necessidades básicas satisfeitas (alimentação necessária para atender aos requisitos nutricionais mínimos, trabalho, escola, hospital e assistência médica, moradia servida de água tratada, esgotamento sanitário, energia elétrica e coleta de lixo). Em segundo lugar, a comparação destas proporções entre países, ou entre regiões de um mesmo país” (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/duvidas/desenvolvimentosocial.html>>. Acesso em 20 out. 2012).

¹⁴ “O Plano Plurianual (PPA) estabelece os projetos e os programas de longa duração do governo, definindo objetivos e metas da ação pública para um período de quatro anos” (Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado/PPA/Elaboracao:PL>. Acesso em: 8 fev. 2012).

¹⁵ O documento 34/C4 estabelece a visão estratégica e os objetivos que guiam a UNESCO no período de 2008-2013, em âmbito global, regional e local. Está estratégia “[...] está descrita em três documentos consecutivos do programa e orçamento (C/5), começando com o Programa e Orçamento para 2008-2009 (documento 34 C/5)” (Disponível em: <<http://www.unesco.org/uy/institucional/pt/institucional/la-organizacion/prioridades.html>>. Acesso em: 8 fev. 2012).

A UNESCO na condição de membro ativo do UNCT auxiliará o Brasil a alcançar os objetivos do desenvolvimento do milênio, bem como outros objetivos de desenvolvimento constantes de acordos internacionais, e também na observância de seus compromissos internacionais. Também desenvolverá ação específica no âmbito da matriz geral de cooperação formulada pelo CCA e UNDAF, buscando sinergias e cooperação com outras agências das Nações Unidas no Brasil (UNESCO, 2006, p. 16).

Embora o Brasil, segundo a Unesco (2006), tenha um forte setor industrial, variedade de recursos naturais, um campo vasto na produção agrícola e integre a economia globalizada, existem também a desigualdade e a discriminação. A agência assinala que não é um país pobre, mas desigual e injusto. Os desafios do Brasil, na análise diagnóstica da ONU, é erradicar o analfabetismo, melhorar a educação, reduzir a vulnerabilidade ambiental, a pobreza, a miséria, a exclusão e promover a diversidade cultural bem como o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. É notório que esses desafios se assemelham aos objetivos do desenvolvimento do milênio publicado em 2000 pelas Nações Unidas.

A Unesco se autodenomina como um laboratório de ideias para disseminar e produzir informações e conhecimento e simultaneamente auxiliar seus Estados-Membros. Alega que

[...] pelo exercício de suas competências pode oferecer contribuições efetivas, auxiliando o país em seus esforços no sentido de acelerar a minimização da intolerância, da discriminação, da desigualdade, da ignorância, da pobreza e da exclusão (UNESCO, 2006, p. 13).

Para tentar sanar as dificuldades que o Brasil enfrenta, a agência propõe objetivos estratégicos. Cada área de atuação da Unesco possui três objetivos estratégicos, e para cada um deles há várias linhas de ação. Como o nosso foco é abordar as áreas de educação e ciências humanas e sociais da Unesco, demonstraremos aqui apenas os objetivos desses setores. No âmbito da educação,

[...] Apoiar os esforços nacionais no sentido de atingir os objetivos da Educação Para Todos¹⁶ quanto ao acesso universal e qualidade da educação; Contribuir para a geração de conhecimento na educação; Prestar cooperação técnica para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais (UNESCO, 2006, p. 56).

A Unesco, em busca de fortalecer as políticas educacionais, apoia o governo em prol das metas da educação para todos, para que haja o “[...] desenvolvimento de políticas educacionais públicas que assegurem a todas as crianças, jovens e adultos o acesso universal a uma educação de qualidade” (UNESCO, 2006, p. 27). A outra ação é produzir conhecimento pela Rede de Cátedras da Unesco/UNITWIN¹⁷ no Brasil, com vistas à contribuição nas práticas educativas em sala de aula e à formulação de políticas e, por último, prestar apoio técnico ao governo, às ONG’s e aos parceiros internacionais.

O governo brasileiro prioriza a alfabetização de jovens e adultos, atendendo ao compromisso das metas da *Década da Educação para Todos*, proposta de Dacar que abrange o período de 2000 a 2015, bem como da *Literacy Initiative for Empowerment* (Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento). A Unesco acredita que por meio da educação cada indivíduo alcançará os direitos individuais, gerando benefício na esfera humana, social e econômica, o que lembra os termos da Teoria do Capital Humano de Schultz¹⁸ e da Teoria do

¹⁶ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

¹⁷ A Rede de Cátedras da Unesco tem a participação de “[...] centenas de universidades, em conjunto com instituições em geral, organizações governamentais e não governamentais ligadas à Educação Superior. Atualmente, o programa envolve cerca de 500 Cátedras e Redes Interuniversitárias. No Brasil, a Unesco é responsável por 25 cátedras implementadas em conjunto com entidades de Ensino Superior de prestígio. O Programa de Cátedras envolve treinamentos, pesquisas e outras atividades de produção de conhecimento, em consonância com os objetivos e diretrizes dos programas e áreas de maior prioridade da Unesco. Seu principal beneficiário são as instituições de Educação Superior dos países em desenvolvimento e de economias em transição (75% dos projetos estabelecidos). Em sua maioria, os projetos são interdisciplinares e envolvem simultaneamente diferentes instituições e variados setores da Unesco, desde sua sede em Paris até seus Escritórios e Institutos” (Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/>>. Acesso em: 18 jun. 2012).

¹⁸ Theodore William Schultz (1902-1998) foi professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago. Recebeu o prêmio Nobel de Economia no ano de 1979. Publicou, em 1962, a Teoria do Capital Humano. O autor entendia que a educação era uma atividade de investimento, na qual cada indivíduo se capacitava para adquirir habilidades, para empregá-las no futuro mercado de trabalho. Essa educação para o autor era uma propriedade do sujeito que a recebe, não podendo ser expropriada por ninguém. Para Schultz (1973), a educação é considerada consumo e investimento, primeiro o indivíduo demanda gastos para sua execução e, posteriormente, essa aquisição eleva sua renda, quando o conhecimento adquirido é aplicado no sistema econômico por meio do trabalho.

Capital Social de Putnam¹⁹. A agência indicou no *Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos* (UNESCO, 2006, p. 23) que “[...] a alfabetização é fundamental para que os direitos individuais sejam alcançados, podendo gerar benefícios humanos e sociais, tanto quanto econômicos”.

Na área de ciências humanas e sociais, os objetivos estratégicos são: “Promover a inclusão social, a redução da pobreza e a luta contra a desigualdade social; Promover os direitos humanos e a luta contra o racismo e a discriminação racial; Reforçar os princípios éticos na ciência e promover a filosofia” (UNESCO, 2006, p. 56). No primeiro objetivo da área de ciências humanas e sociais se encontra o PAE, o qual integra uma das linhas de ação da UNESCO (2006, p. 39), “[...] contribuir para projetos que objetivem o empoderamento de grupos vulneráveis e o fortalecimento das redes de ONGs” assim como formular ideias e projetos inovadores, “espaços públicos, escolas e outros equipamentos serão utilizados para atividades culturais, práticas esportivas e de lazer relacionadas à Cultura de Paz” (UNESCO, 2006, p. 40).

A Unesco acredita que no Brasil os direitos humanos são violados porque há insegurança, desigualdade social, racial e étnica, pobreza, carência na educação, saúde, renda e emprego. A agência acredita que pode auxiliar na transformação da sociedade brasileira por meio de discussões, seminários, oficinas, materiais, programas e projetos nas áreas cultural, esportiva e de lazer como forma de atender ao contexto do país no campo social.

No documento intitulado *Crenças e esperanças: Avanços e desafios da Unesco no Brasil, 2003*, o Ministro da Educação, à época Cristovam Buarque, participou em fevereiro de 2003 da *Década das Nações Unidas para a Alfabetização*, em Nova York. Posteriormente, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado como medida da redução das desigualdades sociais e analfabetismo e o Programa Bolsa-Família, o qual concede um benefício à família que tenha crianças e adolescentes matriculados no ensino público e uma renda mensal de R\$ 140,00 *per capita*.

¹⁹ Para Putnam (2005, p. 177), capital social “[...] diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas”. É essencial para o funcionamento da democracia e encontra-se melhor desenvolvido nas sociedades cívicas. O elemento básico do capital social é a confiança, a qual constitui-se de um bem público, não é propriedade particular, mas atributo da estrutura social em que vivem os sujeitos. “A confiança promove a cooperação. Quanto mais elevado o nível de confiança numa comunidade, maior a probabilidade de haver cooperação” (PUTNAM, 2005, p. 180). Em síntese, Putnam (2005) afirma que o funcionamento e o rendimento de uma sociedade caminham melhor quando os sujeitos confiam um nos outros e trabalham em cooperação para o bem comum.

É notório que programas e projetos instituídos pelo Governo Federal a partir dos anos 2000, como o Fome-Zero e Primeiro Emprego estabelecem semelhanças com as Resoluções internacionais do sistema ONU deliberadas na *Conferência de Dacar (2000)*, *Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (2000)* e *Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003)*. As metas desses espaços e deliberações integram os princípios da Unesco: igualdade de direitos, liberdade, dignidade, cidadania, paz, diversidade e tolerância. A concepção de educação para a agência é encontrada em um de seus mais famosos relatórios, conhecido comumente por Delors (1998)²⁰, no qual a educação é salientada como um meio de tornar os indivíduos cientes de suas raízes étnicas e responsáveis pela edificação de um mundo solidário para aceitar as diferentes culturas. Na leitura do relatório, verificamos o discurso do bom sentimento, do reconhecimento das diferenças, distinto da abordagem economicista do BM e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)²¹. A concepção de educação no Relatório Delors (1998) possui um caráter de promover mudanças no ser individual, propondo metas para a educação mundial de forma que todas as culturas atendam a essa perspectiva de educação. A educação é designada como um meio para “construir” a solidariedade, o respeito das diferentes culturas e acima de tudo de promover a paz.

O eixo articulador do Relatório Delors (1998) é a pluralidade social. Neste, há menção de que nós, seres humanos, precisamos aprender a viver com as diferenças, conhecendo a nós mesmos, aos outros, respeitando solidariamente as culturas e as diferenças étnicas para a promoção da paz. Para isso, é preciso atentar para os quatro pilares do conhecimento: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser²². Esses são os pilares para a educação do século XXI segundo a Unesco (1998). Consideramos que esses

²⁰ O Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI, *Educação um tesouro a descobrir*, comumente conhecido por Delors, foi publicado em 1996, mas a versão que utilizamos no presente trabalho é a de 1998.

²¹ O BM nasceu como uma agência creditícia, financeira, com a função de conceder empréstimos a juros, em especial para questões que visassem ao crescimento econômico. Entretanto, a partir de 1970 pauta-se em um “[...] discurso de caráter humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade, de justiça e de igualdade social” (DEITOS, 2005, p. 228).

²² Aprender a conhecer se baseia na cultura geral do indivíduo, é preciso conhecer o mundo para viver de forma digna, descobrir, compreender e construir a capacidade de discernir; Aprender a fazer refere-se à formação profissional, colocar em prática os conhecimentos adquiridos, adaptar a educação ao trabalho futuro; Aprender a viver juntos é descobrir o outro, aponta para atividades e projetos que estimulem as semelhanças entre as pessoas, constituindo-se em um método para evitar conflitos; e Aprender a ser é o desenvolvimento por completo do gênero humano, do seu nascimento até a morte (UNESCO, 1998).

pilares almejam forjar um trabalhador centrado em realizar seu próprio interesse, um ser humano adaptável à ordem social capitalista e apto às mudanças da sociedade moderna identificada pela tecnologia, pelo novo, pelo devir e desarticulado das lutas sociais.

Na DL (1998) e no PAB (1998), bem como em outros espaços da juventude, a Unesco esteve presente. No Brasil, a agência possui um grande acervo de publicações relativas à temática em estudo, além de programas que atendem jovens em risco social, juntamente com outros ministérios e sujeitos, como, por exemplo: o PAE²³, Brasil-África – histórias cruzadas²⁴, Criança-Esperança²⁵ e PRONASCI²⁶.

²³ Programa Abrindo-Espaços: Educação e Cultura para a Paz foi lançado no Brasil em 2000, no Ano Internacional da Cultura de Paz. É destinado a adolescentes e jovens em risco social. Tem o intuito de permitir o acesso a atividades esportivas, culturais e oficinas voltadas ao trabalho com os alunos das escolas públicas da educação básica. O Abrindo Espaços é comumente conhecido pelo Programa Escola Aberta – PEA, administrado por parcerias entre a Unesco e os Ministérios da Educação – MEC, Ministério do Esporte – ME e o Ministério do Trabalho – MT (Disponível em: <http://educacaoniteroi.com.br/escola_aberta/conheca_mais_sobre_o_programa_escola_aberta.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011).

²⁴ Programa Brasil-África: Histórias cruzadas, instituído no Brasil em 2003 após a aprovação da lei n° 10.639/2003, tem como conteúdo programático a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a formação da sociedade nacional pelos negros, entre outros. Posteriormente, essa lei foi substituída pela de n° 11.645/2008, com uma modificação: a inclusão da cultura indígena nos currículos escolares. Portanto, o conteúdo programático passa a ser a história e cultura dessas duas etnias nas salas de aula. Com o intuito de diagnosticar o andamento da lei nas escolas, o programa atua em três eixos: 1) acompanhamento da implementação da lei; 2) produção e disseminação de informações sobre a história da África e dos afro-brasileiros e 3) assessoramento para o desenvolvimento de políticas públicas. Para maiores informações ver <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/ethnic-and-racial-relations-in-brazil/brazil-africa-project/#c155013>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

²⁵ Criança-Esperança: o Programa Criança Esperança é uma iniciativa da Rede Globo de Televisão, fundada em 1986. A rede firmou parceria com a Unesco, em 2004, oferecendo projetos que promovem atividades culturais, esportivas, de lazer, inclusão digital, entre outros. Seu público-alvo são crianças e jovens em situação de risco social das cinco regiões brasileiras. A escolha dos projetos e das ONGs, bem como os recursos advindos das doações, são da alçada da Unesco. No ano de 2011, foram atendidos 18 projetos na área de educação no país e 26 na área de desenvolvimento social (Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/#>>. Acesso em: 18 jan. 2012).

²⁶ Pronasci – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania, destinado à prevenção e combate à criminalidade. Estão envolvidos nesse programa profissionais de segurança pública (policiais), reestruturação do sistema penitenciário e o combate à corrupção policial. Tem como público-alvo, além dos policiais, jovens de 15 a 24 anos que vivem em ambiente violento, que tiveram ou têm conflito com a lei, presos e reservistas. Sua função é mobilizar policiais e a comunidade. Ocorre em parceria entre a sociedade civil, forças de segurança (polícia civil, militar, corpo de bombeiros, guarda municipal) e o Gabinete de Gestão Integrada Municipais – GGIM. A instituição responsável pela avaliação e acompanhamento é a Fundação Getúlio Vargas. Para sua implementação nos municípios, há uma coordenação federal e uma regional que atuará com a equipe do GGIM. As ações no país serão realizadas por meio de parcerias entre estados, municípios, ONG's e organismos internacionais. Dentro do Pronasci há 94 (noventa e quatro) projetos que envolvem a União, os Estados e os municípios. O Ministério da Justiça destaca alguns, a saber: capacitação de policiais e mulheres (sociedade civil), bolsas para jovens e policiais, criação de vagas no sistema penitenciário (Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/pronasci/data/Pages/MJE24D0EE7ITEMIDAF1131EAD238415B96108A0B8A0E7398PTBRIE.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2012).

Nas Resoluções da ONU analisadas na unidade 2.1 observamos a preocupação em fazer do jovem um ser participativo e autônomo, consciente do mundo que o rodeia. Essas qualidades recordam o conceito de capital social que é sempre associado aos jovens, particularmente nas publicações do sistema ONU, de pesquisas estatísticas e da área de economia.

O termo capital social foi incorporado por agências e organizações multilaterais como meio de alívio da pobreza e fortalecimento da coesão social. Esse vocábulo, criado nas universidades norte-americanas por Robert Putnam, foi retomado por Anthony Giddens²⁷ em suas formulações sobre a terceira via²⁸, sistematizada para a América Latina (NEVES; PRONKO; MENDONÇA, 2008). Capital social se constitui como “[...] o conjunto de elementos da organização social, encarnados em normas e redes de compromisso cívico, que constitui um pré-requisito para o desenvolvimento econômico assim como para um governo efetivo” (NEVES; PRONKO; MENDONÇA, 2008, p. 81). Os conceitos básicos que delineiam essa concepção é autoconfiança, normas de reciprocidade e redes de compromisso cívico.

Na América Latina, define-se capital social voltado às comunidades locais e às populações marginalizadas, disseminando-se a ideia de responsabilidade coletiva e fortalecimento da subjetividade, estratégia de recompensa da cidadania que foi perdida pela desigualdade bem como práticas voltadas para o voluntariado. Neves, Pronko e Mendonça (2008) afirmam que o conceito de capital social foi inserido nas políticas sociais no Brasil e na América Latina a partir dos anos 2000 e funcionou e funciona como espaço de apaziguamento dos movimentos sociais, visto que a sociedade civil é “parceira” do Estado para prover políticas sociais.

²⁷ Anthony Giddens, sociólogo inglês, foi diretor da London School of Economics e professor da Universidade de Cambridge. Escreveu diversos ensaios, dentre eles *Para além da esquerda e da direita* e *A Terceira Via*, os quais influenciaram a discussão e o futuro da social-democracia (GIDDENS, 2001).

²⁸ A terceira via é um “novo plano” de caráter neoliberal implantado na década de 1990, com traços marcantes até os dias atuais. Idealizado para elevar o crescimento econômico, o “novo plano” incluía a reeducação política das massas para a consolidação de uma nova sociabilidade neoliberal, pautada na coesão social e ocultação das diferenças de classes. Essa ação foi alcançada pela transferência de responsabilidade a sociedade civil, redefinindo as políticas sociais, e preparando um modelo de indivíduo apto para a conservação da sociabilidade neoliberal, visando a obter relações harmônicas, sustentando as relações de poder do capitalismo (MARTINS, 2009).

Pontuamos que a Unesco/Brasil busca cumprir a agenda das resoluções internacionais, deliberadas e produzidas nos encontros do sistema ONU. Atende aos ditames do capital imperialista no compromisso de formar sujeitos tolerantes, na busca da coesão social, humanizando o capitalismo, ocultando a luta de classes, apresentando as consequências e velando as causas, na tentativa de humanizar uma sociedade que é desumanizadora. Lutar por uma sociedade melhor, buscar o respeito entre as etnias, a liberdade, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável²⁹ contradiz com a sociedade capitalista, pautada na exploração da força de trabalho para a extração de *mais-valia*³⁰, dissipando os recursos naturais e utilizando a coerção para aqueles que reivindicam seus direitos.

A Unesco edifica a educação como redentora das desigualdades sociais e ascensão social do indivíduo. A agência cumpre a seguinte lógica: se a desigualdade, a violência e a discriminação são doenças, a educação é o remédio. É preciso destacar que o Brasil não é submisso e nem vítima da ONU, afinal concorda com suas iniciativas e apoia suas ações. O país ocupa uma posição no mundo “globalizado”, sua política está introduzida na esfera econômica do capital financeiro internacional.

2.2 ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 2000

Nesta unidade, propomo-nos a discutir o Estado, apresentá-lo em sua estrutura e nas relações sociais que estabeleceu no período de 2000 a 2010, bem como sua ligação com o processo de acumulação capitalista. Em um segundo momento, explicitamos o Estado brasileiro em sua política econômica e social a

²⁹ O desenvolvimento sustentável aparece em vários documentos da Unesco, pois ela lidera a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014. No decorrer desta pesquisa, em vários momentos esse conceito irá aparecer. Portanto, inserimos aqui o significado de desenvolvimento sustentável. “Conceito que pertence ao campo da ecologia e da administração e que se refere ao desenvolvimento de uma empresa, ramo industrial, região ou país, e que em seu processo não esgota os recursos naturais que consome nem danifica o meio ambiente de forma a comprometer o desenvolvimento dessa atividade no futuro” (SANDRONI, 1999, p. 170).

³⁰ Citamos Marx (2004, p. 96) “denomino mais-valia ou lucro aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o sobretrabalho, ou trabalho não-remunerado”.

partir dos anos 2000, evidenciando-o sob a égide da financeirização do capital. Adotamos aqui o debate sobre a materialidade histórica do Brasil e sua inserção na economia global, exibindo o país na plataforma da hegemonia burguesa e não como nação solidária, popular, democrática e de todos, como anunciado no *slogan* do Governo Federal no período de 2003-2010: *Brasil, um País de Todos*.

2.2.1 O Estado e o processo de acumulação do capital

O capital se desenvolve pelo seu processo de produção, que não pode ser interrompido, porque “[...] Uma sociedade não pode parar de consumir, tampouco deixar de produzir. Considerado em sua permanente conexão e constante fluxo de sua renovação, todo processo social de produção é, portanto, ao mesmo tempo, processo de reprodução” (MARX, 1984, p. 153).

A acumulação do capital é vital para o modo de produção capitalista, uma vez que a forma histórica de produção é também a forma da sua reprodução: “[...] Sem acumulação de capital, o modo de produção capitalista não existiria” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 135). A *mais-valia* obtida do processo de reprodução alargada é convertida em capital, que resulta na acumulação de capital. Por meio da apropriação da *mais-valia*, uma parte desta é empregada pelo capitalista nos seus meios de produção, o que significa a conversão em capital, e a outra se direciona para seus gastos pessoais. A acumulação deriva também da exploração da força de trabalho. Quanto maior a exploração, maior a *mais-valia* e a acumulação. É uma razão diretamente proporcional. Se acaso a acumulação for interrompida, incidem as crises do sistema.

A Lei do Valor auxilia na compreensão do processo de acumulação, já que é uma das principais leis que opera na sociedade. “É, portanto, apenas o quantum de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso o que determina a grandeza de seu valor” (MARX, 1985, p. 48). É uma lei econômica social determinada historicamente e que impera no marco da produção mercantil. Netto e Braz (2011, p. 100) enunciam que

“[...] a *lei do valor* passou a regular as relações econômicas quando a produção mercantil, sob o capitalismo, se universalizou” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 100).

Marx (1983) argumentou que o trabalho é a fonte primária do valor e o intuito de produzir valor pelo trabalho serve para satisfazer as necessidades humanas, ter utilidade, o que significa que o produto do trabalho possui valor de uso. Já a reprodução desse mesmo produto por mais de uma vez é peculiar de uma mercadoria. Quando existe a satisfação da necessidade de outros sujeitos, o produto reproduzido pelo trabalhador adquire o valor de troca, podendo a mercadoria ser vendida ou trocada. Marx (2004, p. 73) assegurou que todas as mercadorias têm uma substância social comum, que é o trabalho social, entendido como “aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para seu consumo, produz um produto, mas não uma mercadoria”.

Sabemos que a mercadoria é a célula do modo de produção capitalista, porque possui sua singularidade e ao mesmo tempo representa diversas totalidades. Assim, tudo o que é produzido no sistema capitalista é mercadoria, e esta se personifica na sociedade de consumo e os homens se reificam. O trabalhador se converte em mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias ele produz e a desvalorização do mundo humano cresce em razão direta com a valorização do mundo das coisas. Enquanto ela existir, seus efeitos se farão sentir na organização da produção e na consciência.

Marx (2010), em seu texto *Glosas críticas marginais*³¹, escrito em 1844, revela questões para compreendermos de maneira breve a emancipação política e a emancipação humana, porém sua tese gira em torno do Estado. Do ponto de vista político, Marx (2010, p. 59-60) assinala que o Estado e a organização da sociedade não são diferentes, pois ele é o ordenamento da sociedade “[...] todos os Estados procuram a causa em deficiências acidentais ou intencionais da

³¹ *Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano.* O texto foi escrito em um momento (1844) em que o autor inicia seus fundamentos teórico-metodológicos que direcionarão toda a sua obra. Marx faz crítica a um prussiano que escreveu um artigo no jornal alemão denominado *Vorwärts!*, que significa *Avante!*, no qual expunha a revolta dos trabalhadores de tecelagem em uma província alemã contra as precárias condições de trabalho e baixos salários. Para o prussiano, a revolta era apenas uma incapacidade dos alemães compreenderem de forma universal a revolta dos tecelões, pois lhes faltava intelecto político, bem como postulava que o rei da Prússia entendia a revolta como um defeito de administração. Marx revida a opinião do prussiano argumentando que a raiz dos males sociais é buscada em diversos lugares, menos onde ela se encontra de fato, e para sanar esse problema os governantes utilizam-se de reformas, medidas paliativas e nunca de revolução (MARX, 2010).

administração e, por isso, o remédio para os seus males em medidas administrativas. Por quê? Exatamente porque a administração é a atividade organizadora do Estado”.

O Estado não elimina as contradições entre a vida pública e privada dos interesses gerais e particulares, pois sua raiz está materializada no antagonismo das classes sociais que compõem a sociedade civil. A vida privada e os interesses particulares são o que a caracteriza. Portanto, o Estado se assenta na escravidão da sociedade civil (opressão de classe) “[...] a escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apoia o Estado moderno [...]” (MARX, 2010, p. 60). Se o Estado é um instrumento de reprodução das relações sociais e se ele media os antagonismos entre as classes, não é possível eliminar as desigualdades, visto que é o próprio mediador dos problemas sociais.

Marx enunciou que o Estado moderno sempre procurará seus defeitos administrativos em circunstâncias externas e não em sua própria essência. Se o Estado acabar com sua impotência administrativa, terá que suprimir a vida privada, e se assim for, eliminará a si mesmo, “[...] uma vez que ele só existe como antítese dela” (MARX, 2010, p. 59). Porém, “[...] o Estado não pode acreditar em sua impotência administrativa; ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais da mesma e tentar remediá-los” (MARX, 2010, p. 61).

Se essas modificações forem improdutivas, o autor afirma que o mal social será uma imperfeição natural, sempre algo externo ao Estado e nunca a sua própria raiz criadora, a propriedade privada. Assim, as ações a serem tomadas por esse instrumento sempre serão medidas paliativas de reformas e consertos. É o que acontece com a segurança, a educação, o transporte e a saúde no final do século XX e início do século XXI. As ações do Estado frente a essas questões sempre são paliativas, buscam amenizar o problema. Se o Estado erradicasse os defeitos dos setores da sociedade e garantisse qualidade a todos os serviços, erradicaria a propriedade privada e conseqüentemente o capitalismo. O Estado propõe políticas sociais, mas com a condição de focalizar o público-alvo para evitar que se gerem direitos; intervém no campo social para manter sobre controle os índices de pobreza. Abordaremos melhor essa questão na próxima seção.

Marx (2010) expõe a tese da extinção do Estado, a qual se associa à emancipação humana e à construção de uma nova forma de sociabilidade. Para

existir uma comunidade humana realmente emancipada, na qual o gênero humano possa se realizar sem que haja exploração do homem pelo homem, é preciso uma revolução social³², que transforme as bases materiais da sociedade, modificando a sociedade civil na raiz, destruindo o Estado burguês e não almejando seu aperfeiçoamento.

A obra *Glosas críticas marginais*, apesar de ser escrita na primeira metade do século XIX, traz consigo elementos que não se suprimiram, permanecem concretos no século XXI. O Estado continua a ser um instrumento de coesão social, mediando as relações entre as classes, entre capital e trabalho, servindo ao capital na busca da mais-valia. As políticas sociais propostas pelo Estado são um mero paliativo para as classes subalternas, servem para remediar instantaneamente as condições de vida dos trabalhadores.

Trouxemos aqui uma discussão contemporânea sobre Estado para mostrar que o que Marx expressou no século XIX, isto é, as categorias do capital, se mantêm, pois ainda vivemos no mesmo modo de produção, o qual ainda possui o mesmo objetivo, o de gerar mais-valia. Para nos subsidiar, utilizamos a obra *Para além do capital* de István Mészáros (2002).

O sistema orgânico do capital constitui-se de componentes mútuos, a saber: capital, trabalho e Estado. O capital tem o intuito de extrair o máximo do trabalho excedente dos produtores. Ele “[...] é competente extrator de trabalho excedente, o mais bem sucedido da história, exatamente porque é eficiente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 103). “O sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 100). Para que o capital permaneça, é essencial a constante extração do trabalho excedente.

Entretanto, se o processo de expansão e acumulação for interrompido, as consequências serão catastróficas. À medida que se expande o capital, ocorre a perda de controle, denominada incontrolabilidade sobre o sistema, que faz prever sua autodestruição tanto para o sistema produtivo quanto para a humanidade. A incontrolabilidade é um defeito estrutural. Com a expansão dos mercados e a

³² Revolução social, de acordo com a concepção materialista histórica dialética, é o “Conjunto das transformações políticas, sociais e econômicas que determinam a substituição da sociedade capitalista pela sociedade socialista. Implica, em tese, a instauração de uma nova ordem social baseada na propriedade coletiva dos meios de produção e, conseqüentemente, uma nova organização da economia, um novo ordenamento das classes sociais e uma completa reformulação na estrutura jurídica, política e ideológica da sociedade” (SANDRONI, 1999, p. 529).

dominação do capital, eleva-se a pobreza e o número de miseráveis, em oposição aos maximizados lucros (MÉSZÁROS, 2002).

O capital impõe seu poder de forma oculta, promove sua autodestruição e desenvolvimento, o que se poderia chamar de capital acumulado, visível durante suas crises cíclicas. A crise estrutural é aquela que afeta “[...] o sistema do capital global não apenas em um de seus aspectos, (a exemplo, financeiro) mas em todas as suas dimensões” (MÉSZÁROS, 2002, p. 103).

No interior do sistema global encontra-se o Estado moderno, caracterizado como uma estrutura corretiva do capital. O Estado moderno é enormemente poderoso “[...] e igualmente totalizador – se ergue sobre a base deste metabolismo socioeconômico que a tudo engole, e o complementa de forma indispensável [...]” (MÉSZÁROS, 2002, p. 98). A formação do Estado moderno é uma necessidade para a garantia e proteção permanente da produtividade do sistema. O Estado se compõe como única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é ajustar.

[...] o Estado passa a existir acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado (MÉSZÁROS, 2002, p. 107).

O autor afirma que existem microcosmos dilacerados no capital, isto é, os defeitos estruturais do controle do capital, compreendidos pela: a) produção e controle; b) produção e consumo e c) produção e circulação. E adverte que o socialismo pode ter êxito para enfrentar essas três contradições por meio de um sistema social reprodutivo harmonizável. O Estado é uma estrutura corretiva viável para ‘controlar’ as contradições do capital. Foi criado como estrutura de comando político de grande alcance do capital, tornando-se parte da base material do sistema tanto quanto as próprias unidades reprodutivas socioeconômicas (MÉSZÁROS, 2002). O Estado moderno possui o papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente; ele nasceu da necessidade material da ordem social vigente.

Por meio das análises de Marx, identificamos que o capital tem o objetivo de extrair mais-valia para garantir sua existência por meio da produção e reprodução, garantindo dessa forma acumular capital em uma progressão geométrica. Mészáros (2002) aborda a questão do Estado moderno, apresentando-o como estrutura indispensável de proteção para a extração de trabalho excedente e facilitador da expansão monopolista do capital.

As ações humanas, as relações sociais e de produção estão incorporadas na ideologia capitalista³³ e o capital se coloca como carro-chefe da sociedade, está sempre ao lado dos fortes, não é democrático e sobrepõe tudo a favor de seus próprios critérios de viabilidade (MÉSZÁROS, 2002). O capital impõe seu poder mediante a mídia, a educação, o trabalho, as políticas sociais, entre outros, utilizando-se de termos como autonomia, igualdade de oportunidades, inclusão social, solidariedade e democracia, em especial na última década do século XX e anos posteriores a 2000, com o intento de camuflar suas contradições e desigualdades. Essas são formas de “humanizar” a sociedade injusta, exploradora e nepotista.

A preocupação do mercado não é garantir as necessidades humanas, mas de assegurar a extração de mais valor³⁴ nos diferentes setores de sua produção. Vivemos em um sistema no qual a produção é apenas para o capital (CHESNAIS, 2001). A sociedade é regida pelo domínio político e social do capitalismo e o mercado atual é a representação da propriedade privada, e a economia tem a função de buscar a rentabilidade e a competição.

³³ O conceito de ideologia, segundo Sandroni (1999), tem sentidos diversos dentro do marxismo e fora dele. Esse conceito na obra *A Ideologia Alemã* (1845) de Marx e Engels aparece “[...] com o sentido de consciência social falsa que os agentes intelectuais de uma classe elaboram, obscurecendo a natureza objetiva dos interesses materiais dessa mesma classe. Toda ideologia seria, por conseguinte, incompatível com a ciência social, considerada como conhecimento verdadeiro dos fenômenos sociais. As ideologias manifestar-se-iam na política, no direito, na moral, na arte, na religião e na filosofia, integrando, na concepção marxista, a superestrutura social. O conceito tomou, no entanto, significações diferentes dentro do marxismo e fora dele. Para Lênin, na obra *Que Fazer?* (1903), a ideologia do proletariado seria científica, identificando-se com o próprio marxismo. Pontos de vista variados sobre o tema podem ser encontrados em Georg Lukács, Antonio Gramsci, Lucien Goldmann, Louis Althusser, Maurice Godelier e outros. Fora do marxismo, estudaram a ideologia Georges Gurvitch e Karl Mannheim” (SANDRONI, 1999, p. 289).

³⁴ Termo empregado por Marx na obra *O Capital*, denominado mais-valia. Segundo Marx (1987), a existência da mais-valia se dá pela exploração e expropriação da força de trabalho, a produtividade (que gera o excedente) mais a soma da força de trabalho são compreendidas por mais-valia.

O Estado brasileiro, a partir dos últimos cinco anos da década de 1990, se reestruturou e se redefiniu, retirou-se de setores estratégicos da atividade econômica, reduziu “[...] sua capacidade de investimento e a perda de autonomia da política econômica, enfraqueceu-lhe a possibilidade de planejar, regular e induzir o sistema econômico” (FILGUEIRAS; PHILIGRET; BALANCO, 2010, p. 45). Com a desregulamentação³⁵ do Estado, houve a quebra dos monopólios estatais, processo de privatização das empresas públicas³⁶, reduzindo a participação do Estado nas funções produtivas, fortalecendo grupos privados nacionais e estrangeiros.

Esperava-se uma mudança a partir de 2003, no Brasil, com a entrada de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência da República, pois quem assumia o poder não era nenhum representante da burguesia e nem provedor de títulos acadêmicos, e sim um trabalhador sindicalista e militante representante da classe trabalhadora, que participou do processo de redemocratização do país e auxiliou na fundação de um dos maiores partidos da América Latina, o Partido dos Trabalhadores – PT. Entretanto, as expectativas não foram atendidas, conforme ansiava a sociedade civil e propunha o programa de governo do PT apresentado em 2002³⁷.

³⁵ Desregulamentação está inserida no contexto da Reforma do Aparelho de Estado, referente à remoção de entraves burocráticos impostos pela legislação. Na desregulamentação, de acordo com seus defensores, é possível uma melhor gestão do Estado (BARROSO, 2005).

³⁶ As privatizações na década de 1990 se iniciaram depois da lei nº8.031/1990, que criou o Programa Nacional de Desestatização. As principais estatais privatizadas foram a Embraer (Empresa Brasileira de Aeronáutica), a Telebrás (Telecomunicações Brasileiras), a Vale do Rio Doce, a LIGHT, o Banespa (Banco do Estado de São Paulo, atual Santander), a CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), o Banco Meridional, Banco Real, a Eletropaulo, o Bamerindus (Banco Mercantil e Industrial do Paraná). Atingiu em especial os setores da energia, minérios, comunicação e o setor econômico representado pelos bancos (SOARES, 2010).

³⁷ O documento *Concepção e diretrizes de governo do PT para o Brasil* de 2002 expressa a posição do partido para a ruptura com o modelo econômico dependente do capital estrangeiro até então em curso pelo governo FHC. As diretrizes do programa enfatizam a questão de um modelo democrático para a nação. “O modelo de desenvolvimento comandado pelo governo democrático e popular estará sustentado num novo contrato social, fundado num compromisso estratégico com os direitos humanos, na defesa de uma revolução democrática no país. A alternativa proposta representará uma ruptura com nossa herança de dependência externa, de exclusão social, de autoritarismo e de clientelismo e, simultaneamente, com o neoliberalismo mais recente. Isso envolverá, portanto, uma disputa de hegemonia, em que a afirmação de valores radicalmente democráticos estará contraposta, por um lado, à cultura política e às práticas do clientelismo, da conciliação, da privatização do público e, por outro, à cultura de mercantilização que articula valores e determina atitudes individualistas e consumistas, inclusive entre os próprios segmentos excluídos e oprimidos” (PT, 2002, p. 16). Ver também Mineiro (2010).

O 1º mandato do Presidente Lula prosseguiu com a política econômica liberal de Fernando Henrique Cardoso – FHC. Já no segundo governo em 2007, identificaram-se resultados satisfatórios pela adoção de políticas macroeconômicas, redução da taxa de juros, ampliação do crédito e maiores investimentos pelo Estado através do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC. Embora pesquisas revelem o crescimento na economia brasileira com a expansão das exportações, aumento do salário mínimo, do emprego e renda, o governo conseguiu atender à demanda das classes subalternas e do capital,

[...] com a expansão do crédito, em particular do crédito consignado, o aumento real do salário mínimo e a política social focalizada no programa Bolsa-Família. Essa é a base do “novo consenso”, do crescimento com distribuição na era do capital financeiro, que levou a incorporação marginal de parcelas da população de menor renda ao consumo, tendo como contrapartida a desmobilização política dos movimentos sociais e dos sindicatos, a tutela direta do Estado sobre a parte da população mais pobre, a despolitização da política, a desqualificação maior ainda dos partidos e, como resultado disso tudo, o surgimento, desenvolvimento e consolidação do “lulismo” (FILGUEIRAS; PHILIGRET; BALANCO, 2010, p. 64).

No mesmo período, 2007, flexibilizaram-se as relações trabalhistas no setor público, ocorrendo a segunda reforma da Previdência Social, mudando as regras de aposentadoria, “[...] reduzindo benefícios e direitos em nome do equilíbrio fiscal, abrindo espaço para atuação dos fundos de pensão privados³⁸ (FILGUEIRAS; PHILIGRET; BALANCO, 2010, p. 44). O que se destacou durante os anos 2003 até 2010 foi um modelo econômico neoliberal periférico – aquele que o crescimento do país fica dependente do comércio internacional.

No período de 2003 a 2010, elevam-se as exportações de capitais brasileiros voltados para extração de mais valor e exportação de mercadorias no exterior, ocasionando uma mudança na exploração da força de trabalho em outros países; ademais, e uma “[...] expansão capital-imperialista favorece as

³⁸ Fundos de pensão são denominados “[...] entidades fechadas de previdência complementar organizadas sob a forma de fundação ou sociedade civil, sem fins lucrativos e são acessíveis, exclusivamente, aos empregados de uma empresa ou grupo de empresas ou aos servidores da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, entes denominados patrocinadores ou aos associados ou membros de pessoas jurídicas de caráter profissional, classista ou setorial, denominadas instituidores (Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/pre/composicao/efpp.asp>>. Acesso em: 8 fev. 2012).

políticas de alívio por gotejamento a determinadas pressões sociais internas, assim como se constitui em novo fator ufanista e obscurecedor das relações de exploração reais, internas e externas” (FONTES, 2010, p. 339).

E o Brasil se insere nesse processo com atuação econômica, social e política na posição subalterna frente às transformações do capitalismo no grupo dos países capital-imperialistas da atualidade. Fontes (2010, p. 304) atesta que o Brasil é um país capital-imperialista subalterno, isto é, “[...] desde há muito integrado subalternamente no circuito internacional da divisão de trabalho capitalista, também experimenta na sua dinâmica interna o predomínio do capital monetário, convertendo-se em país capital-imperialista”. O que caracteriza esse modelo é a implantação de um sistema financeiro, a época da ditadura civil-militar, que permanece até o final da década de 2000. O imperialismo é um estágio da atual ordem social, o qual

[...] vinha experimentando, desde os últimos trinta anos do século XIX, uma série de substantivas transformações. Nenhuma delas lhe retirava a sua estrutura essencial; mas todas confluíam para configurar um novo estágio na história do capitalismo, a que se denominou imperialismo (NETTO; BRAZ, 2011, p. 178).

O imperialismo nasce nas últimas décadas do século XIX e se prolonga no século XX e XXI, caracterizado pelo capital financeiro³⁹ que prima por obter lucros não presumidos, se desviar dos efeitos da queda da taxa de lucro, expandir a produção e se desenvolver pela égide dos monopólios⁴⁰. Nessa fase, entre os séculos XIX e XX, as crises cíclicas do capital foram avassaladoras. Netto e Braz (2011) alegam que as crises econômicas do capitalismo datam desde 1825 e perduram por todo século XX e início do XXI, pois o modo de produção capitalista é instável, com períodos de crescimento de produção e solapado por depressões que ocasionam falências, desempregos e miséria. Até metade do século XIX, as crises eram localizadas; posteriormente, passaram a ter caráter universal.

³⁹ Capital financeiro refere-se à fusão de capitais monopolistas industriais aos bancários que ganha foco no estágio imperialista (caracterizado pela terceira etapa do capitalismo) que se inicia nas três últimas décadas do século XIX e percorre os séculos XX e XXI (NETTO; BRAZ, 2011).

⁴⁰ Os monopólios tiveram papel crucial no campo econômico. A concentração e a centralização de capitais propiciaram o nascimento dos monopólios nas últimas décadas do século XIX, e em pouco tempo grupos capitalistas controlavam ramos industriais empregando enorme massa de trabalhadores, influenciando decisivamente na economia. Logo, cruzaram as fronteiras nacionais e estabeleceram suas dominações em regiões do globo (NETTO; BRAZ, 2011).

Retornando ao debate de Fontes (2010, p. 307), a expansão capital-imperialista ocorreu no Brasil quando este agrupou condições econômicas essenciais:

[...] um ciclo avançado de industrialização e monopolização do capital, com a existência dos diferentes setores econômicos complexamente entrelaçados; um Estado plasticamente adaptado ao fulcro central da acumulação de capitais e com razoável autonomia diante das pressões emanadas por capitalistas singulares ou por um único setor econômico, capaz de garantir a manutenção complexa da acumulação expandida através de uma atuação externa consequente; formas razoavelmente estáveis de contenção das reivindicações igualitárias populares.

A atuação capital-imperialista brasileira se intensificou nos anos 2000, contudo tem origens mais distantes, desde 1960. O ponto de mudança foi a conversão do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES⁴¹ em alavanca para a transnacionalização de empresas brasileiras. O BNDES encerrou diferentes atuações durante os períodos do governo Sarney, o qual propôs o plano estratégico para competição entre empresas; no governo Collor, ocorreram desregulamentação, abertura comercial e privatizações. No segundo governo de FHC, houve a reforma nos estatutos do BNDES com o intuito de “[...] permitir o financiamento a operações de capital brasileiro no exterior” (FONTES, 2010, p. 346). No primeiro governo Lula, sobreveio a implementação de linha de crédito no BNDES para internacionalização de empresas brasileiras.

Durante a década de 1990, o capital-imperialista se expandia e os movimentos sociais começam a se pulverizar. A filantropia e a solidariedade “tomaram” lugar da militância e da bandeira de luta pelo socialismo; ação já

⁴¹ O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) atende todos os segmentos econômicos, agropecuária, indústria, comércio e serviços, cultura, infraestrutura. Foi criado em 1952 como autarquia federal, e chamado de Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). Em 1971, torna-se empresa pública e assume o atual nome, BNDES. Na década de 1980, volta sua política ao desenvolvimento na busca de expandir o mercado interno e estimular as exportações. “Em 1990 teve papel importante na privatização das grandes estatais brasileiras. O Banco foi o órgão responsável pelo suporte administrativo, financeiro e técnico do Programa Nacional de Desestatização, iniciado em 1991”. A missão do século XXI é promover a competitividade da economia brasileira, agregada a sustentabilidade, à geração de emprego e renda e à redução das desigualdades sociais e regionais. O Banco tem escritório em Montevideu-Uruguaí e uma subsidiária em Londres, a fim de buscar novas alternativas ao desenvolvimento em um mundo globalizado e interconectado” (Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/O_BNDES/A_Empresa/historia.html>. Acesso em: 8 fev. 2012).

difundida no cenário internacional, especialmente pelo BM, quando pregou o discurso humanista a partir da década de 1970 em prol da justificativa das reformas sociais (FONTES, 2010). E a terceira via se apresenta interiorizada nessa inversão de valores, vista como um plano inédito, com o objetivo de ocultar as diferenças de classes para uma nova sociabilidade neoliberal com a finalidade de mostrar um capitalismo humano e assegurar a coesão social em torno desse modelo. Seu objetivo é “[...] buscar meios de se preservar o sistema de produção capitalista potencializado pela ideia de “livre mercado” conforme acepção neoliberal do termo, com a instauração da “justiça social” de novo tipo [...]” (MARTINS, 2009, p. 64).

Para os idealizadores desse plano neoliberal, a terceira via seria o caminho para recuperar a política e o desenvolvimento econômico por meio da reeducação política da sociedade civil, transferindo responsabilidades do Estado a indivíduos ou grupos de indivíduos que, movidos pelo sentimento ao próximo, aquele que necessita de condições básicas de sobrevivência, se compadece e assume o papel de um “cidadão ativo”. Os termos solidariedade, voluntariado, benevolência e democracia indicam o individualismo como valor moral e envolve a sociedade civil em prol de melhorias sociais.

Assim, a sociedade civil ativa, enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado, deveria se tornar um instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos, que foram perdidas pela separação em classes sociais e de renovação dos laços entre os diversos grupos (sindicalistas, empresários, ativistas de ONG) de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção (MARTINS, 2009, p. 74).

Nesse cenário, o setor público não-estatal⁴², representado por entidades sem fins lucrativos, geram implicações de tripla ordem no país, caracterizando o Brasil como parceiro do capital-imperialismo:

⁴² O setor público não-estatal refere-se às organizações criadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995) no governo de FHC. São as conhecidas ONGs, as quais têm como administradora a sociedade civil. Elas são responsáveis pela execução de políticas sociais tais como saúde, educação, esporte, lazer, ciência e tecnologia. Esses direitos foram minimizados em termos de implementação e execução pelo Estado, o qual objetivou a redução de seu papel na área social, passando a responsabilidade a essas organizações (PEREIRA, 1997). Para mais detalhes conferir nota 6, unidade 3.1.

1) colabora para a expropriação de atividades até então públicas (bens coletivos), libertando-as para a extração de mais-valor, ao passo que naturaliza a expropriação de direitos; 2) organiza-se sob a forma de um discurso incorporador e democrático da população, que acena para o reconhecimento das necessidades imediatas (tanto no âmbito das políticas públicas, quanto na dimensão cultural), reconfigurando o teor do próprio processo político; e, 3) finalmente, mas não menos importante, segrega e criminaliza as entidades associativas que denunciam o caráter de classe preponderante, assim como as lutas difusas de setores populares que não se amoldam aos formatos propostos (FONTES, 2010, p. 348).

A assistência social foi a estratégia estatal implantada para enfrentar a pobreza, bem como o setor público não-estatal. A pobreza procedida das contradições do capital deriva dos impactos destrutivos do sistema, desemprego, não assistência à saúde, precarização de moradia, alimentação insuficiente e falta de educação/ignorância.

A expansão do capital-imperialista minimiza as vitórias da classe trabalhadora, retira seus direitos conquistados historicamente, submete-a ao mercado cada vez mais competitivo. Fica visível a luta pela existência humana em uma ordem social contraditória e desigual frente à expansão do capital-imperialista de tal forma que a desigualdade se eleva e para suprir as necessidades básicas de existência do homem criam-se alívios provisórios, troca-se o direito pela assistência (FONTES, 2010).

Para que se mantenha a hegemonia do capital-imperialismo brasileiro, surgem políticas públicas de alívio da pobreza e novas modalidades de superexploração do trabalho. Os exemplos de superexploração do trabalho, que Fontes (2010) elucida, são: as expropriações de direitos, ofertados por serviços terceirizados para aliviar as necessidades antes supridas como direitos sociais; parcela do salário de trabalhadores destinados a compra de bens expropriados a eles (saúde, educação, transporte), essa parcela do salário se converte em capital e uso da força de trabalho sem contrato, jornada de trabalho sem limites e reserva de mercado. Esta última superexploração demonstra que os trabalhadores são obrigados a vender a força de trabalho abaixo do valor.

E o Estado ajuda nesse processo de expropriações, já que um de seus papéis é assegurar e conter a força de trabalho para os capitais em âmbito nacional ou subnacional. Nas crises de 2000 e 2008, duas foram as formas de

atuação dos governos norte-americanos e europeus, quais sejam: a utilização de recursos públicos para impedir a quebra de bancos e empresas e expropriações secundárias sobre os países europeus com pacotes governamentais voltados para o corte de gastos públicos envolvendo a redução de pessoal, salários e recuo no serviço social. No Brasil, houve investimento nos setores industriais por meio de redução de impostos e difusão de crédito em escala social, o que explorou ao máximo as condições do mercado interno e estimulou a transnacionalização de capitais (FONTES, 2010).

Em síntese, o Brasil se coloca como parceiro do capital-imperialismo, e não foi uma imposição externa, advinda de acordos de organizações e agências multilaterais, mas partiu de grande mobilização e iniciativa empresarial. O país vivenciou, no período de 2003 a 2010, um modelo econômico que combinou crescimento do mercado interno e aumento da competitividade do país, com a ampliação do emprego e da renda (MINEIRO, 2010).

Embora o ideário neoliberal tenha se expandido à maioria dos continentes e mostrado sua força e capacidade, não deu conta de recuperar a economia e o crescimento como nos *anos dourados* do capital tampouco de consolidar uma base política. Isso ocorreu devido às exigências do capital financeiro, que para ter maiores lucros “[...] desencadeia problemas políticos e sociais que atingem de formas diferentes as frações da classe empresarial e da classe trabalhadora” (MARTINS, 2009, p. 59). Nesse âmbito, os idealizadores do neoliberalismo, na figura do sociólogo Anthony Giddens, do Partido Trabalhista na Inglaterra/New Labour, Bill Clinton e a ONU, particularmente o grupo BM, buscaram rever pontos no âmbito econômico e político para criar um “novo” plano que ocultasse as diferenças de classes e servisse como coesão social. Somado a esse novo plano, notou-se a organização da sociedade civil, aliada à nova sociabilidade, e a redefinição da natureza das políticas sociais.

E o leitor pergunta: qual a relação do neoliberalismo com o PAE? Os fundamentos da terceira via, representada por esse novo plano societal são nítidos nos objetivos e conceitos referencias do PAE. A terceira via alerta que é preciso melhorar as condições de vida das classes subalternas, diminuir as desigualdades sociais, todavia não propõe a emancipação humana para a erradicação desse problema. Para resolver isso, orienta dar autonomia e poder,

isto é, empoderar os grupos excluídos socialmente; ideia associada na descentralização das políticas públicas. Descentraliza-se a gestão operacional e permanecem centralizadas as decisões e estratégias que ficam a cargo do bloco no poder e dos dirigentes mundiais. E o PAE nada mais é que dar voz, autonomia e protagonismo ao jovem e à comunidade, almejando que saiam da condição de vulnerabilidade, uma vez que os autores das publicações do PAE declaram que oportunidades são concedidas aos jovens, como organizar e ministrar oficinas e expor suas potencialidades e talentos.

2.3 EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000

Nesta unidade, abordaremos alguns temas que envolvem a educação brasileira, tais como os projetos e programas para a América Latina, a estrutura educacional brasileira juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE, as etapas, modalidades de ensino e programas que se voltam aos jovens e ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Justificamos elencar esses temas para mostrar um panorama de como esteve à educação brasileira no período de 2000 a 2010 e posteriormente relacionar com o nosso objeto de estudo, o PAE.

Conforme vimos na unidade anterior, o Estado e suas ações influenciam outros setores da sociedade de acordo com suas características. O Estado é um instrumento mediador das desigualdades sociais, propõe reformas sociais que atendem aos interesses do mercado, suas políticas sociais são focalizadas e caracterizadas por medidas emergenciais para as classes subalternas e ainda tem a função de proteger a extração do trabalho excedente. Vimos ainda que o Estado brasileiro, no período analisado, garantiu a demanda das classes subalternas e do capital, assegurando crescimento econômico com distribuição de renda por intermédio do aumento do salário mínimo, ampliação do crédito para população de baixa renda e de políticas sociais focalizadas.

No Estado moderno, a educação passa a ter centralidade, mas não prioridade. Portanto, o conhecimento, a aprendizagem e o ensino são adequados

e adaptados aos ideais do modo de produção capitalista e à rede de iniciativas internacionais, as quais reproduzem os valores e interesses do capital. Nessa rede se encontram os documentos de política educacional da ONU, os consensos estabelecidos nas conferências e encontros de chefes de Estado, com vista a estabelecer metas para esse campo tanto aos países periféricos quanto aos centrais. Muitos são os sujeitos físicos e jurídicos que creem na educação como ferramenta para “transformação social”, como, por exemplo, o empresariado, as ONG’s, as fundações de diferentes setores, institutos de pesquisa e organismos multilaterais, os quais se envolvem em uma ampla rede institucional (SHIROMA, 2011).

Shiroma (2011) destaca a ação de redes sociais destinadas à educação que se proliferam, atuando como redes políticas que almejam a disseminação de seus discursos. As redes sociais, segundo a autora, “[...] são definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18). No Brasil, podemos citar algumas entidades que integram essas redes: Instituto Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Instituto Camargo Corrêa, Grupo Gerdau⁴³.

Encontramos também as iniciativas internacionais de educação para a região latino-americana. Em especial, o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe – PRELAC⁴⁴ e o Programa Regional de Reforma educativa na América Latina e Caribe – PREAL⁴⁵. O PRELAC é gerido pelo escritório da

⁴³ Para mais detalhes, ver Shiroma (2011) e Leher (2010).

⁴⁴ O Prelac almeja alcançar as metas de Dacar, 2000 e “[...] pretende constituir um fórum técnico e político que promova o diálogo e a construção de alternativas entre todos os atores da sociedade. Aspira alimentar políticas educacionais inovadoras, que diminuam as desigualdades na região e tornem realidade uma educação de qualidade para todos e todas” (OREALC/UNESCO, 2004, p. 9).

⁴⁵ Segundo o sítio online do programa, sua missão é: “Contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação escolar, promovendo um debate informado sobre questões de política educacional e reforma educacional, identificar e divulgar boas práticas e monitorar o progresso educacional nos países da região. Seus objetivos: envolver toda a sociedade para o desenvolvimento de políticas educacionais; monitorar o progresso em direção a melhoria da educação e divulgar informações sobre políticas e reformas para os líderes de opinião e autoridades, públicas e privadas” (Disponível em: <<http://www.preal.org/Default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Unesco em Santiago/Chile, a OREALC e o PREAL é uma parceria entre o Diálogo Inter-americano (*Inter-American Dialogue*) com sede em Washington e o Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano (CINDE) localizada em Santiago/Chile. Antes dessas duas iniciativas para nossa região, houve outra que vigorou no período de 1980-2000, denominado Projeto Principal de Educação – PPE⁴⁶, cujos objetivos eram:

[...] assegurar o acesso a escola, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de 8 a 10 anos; acabar com o analfabetismo antes do final do século XX e ampliar a oferta educativa para jovens e adultos e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 19).

Como esses objetivos não foram alcançados, o Prelac se configurou como segunda geração do PPE. O Prelac foi “[...] o reconhecimento oficial de que as mudanças foram insuficientes” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 39). O projeto aprovado em 2002 na *Conferência de Havana*, com vigência até 2017, almeja mudar as políticas públicas educacionais na região latino-americana na busca de efetivar a proposta de *Educação para Todos*, em Jomtien (1990) e Dacar (2000). O que “preocupa” a Unesco e a CEPAL é o número de desempregados, analfabetos, indigentes e pobres que se encontram na região latino-americana, índices que não favorecem o desenvolvimento da economia da região. Essas agências apontam a estreita relação entre renda e escolaridade⁴⁷, e o desafio é gerar o acesso de todos à educação.

⁴⁶ A Unesco, juntamente com a CEPAL e a Organização dos Estados Americanos (OEA), convocaram uma reunião na cidade do México em 1979 com ministros da educação e encarregados do planejamento econômico, na qual identificaram graves carências educacionais na América Latina e Caribe. Foi aprovada nessa conferência a Declaração do México que continha os objetivos e as prioridades das políticas para enfrentar os problemas educacionais da região. Assim, coube à Unesco elaborar um projeto principal de educação com ações para minimizar os problemas previstos na região. Em 1980, em Belgrado, a agência formulou as diretrizes que orientaram o PPE. Em 1981, em Quito, Equador, foram definidos os objetivos e as estratégias para o PPE, assinados por todos representantes dos Estados-membros (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

⁴⁷ Werthein (2003, p. 56), representante da Unesco/Brasil, aponta que com “[...] a universalização da educação, se democratiza o acesso ao emprego, aos bens culturais e às condições de vida adequadas”. Para ele, a aquisição de conhecimento eleva a produtividade dos indivíduos e favorece a luta pelos seus direitos.

A função dada à educação pelas conferências e agências multilaterais é a centralidade no desenvolvimento econômico e social para o alívio da pobreza. Nos anos de 1990, a educação era considerada pelas agências multilaterais instrumento para o desenvolvimento produtivo com equidade, vinculada ao contexto da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995. A partir do ano 2000, representantes políticos continuam acreditando ser a educação uma forma de combater os males da sociedade e trazer o desenvolvimento econômico e social. É preciso elucidar que as Nações Unidas pretendem a meta dos objetivos de desenvolvimento do milênio para o alívio da pobreza. Isso é o que os documentos da Unesco, do BM e de outras agências da ONU trazem; contudo, a política que visa a “aliviar” a pobreza está incluída no contexto da política de ajuste estrutural neoliberal. Essa lógica propaga a ideia do mercado como auto-regulador das relações sociais e o Estado como responsável pela crise fiscal e inflacionária. Por conseguinte, é necessário diminuir seu tamanho, papel e funções, tendo em vista que o setor privado é sinônimo de eficiência, qualidade e produtividade.

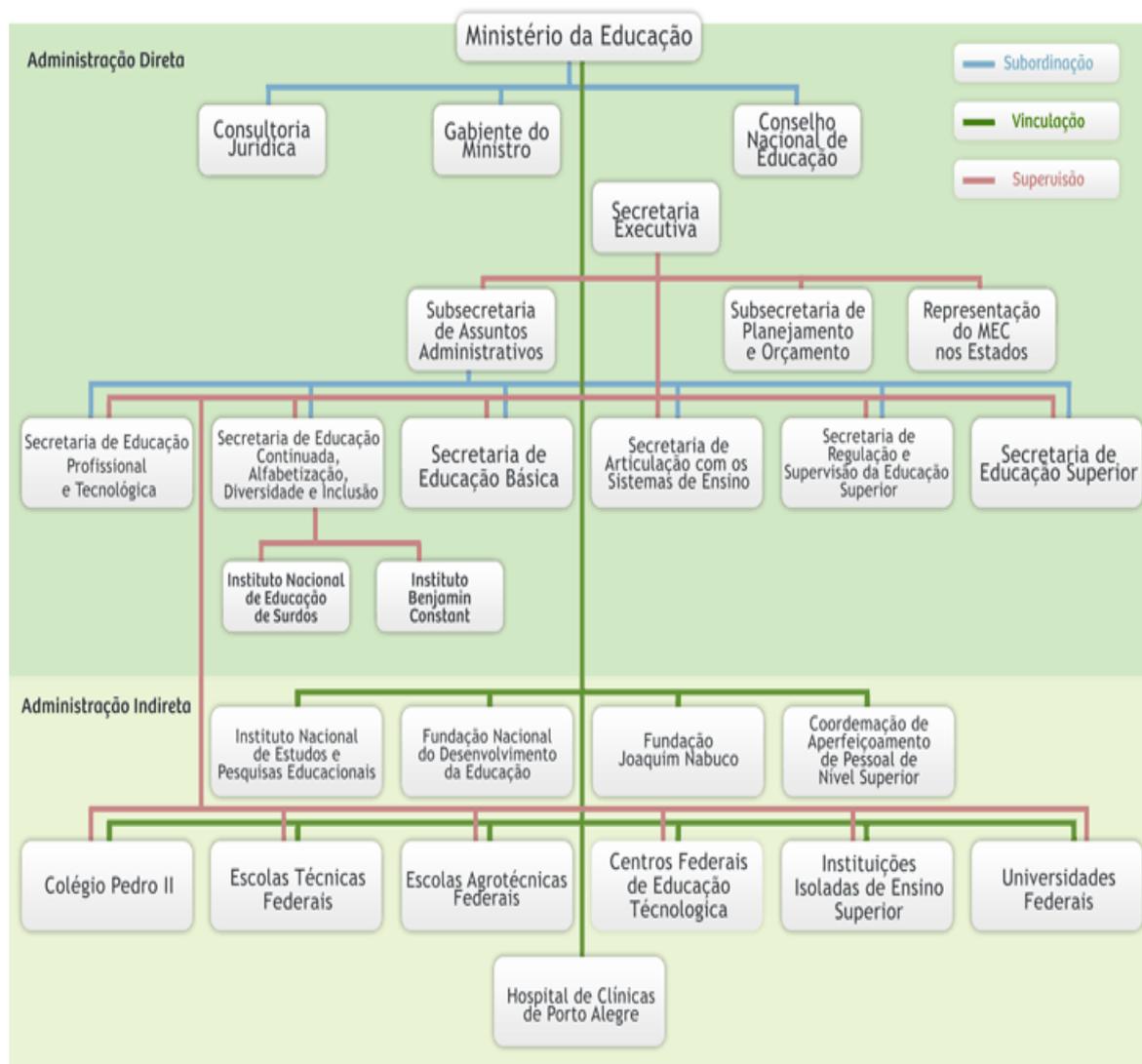
Foi no final da década de 1960 que a educação passou a ser visada pelo BM devido ao levantamento de dados internacionais relativos ao aumento da pobreza nos países de terceiro mundo (FONSECA, 2001). A Cepal, na década de 1980, preocupou-se em superar os problemas da dívida externa e almejava soluções para ajustar a economia da região latino-americana e caribenha, direcionando sua agenda a análises e políticas de desenvolvimento ao contexto global, inserindo a educação nessa ótica, para transformá-la. A Unesco desde sua fundação apoiou-se em projetos para a discussão da educação formal e não formal na busca pela paz e segurança mundial. O foco assumido para a educação era aliá-la ao crescimento e desenvolvimento econômico e social no intento de superar a crise da década perdida (1980), de maneira a disciplinar e orientar o mundo do trabalho para a acumulação capitalista.

É no período final dos anos de 1980 e início da década de 1990 que a Cepal, BM, Unesco e BIRD difundiram um diagnóstico de crise na educação escolar nos países latino-americanos, enfatizando que era preciso uma revolução tecnológica frente às novas demandas do mercado que exigia um trabalhador com qualificações básicas com redefinição dos recursos destinados à escola

pública, da ampliação do terceiro setor para preparação de novos perfis profissionais, e iniciando a meta pela qualidade da educação construída por agências multilaterais com o apoio de dirigentes nacionais. O Brasil está inserido nesse processo de reformas educacionais não como vítima, mas como nação que integra a economia internacional e permite a intervenção das agências multilaterais, como o BM, Unesco, Cepal e FMI. Em se tratando de reforma educacional, temos a LDB, lei que representou implicações na estrutura curricular e organização do ensino. Apesar de ter sido aprovada no ano de 1996, ela opera até os dias atuais como principal lei da educação. Embora a LDB seja a lei central da educação, ela legitima as grandes reformas da educação, de modo a adequá-la ao mercado⁴⁸ (SAVIANI, 1997).

A estrutura educacional no Estado brasileiro se dá pela implantação da LDB, Lei n° 9.394/96. A educação brasileira de forma sintética se organiza na esfera pública por órgãos administrativos:

⁴⁸ “Oito anos de trama legislativa e ingerência do Executivo conseguiram descaracterizar o primeiro anteprojeto da LDB e seus substitutivos apresentados a Câmara Federal e defendidos pelos educadores” (PINO, 1998, p. 13). O Anteprojeto de lei n° 1.258/1988 proposto por educadores no Fórum em Defesa da Escola Pública foi aprovado na câmara dos deputados, encaminhado ao Senado como PL n°101/93. O relator desse PL, Cid Sabóia, preservou suas características de tramitação na Câmara dos Deputados e suas discussões com a sociedade civil. Porém no Senado o PL recebeu críticas por ser um texto detalhista e engessado. E foi remodelado pelo substitutivo do senador Darcy Ribeiro PL n°67/1992, o qual foi aprovado no Senado em 1994. Para maiores detalhes sobre a tramitação da LDB, pesquisar em Saviani (1997) e Brzezinski (1998).



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=173. Acesso em jan. 2012.

As etapas de formação são compreendidas pela Educação Básica, que abarca o Ensino Infantil (0 a 5 anos), o Fundamental (6 a 14 anos) e o Médio (15 a 17 anos); e a Educação Superior, que inclui a graduação, a pós-graduação, sequenciais e extensão (BRASIL, 1996). As outras modalidades de ensino são a Educação Especial, de Jovens e Adultos/EJA, profissional e tecnológica, indígena e a distância. Não há sistema nacional de ensino no país, cabe às diferentes esferas da União organizar seus sistemas que se mostram desarticulados nas esferas administrativas, política e pedagógica (SAVIANI, 1997). Outro ponto que

se refere à legislação educacional no país é o PNE, que traça as diretrizes, metas e prioridades para a educação nacional no período de 10 anos para que todas sejam concretizadas. O último PNE vigorou do ano de 2001 a 2010 e contava com 256 metas. No ano de 2011, se discutiu na Conferência Nacional de Educação – CONAE um novo projeto de lei para o exercício de 2011 a 2020.

O plano aprovado em 2001, elaborado pela sociedade brasileira, depois de 12 anos da promulgação da Constituição, teve como participantes os professores, os estudantes, pais, etc. O PNE de 2001 foi sancionado com nove vetos e se transformou na Lei nº 10.172/2001. O plano consagrado, segundo Valente e Romano (2002), se configurou como uma carta de intenção, destituído das propostas do PNE da sociedade brasileira. A política do governo FHC transformou a redação do PNE da sociedade civil pela lógica de mercado, de acordo com as propostas do FMI e BM.

Dos nove vetos de FHC, dois se referiam ao financiamento da educação. “O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106). Percebemos que as orientações de documentos internacionais são acatadas pelo país, desenvolvendo-as no ritmo do capital, da lógica de mercado. As reformas implantadas baseiam-se na descentralização da gestão e chegam ao cotidiano escolar “[...] por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer” (SILVA, 2003, p. 299). A escola recebe apenas as orientações para preencher os formulários e prestar contas, e a discussão do trabalho pedagógico volatiliza-se no meio de demandas burocráticas. Pela mesma razão a LDB e o PNE agregam princípios e ideias do movimento da economia, isto é, do liberalismo de mercado.

Essas duas leis são a base da educação no Brasil, e a partir delas que discutiremos a política educacional para os jovens. O que é oferecido a esse grupo em relação à política educacional é a Educação Básica, principalmente o Ensino Médio, com duração de três anos, mas não obrigatório. Para aqueles jovens que não frequentaram a escola na idade adequada existe a modalidade da EJA, a qual proporciona o Ensino Fundamental e Médio nas redes municipais, estaduais e federais de ensino com a finalidade de aliviar o analfabetismo.

Há também a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional Tecnológica, institucionalizadas e integradas à EJA. A primeira pode ser desenvolvida articulada ao Ensino Médio, a cursos destinados para quem já concluiu o Ensino Médio e para os que já finalizaram o Ensino Fundamental, visando à qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008a)⁴⁹. A segunda,

[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (art.39) (BRASIL, 2008a).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é oferecida pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet/RJ e de Minas Gerais, Cefet /MG, pelas Escolas Técnicas Federais vinculadas às universidades federais e Colégio Pedro II. Os Cefets são instituições de Ensino Superior especializadas em educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com o fito de ministrar cursos de formação continuada de trabalhadores, de educação de jovens e adultos, de Ensino Médio, de educação profissional técnica de nível médio, Ensino Superior de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e licenciaturas (BRASIL, 2008b)⁵⁰.

As escolas técnicas são vinculadas às universidades federais; aos IFETs instituições de educação superior, básica e profissional, especializados em oferecer educação profissional e tecnológica na educação técnica de nível médio, na formação inicial e continuada de trabalhadores e na educação superior (BRASIL, 2008b).

A modalidade da EJA foi ampliada pelo Programa Brasil Alfabetizado no intuito de universalizar o Ensino Fundamental aos jovens com 15 anos ou mais,

⁴⁹ Lei nº11.741/2008 “altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a).

⁵⁰ Lei nº11.892/2008, “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008b).

adultos e idosos nos municípios, Estados e Distrito Federal. Para os entes federados que aderiram ao programa, foram transferidos recursos financeiros e bolsas-benefício aos alfabetizadores e coordenadores. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC é o órgão responsável pelo gerenciamento do programa em território nacional. Os cursos podem ter duração de seis a oito meses (BRASIL, 2011b).

É significativo mencionar que os alfabetizadores são tidos como voluntários bolsistas e recebem a quantia de R\$ 250,00 – alfabetizador de turma ativa e tradutor-intérprete de língua de sinais (auxiliar de sala); R\$ 275,00 – que atua no sistema carcerário; R\$ 500,00 – para coordenadores de turmas de alfabetização e alfabetizador intérprete de libras que tenha turma ativa.

O Programa Brasil Alfabetizado está vigente, visto que o mesmo partido está à frente do governo, bem como por ter gerado resultados significativos, pelo menos estatisticamente em nível nacional. Conforme o Instituto Paulo Montenegro⁵¹ (2009), os analfabetos absolutos estão diminuindo gradativamente na população de 15 a 64 anos, totalizando 7% em 2009 contra 9% em 2007. Para o IBGE (2010), os índices de analfabetismo caíram em todas as faixas etárias. Na população de 15 anos ou mais foi de 9,6%, em 2010 contra 13,6% em 2000.

Jorge Werthein, representante da Unesco em 2003, assinala que “[...] o Programa Brasil Alfabetizado é a resposta do governo Lula ao apelo das Nações Unidas e da UNESCO” (WERTHEIN, 2003, p. 32). No mesmo ano, antes da criação do programa, o diretor geral da organização afirmou, em Nova York, no lançamento da *Década das Nações Unidas para a Alfabetização*, que por meio da educação os pobres, os sem poder podem ser fortalecidos e ouvidos.

Reduzir o analfabetismo é meta proposta no PPE (1980), em Jomtien (1990), lembrada em Nova Déli (1993), Dacar (2000), incluída no PRELAC (2002-2017) e reafirmada na *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* (2003-2012). É notório que as políticas educacionais no Brasil integram os princípios das Nações Unidas rumo a promover a educação para todos, objetivando ingressar no

⁵¹ Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos vinculada ao IBOPE que desenvolve e executa projetos na área educacional. O Ibope é uma multinacional de capital privado, uma das maiores empresas de pesquisa da América Latina (Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortallBOPE&pub=T&comp=Grupo+IBOPE&db=caldb&docid=8D60A353BFE2430783256E60006C4316>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

desenvolvimento econômico e social. E os programas criados para combater o analfabetismo e a violência são temporários e com investimentos mínimos, e nesse sentido contam com a administração da sociedade civil e de voluntários.

Outra iniciativa que chamou atenção do público e contou com ampla divulgação da imprensa em 2007 foi o PDE, o qual funciona como um instrumento do PNE, apresenta ações para a melhoria da qualidade da educação, visto que o PNE deixou em aberto as tarefas a serem executadas. “O PDE pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência a metas quantitativas estabelecidas no PNE” (BRASIL, 2007a, p. 7).

Conforme o documento do programa PDE, ele procura romper com as falsas oposições que se encontram no PNE de 2001, em que a educação se encontra fragmentada e dissociada entre seus níveis e modalidades de ensino. O PDE prima por uma unidade, por uma visão sistêmica de educação, isto é, a articulação entre as políticas de cada etapa, nível ou modalidade.

O PDE é apresentado como um plano de ação, seus programas têm quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. As principais ações na educação básica perpassam a formação profissional e a valorização dos profissionais da educação⁵²; fundo para a educação básica, Fundeb; avaliação/IDEB; plano de metas.

O Fundo Nacional para Educação Básica – Fundeb – substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. O primeiro, criado em 2006, se expandiu a toda a educação básica, garantindo uma parcela dos recursos ao EJA. Coube aos Estados e municípios a participação com 20% “para a manutenção e desenvolvimento do ensino” (SAVIANI, 2007, p. 1234).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – é um indicador de qualidade que afere o rendimento de cada aluno nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, em uma escala de zero a dez, dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio. A meta brasileira é

⁵² A formação profissional e a valorização dos profissionais da educação têm como principal programa o piso do magistério, o qual “[...] propõe-se elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica até atingir, em 2010, o piso de R\$ 850,00 para uma jornada de 40 hs semanais” (SAVIANI, 2007, p. 1234). Em relação à formação docente, o PDE oferece cursos de formação inicial e continuada aos professores da educação básica por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

atingir 6.0 até 2022, número de desenvolvimento da educação básica dos países da OCDE. Essa data foi escolhida em comemoração aos 200 anos de independência política do Brasil.

Outro destaque no PDE é o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, considerado programa estratégico do PDE. Segundo o documento, o *Plano de Metas* foi criado como um conjunto de boas práticas para melhorar o desempenho dos alunos na avaliação (prova Brasil). Essas metas estão expressas no Decreto nº 6.094/2007 que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, constituído de 28 diretrizes (BRASIL, 2007a). O interessante é que o PDE assume a agenda do empresariado brasileiro, o Compromisso Todos pela Educação, lançado em 2006 em São Paulo. Apresentado como iniciativa da sociedade civil, mas na verdade compunha um aglomerado de grupos empresariais, como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Instituto Ethos, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Fundação Educar D’Paschoal, Grupo Gerdau, e outros (SAVIANI, 2007; LEHER, 2010; SHIROMA, 2011).

O Compromisso definiu cinco metas: “1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; e 5) Investimento em educação ampliado e bem gerido”⁵³. O movimento Todos Pela Educação conta com sítio online que dispõe e, segue estatisticamente as metas nas regiões brasileiras.

No âmbito da educação superior, o documento do PDE declara que é preciso ampliar a oferta de vagas aos jovens de 15 a 24 anos, promover a inclusão social pela educação e garantir o ensino de qualidade a regiões mais remotas do país bem como a formação de recursos humanos qualificada para a integração e formação da nação. Destarte, criam-se ações para essas metas, e uma delas é a implantação de programas de acesso e democratização do Ensino Superior, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –

⁵³ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

Reuni⁵⁴. Conforme o PDE, o Reuni permitiria o acesso democrático a jovens de menor renda à universidade pública. A expansão democrática ao Ensino Superior aos jovens vulneráveis melhoraria com a junção do Reuni ao Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES⁵⁵. Já a democratização do acesso se dá pelo Prouni e FIES; o primeiro, criado em 2004, traz o discurso da ampliação de vagas no Ensino Superior, mas no setor privado. Garante vagas aos jovens de baixa renda em instituições de Ensino Superior sem fins lucrativos que asseguram vagas do programa, e com isso recebem isenções fiscais. Leher (2010) afirma que o Prouni favoreceu o setor particular de ensino, especificamente as instituições com fins lucrativos. Esse setor teve a garantia de isenções tributárias independentemente da quantidade de vagas ofertadas.

A democratização propalada ao acesso à educação superior promovida pelo Prouni tem grandes limites. Democratização de acesso não é permanência, “[...] os cursos, via de regra, são de muita baixa qualidade, não configurando de fato, educação superior (esses cursos seriam mais bem denominados de educação terciária, para utilizar a nomenclatura bancomundialista e adotada pelo Inep)” (LEHER, 2010, p. 386). A democratização dos direitos sociais aliou-se à mercantilização da educação.

A ordem de grandeza dos recursos públicos alocados e o inusitado custo das mensalidades pagas pelo poder público não asseguraram o acesso da juventude das classes populares a cursos de fato superiores e, tampouco, ampliaram o acesso na proporção anunciada de modo ufanista na custosa campanha midiática em torno do ProUni (LEHER, 2010, p. 386).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade – integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e uma das

⁵⁴ Aprovado em 24 de abril de 2007, o Decreto nº. 6.096/2007 institui o REUNI com o “[...] objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b).

⁵⁵ Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – refere-se à permanência do estudante na universidade no intuito de minimizar a evasão, as desigualdades sociais e a inclusão por meio da educação. A assistência se dá nos campos da moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche, entre outros. Para mais detalhes ver Decreto nº 7.234/2010 (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012).

ações do PDE. O Enade avalia todos os cursos superiores e surgiu em substituição ao provão. Esse exame compõe-se de três pontos – avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes.

No entanto, destacamos a aferição do rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Essa prova assume caráter punitivo, pois é obrigatória a presença do aluno na prova; descaracteriza a regionalidade, porque é uma avaliação para todo país; ocorre ranqueamento de instituições e alunos. O Sinaes avalia o desempenho em uma escala de cinco níveis, assim os resultados do Enade são utilizados como propaganda para o mercado das “melhores” universidades. E o processo de avaliação é coordenado pela comissão de dirigentes do governo, que caracteriza os objetivos e interesses do bloco no poder (FENEX, 2009).

Saviani (2007) argumenta que o PDE foi lançado em 24 de abril de 2007 simultaneamente ao Decreto nº 6.094/2007 que *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Segundo o autor, o Decreto é o carro-chefe do PDE, o qual consiste em um conjunto de trinta ações de caráter distinto e se compõe de ações que não se articulam com o diagnóstico e as diretrizes inseridas no PNE. As metas propostas no PNE ficam à margem do PDE, realizando uma ou outra.

Notamos que a educação está calcada, constituída e organizada por um bloco no poder, utilizada para a reprodução da dominação dos interesses da ordem burguesa que garante os fundamentos da acumulação capitalista, bem como das demandas da classe trabalhadora. A educação sempre será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com a atual ordem social, seja a educação formal ou informal. Terá sempre um caráter predominantemente conservador. O que é elaborado pela sociedade, professores, discentes, pais, sindicatos, partidos não é o mesmo que é aprovado em instâncias superiores, e muitas vezes nos espaços de embate representantes políticos afirmam que é um espaço democrático, onde todos têm voz e vez, que houve a participação da sociedade civil, que esta trouxe um diagnóstico rico de informações que auxiliou o legislativo a pensar sobre questões ainda imprecisas. Entretanto, os projetos e

leis aprovados curvam-se aos interesses do setor privado, ao Sistema S⁵⁶, aos empresários e federações de ensino particular. A formação educacional dos sujeitos tem sido cada vez mais unilateral e empobrecida. Temos uma realidade de injustiças, desigualdades e exclusões sociais e de guerra contra todos. O que ressaltamos é que há uma grande distância entre o concreto real e o discurso. Do lado real está a educação precária, fragmentada e vazia e do discurso “[...] o apelo por uma educação humanista, solidária, integral, cidadã, democrática e participativa” (TONET, 2005, p. 134).

Essa é a grande contradição que encontramos no nosso objeto de estudo, o PAE, pois sabemos que a educação não é prioridade, ou melhor, que não se busca efetivamente uma educação de qualidade. Enquanto se encontra tudo precário e sucateado na educação brasileira, os programas culturais e educacionais vêm com a tentativa de amenizar a condição antagônica da sociedade de classes com o discurso de solucionar a violência e levar a paz.

Ora, este discurso não só não é uma forma correta de fazer frente aos aspectos desumanizadores do capitalismo atual, como é muito mais um sintoma agudo extravio da consciência. Ao nosso ver, ele está a indicar que a consciência não compreende mais a lógica do processo social e por isso não sabe onde se encontra a matriz dele. Está a indicar também que admite que o sujeito não tem condições de atacar as bases materiais, que são o fundamento da sociabilidade, limitando-se a apontar o dedo acusador para os seus efeitos. O resultado é que quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte o discurso dito humanista, crítico, etc. Ou seja, a intensificação do discurso humanista é, na verdade, a contrapartida da incapacidade de compreender e de mudar praticamente a realidade (TONET, 2005, p. 134).

A educação deixa de ser um instrumento social e político para adaptar-se ao mercado produtivo e funcionar de maneira semelhante, porém é preciso lembrar que a educação está inserida em um projeto de sociedade de classes que

⁵⁶ “Para ajudar na qualificação e na formação profissional de seus empregados os empresários têm no Sistema S um forte aliado. Formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), as entidades oferecem cursos gratuitos em áreas importantes da indústria e comércio. O Sistema S conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o território nacional. Também há ofertas de cursos pagos, geralmente com preços mais acessíveis do que oferecidos por instituições particulares de ensino” (Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

a viabiliza. Não somente essa área está subsumida pelas relações de classes, mas todas as ações humanas. O que não significa que pode haver melhora na educação, como o acesso, permanência, atendimento e qualidade nesse setor.

2.4 JUVENTUDE NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000

A juventude, na acepção de Pais (1990), é uma categoria social, manipulável. É apresentada à sociedade como um grupo homogêneo, assumindo a representação do senso comum que predomina e passa a ser dada como realidade. A juventude é vista do ponto de vista sociológico, corroborando o mesmo autor, por duas correntes: uma geracional, que entende o grupo social por sujeitos de uma mesma faixa etária; e outra classista, em que os jovens são vistos por possuir diferentes culturas.

Há controvérsias sobre a gênese da juventude; autores alegam que essa como idade de vida sempre existiu, e para outros é um conceito construído e produto histórico da modernidade. A juventude aristocrática é a primeira a adquirir visibilidade social com a publicação de obras destinadas à sua educação. A visibilidade social é elemento principal na construção da definição da juventude moderna. Quando se fala em jovem, temos duas representações: força motriz para mudança social e jovens problemáticos/protagonistas de problemas. É no século XIX que nasce a juventude moderna, bem como a ideia do jovem operário como ameaça à ordem estabelecida, propagada pela burguesia e setores da igreja. A ideia de preparação para a vida adulta se inicia com a juventude burguesa, daí deriva a importância e a frequência dos estudos e a criação de escolas para as massas. Nesse processo, surge a educação como redentora para solução dos problemas da *“juventude perigosa”*. Outra concepção do século XIX é a juventude em perigo, vítima do processo de modernização. Segundo Alves (2008), a juventude e os problemas sociais passam a ser expressões indissociáveis e a integrar os discursos políticos, científicos e o senso comum. Para Alves (2008), existem vários *“tipos”* de jovens, apelidados de militantes, utópicos, mas a imagem que prevalece é o *jovem problema*.

Compartilhamos da definição de juventude de Alves (2008), a qual declara ser um produto da modernidade, quer concebida como fase da vida, quer como experiência juvenil.

A juventude moderna, quer concebida como fase da vida, quer como experiência juvenil, é um produto da modernidade. Da modernidade que trouxe consigo a escola de massas e a consequente escolaridade obrigatória, a institucionalização de um tempo específico para aprender e a criação de um espaço propício à participação num grupo de pares, ao desenvolvimento de sociabilidades e a identificação com as culturas juvenis; da modernidade que assistiu à crescente intervenção do Estado-Nação na regulação da sociedade e a construção da juventude como categoria social, alvo de medidas públicas específicas; da modernidade que provocou profundas mudanças sociais e fez nascer um conjunto de problemas que, ao ser associado a uma população jovem, contribui para que esta tenha começado a ser objeto de consciência social (ALVES, 2008, p. 24).

Os documentos produzidos por órgãos do governo federal para as políticas sociais de juventude utilizam o corte etário de 15 a 29 anos, apesar de discutirem que a juventude não é determinada pela idade. Já a ONU adota a faixa etária de 15 a 24 anos para a discussão de juventude.

Os temas associados aos jovens na literatura relacionam-se à inserção profissional, lazer, discriminação, violência, educação, escola, drogas, família, crime, empoderamento e vulnerabilidade (SPOSITO, 2009). A violência é citada em todos os trabalhos referentes à juventude, o que a torna uma categoria central para os estudos do grupo social em questão. Autores diversos como Nazzari (2006; 2010), Unesco (1998; 2006), Baquero e Hammes (2006), Castro e Abramovay (2002a) apontam que para o combate e a prevenção da violência, a educação e as políticas públicas seriam fontes transformadoras desse quadro social.

Diante dos argumentos da literatura, buscamos dados para averiguar a situação dos jovens no Brasil a partir dos anos 2000. Estes representavam 34 milhões da população de 15 a 24 anos⁵⁷ no censo de 2000, ou seja, 20,1% do total da população (IBGE, 2000). Em 2008, esse número se elevou para 34,6 milhões, representando 18,3%. Os coordenadores do setor de ciências humanas

⁵⁷ Apesar de o Governo Federal considerar a juventude na faixa etária de 15 a 29 anos, o IBGE utiliza o corte etário de 15 a 24 anos em suas estatísticas.

e sociais⁵⁸ da representação da Unesco/Brasil efetuaram pesquisas em que revelaram que os jovens eram um dos grupos mais vulneráveis do país devido à baixa escolaridade, à evasão escolar e à elevada taxa de homicídios.

Corbucci *et al.* (2009, p. 93), respaldados nos dados do IBGE de 2006, afirmam que entre 1996 e 2007 viu-se uma redução do analfabetismo entre os jovens de 15 a 24 anos de 6,5% para 2,2%, respectivamente, e de 25 a 29 anos de 8,1% para 4,2%. Abaixo, elaboramos um quadro exibindo os dados referentes às taxas de analfabetismo do jovem brasileiro. O Quadro 2 mostra dados de 1996, 2007 e 2010.

Ano	15 a 24 anos	25 a 29 anos
1996	6,5	8,1
2007	2,2	4,2
2010	-*	4,0

*O censo de 2010 não traz a porcentagem de analfabetismo na idade de 15 a 24 anos. Utiliza a nomenclatura de 15 anos ou mais; 15 a 19; e 20 a 24 anos.

Quadro 2: Taxa de analfabetismo de jovens de 15 a 29 anos

Fonte: IBGE/IPEA.

Elaboração: autora.

O número de jovens cadastrados no Projovem trabalhador⁵⁹, de 2008 a 2010, foi de 484.482 no total, 146.097 do sexo masculino e 338.385 do sexo feminino. Esse programa atende jovens de 18 a 29 anos incluídos em família que recebem até meio salário mínimo per capita. A faixa etária com maior frequência no programa é de 18 a 24 anos, com 63,1%; de 25 a 29 anos, 31%; e 5,9% outras. Os jovens de cor parda apresentam maior porcentagem de frequência no programa, 53,8% no total do país (DIEESE, 2011, p. 73-74).

⁵⁸ Marlova Jovchelovitch Noleto, coordenadora do setor de ciências sociais e humanas, Paolo Fontani, coordenador do setor de educação e Jurema Machado coordenadora do setor de cultura. Desde 1997, a Unesco vem produzindo materiais sobre a juventude; publicou mais de 20 pesquisas (WERTHEIN, 2003).

⁵⁹ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem – objetiva beneficiar jovens de 18 a 29 anos de classe vulnerável para inseri-los no mercado de trabalho. O programa será mais aprofundado no segundo capítulo, em que abordamos as políticas para juventude no Brasil (Disponível em: <http://carep.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20082711_991_anexol.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2012).

O DIEESE (2011) também listou as dez principais ocupações de jovens de 16 a 29 anos que trabalham e estudam em porcentagem: escriturários, 15,9%; trabalhadores de serviços, 14,8%; vendedores e prestadores de serviços do comércio, 12,9%; trabalhadores na exploração agropecuária, 10,7%; trabalhadores de atendimento público, 6,3%; trabalhadores da indústria extrativa e da construção civil, 3,7%; técnicos de nível médio das ciências físicas, químicas, engenharia e afins, 2,8%; profissionais do ensino (com formação de nível superior), 2,7%; profissionais leigos e de nível médio 2,7%; técnicos de nível médio nas ciências administrativas, 2,6%.

Em 2002, o Brasil ocupou a 5ª posição no cenário internacional de homicídios na população jovem, com maior taxa no sexo masculino (93%) nos espaços urbanos das grandes cidades (WAISELFISZ, 2004). Nos estudos sobre juventude de Nazzari (2010), Baquero e Hammes (2006), Castro e Abramovay (2002b), Sposito e Carrano (2003), observamos que os jovens são assistidos por políticas sociais destinadas a outras faixas etárias.

As críticas desses autores se voltam aos programas governamentais que tentam minimizar a ameaça que o jovem representa à sociedade, bem como as políticas públicas existentes, as quais consideramos sociais, não incluem as temáticas e problemas que envolvem esse grupo e não os considera nesse processo. As políticas, que na verdade se instalam na forma de programas, se voltam a práticas paliativas para o combate aos problemas sociais que envolvem os jovens na busca de controle e ocupação do tempo livre, com atividades esportivas, culturais e de trabalho. Esses tipos de atividades integram os objetivos do PAE e destinam-se aos jovens protagonistas de violência no intento de ocupar o tempo livre desses sujeitos nos finais de semana, já que as estatísticas da Unesco dão conta de que os índices de violência aumentam nos fins de semana no período noturno das grandes cidades.

Vocábulos como a arte, a cultura, o esporte e o lazer estão expressos no cotidiano da mídia, da sociedade civil e de representantes políticos, os quais afirmam que esses elementos contribuem para o não envolvimento com o crime e as drogas e asseguram um melhor rendimento escolar. Esse discurso perpassa o entendimento de lazer, de cultura e de educação física como forma de controle social, já utilizado na década de 1960 no Brasil para manter os jovens das

universidades afastados dos movimentos estudantis durante a ditadura civil militar⁶⁰. As práticas lúdico-esportivas foram pensadas para controlar os estudantes da época, massa significativa para protestar contra o governo.

No Brasil, a efetivação e a mobilização de uma Política Nacional de Juventude ocorreram a partir dos anos 2000, precisamente em 2004, quando se criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República. O Governo Federal de 2003 a 2010 “entendeu” a necessidade de garantir direitos à juventude para que a democracia fosse consolidada, e foi necessário incluir socialmente os jovens (BRASIL, 2006). É nessa perspectiva que se pauta a implantação de “políticas públicas” para a juventude no Brasil, discussão materializada na terceira seção desta pesquisa.

As iniciativas públicas de programas e projetos para o grupo social em questão se dão em parcerias com a sociedade civil e outras esferas do poder executivo. No estudo de Castro e Abramovay (2002b), as autoras demonstram os obstáculos à elaboração de políticas de/para/com juventudes no Brasil, tanto no paradigma conceitual do grupo, das condições de vida dos jovens, do cenário sócio-político-econômico-cultural, dos modelos convencionais das políticas públicas quanto nas formulações de políticas públicas elaboradas por jovens.

As autoras marcam cinco pontos complicadores para a formulação de políticas de/para/com juventudes. No primeiro, o *paradigma conceitual de juventude*, não há um conceito preciso universal sobre esse grupo, o que ocasiona não se conceber os jovens com identidade própria, vontades, anseios e opiniões. Não se considera a diversidade entre o grupo; os jovens assumem diferentes faces em razão de suas díspares condições materiais e culturais. No segundo, *as condições de vida de juventudes no Brasil*, é uma referência básica que tem peso na formulação de políticas e envolve os temas sobre trabalho,

⁶⁰ Em 25 de setembro de 1969, a educação física passa a ser obrigatória em todos os ramos de ensino. Coube a ela, por meio do Decreto nº705/69, a entrada no Ensino Superior para “[...] colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 121). Os diretórios acadêmicos foram transformados em centros recreativos, clubes esportivos, os quais tiveram a função de promover a sensação de bem-estar e liberdade. Com o divertimento, não estariam pensando nas articulações políticas e nos conflitos da sociedade. Em 1971, o Decreto nº 69.450, art.13, admite que “A prática da Educação Física no ensino superior, será realizada por meio de clubes universitários, criados segundo modalidades afins, na conformidade das instalações disponíveis, os quais se filiarão à Associação Atlética da respectiva Instituição” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 122).

exclusão, violência e educação. As autoras apontam que o tempo de escolaridade diferencia os jovens populares das classes mais abastadas. Os primeiros estudam menos, pois adentram o mundo de trabalho mais cedo para garantir seu sustento e/ou da sua família. Os jovens de classe alta permanecem mais tempo dedicando-se aos estudos.

No setor de cultura, lazer e esporte, campo que se relaciona com o programa analisado neste estudo, o PAE, Castro e Abramovay (2002b) afirmam que as atividades culturais, esportivas e de lazer são elaboradas e transmitidas à população pela mídia como medida paliativa e salvadora dos problemas que envolvem a juventude. A oferta dessas atividades é tida como auxiliar para o combate à violência, para a retirada de jovens das ruas e para a diminuição do tráfico de drogas. Acrescentam os autores que é preciso que políticas dessa esfera sejam associadas a políticas de educação e emprego para não serem meros paliativos temporários. Esse setor também é associado à carência de espaços de lazer nas comunidades, o qual o poder público sempre deixa em aberto, e os traficantes acabam como os viabilizadores (patrocinadores) do lazer (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002b).

No terceiro, o *paradigma sócio-político-econômico-cultural* trata das relações socioeconômicas da região latino-americana. As autoras demonstram que as condições societárias de uma economia periférica influenciam os jovens, em especial os vulneráveis, os quais possuem dificuldade de acesso à educação de qualidade, baixo número de empregos e, conseqüentemente, aumento de recorrência a drogas.

Quarto, *formatação convencional das políticas públicas*, se reporta ao desconhecimento e à ignorância da população pelas políticas públicas. A exemplo, o descaso do Estado pela efetivação de políticas de acompanhamento, sem preocupação com políticas universais e específicas. Lançam-se programas e não há a preocupação com sua implantação, desenvolvimento e prestação de contas.

No quinto, *a formatação das políticas públicas elaboradas para a juventude* refere-se à ausência de políticas públicas para a juventude; o que se tem são políticas para crianças e adolescentes. Destacam as autoras que é preciso

investir em capital cultural político dos jovens para participarem do processo de fazer política.

Referente às organizações de jovens em espaços políticos, Araújo⁶¹ traz dados da participação juvenil na política em um município do Paraná: dos 270 entrevistados, 76% nunca participaram, 11% participaram da Pastoral da Juventude e de outras atividades religiosas, 8% do grêmio estudantil e um baixo índice participava de ONG's, partidos e sindicatos. Essas entidades estão ativas em escala nacional; na *2ª Conferência Nacional de Juventude*, em 2011, estiveram presentes 43 movimentos juvenis da sociedade civil, entre eles movimentos estudantis, centrais sindicais, associações, partidos, ONG's, confederações do setor privado, pastoral da juventude, entidades religiosas, movimento negro, de mulheres e federações do campo.

Na esfera da educação, Nazzari (2006) pontua que os jovens brasileiros, tanto de escolas públicas ou privadas, são pressionados a ter bom desempenho nos estudos para alcançar uma boa carreira e sucesso profissional. Seu tempo se volta à preparação para o mercado de trabalho, o que os distancia cada vez mais das relações coletivas. Os resultados negativos da ordem social, caracterizados pelo individualismo, consumismo, desemprego, drogas, violência e exclusão, faz com que o jovem perca a confiança em si e no poder político.

Muitos estudos como os de Nazzari (2006; 2010), da Unesco (2006), de Baquero e Hammes (2006), de Silveira (2006), de Araújo (s/d) e Werthein (2003), tocam na questão do capital social e empoderamento de jovens. Todos eles acreditam que a participação e a organização da sociedade em grupos colaboram para a cidadania e estoque de capital social, já que os jovens são os próprios responsáveis pelo aumento da sua eficiência.

Nessa perspectiva de protagonismo juvenil e empoderamento, Carvalho (2009) explicita que o protagonismo é um discurso que foi disseminado e adotado pelo país nos programas implantados e cita os jovens como responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade com engajamento em programas sociais. O grupo é associado à potencialidade e a utiliza para “[...] resolver problemas sociais instaurados em redes e estratégias de poder por meio de práticas sociais que

⁶¹ ARAÚJO, Angélica Lyra de. **A juventude na construção do capital social**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/angelica_lyra.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

sustentam uma hegemonia, conforme uma lógica de governo regida pelo capital” (CARVALHO, 2009, p. 126).

Em relação ao empoderamento, juntamente com o capital social, Carvalho (2009) propala ser uma estratégia neoliberal que vem sendo utilizada nos discursos do combate à pobreza, e de reconhecer no sujeito pobre sua capacidade de lutar contra sua situação de vulnerável, responsabilizando-o pela sua própria condição social, sem passar pela função do Estado.

Utilizamos nesta seção dois estudos que representam o discurso da Unesco para a juventude. Discorreremos agora sobre suas autoras: Castro e Abramovay são pesquisadoras e docentes de universidades. Mary Castro foi consultora da Unicef de 1997 a 1999. Miriam Abramovay foi consultora do BID, BM, Unicef, PNUD e da SNJ e conselheira do Conjuve. Tanto Castro quanto Abramovay foram pesquisadoras da Unesco/Brasil e redigiram materiais da agência para a juventude como *Drogas na escola; Ensino médio: múltiplas vozes; Jovens em situação de pobreza e violência: casos nas áreas urbanas; Violências nas escolas; Abrindo espaços: avaliação do programa; Escolas de paz; Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Essas publicações sustentam os argumentos do PAE, em especial sobre os índices de violência e do papel da escola para a amenização da violência.

Nesse sentido, atentando para o objetivo proposto nesta seção, constatamos que a aplicação das políticas internacionais produzidas para os jovens dos países membros da ONU são criadas nas assembleias, conferências, fóruns, encontros e reuniões de cúpula da ONU e da Unesco, espaços que elaboram uma agenda de prioridades e estratégias políticas aos países em desenvolvimento e aos centrais, articulações políticas e econômicas de interesses multilaterais.

Os documentos orientadores produzidos pelo sistema ONU influenciam as políticas sociais de seus países membros, com orientações aos setores de educação, saúde, desenvolvimento social, infância, juventude, entre outros. O nascimento da ONU e suas agências tiveram associados a assegurar a continuidade da acumulação capitalista no segundo Pós-Guerra com a finalidade

de auxiliar os países membros a retomar o pleno desenvolvimento do padrão de acumulação capitalista em oposição à crescente ideologia soviética.

Partimos do pressuposto de que as agências multilaterais atuam como força supranacional que repercute sobre os sistemas educativos nacionais, assumindo importante papel na definição de *Agenda globalmente estruturada para a educação* (DALE, 2004). Entretanto, não podemos considerar que a tutela das agências multilaterais a esses países tenha sido imposta externamente.

Observamos que a educação, nos anos finais de 1990 e durante a década de 2000, figurou como uma das principais preocupações do bloco no poder, atribuindo-lhe um valor superestimado na amenização das desigualdades sociais, centralizando as metas e linhas de ação para a América Latina definidas pela Unesco e outras agências da ONU com a intenção de regular a pobreza, diminuir o analfabetismo, promover a educação para todos e inserir a região no desenvolvimento econômico e social. As Resoluções da ONU/Unesco para a juventude ressaltam a educação como conceito primordial para fortalecimento da paz, igualdade de gênero, respeito, desenvolvimento social, garantia de educação a jovens vulneráveis e erradicação do analfabetismo.

Nas Resoluções analisadas, encontramos argumentos que caracterizam conceitos do PAE, como promoção da educação na esfera dos direitos humanos, fomentar programas educacionais que visem à paz e ensinem sobre a tolerância, a diversidade e a solidariedade e assegurar a educação básica a jovens vulneráveis. Esses argumentos serão discutidos com mais afinco na seção quatro deste estudo.

3 AS POLÍTICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

Nesta seção, analisamos as políticas de juventude brasileira no âmbito da ONU/Unesco na busca de identificar se os princípios e orientações das Nações Unidas estão contidos nos projetos e programas para os jovens brasileiros, essencialmente na esfera da educação. Para tal, dividimos esta seção em três unidades: na primeira, *Políticas sociais no Brasil*, apresentamos a trajetória das políticas sociais no país, principalmente na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a inserção da seguridade social, área que representou um avanço no trato com as políticas sociais.

Na segunda, *Políticas sociais de juventude no Brasil*, mostramos como se consolidaram as políticas sociais voltadas para esse grupo, e sobre quais objetivos passaram a ser visualizadas pelo poder público. Tratamos ainda das políticas sociais existentes no território brasileiro, materializadas por meio de programas e projetos que focam os jovens nas esferas do emprego, saúde, educação, cultura, esporte e lazer e segurança; apresentando seus objetivos, público-alvo e responsáveis.

A última unidade, *ONU e Unesco no Brasil: orientações para as políticas de juventude*, analisamos e relacionamos às propostas do sistema ONU/Unesco que deram sustentação às políticas sociais juvenis, particularmente no âmbito da educação.

A agência a que nos propomos estudar é a Unesco, a proponente do nosso objeto de estudo, PAE. Ela elabora documentos, propostas e pesquisas, se autodenomina um laboratório de conhecimentos. É uma agência “sensível” ao social, prima pela educação, respeito, tolerância, solidariedade, união entre os povos. A Unesco se responsabiliza em administrar e disseminar tudo o que se refira à educação e à cultura. É uma agência especializada da ONU, responsável pelas propostas à juventude, à infância e à adolescência, entre outras temáticas. No Brasil, o foco para a juventude se inicia em 1997, com a publicação de diversas pesquisas, e se posiciona como promotora e auxiliar nas políticas dos jovens em nível federal. As resoluções e declarações que utilizamos sobre juventude foram produzidas nas assembleias da ONU; entretanto, esses

documentos foram assumidos pela Unesco, a qual deu encaminhamento e formulou propostas, materiais e encontros referentes à juventude. Destarte, toda vez que nos referirmos às diretrizes para a juventude utilizaremos a sigla ONU/Unesco.

3.1 POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 foi o marco legal e institucional para a tentativa de mudar os indicadores sociais brasileiros, com a intervenção do Estado na área social. Muitos dos direitos sociais não haviam sido garantidos em legislação anterior. A Constituinte de 1988 representou a correlação de forças entre grupos antagônicos; por um lado, se buscava garantir na redação os direitos para a população brasileira, e por outro, as camadas conservadoras tentavam alterar e incluir seus interesses de classes (CASTRO; RIBEIRO, 2009). O conceito de Seguridade Social foi incluso na Carta Magna em 1988, modificando a questão social no país. Ampliando de certo modo a proteção social e fornecendo benefícios à população. A Seguridade Social articulou as políticas de previdência, assistência social e saúde, as quais tomaram corpo no início dos anos de 1990¹.

O termo Seguridade Social integrou a Constituinte de 1988, expressando o sentido “[...] de garantia universal da prestação de benefícios e serviços de proteção social pelo Estado” (DELGADO; JACCOUD; NOGUEIRA, 2009, p. 21). O vocábulo Seguridade Social aparece no documento da Previdência Social americana, *Social Security*, em 1935. Posteriormente, em 1942 na Inglaterra, o

¹ “A previdência social é um seguro que garante a renda do contribuinte e de sua família em casos de doença, acidente, gravidez, prisão, morte e velhice”. De caráter contributivo e de filiação obrigatória, para ter direito a esse seguro é preciso contribuir mensalmente, porém existem outros casos de contribuição facultativa (Disponível em: <http://www1.previdencia.gov.br/pg_secundarias/paginas_perfis/perfil_semPrevidencia_01.asp>. Acesso em: 5 maio 2012). A assistência social é uma política pública que integra a Seguridade Social, destinada “[...] a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social (art. 203) (BRASIL, 1988). “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (art. 196) (BRASIL, 1988).

Relatório *Beveridge*, da *Social Security* trouxe a ideia de uma política de libertação das pessoas da condição de pobreza, conceito que caracteriza as políticas sociais no Brasil até a década de 2000. Essa expressão culminou na inserção da Seguridade Social na Declaração dos Direitos humanos, em 1948.

Foi com a Convenção n°102/1952 da Organização Internacional do Trabalho – OIT que o termo Seguridade Social obteve definições e orientações, as quais serviram aos países signatários para seguir os padrões mínimos relativos à proteção social. Com a definição da OIT², o Brasil estimulou “[...] a criação de uma rede de proteção social ampla, integrada por diversas políticas sociais que combatem situações de carência devido à incidência dos riscos sociais” [...] (DELGADO; JACCOUD; NOGUEIRA, 2009, p. 22). Essa rede contou com

[...] três pilares: i) as políticas universais, financiadas com recursos tributários; ii) as políticas de seguro social, portanto contributivas; e iii) as políticas de Assistência social, não contributivas, residuais nos países desenvolvidos, sendo ali suplementares ao seguro (DELGADO; JACCOUD; NOGUEIRA, 2009, p. 22).

A Constituição Federal de 1988 adotou definições de política social que abrangeram e combinaram o paradigma universalista (saúde e rural), contributivo (urbano) e seletivo (assistência social). Com a proteção social, pensava-se que o país atenderia de forma efetiva as camadas mais pobres, proporcionando melhores condições de vida a essa população, o que resultaria na elevação do crescimento econômico. Os objetivos da proteção social no Brasil a serem alcançados e apresentados ao congresso nacional, na época, foram

Assegurar cobertura para segmentos populacionais desprotegidos. Estabelecer mecanismos claros e permanentes de financiamento. Eliminar ou diminuir as diferenças entre trabalhadores rurais e urbanos, no que tange aos tipos e aos valores benefícios. Descentralizar a gestão da saúde e da assistência. Criar mecanismos de participação da sociedade civil (controle social) na formulação e no acompanhamento das políticas (DELGADO; JACCOUD; NOGUEIRA, 2009, p. 24).

² Convenção n°102/1952 da OIT, relativa à seguridade social. Estabelece propostas relativas à norma mínima da segurança social (Ver documento completo, disponível em: <<http://www.entre-amigos.com.br/sites/default/files/textos/Conven%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA.102-52.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2012).

Esses objetivos tiveram influência na Carta Magna referente à Seguridade Social e à nova sistematização de proteção social no Brasil. Designou-se ao Estado, por meio de seus três níveis de governo (municipal, estadual e federal), “[...] combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos” (DELGADO; JACCOUD; NOGUEIRA, 2009, p. 25). O sistema de Seguridade Social brasileiro é constituído por três políticas: a previdência social, a assistência social e a saúde.

É a partir da década de 1970 que se organizam os sistemas nacionais públicos ou estatais regulados no Brasil. A proteção social na referida década não era a todo cidadão, apenas a categorias profissionais, com exceção do atendimento à saúde e ao ensino primário, os quais eram designados a todos os brasileiros. Em 1980, ocorreu o esgotamento do sistema de políticas sociais devido à crise econômica, à centralização política e financeira, caso que não é de assombro, já que a origem das políticas sociais está relacionada à solidificação da moderna sociedade capitalista.

Foi a partir da consolidação da nova ordem liberal e capitalista que se apresentou o dilema de combater a pobreza – fonte de instabilidade política e social – sem, entretanto, intervir nos direitos recém-constituídos destas pessoas, que não eram mais servos submetidos às antigas relações senhoriais, mas indivíduos livres, cidadãos responsáveis por si e pelos rumos da sociedade (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 20).

A economia e a política brasileira estavam fragilizadas na década de 1980, com instabilidade da moeda e da condução de políticas públicas. O aumento da pobreza em âmbito mundial, em especial na América Latina no referido período ocorreu devido à crise capitalista de superprodução e superacumulação, a qual ocasionou a crise do Estado de Bem-Estar Social na Europa e nos Estados Unidos e no Brasil o esgotamento do “Estado Desenvolvimentista” (SOARES, 1995, p. 175).

O Estado Desenvolvimentista brasileiro se baseava no tripé Estado-Capital estrangeiro-Capital nacional. A partir do momento da crise mundial, ocorre um endividamento externo e interno do Estado brasileiro. A corrida para superar a instabilidade se pautou nos diversos planos de estabilização da moeda, de políticas salariais, modificações nas regras de câmbio, controle dos preços e negociação da dívida externa (SOARES, 1995). Mesmo com todo esse esforço as tentativas foram infrutíferas. Para sanar essa instabilidade no Brasil e também no

mundo, entra em cena o projeto neoliberal com vista a encarar a desordem do capital. Esse projeto defendeu a retirada do Estado enquanto agente econômico produtivo e empresarial. “Daqui se derivavam as propostas de privatização das empresas estatais, o que contribuiria para a redução (estratégica) do setor público” (SOARES, 1995, p. 177).

Por trás da desregulamentação do Estado estava a ideia de que o setor público era ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, apresentado como capaz de levar ao crescimento econômico. Essa ideia, segundo Soares (1995), não ficou restrita ao campo do setor produtivo, mas também à área social, da saúde e educação. O receituário do FMI e do Consenso de *Washington* explicitou outra ideia neoliberal

[...] que é a do estabelecimento de um Estado Mínimo que cumpra apenas com algumas funções básicas como a educação primária, a saúde pública e a criação e manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico. Ou seja, a proposta era a de que o Estado se afastasse das funções que não fossem prioritárias para a alavancagem de um desenvolvimento “autônomo” e “auto-sustentado” (SOARES, 1995, p. 177).

Essas políticas de ajuste estrutural tiveram um impacto negativo na distribuição de renda e riqueza, no emprego e nos salários e na provisão de benefícios e serviços públicos. Esses efeitos negativos provocaram o aumento acentuado da pobreza, principalmente nas periferias das áreas urbanas dos pobres e até mesmo dos ricos. O Estado passa a ser o principal mediador e promotor das políticas sociais na busca da equalização social³. Na Europa e na América do Norte, na década de 1930, predominou o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*⁴, concebido como uma necessidade política e econômica para estabilizar o capitalismo de sua recessão. Esse plano veio na tentativa de

³ “Foi na Alemanha do período Bismarck, em fins do século XIX, que surgiu o primeiro regime de seguro social, voltado a proteger os funcionários da burocracia estatal. Esse modelo – que implicava a participação contributiva de trabalhadores, empregadores e do próprio Estado – foi paulatinamente estendido a outras categorias profissionais. A difusão e a expansão dos seguros sociais na Europa dos anos 1920 possibilitariam a redução da importância relativa dos antigos modelos caritativos de assistência aos pobres, providos com ou sem a intervenção do Estado” (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 21).

⁴ Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* caracteriza-se por uma política econômica social de intervenção estatal que tem o objetivo de prover assistência à população nos casos de desemprego, velhice, invalidez (LOURENÇATO, 2005). *New Deal*, plano econômico e político de intervenção estatal proposto no governo de Franklin Roosevelt, nos EUA, para salvar a economia americana do caos social, gerado pela crise de 1929. Essa intervenção estimulou os investimentos e a reprodução da força de trabalho (NETTO; BRAZ, 2011). Essas políticas sociais foram criadas em um período em que as crises cíclicas do capital se agravavam nessas regiões.

combater a pobreza e as desigualdades, dando uma visão de cidadania regulamentada (CASTRO; RIBEIRO, 2009). Já no Brasil, tínhamos desde 1920 até a década de 1980 políticas sociais baseadas no mérito, isto é, a proteção assegurada de acordo com a renda e a posição ocupacional que os indivíduos possuíam no interior da estrutura produtiva.

Enquanto nos países centrais este processo ocorreu em meio ao pleno emprego e ao aumento de salários, resultando em elevação dos níveis de vida de sua população, no Brasil, as condições do mercado de trabalho eram, para a maioria dos trabalhadores, marcadas pelo desemprego, pelos baixos salários e pela informalidade (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 23).

No Brasil, no contexto de redemocratização e colapso econômico da década de 1980, houve um claro esgotamento do sistema nacional de políticas sociais em vigor até então, isto é, o modelo meritocrático, abalizado pela renda e posição ocupacional do indivíduo.

A ampliação da proteção social no Brasil desde sua origem, em 1920, não foi satisfatória para amenizar a pobreza e as desigualdades sociais. O modelo meritocrático era insuficiente frente às necessidades sociais dos brasileiros. Na década de 1980, tinha-se uma baixa expectativa de vida, altos índices de mortalidade infantil, analfabetismo e baixa frequência no Ensino Fundamental e Médio. Com a redemocratização do país, a partir de 1986, almejava-se um Estado democrático de direito e com políticas distributivas, universais, tendo como pilar desse projeto o Estado de Bem-Estar Social (CASTRO; RIBEIRO, 2009). Entretanto, esses anseios seriam de difícil execução por dois motivos:

[...] primeiro, porque o país atravessava uma crise econômica que afetava negativamente o quadro de pobreza e desigualdades; em segundo lugar, porque tais propostas surgiam precisamente na contramão do pensamento que se tornava hegemônico no cenário internacional, o qual pregava justamente a desconstrução de políticas sociais abrangentes e universais (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 27).

O pensamento hegemônico que começa a se disseminar pelos continentes foi o neoliberalismo, ideário que considera a propriedade privada a base da liberdade individual, prima pela liberdade de comércio e difunde que todo homem

é livre, sendo o mercado a peça-chave para garantir o bem-estar da população. A implantação das políticas neoliberais, de acordo com Harvey (2008), foi um projeto de classe na busca da restauração do poder das elites e da acumulação do capital bem como um meio de neutralizar a esquerda em todo o globo em combate ao comunismo. As crises dos anos de 1970 geraram altas taxas de desemprego, inflação, queda da taxa de lucro e miséria. A saída para esses problemas foi a adoção das políticas neoliberais. O ideário neoliberal é a ideologia do capitalismo na fase da financeirização da riqueza, é o capital volátil “[...] e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de Bem-Estar, o terceiro mundismo e o desenvolvimento latino-americano” (MORAES, 2001, p. 11).

Nas palavras de Harvey (2008, p. 12), o neoliberalismo

[...] propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

Em um Estado de cunho neoliberal, suas ações sociais e as do governo centram-se em políticas focalizadas⁵, compensatórias, que não mudam as relações sociais e de produção dos sujeitos que participam da sociedade. Com esse ideário, se reduz ao mínimo a intervenção social do Estado em diversas áreas e o mercado passa a ser o regulador e o legitimador social (MONTAÑO, 2001). Os neoliberais pregam a desigualdade e a concorrência como estimulantes para o desenvolvimento, preconizando que a intervenção do Estado na gestão das políticas públicas deve ser abolida. Portanto, vemos que o discurso da ONU/Unesco nas Resoluções para a juventude emite o apreço por um mundo

⁵ Marinelli (2010, p. 14) define focalização “[...] como o uso ou destinação deliberada de recursos públicos para determinado segmento social em situação de risco ou vulnerabilidade (econômica e social). Políticas públicas focalizadas elegem e delimitam seus beneficiários (público-alvo) para garantir-lhes o acesso a determinados bens e serviços [...]”.

solidário, coletivo e de paz, implicando que os princípios e orientações não passam de preleções distantes da materialidade, que apontam uma sociedade justa, democrática, para todos, sendo sua concretude permeada pelo desenvolvimento desigual. As políticas sociais visam de certa forma a uma redistribuição de renda, evidentemente restritas a um nível mínimo e a um público alvo definido.

Com o Estado minimizado na esfera social, atividades e serviços são transferidos ao mercado, privatizados ou repassados à sociedade civil e/ou ao terceiro setor. As políticas sociais oferecidas pelo Estado são “gratuitas”⁶, porém precarizadas e de baixa qualidade, direcionadas à população mais carente. Isto ocasiona a privatização das políticas sociais a tomar dois caminhos, quais sejam:

a) a re-mercantilização dos serviços sociais. Estes, enquanto lucrativos, são *re-mercantilizados*, transformados em “serviços mercantis”, em mercadorias, sendo transpassados para o mercado e vendidos ao consumidor, como uma nova forma de apropriação da mais valia do trabalhador. Isto conforma o tipo de *fornecimento empresarial* de serviços sociais, dirigidos aos cidadãos plenamente “integrados”. b) a re-filantropização das respostas à “questão social” (Yazbek, 1995). Na medida em que amplos setores da população ficarão descobertos pela assistência estatal – precária, focalizada e descentralizada, ou seja, ausente em certos municípios e regiões e sem cobertura para significativos grupos populacionais – e também não terão condições de acesso aos serviços privados (caros), transfere-se à órbita da “sociedade civil” a iniciativa de assisti-la mediante práticas voluntárias, filantrópicas e caritativas, de ajuda-mútua ou auto-ajuda (MONTAÑO, 2001, p. 56).

Portanto, teremos três modalidades das políticas sociais, de acordo com o autor, “[...] o privado/mercantil, de boa qualidade; o estatal/”gratuito”, precário e o filantrópico/voluntário, geralmente também de qualidade duvidosa – para duas categorias de cidadãos: os “integrados”/consumidores e os “excluídos”/assistidos” (MONTAÑO, 2001, p. 56). Observamos que o Estado institui valores de altruísmo,

⁶ *Gratuitas* no sentido da população não pagar pelos serviços sociais diretamente como ocorre no setor privado, mas indiretamente na contribuição de tributos como Imposto de Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU, Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, Imposto de Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS e Impostos sobre Serviços de Qualquer Natureza – ISSQN. E também, relaciona-se ao Estado conceder um mínimo social de serviços básicos, como educação e saúde que são canalizados para grupos indigentes, para manter sobre controle um nível suportável de pobreza (SOARES, 1995).

voluntarismo e solidariedade à sociedade civil almejando alcançar a desmobilização dos trabalhadores frente a suas reivindicações, estabelecer parcerias e desestruturá-las, peculiaridade estratégica do projeto neoliberal.

Paiva e Ouriques (2009, p. 127) afirmam que há uma articulação entre as políticas sociais e o processo de regulamentação da força de trabalho, revelando o controle das relações sociais de produção tanto no nível ideológico, político quanto da dominação econômica em si. “Existe um vínculo genético entre as políticas sociais no capitalismo e os processos de legitimação que o Estado e as classes dominantes programam junto às classes assalariadas”.

No âmbito da América Latina, as políticas sociais são uma estratégia de regulação política do sistema capitalista, sua formação social está pautada no subdesenvolvimento dentro da ordem vigente, “[...] que, mais do que em qualquer outro contexto, desnudam os limites das soluções reformistas e pseudo-integradoras, nos moldes do que hoje se atribui às mal-denominadas políticas de ‘inclusão social’” (PAIVA; OURIQUES, 2009, p. 131).

Os países latino-americanos ingressaram no mercado capitalista internacional em condições de inferioridade competitiva tanto pela tardia modernização quanto pela participação atrasada no mercado mundial. Para superar esse atraso, as classes dominantes da região intensificaram a exploração da força de trabalho, com grande extração de mais-valia por meio do baixo salário e elevado número de desempregados e subempregados.

Os princípios e orientações da ONU/Unesco para a juventude se consolidarão no Brasil, obviamente com maior ênfase no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Entretanto, desde a criação da ONU esta aderiu ao discurso hegemônico, e posteriormente, a partir da década de 1970, com as crises do capital, anuiu às fundamentações teóricas de Friedrich Hayek⁷, Milton Friedman⁸ e Theodore Schultz, intelectuais do capital, iniciantes do pensamento

⁷ Friedrich August Von Hayek, nascido em Viena-Austria em 1899, economista adepto à teoria neoclássica e posteriormente seu crítico, recebeu o prêmio Nobel de economia em 1974.

⁸ Milton Friedman (1912-2006), economista liberal, cidadão estadunidense, atuou no Departamento de Economia da Universidade de Chicago e recebeu o prêmio Nobel de economia em 1976. Além de escritor, sempre esteve presente na mídia, e nos anos de 1970 e 1980 apresentou duas séries na televisão: *Liberdade para escolher* e *A tirania no status quo*. Para mais detalhes ver, Instituto Liberal. Disponível em: <http://www.institutoliberal.org.br/galeria_autor.asp?cdc=923>. Acesso em: 15 nov. 2011.

neoliberal do século XX e disseminadores de uma visão de mundo para a construção de uma hegemonia político-ideológica (MARTINS; NEVES, 2010).

Faleiros (1991, p. 55) declara que as políticas sociais não alteram em nada as desigualdades sociais. Não são medidas boas, nem más, pois

As políticas sociais do Estado não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologetas de esquerda soem dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação, e de pura escamoteação da realidade e da exploração da classe operária.

O Estado oferece políticas sociais como sinônimo de assistência aos fracos, responsabilizando o sujeito pela sua condição material. O Estado intervém para proteger os grupos desfavorecidos, isto é, aqueles que sofrem insuficiência de condições básicas de sobrevivência. Assim, o Estado é considerado como agente central que 'beneficia' a sociedade civil. As políticas sociais estigmatizam, controlam e ocultam as relações dos problemas sentidos pela população e sua ampla ligação com a mundialização do capital. Para desmistificar essa problemática, é preciso identificar as mudanças de nomenclatura nos discursos oficiais, nos quais

[...] as categorias de denominação da clientela, buscam significar melhoria. Por exemplo, em vez de menores delinquentes adota-se a denominação de menores carentes, desadaptados, sem que, na realidade, se mudem as instituições humanas e os aparelhos de controle da clientela (FALEIROS, 1991, p. 58).

Passando a população a visualizar as medidas sociais de forma mais sensível, emprega-se um discurso humano em uma sociedade desumanizadora. Essa ideologia da humanização dissemina-se em todos os setores da vida social e nos documentos de políticas educacionais, especialmente os da Unesco. Esta, por seu turno, prima pela retórica do respeito, tolerância, paz e solidariedade um com os outros e expande seu discurso com a valorização do sujeito, da igualdade de oportunidades e acessibilidade. Os problemas sociais, ao se transformarem em política social, são administrados política e profissionalmente.

A questão da delinquência transforma-se numa questão jurídica, o problema do menor numa questão de educação, o problema da saúde, numa questão de remédios, o problema da fome/subnutrição num problema de supermercados, de rede de abastecimento ou de cestas populares. Essas e outras formas de legitimação/coerção variam segundo a ameaça possível ou real das classes subalternas (FALEIROS, 1991, p. 71).

A conjuntura posta pelo ideário neoliberal se incorporou às políticas sociais, e ao refletirmos sobre elas, principalmente as voltadas à juventude no Brasil, verificamos que priorizam o jovem carente, em risco social. Em suma, as políticas públicas, caracterizadas pela universalidade, isto é, asseguradas a todos, independentemente de renda, classe, cor, credo e etnia e de responsabilidade do Estado, são compreendidas pela doutrina neoliberal como esvaziadoras dos fundos públicos, pois nesse ideário não se admite o conceito de direitos sociais. Para gozar dos benefícios nessa lógica, neoliberal, é preciso realizar uma contrapartida, pagamento ou desempenho de trabalho. O que se admite são políticas sociais que atendem a um público restrito, que garantem um mínimo de bem-estar aos subalternos e oferecem um serviço de pouca qualidade.

3.2 POLÍTICAS SOCIAIS DE JUVENTUDE NO BRASIL

O Brasil inicia o debate juvenil com mais consistência a partir de 1990, praticamente uma década depois da Declaração do Ano Internacional da Juventude (1985). Com essa Declaração, o Brasil deu ênfase em São Paulo, em 1986, e Minas Gerais, em 1987, instituindo os primeiros conselhos estaduais de juventude. Foi na década de 1990 que ocorreram os primeiros passos para a institucionalização de políticas para esse setor no Brasil. Itamar Franco⁹ instituiu em 13 de julho de 1993 a *Semana Nacional do Jovem*, pela Lei nº 8.680/93. Em 1995, realiza-se no Rio de Janeiro o *I Encontro Nacional de Técnicos em Juventude*, espaço em que houve discussão e uma proposta de formular a Política Nacional de Juventude. Em 1997, criou-se a assessoria específica de

⁹ Itamar Augusto Cautiero Franco foi presidente da República brasileira no período de 1992-1994 e vice-presidente em 1990-1992.

juventude, vinculada ao gabinete do Ministro da Educação, em âmbito do Governo Federal, constituindo “[...] a primeira articulação nacional de gestores de juventude de Governos e Prefeituras focada especificamente na promoção das Políticas Públicas de Juventude, a Organização Brasileira de Juventude” (CONJUVE, 2011, p. 20).

Em 1998, realizou-se o *I Festival Nacional de Juventude* em Brasília, com a presença de cinco mil jovens. O intuito foi elaborar e discutir propostas políticas para o grupo. É no início dos anos 2000 que a sociedade civil e as universidades começam a ter um debate mais profundo sobre juventude, especificamente a Universidade Federal Fluminense – UFF – e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, que compuseram os primeiros Observatórios de Juventude. A Universidade Católica de Brasília, juntamente com a Unesco, inaugura o Observatório de Violência nas Escolas. “É importante ressaltar que a representação da UNESCO no Brasil foi responsável por diversas publicações e pesquisas que serviram e servem de referência para a implantação de políticas públicas de juventude” (CONJUVE, 2011, p. 20).

Em 2002, ocorreu o seminário *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*, organizado pela ONG Ação Educativa e a Fundação Friedrich Ebert, que reuniu pesquisadores, gestores de ONG’s e grupos juvenis para debater os exemplos nacionais e internacionais com o fito de levantar questões centrais para a implantação de políticas para a juventude no Brasil. No mesmo ano, organizações e movimentos juvenis foram convocados pela Organização Brasileira de Juventude – OBJ, Unesco e Ordem dos Advogados do Brasil no Rio de Janeiro,

[...] e, com base nas experiências das organizações e em consensos internacionais desenvolvidos pela sociedade civil organizada, aprovaram uma carta comum chamada “Agenda Jovem 2002”. O ativismo de vários agentes sociais e o peso eleitoral dos jovens naquela eleição levaram os três principais candidatos à presidência da república a apresentar as propostas específicas para a juventude brasileira em seus planos de governo (CONJUVE, 2011, p. 21).

A questão da juventude ganhou espaço e força na Câmara dos Deputados em 2003. Criou-se a *Comissão Especial de Políticas Públicas para Juventude* (Cejuvent). O documento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

organizado por Castro, Aquino e Andrade (2009) apresenta os acordos e tratados internacionais para a questão da juventude e recorda que o tema foi marcado com avanços no início da década de 1990 no âmbito da ONU e da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ).

3.2.1 A política de juventude no Brasil a partir dos anos 2000

A Cejuvent foi instalada com o objetivo de elaborar um Plano Nacional de Políticas Públicas para a Juventude. Em sete de abril de 2003, o deputado Reginaldo Lopes apresentou um requerimento à presidência da Câmara dos Deputados. Essa Comissão foi criada em sete de maio de 2003 e seus trabalhos foram iniciados no dia 15 de maio, oito dias depois da estruturação de sua comissão (LOPES, 2004), a qual se organizou

[...] em seis grupos de trabalho (GTs): 1) O jovem, o desporto e o lazer; 2) O jovem e o trabalho; 3) O jovem, a educação e a cultura; 4) O jovem e saúde, sexualidade e dependência química; 5) O jovem e a família, cidadania, consciência religiosa, exclusão social e violência; 6) O jovem como minoria: deficiente, negro, mulher, índio, homossexualidade, jovem do semi-árido e jovem rural (LOPES, 2004)¹⁰.

No mesmo ano, de 23 a 25 de setembro, aconteceu em Brasília (DF) a *Semana Nacional da Juventude*, que contou com a participação de mais de 1000 jovens do Brasil, os quais representavam 121 instituições juvenis. As discussões realizadas durante a Semana serviram como base para a organização do Plano Nacional para a Juventude.

Em quatro de março de 2004, forma-se um grupo interministerial composto por 19 ministérios para pensar programas em nível nacional para a juventude. O grupo interministerial foi coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República e dele criou-se um Projeto de Lei (PL) nº 4.530/2004 que *Aprova o*

¹⁰ LOPES, Reginaldo. **Conferência e Semana nacional de Juventude**. 2004. Disponível em: <http://www.reginaldolopes.com.br/?pagina=integra&cd_noticia=57&secao=JUVENTUDE>. Acesso em: 20 abr. 2012.

Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Esse PL adveio da Cejuvent e da Câmara dos Deputados, que se reuniram durante 2003 e 2004 (nas conferências regionais e semana da juventude) com diferentes atores sociais para elaborar um plano de juventude que sistematizasse as prioridades dos jovens. O plano em sua preparação almejou incorporar os jovens no desenvolvimento do país por meio de uma política nacional de juventude que se voltasse “[...] aos aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos e familiares” (BRASIL, 2004a, p. 4).

O plano expõe que a implantação de políticas públicas para os jovens é dever do Estado e não de governos, contando com o auxílio dos governos, ONG's e jovens para criar políticas universais. O plano também mostra prioridades para o segmento juvenil, visto que não existiam políticas públicas institucionais com especificidades para lidar com esse grupo. As prioridades foram:

Erradicar o analfabetismo nos próximos cinco anos, participando o Brasil da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012); Garantir a universalização do ensino médio, público e gratuito; oferecer bolsas de estudo e alternativas de financiamento aos jovens com dificuldades econômicas para o ingresso, manutenção e permanência no ensino superior; incentivar o empreendedorismo juvenil; Ampliar a cobertura dos programas do primeiro emprego; Promover atividades preventivas na área de saúde; criar áreas de lazer e estimular o desporto de participação; Incentivar projetos produzidos por jovens; Garantir a inclusão digital (BRASIL, 2004a, p. 5).

A 1ª Conferência Nacional da Juventude ocorreu em 15 e 16 de junho de 2004, com propostas e demandas de cada Estado, as quais, por seu turno, foram produzidas nas conferências estaduais que ocorreram no final de 2003 e início de 2004 em 27 capitais para a elaboração do *Plano Nacional e do Estatuto da Juventude*. Mais de 2000 jovens participaram da 1ª conferência para “[...] elaboração de propostas que garantirão os direitos dos jovens e políticas públicas específicas para o seguimento” (LOPES, 2004)¹¹.

É importante destacar que foi no início da década de 1990 que a temática dos jovens começou a se tornar pública, depois da proclamação do AIJ em 1985,

¹¹ Disponível no site do deputado: <http://www.reginaldolopes.com.br/?pagina=integra&cd_noticia=57&secao=JUVENTUDE>. Acesso em: 20 abr. 2012.

da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, 1990, PAMJ, 1996 e DL, em 1998. Não obstante, o jovem no Brasil entrou para a agenda política de forma institucionalizada a partir de 2003, contando com secretaria e conselho. Em 2005, criou-se uma Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 394/2005 –, a qual pretendeu incluir o termo *jovem* no capítulo VII e artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e teve como responsável o deputado Reginaldo Lopes do PT/MG.

Com toda essa movimentação sobre políticas para os jovens foi promulgada a Lei nº 11.129/2005¹², a qual institui o Conjuve¹³, criado para propor estratégias de acompanhamento, avaliação e diretrizes, de forma a promover políticas públicas para a juventude no Brasil, bem como a SNJ, responsável por articular programas e projetos aos jovens e ao Projovem. Para dar conta dessa tarefa, em 2006 o Conjuve cunhou o documento *Política Nacional de Juventude – Diretrizes e Perspectivas* com o escopo de orientar a construção das políticas do grupo social em questão. Esse documento é norteado por nove desafios, a saber:

Ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade, erradicar o analfabetismo, preparar para o mundo do trabalho, gerar trabalho e renda, promover uma vida saudável, democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, a cultura e a tecnologia da informação, promover os direitos humanos e as políticas afirmativas, estimular a cidadania e a participação social e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais (BRASIL, 2006, p. 8).

Em 2007, cria-se o PL nº 27/2007 referente ao *Estatuto da Juventude*, de interesse do deputado Reginaldo Lopes PT/MG, que orienta regular os direitos assegurados aos sujeitos de 15 a 29 anos na esfera da educação, saúde, trabalho, vida, cidadania, liberdade, igualdade, cultura, desporto e lazer e meio ambiente (BRASIL, 2007c).

¹² Lei nº 11.129/2005, “Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – Conjuve e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as leis nºs 10.683 de 2003, e 10.429 de 2002; e dá outras providências” (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012).

¹³ O conselho conta com 20 representantes do governo federal e 40 da sociedade civil, isto é, esta última representa 2/3 dos membros do conselho. O conselho é composto ainda por representantes dos movimentos juvenis, ONGs, jovens urbanos, rurais, indígenas, quilombolas, mulheres, organizações religiosas, membros do movimento estudantil (CONJUVE, 2006). Abaixo do Conjuve estão os conselhos estaduais e municipais, distribuídos em 5 regiões brasileiras: São Paulo, Ceará, Paraíba, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

3.2.2 Relações Internacionais

O Brasil é membro da OIJ, organização internacional que envolve os países ibero-americanos (Espanha, Portugal e os países da América Latina). As conferências na região latino-americana de juventude ocorrem desde 1987 e até o ano de 2010 somaram quinze conferências realizadas em diversos países. A OIJ¹⁴, com sede em Madri-Espanha, foi criada para a promoção do diálogo e cooperação com apoio técnico e jurídico na questão de juventude na tentativa da melhoria da qualidade de vida dos jovens. Seus membros são Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

A OIJ, fundada em 1996, foi fruto das discussões e declarações da ONU, em especial a Declaração do AIJ de 1985, juntamente com o *Congresso Mundial da Juventude* realizado em Barcelona. Este último permitiu maiores contatos entre os países e o conhecimento da situação desse segmento nos países latino-americanos. O Brasil integrou a organização no ano de 2010.

3.2.3 Programas lançados no período de 2003-2010

Nesse momento, apresentamos os programas e projetos do poder público implantados no Brasil na década de 2000 nas esferas do emprego, saúde, educação, cultura, esporte e lazer e segurança. Como procedimento metodológico, primeiro expomos o conceito e a situação de cada esfera social no Brasil e, posteriormente, exibimos o mesmo conceito e debate para a ONU/Unesco de acordo com suas resoluções para a juventude. Segundo, mostramos os programas e projetos do governo federal, seus objetivos, público-

¹⁴ Seus objetivos são “[...] promover e incentivar os esforços dos Estados-Membros; fortalecer as estruturas governamentais de juventude; promover a cooperação entre Estado e organizações internacionais, ONG’s, associações de jovens; implementar planos, programas, projetos para alcançar os objetivos das políticas de desenvolvimento para a juventude” (Disponível em: <http://www.oij.org/es_ES/la-oij/estatuto>. Acesso em: 5 mar. 2012).

alvo e responsáveis, divididos em dois períodos: de 2003-2006 e 2007-2010, momentos que culminaram na implantação de políticas sociais de jovens de acordo com a reivindicação da sociedade civil, representantes políticos e orientações de agências multilaterais, no caso a ONU/Unesco.

- **Emprego**

Castro e Aquino (2008) demonstram que o tema emprego e renda para os jovens é empregado como uma problemática social. O desemprego nesse segmento é elevado, tanto no Brasil quanto em países europeus e Estados Unidos, considerados desenvolvidos. A taxa de desemprego entre jovens tende a ser mais alta que a dos trabalhadores adultos em qualquer dos países citados.

A taxa de desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos, em porcentagem, para o ano de 2005 foi “de 19%, no Brasil; 11%, nos EUA; na Itália, de 24%; na França, de 23% e na Grã-Bretanha, de 12%” (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 47). Os autores postulam que os jovens aumentam as estatísticas do desemprego pela exigência das empresas em relação ao nível de escolaridade, ao conhecimento tecnológico e à experiência no setor procurado. Aqueles que possuem baixa escolaridade, jovens mães e moradores de periferia ocupam serviços precários de curta duração e de baixa remuneração.

Os governos nacionais atentam para essa questão e criam iniciativas multilaterais, como os objetivos do desenvolvimento do milênio no qual se inserem a meta para a redução do desemprego juvenil e a rede de emprego para os jovens da OIT. As políticas para o trabalho voltaram-se para jovens vulneráveis e não somente à classe trabalhadora adulta:

[...] a maior parte desses programas deixou de se voltar simplesmente para a classe trabalhadora em geral, e procurou focar os jovens das comunidades mais pobres, com a intenção declarada de enfrentar a sua marginalização e até mesmo seu envolvimento com a criminalidade. Os programas federais de emprego para os jovens que se constituíram nesse período responderam a esta orientação (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 52).

Nos anos de 1990, as políticas de emprego centraram-se na qualificação profissional por meio de cursos financiados pelo Fundo de Amparo ao

Trabalhador (FAT). O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), implantado entre 1995 e 2002, atendeu “[...] 40% dos seus educandos situados na faixa etária entre 16 e 24 anos” (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 52). Esse plano foi reestruturado no governo Lula, recebendo o nome de Plano Nacional de Qualificação (PNQ). O Planfor utilizou a estratégia de

[...] formar uma rede própria de entidades em que predominavam os serviços de aprendizagem (SENAI, SENAC E SENAR), as escolas de centrais sindicais e diversos tipos de organizações não governamentais (ONGs), com o intuito de garantir uma cobertura ampla e capaz de focar os estratos mais pobres das famílias trabalhadoras (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 52).

Esse programa foi reestruturado e reformulou suas diretrizes em 2003, elevando a carga dos cursos articulado com o sistema público de emprego. No mesmo ano, criou-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE –, que apostou nos Consórcios Sociais da Juventude – CSJ – “[...] um arranjo local de ONGs que opera, sobretudo, nas áreas metropolitanas e em grandes núcleos urbanos” (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 53). No período de 2004 a 2006, constituíram-se mais de 30 núcleos, almejando firmar convênios com os governos municipais. Os CSJ se assemelhavam muito com o Projovem. Assim, em 2007, os CSJ passaram a integrar o referido programa, recebendo o nome de Projovem Trabalhador.

No âmbito das Nações Unidas, o desemprego e o subemprego para os jovens configuram-se em um problema mundial que se agravou com a recessão mundial que afetou os países em desenvolvimento na década de 1990. Para a ONU, a dificuldade de encontrar um emprego soma-se a outros desafios, como escolaridade insuficiente, analfabetismo e novas demandas do progresso da tecnologia. Essa escassez de oportunidades empregatícias impede os jovens de terem independência e constituírem uma família (ONU, 1996).

A ONU reconhece que é essencial criar postos de trabalho para os jovens, pois “[...] *el empleo de la juventud para facilitar la transición de la escuela al trabajo, reduciendo de ese modo el crimen y el uso indebido de drogas y*

asegurando la participación y la cohesión social” (ONU, 1998a, p. 3)¹⁵. Na DL, 1998, as Nações Unidas propõem a igualdade de oportunidades de emprego para homens e mulheres jovens; o desenvolvimento de parcerias com autoridades públicas, iniciativa privada e sociedade civil; e instituições educacionais para promover o emprego ao grupo, bem como o investimento na formação e capacidade empreendedora dos jovens para que organizem seu próprio negócio. *“Promover la educación y la formación orientadas a la obtención de empleo a fin de garantizar el ajuste constante de la educación a los cambios en el entorno social y económico y a las necesidades del mercado”* (ONU, 1998a, p. 10)¹⁶.

As Nações Unidas salientam que é preciso despertar e inserir o espírito empreendedor nos jovens das zonas rurais no intuito de auxiliá-los a realizar atividades autoadministrativas e autofinanciadas. Nos quadros a seguir, apresentamos os programas de emprego implantados pelo Governo Federal no período de 2003-2006 e 2007-2010. É preciso atentar para as propostas das Nações Unidas inseridas nos objetivos dos programas e, também nas outras esferas sociais.

PROGRAMA	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE)	Implantado em 2003 com o objetivo de reforçar a qualificação profissional para garantir a inclusão social e inserir o jovem no mercado de trabalho. Atendia jovens de 16 a 24 anos, e nesse programa estavam inclusos o consórcio social da juventude, o empreendedorismo juvenil e o jovem aprendiz.	Ministério do Trabalho e Emprego
Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF)	Incentivar agricultores que não possuem terras a adquiri-las por crédito do governo para terem condições de permanecer no meio rural. Vigente desde 2003, esse programa integra outro, denominado Nossa primeira terra , que tem como foco jovens de 18 a 28 anos filhos de agricultores, sem terra, ou estudantes de escolas agrotécnicas que pretendem permanecer no meio rural.	Ministério do Desenvolvimento Agrário
Programa Saberes da Terra	Proporcionar escolarização a jovens e adultos agricultores, para que tenham acesso e permanência no sistema de ensino, buscando a qualidade social e profissional. O calendário escolar se adapta às condições climáticas, e os conteúdos vistos se voltam às peculiaridades do campo.	Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário

¹⁵ “[...] o emprego para a juventude facilita a transição da escola ao trabalho, reduzindo desse modo o crime, o uso indevido de drogas, assegurando a participação e a coesão social” (Tradução nossa).

¹⁶ “Promover a educação e a formação orientada para obtenção de emprego a fim de garantir o ajuste constante da educação nas mudanças em torno da questão social, econômica e as necessidades do mercado” (Tradução nossa).

Programa Escola de Fábrica	Criado em 2004, destinou-se a jovens de 16 a 24 anos, garantindo cursos de iniciação profissional oferecidos por empresas. Tem por intuito estimular o ingresso e a permanência na educação básica e capacitar para sua inserção no mercado de trabalho. O MEC transfere uma bolsa de R\$ 150,00 mensais durante o período do curso. Esse programa foi incorporado em 2008 no ProJovem trabalhador.	Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC
Plano Setorial de Qualificação/Planseq	Tem como prioridades os trabalhadores desempregados e as populações vulneráveis, bem como aqueles inscritos nas agências do Sistema Nacional de Emprego – SINE. Caracteriza-se como um espaço de integração entre políticas de desenvolvimento e emprego, ligadas diretamente a oportunidades concretas de trabalho. Vigente desde 2004.	Ministério do Trabalho e Emprego
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – Proeja	Em vigência desde 2005, o Proeja tem o objetivo de integrar a educação profissional a educação básica para romper a dualidade entre prática e teoria. Oferece cursos de distintas formas, a jovens e adultos, para o Ensino Fundamental, Médio, formação inicial e continuada.	Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem	Criado em 2005, juntamente com a SNJ e o Conjuve, teve o intuito de beneficiar jovens de 18 a 29 anos de classe vulnerável, que não tinham registro em carteira profissional, e nem a conclusão da última série do ensino fundamental. Os jovens participantes do programa recebiam aulas durante um ano para a conclusão do Ensino Fundamental, cursos de qualificação profissional e uma ajuda de custo de R\$ 100,00 mensais.	Secretaria Nacional de Juventude Ministério da Educação Ministério do Trabalho e Emprego Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar Pronaf	Financiar projetos individuais e coletivos que geram renda aos agricultores, familiares e assentados da reforma agrária. No âmbito desse programa, foi concedida uma linha de crédito para a juventude, que comporta o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf Jovem). O limite de crédito é R\$ 7.000,00 por jovem agricultor de 16 a 29 anos, com taxa de juros de 1% a.a. e com prazo de 10 anos para reembolso, e cinco anos de carência. Esse programa foi instituído em 1995 e criado pelo Decreto nº1946/1996. Mas foi em 2004 que novas linhas de financiamento se abriram, uma delas foi para os jovens.	Ministério do Desenvolvimento Agrário

Quadro 3: Programas de Emprego 2003-2006**Fonte:** BRASIL, 2006 (reelaborado pela autora)¹⁷.

¹⁷ Os quadros da unidade 3.2.3 foram reelaborados pela autora, que se baseou no quadro do documento do Conjuve (2011). Aqui, estruturamos os quadros por mandatos de governo, 2003-2006 e 2007-2010.

PROGRAMA		OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, se dividiu em quatro modalidades, a partir de 2008	Projovem Adolescente	Fortalecer o convívio familiar e comunitário para criar condições dos adolescentes retornarem e permanecerem na escola. As ações voltam-se para a frequência escolar com atividades socioeducativas (esporte, lazer, cultura, oficinas de arte, formação para o mundo do trabalho).	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
	Projovem Campo	Articular a qualificação social a profissional para jovens agricultores que não concluíram o Ensino Fundamental. Essa modalidade foi substituída do Programa Saberes da Terra.	Ministério da Educação
	Projovem Trabalhador	Voltado para jovens desempregados de 18 a 29 anos, membros de família com renda per capita de até meio salário mínimo. Visa preparar o jovem para o mercado de trabalho, oferecendo um curso de 350 hs/a e uma bolsa de R\$ 100,00 por seis meses. Esse programa se originou da junção de outros, como o CSJ, a juventude cidadã e a escola de fábrica.	Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
	Projovem Urbano	Promover a inclusão social de jovens que não concluíram o Ensino Fundamental, com a reinserção na escola e no mundo do trabalho, para a formação e o desenvolvimento integral desses sujeitos.	Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego

Quadro 4: Programas de Emprego 2007-2010

Fonte: BRASIL, 2006 (reelaborado pela autora).

- **Saúde**

A Constituição Federal de 1988 instaurou os direitos sociais e reestruturou o modelo de atenção no país partindo de um referencial de saúde como direito de cidadania. A saúde foi constituída como uma política pública e sua gestão foi solidificada pelo Sistema Único de Saúde/SUS. Esse direito está previsto no artigo 196 ao artigo 200 da Carta Magna. Os direitos sociais tiveram como estratégia a descentralização, culminando na divisão de tarefas entre os governos municipal, estadual e federal. Por saúde compreende-se um

[...] processo constituído de fatores, que tanto podem ser protetivos, quanto de risco, a depender de um contexto que lhe dê sentido. Isto implica admiti-la como um processo eminentemente relacional, social, que impacta e se materializa, também no plano individual, biológico (CONJUVE, 2011, p. 73).

A saúde contempla o eixo qualidade de vida, conforme documento elaborado pelo Conjuve em 2006, *Política Nacional de Juventude: Diretrizes e perspectivas*, o qual analisa três categorias consideradas essenciais na vida dos jovens: Desenvolvimento Integral (educação, trabalho, cultura e tecnologias da informação e comunicação); Qualidade de vida (saúde, meio ambiente e esporte e lazer); Direitos humanos e Vida (universalidade dos direitos humanos e valorização da diversidade).

No caso dos jovens, não existe uma política nacional consolidada dentro do SUS, mas algumas iniciativas específicas (CONJUVE, 2011). A faixa etária que abrange a adolescência e a juventude é marcada por um crescimento biológico, pela adoção de novas práticas comportamentais e exposição a situações de riscos. As mudanças de comportamento incluem o consumo de tabaco, álcool, drogas, inatividade física, atividade sexual descuidada e alimentação inadequada, que geralmente correspondem às novas formas de conduta desse adolescente-jovem. A violência, acidentes de trânsito e lesões acidentais são as principais causas externas de mortes de adolescentes e jovens.

Uma das principais causas de morbimortalidade, nas doenças parasitárias e infecciosas, é a AIDS. Entre os jovens, a transmissão sexual é a causa primária, com maior incidência entre as mulheres. Outros fatores de riscos que envolvem os jovens são o excesso de peso, a obesidade e abuso de bebida alcoólica. Na década de 2000, os programas de saúde focaram na prevenção contra as doenças sexualmente transmissíveis, às drogas, atendimento a urgências e emergências por meio do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU/192). E também na intersetorialidade com outros ministérios, em especial o MEC, que concebe o espaço escolar como lugar privilegiado na articulação de políticas voltadas para os jovens, inclusive as de saúde.

É necessário destacar a ação do Ministério da Saúde na elaboração do documento *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens*, aprovado em 2007 pelo Conselho Nacional de Saúde, o qual traça eixos

prioritários como o crescimento e desenvolvimento sustentáveis, saúde sexual e reprodutiva e redução da morbimortalidade por violência e acidentes. Seu objetivo é promover atenção à saúde no SUS, atendendo o corte etário e as especificidades do público-alvo. As intenções dessa política não foram operacionalizadas devido à dependência da aprovação da Comissão Intergestores Tripartite (CIT) (CONJUVE, 2011).

A ONU/Unesco postulam que *“La mala salud se debe muchas veces a la falta de un medio saludable y de sistemas de apoyo para promover conductas saludables en la vida diaria, a la falta de información y a servicios de salud insuficientes o inadecuados”* (ONU, 1996, p. 16)¹⁸. O estado de saúde dos jovens é deficiente devido às condições sociais a que estes estão submetidos. As Nações Unidas declaram que deve haver a promoção paritária a homens e mulheres jovens na busca da prevenção, proporcionando informação e desenvolvimento dos serviços de saúde tanto aos jovens quanto às famílias, escolas e meios de comunicação. Combater as enfermidades buscando articulações com outros países, promover campanhas de informação e vacinação, criar condições políticas jurídicas, materiais e sociais para o acesso a atenção básica de saúde, particularmente as enfermidades graves como a AIDS, a subnutrição e a cólera (ONU, 1998a).

A ONU/Unesco propõem que cada país estabeleça programas para reduzir o consumo de tabaco e álcool, bem como a promoção de campanhas de sensibilização dos jovens para combater as doenças sexualmente transmissíveis. No documento do PAMJ, salientam que é necessário acelerar o processo de melhoria da saúde na busca de alcançar o acesso e garantia universal de serviços básicos de saúde de acordo com a Declaração de Alma-Ata, de 1978¹⁹.

Nos quadros a seguir, apresentamos os programas de saúde implantados pelo Governo Federal brasileiro nos períodos de 2003-2006 e 2007-2010.

¹⁸ “A má saúde se deve muitas vezes a falta de um meio saudável e de sistemas de apoio para promover condutas saudáveis na vida diária, na falta de informação e a serviços de saúde insuficientes ou inadequados” (tradução nossa).

¹⁹ A Declaração de Alma-Ata foi criada na Conferência Internacional sobre cuidados primários de saúde, na União Soviética em 1978, almejando expressar a necessidade a todos os governos sobre a disseminação da saúde para todos no mundo. A Declaração inicia afirmando que a saúde é um direito humano fundamental e não só apenas a ausência de doenças, sendo uma meta social mundial a ser alcançada (Disponível em: <<http://www.opas.org.br/coletiva/uploadArq/Alma-Ata.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012).

PROGRAMA	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Consultório de rua	Atender de forma multidisciplinar a população de rua e capacitar equipes nos municípios para a prevenção e redução de riscos à saúde de crianças, adolescentes e jovens. Tem como foco atender a população vulnerável e moradores de rua. Criado em Salvador-BA, no final da década de 1990.	Ministério da Saúde
Política Nacional sobre drogas	Busca promover a construção de uma sociedade protegida das drogas por meio da prevenção. Almeja a articulação setorial em nível nacional para intervenções voltadas ao tratamento, recuperação e inserção social, com ênfase para a educação à saúde dos pacientes. Implantado em 2005.	Ministério da Justiça Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
Política Nacional de prevenção às violências e acidentes	Reduzir as mortes por acidentes e violências. As causas se ligam ao trânsito, à violência doméstica, extradoméstica e autoinfligidas. Tem como público-alvo jovens de 10 e 29 anos. Criado em 2001.	Ministério da Saúde
Política Nacional de Saúde da pessoa portadora de deficiência	Reabilitar os sujeitos com deficiência, contribuindo para sua inclusão social e a prevenção de agravos em suas limitações. Vigente desde 2002.	Ministério da Saúde

Quadro 5: Programas de Saúde 2003-2006**Fonte:** BRASIL, 2006 (reelaborado pela autora).

PROGRAMA	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa saúde nas escolas	Articular as redes do setor educacional ao SUS para a promoção e prevenção da saúde de crianças, adolescentes e jovens.	Ministério da Saúde
Projeto saúde e prevenção das escolas	Contribuir para a formação integral de alunos da rede pública de educação básica por meio de ações que envolvem atenção à saúde, para diminuir as transmissões de DST, AIDS, bem como prevenir a gravidez precoce. O projeto é voltado para adolescentes e jovens da rede pública de ensino.	Ministério da Educação Ministério da Saúde em parceria com a Unicef, UNFPA e Unesco
Política Nacional sobre álcool	Estimular ações de prevenção ao consumo de bebidas alcoólicas nas instituições de ensino e fiscalização incisiva para a venda a crianças e adolescentes. A faixa prioritária de atendimento é de 10 a 29 anos, mas abrange todas as faixas etárias.	Ministério da Saúde Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
Política Nacional de atenção integral a saúde de adolescentes em conflito com a lei em regime de internação e internamento provisório	Produzir diretriz para a saúde de adolescentes e jovens que estão sob medidas socioeducativas com privação de liberdade.	Ministério da Saúde Ministério da Justiça Ministério do Desenvolvimento Social

Quadro 6: Programas de Saúde 2007-2010**Fonte:** BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

- **Educação**

O capital precisa de homens produtivos, saudáveis e escolarizados para atender às exigências mínimas do mercado. Para manter a ordem vigente, é necessário controlar o tempo de trabalho e o de não trabalho dos homens. E para garantir a reprodução desse homem, é necessário pensar naqueles que serão educados para substituir a sua força de trabalho, sendo essencial uma educação para o conformismo e submissão por meio de um trabalho estranhado, com o objetivo de gerar mais-valia (TAFFAREL, 2008).

Para que se mantenha essa produtividade socialmente construída, utiliza-se da educação como um dos meios, uma ferramenta de formação e controle do indivíduo. Sabemos “[...] que desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 1997, p. 1). O autor esclarece que desde que a cidade e a indústria predominam sobre o campo exige-se a generalização da escola, pois para se tornar cidadão, atuar na vida da cidade e ser trabalhador produtivo é preciso frequentar o ensino sistematizado, e a escola é o meio que propicia esse ensino. Dessa forma, a educação formal, escolar passa a ser uma questão de interesse público e responsabilidade do Estado (SAVIANI, 1997).

Taffarel (2008) afirma que o capital organiza a produção dos bens materiais e imateriais, educando as massas, gerenciando a política e consolidando a hegemonia. Essa educação se dá em projetos de escolarização, por meio do sistema nacional de educação e inclusive por meio de outros sistemas (como a ONU, por exemplo) nos quais a população interage e aprende, o que contribui para sua formação humana. Esse projeto pedagógico conformista prima por valores do capital e não busca a emancipação humana, e somado aos resultados das avaliações da educação básica, demonstra que pouco se aprende na escola brasileira (TAFFAREL, 2008).

Conforme os dados do IDEB de 2009²⁰, os números para os primeiros anos do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio eram, respectivamente, 4,6%, 4% e 3,6%, o que retrata uma pedagogia da

²⁰ O índice de desenvolvimento da educação básica criado pelo INEP em 2007 avalia em uma escala de zero a dez a qualidade da educação em relação à aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática (Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 27 set. 2010).

hegemonia²¹, educação para o consenso, currículo mínimo e investimentos mínimos (TAFFAREL, 2008). Desse modo, os projetos e programas sociais amenizam de forma assistencialista a violência e as desigualdades sociais com o provimento da cultura e esporte e lazer às classes subalternas, objetivando com que essas classes sintam-se abrigadas por se apropriarem de bens da humanidade.

No Brasil, a expansão do acesso ao Ensino Fundamental tem sido uma meta para a melhoria da educação e lembrada pelos objetivos do desenvolvimento do milênio: “universalizar a educação primária/primeiros anos do ensino fundamental”, para que adolescentes e jovens tenham um mínimo de escolarização. A situação educacional dos jovens brasileiros na educação básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, apresenta dados não satisfatórios em relação ao processo educativo: elevado índice de analfabetos; distorção idade-série; baixa frequência e acesso ao ensino superior e limitação de ingresso à educação profissional (CORBUCCI *et al.*, 2009).

A permanência no Ensino Fundamental é dificultosa devido à limitação dos alunos, à qualidade dessa oferta e às restritas oportunidades de acesso a cursos de alfabetização (CORBUCCI *et al.*, 2009). Para reduzir as taxas de analfabetismo, o governo criou o Programa Brasil Alfabetizado e a EJA, cabendo aos municípios à implementação dessas ações de alfabetização. Em 2007, a taxa de analfabetismo caiu na faixa etária de 15 a 24 anos, que era de 2,2% contra 6,5% em 1996. Para o ano de 2010, na população de 15 anos ou mais foi de 9,6% contra 13,6% em 2000 (IBGE, 2010). Melhorar o processo de alfabetização nas séries iniciais é essencial para reduzir o analfabetismo entre os jovens. A frequência no Ensino Médio por parte de adolescentes e jovens é baixa e está inadequada de acordo com a idade/série. As desigualdades se acentuam quando comparadas a etnias, regiões, área urbana, rural e gênero. A Tabela 1 foi extraída

²¹ Refere-se ao ensino e à aprendizagem voltada para os princípios do capital, da reprodução de seus valores, que prima por descrever e interpretar a realidade pela aparência dos fenômenos. Os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações que formulam e disseminam as práticas político-ideológicas da burguesia mundial, que fundamentam a concepção do novo mundo. Esse conceito refere-se à socialdemocracia transformada, que na verdade não é o novo mundo, é a criação de um estereótipo de sociabilidade e dominação para o século XXI. A nova pedagogia da hegemonia é uma inovação da dimensão educativa na busca de consensos (MARTINS; NEVES, 2010).

do livro *Juventude e Políticas Sociais* do IPEA organizado por Castro, Aquino e Andrade (2009, p. 92).

FAIXA ETÁRIA			
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Analfabetos	1,6	2,4	4,4
Frequentam o Ensino Fundamental ¹	32,5	4,3	1,8
Frequentam o Ensino Médio ²	48,5	13,0	2,8
Frequentam o Ensino Superior ³	0,6	13,2	7,5
Frequentam a alfabetização de jovens e adultos	0,1	0,1	0,2
Estão fora da escola	16,6	65,7	82,5
Ensino Fundamental incompleto	10,2	17,7	24,2
Ensino Fundamental completo	2,2	6,4	7,8
Ensino Médio incompleto	1,5	7,0	5,7
Ensino Médio completo	1,6	29,5	31,7
Ensino Superior incompleto	-	1,1	1,7
Ensino Superior completo ³	-	2,3	9,4
População jovem valor absoluto	10.262.468	23.845.843	16.158.113

Notas: ¹ Ensino Regular ou EJA; ² Ensino Regular, EJA ou pré-vestibular; ³ Inclusive mestrado ou doutorado.

Tabela 1: Situação educacional dos jovens em 2007 (em %)

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Elaboração: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (DISOC)/IPEA.

Outra ocorrência é o acesso e permanência no Ensino Superior, que apesar de ter elevado o ingresso em instituições superiores, no final da década de 1990 e início de 2000 a meta almejada pelo PNE, de 30%, não foi alcançada e está baixa em comparação com países da América Latina entre jovens de 18 a 24 anos. Com essas desigualdades, o governo instituiu medidas de expansão de matrículas, já apresentadas na segunda seção, como o REUNI, EaD, ProUni, FIES e os IFET's. "Tem-se buscado mecanismos que vinculem de maneira mais efetiva o aumento dos níveis de escolarização, a educação profissional e o acesso ao trabalho" (CONJUVE, 2006, p. 29).

A educação para a Unesco volta-se para a construção de uma nova ordem mundial, na qual as mentes estejam orientadas para a democracia e cidadania. A educação, nessa perspectiva, busca o desenvolvimento e a formação integral das pessoas. Diante dos desafios da sociedade globalizada, a agência afirma que é preciso uma educação para o novo milênio pautada na aprendizagem ao longo de

toda a vida, o que significa que esta não se encontra somente no ensino formal da escola, mas que a aprendizagem está em toda a sociedade. A educação ao longo de toda a vida “[...] parte do pressuposto (biológico e filosófico) de que o homem é um ser inacabado e, portanto, para sobreviver e evoluir, está condicionado a aprender constantemente” (NOLETO, 2008a, p. 25).

A intensificação da globalização econômica, segundo a Unesco, fez com que as desigualdades entre as nações se acentuassem. E a educação, nesse processo, auxiliaria na transformação da interdependência em solidariedade. Essa esfera para a agência se pauta nas discussões e argumentos do relatório Delors, publicação da Unesco para a educação do século XXI, do Relatório Faure e dos sete saberes necessários para a educação do futuro de Edgar Morin²². No primeiro, constam os quatro pilares para o conhecimento, entendidos não como fases e sim como um conjunto recíproco. Esses pilares são visados pela agência como a luz que traz sentido completo e amplo, que vai além das salas de aula. Aqui, os indivíduos se relacionam com respeito e solidariedade às diferenças. Para a Unesco, os princípios do relatório Faure, os pilares do conhecimento do Delors e os sete saberes de Morin são essenciais e indispensáveis para a construção de uma nova educação para o século XXI, e o alcance dos ideais de paz e solidariedade humana.

Quando a Unesco propaga a cultura de paz, fundamenta-se na busca da educação como um direito relacionado à conquista da paz, e acredita que a educação é o meio de se conseguir uma mentalidade mais democrática. A Educação para a Paz, conceito primordial do PAE, é entendida como “[...] a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade, do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural” (NOLETO, 2003, p. 15). O programa está inserido na ideia de repensar a educação e a cultura para o século XXI, no intuito de universalizar e democratizar o conhecimento.

O Relatório Delors (1998) é um dos referenciais utilizados nas diretrizes do PAE, o qual propala que a educação deve se pautar em quatro pilares de

²² Edgar Morin, filósofo, contratado pela Unesco para expor ideias sobre a educação do futuro. Em 1999, publicou *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*.

conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, conforme explicamos na seção 2, unidade 2.1.

Apresentamos, a seguir, os Quadros 7 e 8 que demonstram os projetos e programas de educação nos períodos de 2003-2006 e 2007-2010.

PROGRAMAS	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Projeto Agente-Jovem	Ação de assistência social destinada a jovens de 15 a 17 anos que vivem em áreas vulneráveis e tenham renda per capita de até meio salário mínimo. Proporciona a capacitação teórica e prática por meio de atividades que preparam os jovens para a inserção no mercado de trabalho e permite que consigam permanecer na escola. Recebiam uma bolsa de R\$ 65,00 mensais por um ano aqueles que atuassem em sua comunidade e tivessem 75% de frequência nas aulas e nas atividades propostas pelo programa.	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
Programa de melhoria e expansão do ensino médio (Promed)	Sua criação associa-se a dois fatos: pelo Decreto de 2.208/1997, que afirmava que o Ensino Médio seria pré-requisito para a educação profissional e a garantia de ensino para os alunos concluintes do Ensino Fundamental. O programa visa a expandir a capacidade de atendimento no país. Entrou em vigor a partir de 2000, com o contrato de empréstimo entre o MEC e BID.	Ministério da Educação
Programa Escola Aberta	Permitir o acesso a atividades esportivas, culturais, de lazer e oficinas voltadas à geração de renda aos finais de semana nas escolas públicas. Destinado a adolescentes, jovens e comunidades em risco social. O PAE é comumente conhecido por Programa Escola Aberta. Criado em 2000.	UNESCO Ministério da Educação Ministério do Esporte e Ministério do Trabalho
Programa Nacional do Livro Didático – PNLEM	Distribuição de livros didáticos ao Ensino Médio para as escolas públicas.	Ministério da Educação
Brasil Alfabetizado	A meta é universalizar o Ensino Fundamental aos jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, nos municípios, Estados e Distrito Federal. Para os entes federados que aderiram ao programa, são transferidos recursos financeiros e bolsas-benefício aos alfabetizadores e coordenadores.	Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)
Programa Universidade para Todos – Prouni	O intuito é democratizar o acesso ao Ensino Superior, por meio de concessão de bolsas integrais ou parciais a jovens de baixa renda em instituições de Ensino Superior privadas.	Ministério da Educação
Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior – FIES	Financia estudantes de cursos de graduação que estudam em instituições de Ensino Superior privadas. A verba para o custeio é proveniente do FNDE.	Ministério da Educação
Projeto Rondon	Projeto de integração social das instituições de Ensino Superior e participação voluntária de jovens universitários que elaboram propostas que contribuem para a solução ou melhora de	Ministério da defesa em parceria com outros ministérios, as

	deficiências estruturais locais das comunidades assistidas, formando, assim, universitários cidadãos.	Forças Armadas, governos estaduais, municipais, UNE, ONG's e sociedade civil
Programa Juventude e meio ambiente	O intuito é proporcionar o debate sobre juventude e meio ambiente para formar lideranças ambientais e fortalecer os coletivos juvenis de meio ambiente nos diferentes estados. O público-alvo são jovens de 15 a 29 anos.	Ministério da Educação e do Meio Ambiente

Quadro 7: Programas de Educação 2003-2006**Fonte:** BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

PROGRAMA	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa Mais Educação	Fomenta atividades complementares no contraturno escolar no intuito de promover a educação integral de crianças e adolescentes em risco social das escolas públicas.	Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade/ SECAD
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	Promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular público.	Ministério da Educação
Benefício de Prestação Continuada – BPC na escola	Voltado para crianças e adolescentes com deficiência com idade até 18 anos, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência no sistema educacional por meio das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.	Ministério do Desenvolvimento Social Ministério da Educação Ministério da Saúde/ Secretaria dos Direitos Humanos
Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA	Distribuição de livros de português e matemática para alunos da alfabetização de jovens e adultos. Voltado para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso à educação básica.	Ministério da Educação
Comitês de Educação em Direitos Humanos	Despertar a consciência e a atitude cidadãs para o reconhecimento dos próprios direitos e a incorporação de valores de solidariedade, tolerância e igualdade.	Secretaria de Direitos Humanos
Projeto Escola Sem Homofobia	Combater a homofobia na escola com o desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos, pesquisa e organização de cinco seminários regionais sobre a temática.	SECAD/MEC, Pathfinder do Brasil, Ecos e Reprolatina, com o apoio da ABGLT.
Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI	Garantir a ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior, no nível de graduação, “explorando” melhor a estrutura física e os recursos humanos das universidades federais.	Ministério da Educação

Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	Garantir à permanência do estudante nas universidades federais, em cursos presenciais, por meio da assistência de moradia, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.	Ministério da Educação
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – linha ações afirmativas	Estimular a renovação acadêmica; diminuir a evasão escolar de estudantes das universidades públicas que ingressaram por meio de ações afirmativas concedendo bolsas de R\$ 300,00 reais.	SEPIIR em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Ministério da ciência e tecnologia)
Programa Conexões de Saberes	Fornecer bolsas de iniciação científica a alunos de comunidades populares para desenvolver pesquisas em seu próprio ambiente de origem. Os estudantes monitoram e avaliam o impacto das políticas públicas em espaços populares.	SECAD Ministério da Educação
Programa de Acessibilidade na Educação Superior	Fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior que garantam a integração de pessoas com deficiência ao meio acadêmico, facilitando o acesso a todos os espaços, ações e processos da instituição.	SECAD Ministério da Educação

Quadro 8: Programas de Educação 2007-2010

Fonte: BRASIL, 2006 (reelaborado pela autora).

• Cultura

Para o Conjuve, a dimensão cultural é essencial para os jovens ingressarem na dimensão pública e coletiva da sociedade “[...] através da participação em iniciativas e manifestações culturais” (CONJUVE, 2011, p. 49). A concepção de cultura adotada pelo Ministério da Cultura volta-se para a tríade cidadã, simbólica e econômica. O primeiro princípio abrange a democratização do acesso à cultura; a segunda, ao papel dos jovens como criadores de arte e agentes de manifestações culturais; terceiro, volta-se para o fomento e investimentos nos programas culturais para os jovens que atuam na formação e capacitação destes.

A cultura também é um direito social, inserido nos artigos 215 e 216 da Carta Magna, devendo o Estado assegurar os direitos culturais, o acesso, valorização e incentivo das manifestações culturais (BRASIL, 1988). A Constituição Federal estabelece também o plano nacional de cultura, plurianual, com a intenção de assegurar a

[...] defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; produção, promoção e difusão de bens culturais; formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; democratização do acesso aos bens de cultura; valorização da diversidade étnica e regional (art. 216) (BRASIL, 1988).

No âmbito da Unesco, a questão da cultura é utilizada com o conceito de diversidade cultural e sua difusão é demanda internacional da agência. “A UNESCO vem empreendendo esforços em nível nacional e internacional para fortalecer e difundir o conceito da diversidade cultural, entendendo que os direitos culturais são parte inseparável dos direitos humanos” (NOLETO, 2008a, p. 35). A dimensão cultural deve permear qualquer projeto de desenvolvimento, como é o caso do PAE. A centralidade dessa dimensão é a pluralidade de identidades que são peculiares aos grupos e às sociedades e necessárias ao gênero humano. Segundo a organização, “[...] a diversidade cultural deve ser entendida e reconhecida como patrimônio comum da humanidade, como legado a ser consolidado em benefício das gerações futuras” (NOLETO, 2008a, p. 36).

A agência prima por assegurar o respeito entre os distintos grupos e a valorização das manifestações culturais. Diante disso, em 2001, a Unesco lançou a *Declaração Universal da Diversidade Cultural* no intuito de assegurar aos indivíduos a difusão de suas expressões culturais, o direito à educação, à formação de qualidade, à diferença e às práticas culturais. “O direito à diferença e à construção coletiva das identidades por meio das expressões culturais é elemento fundamental da promoção de uma cultura de paz” (NOLETO, 2008a, p. 36). A dimensão cultural é entendida também como incentivo ao desenvolvimento sustentável e ao combate à pobreza.

Apresentamos aqui os Quadros 9 e 10, os quais demonstram os projetos e os programas de cultura existentes nos períodos de 2003-2006 e 2007-2010.

PROGRAMA		OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa Cultura Viva – Arte, Educação e cidadania, com vigor desde 2004, tem por objetivo potencializar iniciativas culturais já existentes no Brasil, nas comunidades de	Pontos de Cultura	Promover o acesso da população vulnerável aos serviços culturais. São espaços de produção, disseminação e recepção cultural. O público atendido advém das comunidades de periferia de grandes centros	Secretaria de Cidadania Cultural

baixo acesso a informações, produção e difusão cultural, valorizando as iniciativas culturais de grupos. Esse programa possui quatro ações.		urbanos, espaços rurais, indígenas e quilombolas.	Secretaria de Cidadania Cultural
	Cultura digital	É um espaço que possui equipamentos de tecnologias de comunicação e informação que possibilitam a produção de mídias eletrônicas.	
	Agente cultura viva	Desenvolver a consciência em si, a autoestima pessoal e social da juventude atuante nos Pontos de Cultura. Direcionada a capacitação e formação de jovens como agentes culturais, que aliam a teoria e a prática na tentativa de garantir os conhecimentos práticos da cultura local e regional.	
	Escola viva	Promover a integração dos pontos de cultura às escolas, no intuito de construir um conhecimento reflexivo por meio da cultura. Todas essas ações são de responsabilidade da Secretaria de Cidadania Cultural.	

Quadro 9: Programa de Cultura 2003-2006

Fonte: BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

PROGRAMA	OBJETIVOS		RESPONSÁVEL
O Programa Mais Cultura , vigente desde 2007, integra cinco ações.	Cultura e cidadania	Fomentar a leitura por meio de atividades que estimulam o talento, saberes e fazeres, com o objetivo de compartilhar vivências de interpretações e de leituras de mundo por meio da arte e da cultura. Os jovens recebem uma bolsa de R\$ 350,00 reais por um ano, podendo ser renovada.	Secretaria de Articulação Institucional Secretaria de Audiovisual Secretaria de Articulação Institucional
	Cultura e Economia	Incentivar artistas, pequenos produtores e grupos com fomento para a promoção da diversidade cultural.	Secretaria da Identidade e da Diversidade Secretaria de Audiovisual
	Tô Sabendo	Programa televisivo educativo, exibido em rede nacional, com o intuito de competição televisada de conhecimentos gerais para alunos de escolas públicas da última série do Ensino Médio.	Secretaria da Identidade e da Diversidade Secretaria de Audiovisual
	Programa nós na tela	Concurso de apoio à produção de obras audiovisuais de curtametragem, voltado para jovens de 17 a 29 anos que tiveram ou têm envolvimento com projetos sociais.	Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural Secretaria de Cidadania Cultural

	Prêmio cultura Hip-Hop	Concurso de iniciativas de expressões culturais do Movimento Hip-Hop, que contribui para o fomento de artistas e grupos e comunidades nacionalmente.	
--	------------------------	--	--

Quadro 10: Programa de Cultura 2007-2010

Fonte: BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

• Esporte e Lazer²³

A Constituição Federal de 1988 reconfigurou o conceito de desporto. Na redação da Carta Magna ficou explícito que cabe ao Estado “[...] fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um [...] (art. 217)” (BRASIL, 1988). Posteriormente a 1988, surgiram leis para se adequar ao texto da Constituição, como a Lei Zico nº 8.672/1993 e a Lei Pelé nº 9.615/1998.

A legislação do país, em especial a Lei Pelé nº 9.615/1998, prevê três dimensões ao esporte: *desporto educacional*, aquele praticado de forma assistemática, sem seletividade, com a finalidade de desenvolvimento e formação integral do sujeito na busca do processo educativo para o exercício da cidadania e a prática do lazer. O *esporte-lazer ou desporto de participação* se liga a práticas esportivas lúdicas na busca da satisfação subjetiva; a participação e o prazer são princípios fundamentais dessa dimensão. E por último, o *desporto de rendimento*, que tem o escopo de obter resultados e o máximo de rendimento dos atletas na busca de “[...] integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações (art. 3)” (BRASIL, 1998).

Podemos afirmar que o Brasil tem a pluralidade de situações esportivas, como o desporto educacional, de lazer e rendimento. O desporto deve ser acessível a todo cidadão brasileiro e proporcionado às crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. O documento do Conjuve (2011) assevera que houve avanços no âmbito federal para concretizar ações no campo do desporto à juventude, com os programas Segundo Tempo e o PEA.

Uma das diretrizes que orienta a política nacional do esporte e lazer no período de 2003-2010 no Brasil é o documento da ONU²⁴ denominado *Relatório*

²³ Parte desse tópico integra as discussões realizadas pela autora no trabalho intitulado *Políticas públicas de esporte e lazer e organismos multilaterais* apresentado no V Encontro de Pesquisa em Educação Ecoformação: a educação na teia da complexidade, 2011. Cianorte. p. 232-245.

²⁴ Relatório da força tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio (ONU, 2003).

da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz (2003). Esse Relatório é dividido em temáticas e associa o esporte aos princípios da ONU: o potencial do esporte como uma ferramenta para o desenvolvimento e a paz; o esporte na busca das metas do desenvolvimento do milênio; esporte e saúde; esporte e educação; esporte e desenvolvimento sustentável; esporte e paz; esporte e comunicação; esporte e parcerias e esporte e AIDS.

O Relatório pontua que o esporte traz benefícios significativos ao indivíduo, como, por exemplo, vida longa e saudável, aumento da expectativa de vida, aumento da potencialidade humana, união entre grupos sociais e mobilização voluntária na busca da participação ativa da comunidade. As Nações Unidas declaram que o esporte é um direito humano responsável por garantir uma vida plena e saudável aos indivíduos e também se caracteriza como força econômica para geração de emprego e eliminação das diferenças étnicas e raciais (ONU, 2003).

Estiveram presentes na elaboração desse Relatório a diretora executiva da Unicef, à época Carol Bellamy, e o assessor especial do Secretário Geral do Esporte para o Desenvolvimento e a Paz, Adolf Ogi. A Força Tarefa partiu das discussões e ações anteriores como a reunião da Unesco de *Ministros de Educação Física e Esporte em 1999* e da definição sobre a *Assembleia Mundial da Saúde*, que tratou da estratégia para alimentação, atividade física e saúde. O Relatório destaca o poder econômico do esporte por meio do comércio de produtos, eventos e serviços esportivos. Associa-o também à força econômica, pois uma população saudável melhora a força de trabalho, resultando no aumento da produtividade.

Os princípios do *Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz* (2003) agrega ao esporte as metas do desenvolvimento do milênio como a saúde, a educação, o desenvolvimento sustentável, a paz, a comunicação, as parcerias e a prevenção da AIDS. No Relatório, encontramos iniciativas mundiais de esporte para o desenvolvimento e a paz. Até o ano de 2003, existiam 120 iniciativas, cuja metade era apoiada e executada por agências da ONU e o restante por federações de esportes, governos e ONG's (ONU, 2003).

Essas iniciativas se davam por meio de projetos que se encaixam em ações sociais, questões de saúde e desenvolvimento econômico. O objetivo do Relatório é integrar o esporte na agenda do desenvolvimento, já que, segundo a ONU (2003), este promove a cooperação, o respeito, a prevenção de doenças, a força econômica para gerar emprego, liderança, disciplina, comunicação e confiança. Esses termos são usados no Relatório para justificar a centralidade do esporte na agenda mundial do desenvolvimento. A *Carta Internacional de Educação Física e do Desporto da Unesco* (1978) foi inserida neste trabalho por entendermos que muitos princípios contidos na carta se repetem no Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz de 2003 e, em outros documentos da Unesco. Termos como desenvolvimento, paz, parcerias, saúde e respeito são encontrados em ambos os documentos.

A *Carta* está dividida em onze artigos e apresenta a educação física e o desporto como melhoria da qualidade de vida, de respeito e compreensão entre os povos, inserção social, importância do voluntariado e cooperação internacional. Propõe que a

[...] educação física e o desporto devem promover as relações entre os povos e os indivíduos, e também, a competição desinteressada, a solidariedade e a fraternidade, o respeito e a compreensão mútuas e o reconhecimento da integridade e da dignidade das pessoas humanas (UNESCO, 1978, p. 2).

Esses termos se assemelham aos argumentos expressos no Relatório sobre a Educação para o Século XXI de 1996 da Unesco, o qual prima por uma educação multicultural de coesão, de respeito à dignidade e solidariedade aos povos e indivíduos. A Carta assinala que os programas de educação física e de desporto “[...] devem dar prioridade as necessidades dos grupos especialmente carenciados no seio da sociedade” (UNESCO, 1978, p. 3). Isto é, já apontavam no final da década de 1970 que os grupos vulneráveis precisavam ser atendidos.

A defesa dos valores éticos e morais nos desportos devem ser protegidos dos fenômenos da violência, dopagem e excessos comerciais, para que se promovam a saúde e o bem-estar. A Carta proclama e incita os governos, as ONG’s, os educadores, as famílias e os próprios indivíduos a difundir e pôr em

prática a educação física e o desporto. Notamos ainda que já na época (1978) falava-se das ONG's como parte responsável da administração de direitos sociais.

Apresentamos a seguir os Quadros 11 e 12 que demonstram os projetos e os programas de esporte e lazer existentes nos períodos de 2003-2006 e 2007-2010.

PROGRAMA	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa Segundo Tempo – PST	Oferecer práticas esportivas educacionais, promover a inclusão social e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social na busca da melhoria da qualidade de vida e da formação cidadã.	Ministério do Esporte
Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC	Democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e lazer para a promoção do desenvolvimento humano e a inclusão social. Criado em 2003.	Ministério do Esporte
Pintando a Liberdade	Promover a ressocialização de internos do sistema penitenciário, incluindo-os na fabricação de materiais esportivos. Os detentos recebem salário de acordo com a produção e diminuem um dia de pena a cada três dias trabalhados. Criado em 2002 ²⁵ .	Ministério do Esporte
Pintando a cidadania	Promover a inclusão de pessoas de comunidades carentes ao mercado de trabalho. A ação envolve os trabalhadores na fabricação de materiais esportivos (bolas, bolsas, camisetas, bonés, redes, bandeiras), os quais são distribuídos aos núcleos do Programa Segundo Tempo, Esporte e lazer da cidade, escolas, entidades sociais e no exterior.	Ministério do Esporte
Bolsa-A atleta	Concede bolsas a jovens atletas de alto rendimento para garantir sua manutenção pessoal e dedicação ao treinamento e a participação em competições, desenvolvendo assim sua carreira esportiva.	Ministério do Esporte

Quadro 11: Programas de Esporte e Lazer 2003-2006

Fonte: BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

²⁵ O Programa Pintando a Liberdade nasceu no governo de FHC. Integrava as ações da reestruturação do sistema penitenciário brasileiro, situado na esfera da profissionalização do preso que tinha e tem por objetivo promover a profissionalização carcerária por meio de projetos voltados à educação e trabalho. Disponível na “Avaliação do TCU sobre a profissionalização do preso” (Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2053800.PDF>>. Acesso em: 8 abr. 2012).

PROGRAMA	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Praça da juventude	Prover equipamento esportivo público a comunidades urbanas que não tenham acesso a equipamentos de esporte e lazer. Tornar um espaço de encontro de jovens e opção de lazer a todas as faixas etárias.	Ministério do Esporte e da Justiça

Quadro 12: Programa de Esporte e Lazer 2007-2010

Fonte: BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

• Segurança

A segurança integra os direitos sociais organizados na Constituição Federal de 1988. As políticas de segurança no Brasil se voltam para a redução da violência, criminalidade e desigualdades sociais “[...] visando a diminuir a situação de vulnerabilidade em que se encontra a juventude brasileira” (CONJUVE, 2011, p. 85). O jovem é central na política de segurança, pois dados da polícia civil das unidades federadas registraram, em 2005, que sujeitos de 18 a 24 anos cometem crimes por homicídio doloso, lesão corporal dolosa, homicídios, furto de veículo, roubo a transeunte, estupro, posse e uso de drogas. Já com os de 25 a 29 anos as ocorrências foram por tráfico de drogas (FERREIRA *et al.*, 2009).

Os jovens envolvidos em ocorrências policiais são atendidos pelo sistema de execução penal e os adolescentes entre 12 e 18 anos em conflito com a lei são submetidos a medidas socioeducativas²⁶, regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Castro e Aquino (2008, p. 77) enunciam que as políticas de segurança para os jovens caracterizam-se pelo teor repressivo. “As ações preventivas são relativamente recentes e limitadas, não sendo executadas pelo governo federal de modo abrangente e sistemático ou de forma a convergir com as demais políticas destinadas ao enfrentamento da violência”.

As operações de paz das Nações Unidas se configuram como um instrumento da organização “[...] para ajudar os países devastados por conflitos a

²⁶ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2010), as Medidas socioeducativas referem-se ao adolescente que cometeu ato infracional e a autoridade pode aplicar algumas medidas como “[...] advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade; internação em estabelecimento educacional; encaminhamento aos pais ou responsável; orientação, apoio e encaminhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimentos oficiais de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, a criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras ou toxicômanos” (PARANÁ, 2010, p. 70). Para mais informações, ver artigos 101 e 112 a 125 do ECA.

criar condições para alcançar uma cultura de paz, permanente e duradoura”²⁷. Sua missão desde 1948 é manter a segurança internacional e a paz mundial. A Unesco proclamou o ano de 2000 como o *Ano Internacional da Cultura de Paz* e proclamou o período de 2001-2010 como a *Década Internacional para a Cultura de Paz e Não Violência para com as Crianças do Mundo*. A agência acredita que envolvendo a sociedade em prol da cidadania, da promoção da igualdade e de acesso à justiça e à garantia de segurança consolidará uma cultura de paz e de direitos humanos (NOLETO, 2008a).

A seguir, nos Quadros 13 e 14 percebemos que os programas são iniciativas de prevenção, buscando também a promoção do bem-estar dos jovens por ações de enfrentamento de situações de vulnerabilidade e proteção em caso de violação de direitos.

PROGRAMAS	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM	Preservar a vida de crianças e adolescentes ameaçados de morte e seus familiares.	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA)
Projeto Soldado Cidadão	Promover qualificação profissional para jovens incorporados ao serviço militar, para futuro ingresso no mercado de trabalho, por meio de cursos de telecomunicações, automobilística, construção civil, eletricidade, comércio, informática e outros.	Ministério da Defesa Fundação Cultura do Exército Brasileiro Confederação Nacional do Comércio e da Indústria
Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes	Mobilizar redes para integrar um conjunto de programas e ações dos governos, organismos internacionais, sociedade civil e universidade para que sejam desenvolvidas metodologias de intervenção locais para superar a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Criado em 2002, o programa também realiza campanhas de sensibilização e mobilização contra a violência sexual.	Secretaria de Direitos Humanos

Quadro 13: Programas de segurança 2003-2006

Fonte: BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

²⁷ Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-a-paz/>>. Acesso em: 5 maio 2012.

PROGRAMAS	OBJETIVOS	RESPONSÁVEL
Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – Pronasci	Destinado à prevenção e combate à criminalidade. Estão envolvidos os profissionais de segurança pública (policiais), a reestruturação do sistema penitenciário e o combate à corrupção policial. Tem como público-alvo, além dos policiais, jovens de 15 a 24 anos que vivem em ambiente violento, que tiveram ou têm conflito com a lei, presos e reservistas. Sua função é mobilizar policiais e a comunidade. Ocorre em parceria com a sociedade civil, forças de segurança (polícia civil, militar, corpo de bombeiros, guarda municipal) e o Gabinete de Gestão Integrada municipais (GGIM).	Ministério da Justiça
Projeto Farol – oportunidade em ação	Promover a cidadania de jovens negros vulneráveis, adolescentes em conflito com a lei e egressos do sistema prisional mediante a inserção na rede de ensino, do mercado de trabalho e atividades educativas culturais.	Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR Ministério da Justiça
Programa de Redução da Violência Letal PRVL	Mobilizar a sociedade civil e o poder público no âmbito nacional e local para a produção e construção de um sistema de informações sobre as mortes de adolescentes e jovens dos centros urbanos.	Observatório de Favelas, em parceria com a UNICEF e a Secretaria de Direitos Humanos
Rede de Educação para a Diversidade Rede	Desenvolver metodologias educacionais para inserção de temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. A rede se materializa em um grupo de instituições públicas de Ensino Superior que se dedicam à formação continuada de profissionais da educação.	SECAD/MEC

Quadro 14: Programas de segurança 2007-2010

Fonte: BRASIL, 2006 (adaptado pela autora).

Embora os programas de juventude no Brasil abranjam quase todas as esferas dos direitos sociais e sejam sistematizados e fortalecidos na década de 2000, não são articulados, pois cada setor busca sua ação com seus instrumentos e ainda não há uma expansão dos programas em todos os Estados e municípios, restritos ao público-alvo, os jovens. As políticas sociais inseridas na Constituição Federal de 1988, apesar de um avanço para a proteção social no país com seu modelo redistributivo, tornou-se alvo do bloco conservador que se fortaleceu ainda mais na gestão Collor, em 1990. Nesse período, obstruíram-se os objetivos dos direitos sociais inscritos na Constituição com vetos a projetos de lei, não cumprimento dos prazos constitucionais para formular projetos de legislação e ataques às formas de financiamento (CASTRO; RIBEIRO, 2009).

As políticas oferecidas pelo Estado, que eram para ser universais, passaram ao caráter focal, voltadas apenas para as classes subalternas e ainda geridas por ONG's ou setor público não-estatal. É nesse âmbito que se encontram as políticas da juventude brasileira. Os programas e projetos supracitados atendem aos jovens carentes, considerados risco à sociedade por não frequentarem a escola, e/ou de serem considerados protagonistas no crime e por “possuírem” tempo livre. Destarte, as políticas vêm “preencher” esse quadro de miséria e intolerância: “As políticas públicas configuram-se como estratégias de democratização na medida em que não contribuem para culpabilizar aqueles atores individuais e coletivos que já se encontram desafiados da esfera pública” (FREITAS; NUNES; SILVA, 2011, p. 44). Os autores complementam alegando que

Há uma associação entre desemprego e violência juvenil, o que contribui para criar a ambiência necessária para legitimar a necessidade de políticas públicas específicas, tais como: políticas de ocupação do tempo livre, de inserção profissional e de integração social da juventude (FREITAS; NUNES; SILVA, 2011, p. 44).

Para que os jovens marginalizados e subalternos se integrem social e profissionalmente, criam-se um conjunto de projetos e programas oferecidos, em especial pelo governo, ONG's e agências multilaterais, entendidos pelo poder público como políticas públicas, porém considerados como estratégias governamentais, de curto prazo, as quais ninguém garante que sua existência perdurará se ocorrer mudança de governo. Defendemos que as políticas públicas são aquelas universais, que atendem todos os públicos, de responsabilidade do Estado. Na atualidade, o que temos são políticas sociais, e poucas são garantidas pelo Estado, são temporárias, características de políticas de governos, que são transitórias. Faz-se necessário apresentar a diferença entre Estado e governo.

O Estado pode ser considerado

[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e

outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

O governo é o Estado em ação por um determinado momento. Com estratégias governamentais, torna-se difícil alcançar uma política multissetorial, ampla, acessível e permanente, isto é, de responsabilidade do Estado. O que o governo entende por políticas públicas são os programas e projetos que apresentamos, de caráter focal, restritos a um público, que podem permanecer no período de quatro a oito anos no máximo. Esse período pode aumentar caso o mesmo partido permaneça à frente do governo; caso contrário, as ações materializadas serão volatizadas ou empregadas de outra forma.

3.3 ONU E UNESCO NO BRASIL: ORIENTAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE JUVENTUDE

Na busca de analisar se os princípios e os objetivos das Nações Unidas estão contidos na política brasileira de juventude, utilizamos as propostas da ONU/Unesco que foram assumidas pelo Brasil. A partir daí, percebemos quais deram sustentação às políticas sociais de juventude no âmbito da educação, em especial, do PAE. Para tanto, retomamos as resoluções e declarações da ONU analisadas na seção 2.

A 156ª sessão da diretoria executiva da Unesco, em 1999, avaliou as atividades realizadas pela agência para a juventude no período de 1994-1997 e declarou que “A UNESCO foi a primeira agência das Nações Unidas a desenvolver programas de juventude, e é amplamente considerada a principal agência das Nações Unidas para a Juventude” (UNESCO, 1999, p. 1). E tem vindo a dar prioridade nessa temática, por serem os jovens o grupo prioritário na estratégia de médio prazo (1996-2001). A Unesco se autodenomina um laboratório de conhecimento; no Brasil, realizou pesquisas e avaliações sobre o

tema juventude, iniciando seus trabalhos nessa temática no ano de 1997, contabilizando desde esse ano até 2010 trinta projetos²⁸.

Os conceitos referenciais para o programa são a cidadania, a participação juvenil, pressuposto do exercício da cidadania e educação integral e para a paz. Esses conceitos estão contidos nas resoluções e declarações da ONU/Unesco como os principais conceitos encontrados para a juventude que podem ser confirmadas tanto para o PAE quanto para as outras esferas de políticas de juventude. O referido programa tem o mérito de resgatar o interesse pela escola por meio do esporte e de atividades culturais, atuando como forma de diversão e coesão social (NOLETO, 2003).

Lançado em 2000, no *Ano Internacional da Cultura de Paz* pela Unesco, tem como perspectiva a construção de educação para todos ao longo de toda a vida, ao combate à pobreza e à construção de uma nova escola para o século XXI. Foca na abertura das escolas aos finais de semana em comunidades de risco social como medida de combate à violência e inclusão social. No documento do programa, consta que o conhecimento, se disseminado à humanidade, “[...]”

²⁸ 1. Abrindo Espaços Bahia: avaliação do programa, 2003; 2. Avaliação das ações de prevenção de DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras, 2001; 3. Cotidiano das escolas: entre violências, 2006; 4. Cultivando vida, desarmando violência, 2001; 5. Drogas nas escolas, 2002; 6. Ensino Médio: múltiplas vozes, 2003; 7. Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas, 2003; 8. Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio, 2005; 9. Fazendo a diferença: Projeto escola aberta para a cidadania no Estado do Rio Grande do Sul, 2006; 10. Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência, e cidadania nas cidades da periferia de Brasília, 2004; 11. Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania, 1999; 12. Juventude e juventudes: o que une e o que separa?, 2006; 13. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília, 1998; 14. Juventudes e sexualidades, 2004; 15. Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza, 1999; Mapa da violência: os jovens do Brasil (Edições I, II, III e IV), 1998-2004; 16. Mapa da violência de São Paulo, 2005; 17. Mortes matadas por armas de fogo no Brasil, 1979-2003, 2005; 18. Políticas públicas de/para/com juventudes, 2004; 19. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade, 2006; 20. Relatório de desenvolvimento juvenil, 2003; 21. Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco, 2003; 22. Escolas de Paz, 2003; 23. Vidas poupadas, 2005; 24. Violências nas escolas, 2004; Pesquisas e avaliações em andamento; 25. Saúde e educação: cenários para a cultura de prevenção nas escolas, 2007; 26. Programa Abrindo-Espaços Juazeiro/Bahia; 27. Programa Segundo Tempo; 28. Percepções sobre violência em áreas de atendimento do Programa Saúde da Família; 29. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639/2003. 30. A coleção do PAE conta com sete publicações, sendo uma delas, composta por três volumes, são elas: 1. Série Saber e Fazer: Sistematização do programa, Construindo Saberes, v. 1; Fortalecendo Competências, v. 2; Abrindo Espaços, v. 3. 2. Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. 3. Dias de Paz. 4. Paz, como se Faz?. 5. Vamos Ubuntar?. 6. Abrindo Espaços: Múltiplos Olhares e 7. Mais Educação, menos violência (Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/youth/#c154502>>. Acesso em: 12 mar. 2012).

poderá atingir padrões de convivência humana e de solidariedade” (NOLETO; CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p. 15).

Quando a agência propaga a cultura de paz respalda-se na busca da educação como um direito relacionado à conquista da paz e acredita que a educação é o meio de se conseguir uma mentalidade mais democrática. A Educação para a Paz, conceito primordial do programa, é entendida como “[...] a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade, do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural” (NOLETO, 2003, p. 15). O programa se insere na ideia de repensar a educação e a cultura para o século XXI para democratizar o conhecimento a todos com base nas metas da *Década da Educação para Todos*.

Para cumprir o objetivo desta seção, buscamos identificar nos projetos e programas de educação para a juventude brasileira os princípios e orientações das Nações Unidas. Para tanto, elaboramos um quadro que contrasta os argumentos elaborados pela ONU/UNESCO nas Resoluções analisadas na seção 2 e os objetivos das políticas de educação para a juventude brasileira.

RESOLUÇÕES ONU/UNESCO	PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO NAS RESOLUÇÕES ONU/UNESCO
Resolução N°2037/1965 Declaração sobre a difusão entre os jovens dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos.	<ul style="list-style-type: none"> - Paz; - Respeito mútuo; - Solidariedade; - Dignidade; - Igualdade; - Compreensão entre os povos.
Resolução N°50/81/1996 PAMJ	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a educação básica a todos; - Formação profissional e alfabetização de jovens; - Programas de ensino voltados à paz, ao respeito e tolerância a diversidade cultural e religiosa; - Direitos humanos; - Capacidade técnica e profissional.
Resolução N°53/378/1998a DL	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o acesso de jovens a educação básica de qualidade nos setores urbanos pobres e nas zonas rurais, no intuito de erradicar o analfabetismo; - Criar novos objetos para aprendizagem por meio de atividades culturais, físicas e esportivas; - Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis; - Desenvolver atividades esportivas, culturais e recreativas a jovens, para promoção de intercâmbio esportivo e cultural; - Promover a educação formal e informal.

Resolução N°53/378/1998b – PAB	<p>- A educação para o século XXI deve ser universal e gratuita em todos os níveis de ensino;</p> <p>- A Unesco é o organismo de coordenação de educação, que tem a função de assessorar os governos com contribuição técnica e financeira para o estabelecimento de um fundo mundial para a educação;</p> <p>- Fomentar a educação não acadêmica.</p>
PROGRAMAS E PROJETOS DE JUVENTUDE DO BRASIL	OBJETIVOS DOS PROGRAMAS E PROJETOS BRASILEIROS DE JUVENTUDE E SUAS RELAÇÕES COM OS PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO DAS RESOLUÇÕES ONU/UNESCO
Comitês de Educação em Direitos Humanos	<p>Objetivo: Despertar a consciência e atitude cidadãs para o reconhecimento dos próprios direitos e a incorporação de valores de solidariedade, tolerância e igualdade.</p> <p>Relações: Promoção da paz, do respeito mútuo, da igualdade e compreensão entre os povos.</p>
Projeto escola sem homofobia	<p>Objetivo: Combater a homofobia na escola.</p> <p>Relações: Promoção da paz, do respeito mútuo, da igualdade e compreensão entre os povos.</p>
Programa de acessibilidade na educação superior	<p>Objetivo: Fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior que garantam a integração de pessoas com deficiência ao meio acadêmico.</p> <p>Relações: Direitos humanos; respeito mútuo, igualdade; compreensão entre os povos; Solidariedade e Dignidade. A educação para o século XXI deve ser universal e gratuita em todos os níveis de ensino.</p>
Prouni	<p>Objetivo: Democratizar o acesso ao ensino superior, por meio de concessão de bolsas integrais ou parciais a jovens de baixa renda em instituições de Ensino Superior privadas.</p> <p>Relações: Igualdade; Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis; promover capacidade técnica e profissional.</p>
Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos	<p>Objetivo: Distribuição de livros de português e matemática para alunos da alfabetização de jovens e adultos. Voltado para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso e permanência na educação básica.</p> <p>Relações: Assegurar a educação básica a todos; Formação profissional e alfabetização de jovens; Garantir o acesso de jovens a educação básica de qualidade nos setores urbanos pobres e nas zonas rurais, no intuito de erradicar o analfabetismo e formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis.</p>
Reuni	<p>Objetivo: Garantir a ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior, no nível de graduação.</p> <p>Relações: Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis e a educação para o século XXI deve ser universal e gratuita em todos os níveis de ensino.</p>
Projeto Agente-Jovem	<p>Objetivo: Ação de assistência social destinada a jovens de 15 a 17 anos que vivem em áreas vulneráveis e tenham renda per capita de até meio salário mínimo. Proporciona a capacitação teórica e prática, por meio de atividades que prepara os jovens para a inserção no mercado de trabalho e permite que consigam permanecer na escola.</p> <p>Relações: Garantir o acesso de jovens a educação básica de qualidade nos setores urbanos pobres e nas zonas rurais, no intuito de erradicar o analfabetismo; Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis; Assegurar a educação básica a todos; Formação profissional e alfabetização de jovens; Capacidade técnica e profissional.</p>

Programa Abrindo Espaços	<p>Objetivo: Permitir o acesso a atividades esportivas, culturais, de lazer e oficinas voltadas à geração de renda aos finais de semana nas escolas públicas. Destina-se a adolescentes, jovens e comunidades em risco social. É comumente conhecido por Programa Escola Aberta.</p> <p>Relações: Promoção da Paz; Respeito mútuo; Igualdade; Direitos humanos; Capacidade técnica e profissional; Garantir o acesso de jovens a educação básica de qualidade nos setores urbanos pobres e nas zonas rurais, no intuito de erradicar o analfabetismo;</p> <p>- Criar novos objetos para aprendizagem por meio de atividades culturais, físicas e esportivas; Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis; Desenvolver atividades esportivas, culturais e recreativas a jovens, para promoção de intercâmbio esportivo e cultural; Promover a educação formal e informal.</p>
Brasil-Alfabetizado	<p>Objetivo: Universalizar o ensino fundamental a jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, nos municípios, Estados e Distrito Federal.</p> <p>Relações: Assegurar a educação básica a todos; Formação profissional e alfabetização de jovens; Garantir o acesso de jovens a educação básica de qualidade nos setores urbanos pobres e nas zonas rurais, no intuito de erradicar o analfabetismo, A educação para o século XXI deve ser universal e gratuita em todos os níveis de ensino.</p>
Mais-Educação	<p>Objetivo: Fomentar atividades complementares no contraturno escolar, no intuito de promover a educação integral de crianças e adolescentes em risco social das escolas públicas.</p> <p>Relações: Criar novos objetos para aprendizagem por meio de atividades culturais, físicas e esportivas; Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis; Desenvolver atividades esportivas, culturais e recreativas a jovens, para promoção de intercâmbio esportivo e cultural; Promover a educação formal e informal.</p>
Plano Nacional de Assistência Estudantil	<p>Objetivo: Garantir à permanência do estudante nas universidades federais, em cursos presenciais, por meio da assistência de moradia, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Com o intuito de minimizar a evasão, as desigualdades sociais.</p> <p>Relações: Solidariedade; Formular políticas educacionais que visem os jovens vulneráveis e Capacidade técnica e profissional.</p>

Quadro 15: Princípios e Orientações da ONU/Unesco nas Políticas de Educação para a Juventude

Fonte: Resoluções da ONU N° 2037/1965; N° 50/81/1996; N° 53/378/1998a; N° 53/378/1998b. Guia de Políticas Públicas de Juventude. Brasília, 2006. Reflexões sobre a política nacional de juventude: 2003-2010. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, Conjuve, 2011. Elaboração: autora.

Ao visualizar esse quadro, observamos que as orientações da ONU/Unesco estão inseridas nas políticas brasileiras de educação para a juventude. São propostas que vêm sendo construídas desde 1965, mas materializadas com maior vigor no Brasil na década de 1990 e 2000. As deliberações da ONU/Unesco objetivam transmitir às camadas da sociedade das

nações “periféricas” suas opiniões na tentativa de incorporá-las às políticas sociais para melhorar o quadro social da pobreza, do desemprego, da evasão escolar, analfabetismo, enfermidades e violência. Isto é, promover medidas temporárias às consequências da ordem capitalista.

Todas as esferas analisadas focalizaram-se no atendimento às comunidades de risco social, aos jovens vulneráveis, destacando-se uma política focalizada. Os programas governamentais são medidas de alívio da violência e da pobreza como forma de garantir um mínimo social para que a classe marginalizada tenha condições de sobrevivência.

[...] o sistema técnico-econômico imposto à sociedade, que deveria conduzi-la a abundância, está estruturalmente implicado na produção da pobreza e da miséria modernizadora, o que gera uma exposição dos pobres a um tipo novo de “frustração existencial, humilhante e corrosiva” (RAHNEMA, 2003 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 17).²⁹

Nesse âmbito, são criados programas que ajudam os pobres, mas são tidos como instrumentos de poder de quem ajuda sobre os que são beneficiados.

Tais programas não discutem as razões da pobreza, mas pretendem atenuar determinados “efeitos de revolta” para preservar as estruturas da sociedade “economicizada”, uma espécie de “medida de caráter sedativo” e de “soluções ilusórias” (RAHNEMA, 2003 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 17).

A Cepal, juntamente com a Unesco no limiar da década de 1990 trouxe à região Latino Americana e Caribenha a ideia da educação voltada à competitividade. A Cepal/Unesco³⁰ postulava que para os países latinos ingressarem na globalização era preciso se desenvolver social e economicamente, e a proposta principal para esse projeto foi a reforma educacional, com foco em sua adaptação ao setor produtivo. O documento trouxe o vínculo entre educação, conhecimento e desenvolvimento, demonstrando que era preciso criar condições “[...] educacionais de capacitação e de incorporação

²⁹ RAHEMA, M. *La pauvreté. L'Encyclopédie de L' Agora*. 2003.

³⁰ Documento publicado em 1992. A edição brasileira, contudo, é de 1995. Cepal/Unesco. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

do progresso científico – tecnológico – capazes de transformar as estruturas produtivas da região, e fazê-lo num marco de progressiva equidade social” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 4). Segundo as agências, essa meta seria alcançada por meio de reformas dos sistemas educacionais e capacitação da mão de obra da região.

Para alcançar o progresso, os organismos multilaterais lançaram “[...] a ideia de que somente as nações que se adequassem aos moldes propostos por grandes agências internacionais estariam em condições de competir no mercado globalizado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 6). Dessa forma, a justificativa das agências foi a de mostrar os dados das experiências exitosas dos países centrais em termos econômicos que procediam do investimento em educação.

Os termos economicistas na esfera da educação, difundidos no início na década de 1990 pela Cepal/Unesco como produtividade, eficiência, competitividade, qualidade e cidadania moderna foram substituídos pelos conceitos de justiça, equidade, inclusão, coesão social, oportunidade, paz e segurança no final da referida década; termos que deram uma face humanitária, supondo.

[...] uma espécie de “mutualismo” pelo qual “os que têm” colaboram com “os que nada têm” ou “têm pouco”. “Esse viés humanitário deveria, na visão dos organismos internacionais, estar na base da construção de políticas educativas – e sociais – que tornassem exequível a convivência harmoniosa em sociedade, composta de “parceiros” – Estado, mercado, sociedade civil – que se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos que só as elites dominantes são capazes de produzir quando o que está em causa é sua hegemonia (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 4).

Os vocábulos mais encontrados nos programas federais de juventude advêm dos documentos orientadores da educação, do desenvolvimento social e econômico das Nações Unidas. Verificamos que se destacam a inclusão social, a democratização, acesso, oportunidades e promoção. Os programas de **emprego do Governo Federal**, em consonância com a análise de seus objetivos, buscam proporcionar a articulação entre a escolaridade e a profissionalização, para a capacitação dos jovens, visando a que estes se insiram no mercado de trabalho com mais facilidade. Reforçar a qualificação profissional para incluir socialmente o

jovem é um dos princípios que rege as propostas da ONU/Unesco para a juventude. Incentivar o empreendedorismo juvenil e associar trabalho e educação são também metas dos programas para os jovens do campo.

Na **saúde**, a preocupação é reduzir as mortes por doenças, violências e acidentes; prevenir a AIDS, a gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis; promover a prevenção de drogas e álcool, bem como o tratamento e inserção social dos usuários. Todos objetivos dos programas federais para a saúde vão ao encontro das orientações da ONU/Unesco.

No âmbito da **educação**, os programas da educação básica voltam-se para a melhoria, acesso e permanência na rede de ensino, para elevar a taxa de escolaridade de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Promover a matrícula e obter frequência de crianças, adolescentes e jovens significa maximização das metas a serem alcançadas pelo IDEB, pelo *Movimento Todos pela Educação*, pelas estatísticas da Unesco, Cepal e BM, facilitando os empréstimos e recursos internacionais a educação. No Ensino Superior, os programas voltam-se para universalizar e democratizar o acesso e a permanência nesse nível educacional aos jovens vulneráveis.

Os programas de **esporte e lazer** se voltam a jovens vulneráveis e populações subalternas de outras faixas etárias. Os programas dessa esfera buscam incluir socialmente os sujeitos por meio de atividades esportivas, de lazer e educacionais para o desenvolvimento integral da população. É crucial para esses programas democratizar a prática esportiva e o lazer. As políticas de **segurança** visam à minimização dos índices de violência, almejam a prevenção de delitos, com a intenção declarada de enfrentar a marginalização dos jovens e até mesmo seu envolvimento com a criminalidade. Incluir os sujeitos à sociedade na busca da cidadania é algo que as políticas de segurança anseiam. As políticas de **cultura** são voltadas ao acesso e disseminação cultural das tecnologias, produção de mídias eletrônicas e capacitação de jovens para atuarem em suas comunidades.

Sabemos que a pauta da erradicação da pobreza e da fome continua na agenda dos países signatários das Nações Unidas. A meta é até 2015 cumprir os objetivos do desenvolvimento do milênio. E o PAE se insere nessas metas, com a promoção da educação para a paz, da inclusão social, redução da violência, da

evasão escolar e no combate à pobreza. Após 2015, a ONU, juntamente com as nações, continuarão a persistir nessas metas na busca de um mundo próspero, de liberdade, dignidade e paz. Sabemos por motivos já expressados anteriormente que a pobreza, a fome e a desigualdade social não cessaram na ordem vigente, pois o primeiro intento do modo de produção capitalista é produzir mais-valia.

4 PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ

Nesta seção o foco foi analisar as diretrizes do PAE e compreender se essas se apresentam como uma proposta educativa de emancipação ou conformação humana. Buscamos evidenciar os alicerces teóricos, políticos e ideológicos que sustentam o programa. Na primeira unidade, *O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz: Funções e abrangência* apresentamos o histórico do PAE, sua criação e chegada ao Brasil, público-alvo, objetivos, estrutura e abrangência.

Na segunda unidade, *Conceitos referenciais do Programa Abrindo Espaços: Cidadania, Participação Juvenil e Educação para a Paz* discutimos os conceitos que fundamentam o programa, os quais são cidadania; participação juvenil e educação integral e para a paz, bem como identificamos se as diretrizes do programa se apresentam como uma proposta educativa de emancipação ou conformação. Na última unidade, *A Unesco e suas mediações em relação ao Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, analisamos as mediações da Unesco em relação ao PAE. A análise do PAE não se remete somente a descrever sua história, mas encontrar a raiz que lhe deu origem e sua relação com as respostas a determinados problemas e necessidades enfrentadas pelo poder estatal.

4.1 O PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ: FUNÇÕES E ABRANGÊNCIA

- **Histórico**

O PAE, como já mencionamos, foi implantado no ano de 2000 durante a comemoração do AICP pela representação da Unesco/Brasil. No ano de 2004, o PAE passa a ser a base do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude – PEA, criado por meio da Resolução/CD/FNDE nº 52 de vinte e cinco de outubro de 2004, com o intento de realizar inicialmente

um piloto de 40 meses. O PAE foi instalado primeiramente nos Estados de Pernambuco e Rio de Janeiro (RJ), em 2000. Posteriormente, na Bahia em 2001, em 2003 no Rio Grande do Sul (RS), São Paulo (SP), Sergipe e Minas Gerais (MG).

Na capital de Pernambuco, o PAE iniciou suas atividades em agosto de 2000, com 15 escolas estaduais e 15 municipais. Em abril de 2001, o PAE se estendeu a todas as prefeituras da região metropolitana de Recife. As escolas dessa capital foram escolhidas por meio da ferramenta *termômetro da violência escolar*, um tipo de questionário sobre situações de furtos no interior da escola, do grau de violência em seus arredores e da ação do diretor frente essas situações. No segundo ano, selecionaram as escolas que possuíam algum tipo de equipamento, como ginásio, auditório ou pátio, bem como se estavam inseridas em uma comunidade de risco social.

A implantação do PAE em Recife, na fala do coordenador Julio Jacob Waiselfiz¹, nasceu no *Fórum Metropolitano de Cultura de Paz*, pois a capital nas pesquisas sempre fora apontada como a das mais violentas do país. Na época, não havia parceria entre a Unesco e o Estado, o que dificultava o custo do projeto. Para as escolas adquirirem materiais para as oficinas repassavam-se R\$ 200,00 mensais. Havia um coordenador por final de semana, monitores voluntários e alguns pagos para realizar atividades inexistentes na comunidade. Para atrair os jovens ao programa, eram necessárias atividades atraentes (teatro e dança de salão) para a conquista desse público. Os resultados alcançados em Recife entre 2000 e 2003 mostraram um melhor relacionamento entre professores e alunos. Na fala do coordenador é explícito os princípios da Unesco para a juventude, isto é, o protagonismo do jovem e da comunidade na busca de capital social.

¹ Julio Jacob Waiselfiz é sociólogo, mestre em Planejamento Educacional pela UFRGS, Coordenador da Área de Estudos sobre Violência da FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Exerceu funções de Coordenador Regional da Unesco em Pernambuco, Coordenador de Pesquisa e Avaliação e do setor de Desenvolvimento Social da Unesco /Brasil. Anteriormente exerceu as funções de consultor e/ou especialista em diversos Organismos Internacionais da ONU, como o PNUD, a OEA, o IICA e a Unesco. Atuou como professor em diversas Universidades da América Latina (Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/autor.php>>. Acesso em: 18 jan. 2013).

O melhor indício que temos de que a comunidade se apropriou do projeto é que 80% das escolas criaram a própria autonomia. Tentamos fazer um projeto independente e a comunidade quis que as escolas cumprissem seu papel. No projeto, muitas vezes funciona mais ter capital social do que capital econômico (NOLETO, 2008b, p. 53).

O PAE no RJ ganhou o nome de *Escolas de Paz*, com início em agosto de 2000 e passou por diversas mudanças desde sua gênese. A origem do PAE partiu da abertura das escolas para arrecadar assinaturas para o *Manifesto 2000*². Naquele momento, foram abertas 111 escolas de agosto a dezembro. Elas recebiam cerca de R\$ 2 mil reais mensais para a compra de materiais e alimentação dos participantes aos sábados. Em agosto de 2001, o projeto foi retomado e ampliado para 232 escolas de todo o Estado. A experiência do RJ resultou na publicação *Escolas de Paz*³. Durante essa experiência, a coordenadora Regina Vassimon relatou que o programa enfrentou problemas administrativos e financeiros, resultando no fechamento de escolas por determinado tempo.

Assim como em Pernambuco, as escolas selecionadas foram as que possuíam espaço físico e equipamentos propícios à realização do programa, bem como localizadas em áreas com altos índices de violência e poucas opções de cultura. Os jovens eram 60% dos participantes. O nome *Escolas de Paz* mudou para PEA em 2005, e já atendia cerca de 311 escolas em 20 municípios, aproximadamente 90 mil pessoas por final de semana. Os resultados do PAE, de acordo com relatos da Unesco, direcionaram-se à diminuição da depredação das escolas, incidência de gangues e conflitos interpessoais.

O PAE na Bahia iniciou com a abertura de cinco escolas em 2001. Os diretores tinham resistência ao programa, pois temiam recepcionar pessoas sem restrição. A partir de março de 2002, os coordenadores do PAE atingiram 100 escolas. O PAE voltou-se mais à comunidade, e durante os períodos de férias, de novembro a fevereiro, a comunidade continuou utilizando a instituição para as

² *Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência*, foi um documento lançado em Paris em 1999 pela Unesco com o objetivo de criar nas populações de diferentes países a responsabilidade de difundir a paz, para que cada um ponha em prática valores, normas e atitudes baseada numa cultura de não-violência (NOLETO, 2008a).

³ ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas de Paz**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

atividades. As escolas selecionadas para o programa foram aquelas que possuíam estrutura física adequada e situavam-se em regiões vulneráveis socialmente. Os resultados foram a redução da evasão escolar, da repetência, a motivação nas aulas, o cuidado com os equipamentos escolares e melhor relação entre professores e alunos.

O PAE iniciou no RS com o nome *Programa Escola Aberta para a Cidadania*, com um piloto de 50 escolas estaduais em agosto de 2003, em parceria com a Secretaria de Educação, Unesco e o Banco do RS. A partir de 2004, passou a atender 150 escolas estaduais da capital, região metropolitana e interior. O formato das equipes e as decisões do PAE foram debatidos coletivamente. A aproximação com a comunidade foi exitosa, até que em 2007 os recursos mensais eram repassados ao Círculo de Pais e Mestres, o qual realizava pagamentos e prestação de contas. Os voluntários responsáveis pelas oficinas chegaram à quantidade de 1300 (NOLETO, 2008b).

Os jovens no projeto, até 2007, representavam 17% do público. As parcerias estabelecidas no RS direcionaram-se às universidades e companhia de energia elétrica, as quais financiaram as *Oficinas de Paz* – literatura, música, arte, dança, teatro. A Secretaria de Educação, juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o MEC, visaram a cursos de pós-graduação, em nível de especialização, para qualificar profissionais sobre questões sociais e culturais contemporâneas, em especial para as atividades de planejamento, execução, coordenação e avaliação das escolas abertas. No ano de 2007, o PAE foi instituído como política pública do governo estadual. Os resultados, conforme a coordenadora do programa, Marisa Sari, à época (2003-2005) foram positivos, houve melhoria na integração entre escola, família e comunidade, cuidado com o patrimônio público e na relação professor aluno.

O PAE em SP principiou com o nome de *Programa Escola da Família* em 2003, em 5.306 escolas do Estado. Os diretores das instituições tinham receio em abri-las devido à depredação e à falta de preparo para receber jovens e comunidade. No decorrer do programa, o número de participantes chegou a sete milhões mensais, reunindo todas as escolas contempladas pelo programa. Para a coordenadora da época, Cristina Cordeiro, esse dado foi um indicador da boa

relação com a comunidade, bem como da queda do índice de violência na escola e nos seus arredores, redução de depredação e furto.

As parcerias estabelecidas ocorreram com as instituições de ensino superior (IES) da seguinte forma,

[...] o governo pagava uma bolsa que equivalia à metade da mensalidade do aluno e, em contrapartida, esses universitários trabalhavam nas escolas no fim de semana, geralmente coordenando oficinas. Chegamos a ter 35 mil estudantes participantes (NOLETO, 2008b,p. 70).

Outros parceiros foram o Instituto Faça Parte, o qual orientou a coordenação na busca de voluntários e Instituto Ayrton Senna, que implantou um programa de protagonismo juvenil em quase três mil escolas de São Paulo.

- **Público-alvo**

O PAE volta-se ao jovem, à escola e à comunidade. O jovem e a comunidade são os protagonistas.

Os jovens desempenham papel central: articulam atividades e mobilizam a comunidade para participar do programa. Essa participação é reforçada à medida que a grade de programação revela e valoriza talentos locais (NOLETO, 2008b,p. 16).

O jovem é o foco do programa pelo significado estratégico dessa geração para a perfilação ética e de sustentabilidade de uma nação, do tempo presente e futuro, bem como pelos direitos humanos. Por outro lado, o programa pede urgência político-social para o trato com a específica vulnerabilidade dos jovens no terreno da economia, no plano de acesso a serviços sociais, como a educação e a demanda cultural (NOLETO, 2008b). A comunidade é apresentada no PAE como espaço de responsabilidade de inclusão política e local para a cidadania ativa.

- **Objetivos do PAE**

O PAE, assim como qualquer programa, se apoia em pesquisas e avaliações de cada territorialidade, verificando as condições de vida, os impactos

sociais, a infraestrutura e os talentos da comunidade. As publicações da Unesco para a juventude desde 1997 apontavam carências e prioridades desse grupo no Brasil. Dentre as pesquisas, observou-se grande apelo à paz e redução da violência, já que o diagnóstico da Unesco mostrou essa categoria como primária para o trato com jovens. Apoiado nessas avaliações, o PAE teve como objetivo geral

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. E objetivos específicos, promover e ampliar a integração entre escola e comunidade; Ampliar as oportunidades de acesso e espaços de promoção da cidadania; Contribuir para redução das violências na comunidade escolar (BRASIL, s/d, p. 1).

A abertura das escolas no final de semana tem também o escopo de refletir e contribuir com a *escola da semana* visando à melhor relação professor-aluno e ao acolhimento dos alunos pela escola. O PAE também direciona-se para a redução da evasão escolar, principalmente com os alunos do Ensino Médio, período em que há baixo percentual de conclusão. Proporcionar a convivência entre os diferentes grupos da comunidade, reduzir os níveis de violência na escola e no seu entorno também são objetivos do programa.

O PAE atua para ajudar a transformar escolas em espaço de acolhimento e pertencimento, de trocas e de encontros. O objetivo é que elas sejam capazes de incorporar na programação oferecida no fim de semana as demandas do segmento jovem, bem como suas expressões artísticas e culturais, fortalecendo a participação dos estudantes e jovens nas atividades da escola (NOLETO, 2008b, p. 14).

As pesquisas da Unesco e do Governo Federal revelaram que os jovens são o grupo que mais se envolve em situações de violência, tanto como agentes quanto vítimas, na maioria dos casos nos fins de semana, na periferia, “[...] envolvendo, sobretudo, jovens de classes empobrecidas e em situação de vulnerabilidade” (NOLETO, 2008b, p. 15). A abertura das escolas objetiva oferecer mais a quem tem menos, aos jovens e suas famílias, atividades de cultura, esporte, arte, lazer e formação profissional “[...] para empoderar os jovens, fortalecer a comunidade, fortalecer o papel da escola e contribuir para a

redução dos índices de violência, construindo uma cultura de paz” (NOLETO, 2008a, p.15).

Elaboramos uma figura para demonstrar os objetivos do PAE.

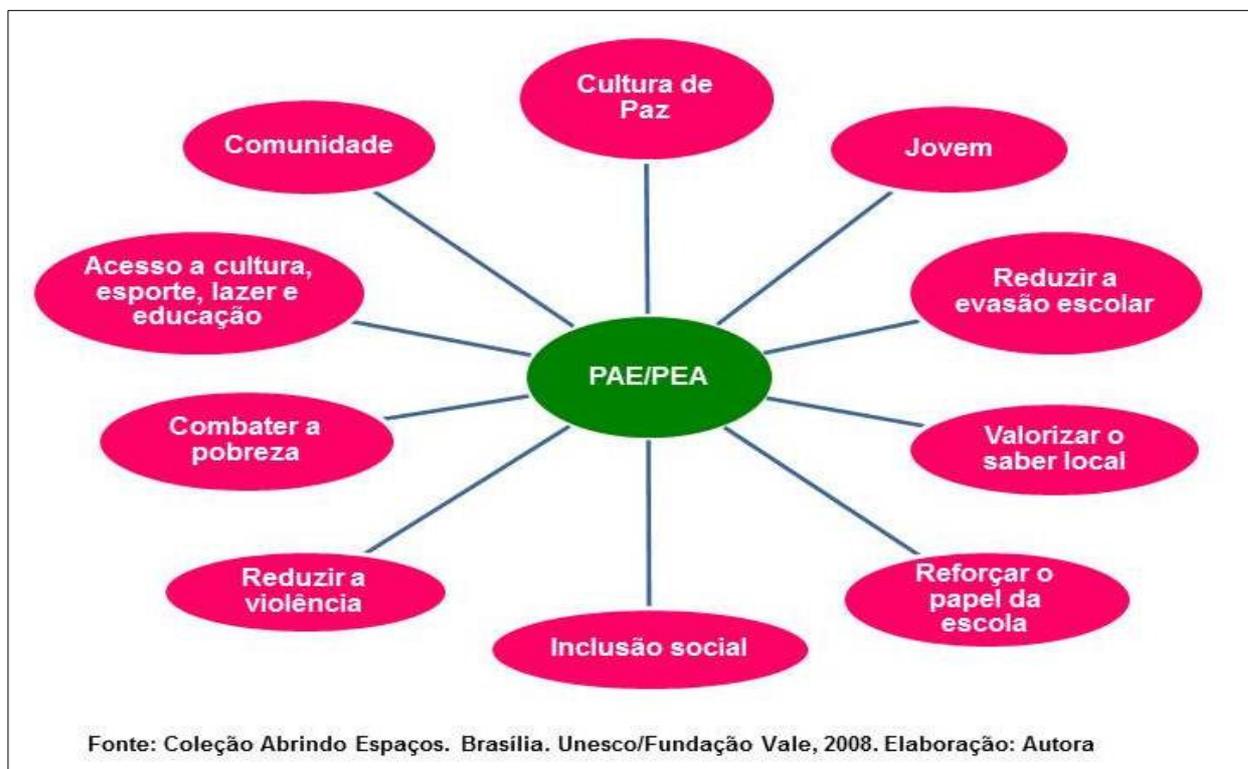


Figura 1: Objetivos do Programa Abrindo Espaços

Fonte: Coleção Abrindo Espaços. Brasília. Unesco/Fundação Vale, 2008.

Elaboração: autora.

Pela análise das publicações do PAE/PEA e da literatura sobre juventude, é consenso que os jovens pobres, residentes em comunidades de risco social, são violentos, protagonistas e vítimas do crime. Distinguir os jovens é preciso, apesar de pertencerem a um mesmo período de vida, enfrentar os desafios do mundo do trabalho, das exigências sociais, escolarização e comportamentos estes são distintos entre si. Não podemos relativizar que o jovem violento é aquele pobre, negro e analfabeto. Até porque sabemos que a figura do jovem como um ser problemático nasce no século XIX diante do processo da organização do trabalho nas indústrias e fábricas na Europa, mostrando o jovem operário como ameaça à ordem estabelecida, propagada pela burguesia e setores da igreja. A partir desse momento, esses grupos iniciam a propagação da

educação como redentora para solução dos problemas da *juventude perigosa* (ALVES, 2008).

Severo (2006), por meio de sua pesquisa, nos auxilia a contestar a tese de que a juventude não é somente problemática ao mostrar os movimentos sociais existentes desse grupo no país. Existem jovens que almejam a transformação social, fazem política, reivindicam direitos, e outros que são políticos, mas primam somente pela solidariedade e a boa convivência com o próximo. Como exemplos, podemos citar as federações e executivas de curso caracterizadas pelo movimento estudantil⁴, as quais se reúnem anualmente para deliberar ações que envolvem a universidade pública; a juventude organizada dos trinta partidos políticos⁵; do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; entidades estudantis como a Assembleia Nacional dos Estudantes Livre – ANEEL, União Nacional dos Estudantes – UNE, entidades religiosas, entre muitas outras organizações⁶. Não cabe nesse momento discutir as posições de cada entidade apresentada e suas bandeiras de luta. O que podemos mencionar é que há muita história para ser contada sobre os movimentos sociais de juventude no Brasil e suas relações com a emancipação política, humana e a terceira via.

⁴ DENEM – Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina; ENEN – Executiva Nacional dos Estudantes de Nutrição; ExNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física; ENEEnf – Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem; ENEFAR – Executiva Nacional dos Estudantes de Farmácia; ENÉfi – Executiva Nacional dos Estudantes de Fisioterapia; ExNETO – Executiva Nacional dos Estudantes de Terapia Ocupacional; CONEP – Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia; ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social; ENEBIO – Executiva Nacional dos Estudantes de Biologia; ENECOS – Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social; FENEARTE – Federação Nacional dos Estudantes de Arte; FEMEH – Federação do Movimento Estudantil de História; ExNEL – Executiva Nacional dos Estudantes de Letras; FENED – Federação Nacional dos Estudantes de Direito; ABEF – Associação Brasileira dos Estudantes de Filosofia; FENEA – Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo; FEAB – Federação Nacional dos Estudantes de Agronomia do Brasil; ABEEF – Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal; ENEEA – Executiva Nacional dos Estudantes de Engenharia Ambiental; ENEV – Executiva Nacional dos Estudantes de Veterinária; FENEEQ – Federação Nacional de Estudantes de Engenharia Química; ExNeMus – Executiva Nacional dos Estudantes de Museologia; ExNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia; ENEC – Executiva Nacional dos Estudantes de Computação; FENECO – Federação Nacional dos Estudantes de Economia; FENECIC – Federação Nacional de Estudantes de Ciências Contábeis; FENEAD – Federação Nacional dos Estudantes de Administração; ENEG – Executiva Nacional dos Estudantes de Geologia (Disponível em: <<http://fenex.wordpress.com/executivas-e-federacoes/>>. Acesso em: 10 jan. 2013).

⁵ Partidos políticos existentes no Brasil (Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos>>. Acesso em: 12 jan. 2013).

⁶ Para identificar outras organizações e entidades da sociedade civil, ver p. 3-5. **Reflexões sobre a política nacional de juventude: 2003-2010**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Juventude, 2011 (Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conferencia/documentos/materiais-de-apoio/reflexoes-sobre-a-politica-nacional-de-juventude>>. Acesso em: 11 nov. 2011).

De um lado, a luta, e de outro, a criminalidade. Dados do DEPEN (2009) revelam que o índice da população prisional em dezembro de 2009 era de 473.626 mil pessoas, 442.225 homens e 31.401 mulheres. Dessa população total, 238.104 eram de jovens de 18 a 29 anos. Em relação à escolaridade da população absoluta carcerária, apontaram que os detidos possuíam Ensino Fundamental incompleto e Fundamental completo, acusados especialmente de roubos, entorpecentes e furtos.

Os dados utilizados pela Unesco para justificar a violência de jovens, se comparados aos do DEPEN são verdadeiros, pois mais de 50% da população prisional são constituídas de jovens. Todavia, concluímos que de um total de aproximadamente 34,6 milhões existentes no país para o ano de 2008, 238.104 encontram-se na criminalidade, podemos até aumentar cinco vezes esse número e ainda assim encontraremos uma porcentagem baixa em relação à população total de jovens. O DEPEN (2009) apresenta que os índices de violência⁷ aumentam a cada ano; em 2005, eram 361.402 mil pessoas; em 2006, 401.236; em 2007, 422.590; em 2008, 451.219 e em 2009, 473.626.

Com base nesses dados, vemos que a violência cresce e que os jovens ocupam grande porcentagem por crimes de roubo, entorpecentes e furto. Dessa forma, concordamos com Peres (2007) quando declara que a violência é um problema estrutural do atual modo de produção, o qual exclui e afeta parte da população, em um cenário em que há uma acentuada crise financeira desde 2008, que elevou as taxas de desemprego, bem como da propaganda exacerbada de mercadorias esteticamente chamativas lançadas diariamente para o estímulo ao consumo. A massa desempregada tem pouca perspectiva de alcançar um emprego que sustente condições dignas de vida. Nesse sentido, para satisfazer desejos materiais, o crime para muitos jovens é a saída, o que não significa que a criminalidade esteja relacionada somente com a pobreza.

- **Estrutura**

Em relação à implantação do PAE, Noletto (2008d) alega que o programa pode ter uma estrutura variada, não há um modelo padrão, pois tem que se

⁷ Aqui, mostramos os dados da população carcerária que envolvem diversos tipos de violência, tais como roubo, furto, entorpecentes, homicídio, latrocínio, estelionato, receptação, desarmamento, costumes e outros não mensurados pelo DEPEN (2009).

adequar a cada realidade e contexto regional. No livro da série *Saber Fazer*, a autora mostra detalhes de um caminho sugerido para a implantação do PAE. Primeiramente, postula ser preciso tomar a decisão, mostrar a vontade de uma cidade ou Estado de abrir as escolas públicas ou parte delas aos jovens da comunidade. É uma relação que ocorre entre a secretaria estadual ou municipal de educação e a Unesco caso deseje o auxílio técnico que ela proporciona. Nessa negociação, são tratados assuntos referentes à sustentação financeira, técnica e infraestrutura, isto é, condições de governabilidade.

2. Estrutura-se o programa e discute seu formato: nesse momento, é realizado levantamento a respeito dos sujeitos que comporão a coordenação central, as parcerias e os critérios de seleção das escolas participantes. Há reunião com diretores, professores, servidores, pais, conselheiros, alunos e a comunidade local para definição de objetivos, princípios, metodologia, estrutura e resultados esperados do programa bem como pesquisa sobre interesses e necessidades da comunidade referentes às atividades que serão ofertadas e à definição dos dias de abertura das escolas.

3. Forma-se a equipe de coordenação central, composta de representantes da Secretaria de Educação, de preferência, e se necessário a Unesco. Essa equipe é responsável pela gestão administrativa e pedagógica, a qual faz avaliação, acompanha, registra avanços, planeja ações e atividades que possam melhorar a qualidade dos profissionais envolvidos. Os gestores locais podem ser a equipe técnica da Secretaria da Educação, ou até mesmo outra secretaria estadual ou municipal.

4. Definição dos critérios para seleção de escolas participantes e mobilização para participação no programa: as escolas selecionadas devem estar situadas em áreas violentas, que possuam populações vulneráveis socialmente; em áreas com pouca ou nenhuma disposição de espaços públicos; que apresentem altos índices de violência na escola ou nos arredores; que tenham boa infraestrutura, pátio, quadra de esporte, laboratórios, biblioteca e boa receptividade da direção para implantação do programa. Depois desses critérios, é necessário visitar as escolas e assegurar que elas tenham a estrutura física. Posteriormente, apresenta-se o programa ao diretor e à equipe pedagógica para iniciar a adesão do PAE.

Quem convida as escolas é a equipe técnica da Secretaria de Educação ou outras. Para atrair as escolas, fazem-se convites aos diretores ressaltando o papel deste como agente de transformação social. Se o convite for aceito, a equipe técnica providencia a assinatura da ficha de adesão por parte dos diretores, sendo preciso a divulgação no Diário Oficial do Estado ou município. E logo anunciam o PAE para a comunidade e acompanham as escolas cadastradas. A realização do PAE nos finais de semana é organizada pela formulação de convites, seleção de materiais para divulgação, levantamento dos interesses e necessidades postos pela comunidade. Em seguida, há abertura de inscrições para voluntários e registro de propostas, as quais são em ata ou formulário.

5. Composição das equipes locais e o processo de formação continuada: essas equipes terão o papel de por em prática o PAE, de discutirem a programação de atividades nas escolas nos fins de semana, contatando educadores remunerados ou voluntários, professores, artistas, entre outros. O trabalho de supervisão, acompanhamento e articulação das escolas é realizado por atores intermediários. As capacitações e formação continuada desses supervisores, bem como os outros sujeitos envolvidos no PAE são considerados meios de manter as equipes motivadas e alinhadas no processo.

As capacitações e formações são fornecidas por especialistas das secretarias estaduais e/ou municipais de educação e especialistas da Unesco, de ONG'S ou outros órgãos de formações. São responsáveis pelo conteúdo e execução da formação a Unesco e a coordenação central. "A equipe de coordenadores regionais ou intermediários mobiliza as equipes locais para participar da formação e contribuir com a sugestão dos temas a serem trabalhados" (NOLETO, 2008d, p. 48).

6. Mobilizar a comunidade e realizar diagnósticos: o diagnóstico serve como o primeiro passo da divulgação e mobilização do PAE, bem como para identificar os recursos, talentos e as carências existentes na comunidade e na escola. O contato com professores, oficinairos, artistas e outros profissionais é realizado nessa etapa. As equipes locais são responsáveis por esse processo, pois "[...] é fundamental que haja a participação dos jovens e da comunidade em todas

essas etapas, sugerindo, propondo, acompanhando a coordenação e contribuindo para definir as várias atividades do programa” (NOLETO, 2008d, p. 53).

7. Definição das atividades e divulgação das oficinas: aqui, as equipes locais definem as atividades e oficinas em um plano que serão realizadas no final de semana de acordo com as demandas diagnosticadas pelos jovens e a comunidade. A equipe executora, ao final das atividades, reúne-se para avaliar o desempenho da equipe e a qualidade do PEA. A equipe dos intermediários realiza reuniões semanais de avaliação.

8. Abertura dos portões: integrando escola e comunidade: esse momento caracteriza-se pelo encontro dos participantes da comunidade juntamente com as atividades preparadas para eles. É a fase de acolhimento.

9. Monitoramento e avaliação do programa: os responsáveis pela monitoração do PAE são a equipe central, executora, técnicos e pesquisadores da Unesco e/ou de universidades. A avaliação acompanha todo o desenvolvimento do PAE por meio de pesquisas quantitativas e qualitativas. São realizadas entrevistas com jovens e pessoas da comunidade, equipe pedagógica, intermediárias e executora, voluntários e oficinairos. A equipe executora monitora rotineiramente o programa com registros de participações nas atividades, “[...] diminuição de brigas, agressões e depredações na escola, entre outros” (NOLETO, 2008d, p. 63). Em síntese, primeiro define-se

[...] quem fará a avaliação, se a UNESCO, uma universidade ou algum instituto ou centro contratado para este fim. A partir daí, serão criados instrumentos quantitativos e qualitativos para avaliar resultados e impactos locais e regionais, de forma sistemática, periódica e contínua (NOLETO, 2008d, p. 63).

10. Documentando a experiência: refere-se à fase de documentar toda a experiência do programa, a qual pode ser em forma de vídeo, fotografia, livros, folhetos, etc. Esses registros são realizados pelas equipes locais ou pela coordenação central ou ainda pelos jovens participantes.

O PAE/PEA conta com parcerias, em especial do Ministério do Trabalho e Emprego, qualificando os jovens nos Consórcios Sociais da Juventude, os quais poderão atuar como oficinairos; o Ministério do Esporte distribui materiais esportivos às escolas que possuem o programa; o Ministério da Cultura qualifica

agentes culturais para atuar nas escolas públicas juntamente com o Programa Pontos de Cultura; o Fórum das Estatais doa equipamentos, cede voluntários e disponibiliza recursos (NOLETO, 2003).

- **Abrangência**

Lançado em 2000, o PAE iniciou em dois Estados brasileiros, Rio de Janeiro e Pernambuco. Posteriormente, se instalou em diversos Estados. No ano de 2006, na Bahia, foram atendidas 99 escolas; no Espírito Santo, 113; Minas Gerais, 170; Mato Grosso do Sul, 19; Pernambuco, 170; Rio de Janeiro, 253; Rio Grande do Sul, 176; Roraima, 20⁸ (NOLETO, 2003).

A ampliação do PAE se deu com o programa do Governo Federal PEA a partir de 2004. Em 2007, o programa se fez presente em todos os Estados da federação, atingindo 1.895 escolas, beneficiando, segundo dados da Unesco, 400 mil participantes por final de semana. Por meio do quadro abaixo, percebemos a atuação do programa nos 26 Estados brasileiros e Distrito Federal. O PAE⁹ atendeu, no exercício de 2010-2011, um total de 2.223 escolas estaduais e municipais.

Estado	Municípios	Número de escolas atendidas pelo PEA
Acre	Rio Branco	10
Alagoas	Maceió	28
Amazônia	Manaus	50
Amapá	Macapá, Santana	19
Bahia	Candeias, Lauro de Freitas, Salvador, Simões Filho, Vera Cruz	144
Ceará	Fortaleza, Maracanaú	75
Brasília	Distrito Federal	37
Espírito Santo	Cariacica, Serra, Vila Velha, Vitória, Viana	156
Goiás	Águas Lindas de Goiás, Goiânia, Luziânia	66
Maranhão	São José de Ribamar, São Luís	30
Mato Grosso	Cuiabá, Várzea Grande	42
Mato Grosso do Sul	Campo Grande	41
Minas Gerais	Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Contagem, Esmeraldas, Governador Valadares, Ibité, Juatuba, Nova Lima, Ribeirão das Neves, Sabará, Vespasiano	200
Pará	Belém	33
Paraíba	João Pessoa	42
Paraná	Almirante Tamandaré, Apucarana, Colombo,	23

⁸ Na referência não havia os dados dos Estados de São Paulo e Sergipe.

⁹ A partir desse momento, utilizaremos a sigla PAE/PEA por ser o mesmo programa.

	Curitiba, Fazenda Rio Grande, Itaperucu, Londrina, Pinhais, Piraquara, São José dos Pinhais	
Pernambuco	Abreu e Lima, Alagoinha, Aracoiaba, Araripina, Barreiros, Belém de São Francisco, Belo Jardim, Bezerros, Bom Conselho, Bom Jardim, Cabo Santo Agostinho, Camaragibe, Caruaru, Carpina, Catende, Chá Grande, Escada, Feira Nova, Fernando de Noronha, Floresta, Frei Miguelinho, Gameleira, Garanhuns, Glória do Goitá, Goiânia, Gravata, Birimim, Ibirajuba, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, João Alfredo, Limoeiro, Machados, Moreno, Olinda, Ouricuri, Palmares, Passira, Paudalho, Paulista, Pesqueira, Petrolina, Pombos, Recife, Riacho das Almas, Ribeirão, Salgueiro, Rio Formoso, Santa Maria do Cambucá, São Caitano, São José da Coroa Grande, S.J do Belmonte, São Lourenço da Mata, Sertânia, Sirinhaém, Surubim, Tacaimbó, Tamandaré, Terezinha, Trindade, Vitória de Santo Antão, Ipojuca, Itapissuma	439
Piauí	Teresina, União	43
Rio de Janeiro	Barra Mansa, Belford Roxo, Cachoeira de Macacu, Duque de Caxias, Itaboraí, Nova Iguaçu, Pinheiral, Queimados, Itaguaí, Nilópolis, Paracambi, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João do Meriti, Seropédica, Taperi, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Niterói, Rio Bonito, Tanguá	348
Rio Grande do Norte	Brejinho, Natal	20
Rondônia	Candeias do Jamari, Porto Velho	38
Roraima	Boa Vista	22
Rio Grande do Sul	Alvorada, Arambaré, Arroio dos Ratos, Butiá, Cachoeirinha, Camaquã, Campo Bom, Canoas, Charqueadas, Eldorado do Sul, Esteio, Gravataí, Guaíba, Montenegro, Nova Hamburgo, Porto Alegre, São Borja, São Jerônimo, São Leopoldo, São Sebastião do Cai, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Tapes, Taquara, Triunfo, Viamão	203
Santa Catarina	Florianópolis, Biguaçu, Descanso, Joinville, Laguna, Ponte Alta do Norte, Saltinho, Santa Helena, São José, Tubarão	27
São Paulo	Diadema, Santo André, Suzano, Taboão da Serra	35
Sergipe	Aracaju, Capela, Maruim, Muribeca, Nossa Senhora do Socorro, Japaratinga, São Cristovão	30
Tocantins	Palmas, Novo Acordo, Miracema do Tocantins	22

Quadro 16: Estado e Municípios que possuem o PAE/PEA

Fonte: BRASIL, 2011a¹⁰.

Notamos pela visualização do quadro que a maior concentração do PAE/PEA situa-se na região Nordeste, com 851 escolas, seguida da região Sudeste, com 739 escolas, Sul com 253 escolas, Norte com 194 escolas e Centro

¹⁰ A lista se encontra no portal do MEC (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811>. Acesso em: 10 ago. 2012).

Oeste, 186. É preciso ressaltar que a maior concentração de escolas está na maior região do país, totalizando nove unidades federadas (Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Alagoas e Pernambuco).

A transformação do PAE em PEA em 2004 é comemorado pela UNESCO/Brasil pelo programa ter sido adotado pelo MEC e governo federal como política pública¹¹. Nesse sentido os objetivos do PAE/PEA são enfatizados nas escolas não só nos finais de semana, mas nos dias da semana com o *Programa Mais Educação*, o qual integra as ações do PDE, vigente desde 2007. O *Mais Educação* tem a proposta de implementação da educação em tempo integral em escolas de baixo IDEB, situadas em territórios vulneráveis, no intuito de diminuir as desigualdades educacionais e valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2007d).

4.2 CONCEITOS REFERENCIAIS DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO JUVENIL E EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A participação da juventude no PAE/PEA é considerada pressuposto do exercício da cidadania. A participação social e política aparece nas publicações do programa como condições essenciais para o acesso efetivo aos direitos fundamentais. Para a Unesco, a participação de jovens refere-se à mobilização, voz ativa, espaço garantido no sistema de tomada de decisões nas distintas esferas, visando a um lugar ativo na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz.

É um conceito norteador do programa desenvolvido para os jovens e com os jovens. Ou seja, ao mesmo tempo em que foi pensado e delineado como resposta aos múltiplos contextos de vulnerabilidade, em especial, à violência a que parcela significativa da população jovem brasileira está submetida, o programa foi construído considerando as demandas, vivências, os interesses e as linguagens juvenis (NOLETO, 2008a, p. 45).

¹¹ Como assinalamos no decorrer da seção três utilizamos o termo políticas sociais ao invés de pública, pois as características dos programas federais, incluindo o PAE são peculiares de uma política social.

A participação juvenil tem a função de dar voz aos jovens participantes do PAE/PEA, oportunidades de acesso e condições concretas de participação e expressão que possa de fato se efetivar como liderança e fazer a diferença na vida do jovem e da comunidade. Os jovens devem assumir espaço privilegiado nas atividades do PAE/PEA e sua colaboração deve ser voltada a sua própria linguagem e códigos, de modo a ofertar condições que permitam o exercício de liderança com aprendizagem, sem a recorrência a autoritarismos e imposição de saberes competentes (NOLETO, 2008a).

O PAE/PEA partilha dos diferentes tipos de cidadania: a civil, política, social e a cultural, esta última significa o direito de todos na participação na produção e no acesso ao acervo cultural da civilização. Segundo a Unesco, a cidadania cultural possibilita aos cidadãos reconhecerem a multiplicidade de linguagens artístico-culturais. A falta de espaço para o protagonismo juvenil, para a agência reflete uma das causas da exclusão social e da falta de oportunidades de aprendizagem, as quais fazem os jovens se dispersarem e se envolverem com o crime e a violência dentro e fora da escola. Portanto, a proposta para o exercício da cidadania dentro de um programa de educação se revela como condição para a transformação pessoal na vida de jovens que descubrem seus talentos e potencialidades, tornando-os autônomos e racionais a diversas tarefas do cotidiano.

Uma política de educação para todos e ao longo da vida é condição imprescindível à universalização da cidadania. A participação pressupõe acesso à educação, a conhecimentos sobre alternativas, instrumental para o exercício da criatividade, da negociação e da comunicação, como também acesso a atividades esportivas, artístico-culturais e de lazer. Participar, brincar, se divertir, alimentar o espírito, cultivar o gosto pelo belo são formas de aprendizagem que se relacionam tanto com o aprender fazendo, quanto ao estar junto, assim como implica aprender a ser (NOLETO, 2003, p. 26).

A participação do jovem está relacionada intimamente ao protagonismo juvenil. Esse conceito designa aos jovens os atributos de autonomia, solidariedade, competência e participação. Por meio da estimulação do protagonismo, os jovens participantes do PAE/PEA descobrirão seus talentos e potencialidades, atuando na organização e no monitoramento das oficinas,

articulando-se com os educadores e a comunidade. Estimular o protagonismo é meta do PAE/PEA e cabe a todos os profissionais envolvidos na abertura das escolas aos finais de semana. A nosso ver, o exercício do protagonismo juvenil recomendado pela Unesco é uma forma de direcionar sua proposta hegemônica que visa a ocultar a flexibilização que ocorre nos direitos sociais trabalhistas ao direcionarem a desresponsabilização e a desregulamentação do Estado frente às políticas sociais à medida que defende a organização plena da sociedade civil.

- **Educação integral e para a paz**

A educação integral e para a paz para a Unesco mostra-se pertinente, uma vez que permite o desenvolvimento do potencial do indivíduo em diferentes aspectos e permite acesso a um conjunto de novas oportunidades, diversas formas de expressão, autodesenvolvimento e convivência. A “[...] educação integral tem o potencial para romper com o ciclo que sustenta a exclusão, à medida que fornece aos jovens instrumentos para que eles se posicionem e se relacionem com e na sociedade na condição de sujeitos” (NOLETO, 2008a, p. 45).

A educação para a paz não se preocupa apenas com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação de uma nova maneira de ser, do exercício da compaixão, da criação de confiança mútua e laços de afeto. A educação para a paz tem como compromisso um futuro de bem-estar para a humanidade e com o meio ambiente (DISKIN; ROIZMAN, 2008). O conceito de cultura de paz foi criado pelo Padre peruano Felipe MacGregor ao integrar a *Comissão Nacional Permanente de Educação para a Paz*, criada pela resolução ministerial do governo do Peru em 1986. Em 1989, o padre publicou um livro, denominado *Educación, futuro, cultura de paz*, o qual inspirou a Unesco e logo foi adotado pela ONU (DISKIN, 2008).

Um dos livros do PAE, *Mais Educação, Menos Violência*, trata especificamente dos resultados atingidos pelo programa de 2004 a 2007, abordando o papel da escola na prevenção à violência e na construção da cultura de paz. O livro propala que investimentos em educação repercutem em conquistas de segurança pública e que para o combate à violência é preciso implantação de políticas educativas em forma de programas, como meio de prevenção. Rolim (2008) assinala que ações punitivas por parte das leis penais e

da polícia não garantem respostas eficientes aos problemas de crime no país. Portanto, a criação e investimento em programas específicos e localizados de formação escolar podem superar ou minimizar ações criminais.

O autor aponta que programas de prevenção desse tipo têm menor custo/benefício quando comparados ao aumento do número de prisões e qualificação de policiais. E para comprovar que políticas focalizadas voltadas ao campo escolar são exitosas em relação aos índices de violências e crimes em geral, Rolim (2008) traz diversos exemplos de programas com jovens agressivos, marginalizados e violentados na Holanda, EUA, Canadá e Austrália. Mostra resultados positivos com os jovens participantes juntamente com suas famílias e comunidade. Cita também exemplos da população carcerária e seu nível de escolarização nos EUA. O analfabetismo entre os jovens presos é superior quando comparado à massa não carcerária. E compara que os jovens com baixa escolaridade no Brasil é o grupo que mais concentra taxas de vitimização por homicídio, índices que caem para aqueles que concluíram o Ensino Fundamental.

Os resultados apresentados do PAE/PEA nessa publicação em todas as regiões foram significativos para alunos, professores, gestores e comunidades. Diminuíram os níveis de pichações, furtos, roubos, agressão física e verbal, presença de armas de fogo, consumo de álcool e tabaco. Com a análise dos primeiros resultados do PAE/PEA e os exemplos de países considerados desenvolvidos, Rolim (2008) afirma que as escolas podem prevenir a violência, pois permitem a construção de normas de convivência e respeito.

Vemos pelas agências da ONU e pelos dirigentes nacionais uma aposta e grande apelo à educação como solução para as desigualdades e violência, bem como o convite à sociedade civil para auxiliar no combate a esses males. E concomitantemente, vemos a difícil batalha de se aprovar um projeto da sociedade civil nas casas legislativas. Foi o caso da LDB nos primeiros anos de 1990, o PNE em 1998, que teve sua aprovação em 2001 com muitos vetos, o orçamento para a educação, os 10% do PIB tão difícil de se aprovar. Apesar de que aprovar não é o problema, a questão é aplicar e enxergar na realidade os investimentos, com a construção de escolas nas zonas urbanas, rurais, nas comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, com contratação de professores, recursos didáticos, ensino, transporte e merenda. Isso não é uma

utopia, é um direito básico, mínimo, diríamos, mas às vezes parece tão distante da concretude.

A cultura de paz pregada pelo *Manifesto 2000*, o qual incentivou a criação do PAE/PEA, objetivou criar o senso de responsabilidade no nível pessoal à construção de uma **nova ordem social** pautada em atitudes, comportamentos e valores solidários em oposição à lógica de valores do século XX, os quais não erradicaram as desigualdades, injustiças e violência. Essa nova ordem almejada pela Unesco precisa ser transmitida aos jovens e às futuras gerações.

O PAE/PEA, como já pontuamos, tem em suas diretrizes o conceito referencial de cidadania, a qual, na acepção dos autores de suas publicações é exercida pela participação e intervenção na escola e na comunidade. Para compreender esse conceito, buscamos em Tonet (2005) a relação entre educação, cidadania e emancipação humana. Para o autor, a educação para cidadania não tem o intento de formar um sujeito para transformação da sociedade, por mais que se tenha boas intenções, porque a raiz histórico-ontológica da cidadania está pautada na gênese da sociabilidade capitalista.

O autor trata sobre a cidadania em um capítulo, discutindo-a na ótica liberal, da esquerda democrática e na perspectiva marxiana. A cidadania na ótica liberal tem como pressuposto limiar que todos os homens são iguais e livres por natureza, isto é, são cidadãos sujeitos de direitos e deveres. A cidadania é compreendida pela linha liberal como instrumento para equilibrar as desigualdades sociais. Apesar de não haver consenso entre os liberais clássicos e contemporâneos, eles partilham da ideia de que “[...] os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma consequência inevitável do processo social” (TONET, 2005, p. 51).

Na ótica da esquerda democrática, apenas em uma sociedade sem classes é possível se realizar a plena cidadania. Na perspectiva marxiana, Tonet (2005) afirma que a cidadania é inseparável da ordem capitalista. Esta tem seu ato ontológico primário com a compra e a venda da força de trabalho, e a partir desse ato se originam a mercadoria, a propriedade privada, o trabalho assalariado, o mercado, a mais-valia, entre outros. O ato de compra e venda da força de trabalho é gerador de desigualdade social, porque submete os sujeitos em níveis

desiguais, enquanto um é proprietário, dono de meio de produção, o outro é trabalhador, dono apenas de sua força de trabalho, é a subordinação do trabalho ao capital. Por conseguinte, é impossível uma reconciliação entre capital e trabalho, bem como uma autêntica comunidade humana na atual ordem social.

E somente interesses ideológicos ou ignorância podem pretender que o capital pelo seu próprio movimento interno, possa por fim a este processo. Neste ato, fundante, portanto, já está inscrita a impossibilidade insuperável de constituição de uma autêntica comunidade humana (TONET, 2005, p. 60).

O sujeito enquanto trabalhador assalariado não entra em uma comunidade realmente humana/emancipada, mas participa de uma comunidade política. Os indivíduos na sociedade civil moderna buscam sua plena realização, a vida é centrada no indivíduo. As formações sociais anteriores tinham como polo determinante a comunidade e na atual ordem o polo se volta ao indivíduo singular. É ao redor deste que gira toda a vida social. E é dessa concepção de indivíduo:

[...] que se origina a ideia de que a liberdade consiste, essencialmente na autodeterminação. Mas autodeterminação de um indivíduo centrado, egoísta e não de um indivíduo social, ou seja, de um ser que é síntese de determinações sociais. Deste modo, a liberdade no terreno da sociedade civil tem como expressão concentrada a “livre iniciativa” e esta é vista como condição absolutamente imprescindível para que o indivíduo possa se realizar como pessoa humana (TONET, 2005, p. 69).

Essa passagem de Tonet se associa ao protagonismo juvenil, à iniciativa que cada jovem deve exercer para buscar autonomia e melhoria para sua vida pessoal e profissional, é focada nele mesmo enquanto indivíduo singular, em que este se mostra como o único responsável pela sua ascensão ou pela sua derrota. Como a questão da cidadania tem sua origem no ato fundante da ordem capitalista, o valor de troca é essencial para a compreensão dessa questão. Para realizar o valor de troca, são necessários sujeitos intercambiantes, os quais se caracterizam como iguais e equivalentes no ato da troca. O restante das diferenças individuais não importa à medida que são equivalentes, são indiferentes entre si (TONET, 2005).

Há interesse comum pelos indivíduos realizarem a troca, mas esse não é o fim pretendido. Cada um anseia realizar seu próprio interesse. E a sociedade burguesa em sua totalidade é uma guerra de uns contra os outros, porém na sociedade civil todos os membros são tidos como livres, iguais e proprietários. Livres para satisfazer seu próprio interesse, iguais perante a lei, possuindo os mesmos direitos e proprietários, todos possuem algum bem que pode ser de interesse dos outros membros da sociedade. “Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade” (MARX, 1978 *apud* TONET, 2005, p. 75)¹².

A cidadania integra a emancipação política, compreendida como um ato de liberdade, a qual luta pelos seus direitos, contudo é uma liberdade parcial. Formar cidadãos implica formar pessoas conscientes de seus direitos e deveres, as quais devem assumir uma postura crítica diante das desigualdades sociais e buscar sua superação. No entanto, Tonet (2005) alega que trabalhar para formar cidadãos é trabalhar para que as pessoas vivam dentro do capital, se conformem com ele e almejem melhorá-lo. Em uma sociedade cidadã, o homem é apenas membro da comunidade política, isto significa que pensa e age de acordo com a ordem social estabelecida, aceita as normas do jogo. Portanto, o homem cidadão vive em uma comunidade política. E a questão social nesse tipo de sociedade aparece apenas como uma preocupação, assistência e solidariedade, ações que não transformam a materialidade e perpassam o egoísmo proprietário.

Desse modo, Tonet (2005) nos revela que a emancipação política, na qual o homem é visto como cidadão, é uma comunidade com liberdade restrita e limitada, não mostra o caminho para a superação da sociedade de classes e ainda demonstra ser a expressão da desigualdade social e condição de sua reprodução. A emancipação política não pode ser o último objetivo da humanidade, como nível para a construção de uma sociedade livre, igual e fraterna e nem a educação cidadã redentora da violência.

¹² MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la critica de la economia politica (Grundrisse)**. México: Siglo XXI, 1978. v. 3.

É impossível – obviamente em graus diferentes – formar cidadãos autênticos, mesmo como cidadãos, numa sociedade em que a atividade econômica é realizada de forma tão arbitrária, primitiva e predatória. Por isso mesmo, é uma brutal ilusão querer colocar a educação a serviço da formação de cidadãos, especialmente nos países pobres. Se já nos países ricos, a cidadania mais aperfeiçoada implica, por força das coisas, a existência da desigualdade social, muito mais isto é verdadeiro no caso dos países pobres. Nestes últimos, educar para a cidadania é formar para uma dupla ilusão: Primeira, porque é impossível atingir a plenitude da cidadania; segunda, porque mesmo que isto fosse possível, não levaria à formação de pessoas efetivamente livres, efetivamente sujeitos da história, dada a natureza da própria cidadania (TONET, 2005, p. 77).

No entanto, não significa que a cidadania tenha importância no processo social, das lutas democráticas-cidadãs para superar a atual sociabilidade. A educação para cidadania se mostra como o meio para a emancipação humana. Mas educar para a cidadania e acreditar que é a solução para combater a violência, as vulnerabilidades e alcançar ascensão social é um equívoco. Parafraseando Freire (2011), a educação não muda o mundo, quem é capaz de mudar o mundo são as pessoas, e conseqüentemente estas precisam da educação para sair da ignorância e serem capazes de conduzir sua própria consciência com base no conhecimento científico.

Se a emancipação política refere-se à luta pelos direitos do ser cidadão, o que seria a emancipação humana? Emancipação humana refere-se a uma sociedade sem classes, na qual há liberdade autêntica, soberania popular, uma sociedade emancipada das bases materiais da reprodução, das mercadorias e da exploração do homem pelo homem (MARX, 2010). A emancipação humana, como um objetivo a se alcançar, é uma ação que envolve muitas outras discussões de conceitos e problemáticas, como a liberdade, socialismo e comunismo, e destacamos que não é nossa intenção nesse momento tratar dessas questões. A emancipação humana deve ser o objetivo final da humanidade (TONET, 2005; MARX, 2010). E a educação pode contribuir para esse escopo. Na verdade, as práticas educativas têm possibilidade de serem realmente emancipatórias. Mas não basta dizermos e termos o anseio que a educação deve se voltar à emancipação humana e desvinculá-la do atual momento histórico.

Tonet (2005) apresenta ao final de seu estudo requisitos para uma atividade educativa que podem contribuir para a emancipação humana nas atuais condições históricas. A primeira delas é ter conhecimento para alcançar o objetivo final que é a emancipação humana, sendo necessário buscar os meios para atingi-la. E o conhecimento se mostra como fator essencial para a compreensão profunda de conceitos que permeiam a atual ordem social, bem como os discursos teóricos e ideológicos que mostram o capital como única saída para a humanidade.

Segundo, é preciso domínio amplo e profundo do processo histórico real nas suas dimensões universais e particulares, isto é, compreender a situação do mundo atual, a lógica da sociabilidade capitalista, suas características, consequências e intervenções no campo da política, da cultura, educação e economia. Tonet (2005) ressalta que o saber a ser buscado necessita ser de base ontológica, de crítica ao saber produzido na perspectiva dominante e de construir um novo saber, constituído de criticidade.

Terceiro, a prática educativa emancipadora está no domínio dos conteúdos específicos de cada área do saber, e cada educador deve ter o domínio dos conteúdos específicos de sua área e saber difundi-los, ou seja, deve ter a apropriação dos termos e técnicas produzidos ao longo da história até a contemporaneidade. Outro ponto mencionado pelo autor como um requisito para a prática educativa emancipadora é a “[...] articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva” (TONET, 2005, p. 151).

A ideia de que a educação é a mola propulsora para a transformação da sociedade é disseminada pela Unesco, dirigentes do Estado e outras agências da ONU. Tonet admite que cabe somente ao trabalho¹³, no ponto de vista ontológico, o papel de transformação social. E pelas diretrizes do PAE/PEA percebemos que a educação integral para a paz e ao longo de toda a vida é voltada para a

¹³ O trabalho do ponto de vista ontológico “É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. O homem põe em movimento suas forças naturais (corporalidade) a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida, por meio desse movimento sobre a natureza ele a modifica e ao mesmo tempo se modifica. Ele transforma a natureza e realiza nessa matéria seu objetivo. Isso significa que só os homens (gênero humano) são capazes de pôr finalidade em sua ação, são os únicos que se orientam pelo objetivo a ser conquistado” (MARX, 1983, p. 149-150).

cidadania. Se entendemos que a cidadania é a maneira de se alcançar a emancipação política, podemos afirmar que a educação para a paz visa à emancipação política. Entretanto, ao analisar os documentos da ONU/Unesco na forma de Resoluções e as publicações do PAE/PEA e buscar suas fundamentações teórico-filosóficas, são explícitas as ideias de capital humano, capital social, nova ordem global baseada na solidariedade, desenvolvimento sustentável e inclusão social, conceitos esses que se voltam para a via da conservação do capitalismo.

Mas é difícil o leitor se convencer dessa crítica quando lê os documentos da Unesco, porque é uma agência com linguagem dócil, com apelo à comoção, sensível ao social, solidária, que apresenta grande intenção e vontade de ajudar os povos oprimidos e excluídos do sistema. Em relação às publicações do PAE/PEA, elas exprimem frequentemente os resultados exitosos e satisfatórios que enchem de orgulho a agência e seus idealizadores.

A análise que estamos realizando do PAE/PEA procura identificar se a proposta e a ação de formação de educação para a paz e participação política dos jovens são meios para se alcançar a emancipação (seja ela política ou humana) ou a conformação. Esta última diz respeito à *nova pedagogia da hegemonia*, a qual anseia assegurar a dominação de classe por meio de processos educativos positivos. Sua ação se dá pela fundamentação teórica produzida por intelectuais e organizações que pretendem expandir que o Estado é insuficiente para atender todas as demandas da sociedade; assim, é preciso reunir a força de cada cidadão para mudar a política e definir alternativas para o campo social.

O tempo espaço para esse exercício de dominação ocorreu/ocorre nos anos finais do século XX e início do novo século, resultado do projeto neoliberal para os países centrais e também aos latino-americanos (MARTINS; NEVES, 2010). Quando os autores Martins e Neves (2010) enunciam que a dominação é exercida por pessoas e organizações, o leitor imagina quem são esses sujeitos? Alguns deles já foram citados na seção 2 deste trabalho, na unidade 2.3, na qual abordamos as redes sociais destinadas à educação na forma de institutos, fundações e grupos atuantes no território brasileiro. Na esfera internacional, temos as agências especializadas do sistema ONU, como a Unesco e seu

Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC e seu Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais/Clacso, OIT, OMS, o Grupo do BM¹⁴, FMI e as comissões econômicas regionais¹⁵. Como observamos, não é só a Unesco que propõe orientações para a educação, mas também as agências financeiras, o que demonstra o interesse empreendedor de setores da economia nos rumos da educação.

E isso pode ser também constatado no PAE/PEA em uma de suas publicações denominada *Abrindo Espaços: Múltiplos Olhares*, na qual há artigos de docentes, pesquisadores, profissionais envolvidos no programa e outras autoridades. Dentre os intelectuais que redigiram os artigos estão Fernando Haddad, à época Ministro da Educação, Ana Luisa Machado, Diretora Geral de Educação da Unesco, Tarso Genro, Ministro da Justiça, Cristovam Buarque, Senador do PDT-DF, Mozart Neves Ramos, Presidente Executivo do Movimento Todos pela Educação, Ricardo Henriques, Assessor do Presidente do BNDES, Antonio Carlos Gomes da Costa, Presidente da Modus Faciendi Agência de Responsabilidade Social¹⁶.

A função desses intelectuais e das organizações e agências

[...] é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI (MARTINS; NEVES, 2010, p. 25-26).

Essas ideias e formulações teóricas não limitaram sua presença apenas nas escolas e universidades, mas a congressos científicos, publicações de livros, periódicos, associações profissionais, ONG's, projetos e programas sociais, tanto privados quanto estatais. No caso da Unesco, ela possui grande número de

¹⁴ BIRD; Associação Internacional para o Desenvolvimento – IDA; Corporação Financeira Internacional – CFI; Agência Multilateral para garantir o Investimento – MIGA e Centro Internacional para Solucionar as Disputas de Investimentos – ICSID (Disponível em: <<http://onu.org.br/conheca-a-onu/organograma-do-sistema-onu/>>. Acesso em: 22 maio 2011).

¹⁵ CEPAL. Comissão Econômica para a África – ECA; Comissão Econômica para a Europa – ECE; Comissão Econômica e Social para a Ásia e o Pacífico – ESCAP e Comissão Econômica e Social para a África Ocidental – ESCAW.

¹⁶ À época (2007), esses profissionais tinham os cargos citados. Atualmente, assumem outras funções.

pesquisadores, inclusive de universidades públicas que propagam seus ideais aos alunos e formam profissionais em cursos de graduação, cursos técnicos e em outras atividades de produção de conhecimento, pela Rede de Cátedras da agência, conforme já explicitamos na seção 2, unidade 2.1.

Se a ótica liberal da cidadania acredita ser a desigualdade social uma decorrência necessária da natureza humana, alcançar uma sociedade solidária, de paz e igual é inacessível na ordem capitalista. E por que criar um programa educacional que se volte a essa prática? Constatamos que seja para disseminar a conservação das relações sociais capitalistas e fortalecer a conformação política e econômica das futuras gerações. A Unesco e outras agências do sistema ONU creem na educação como motor fundamental para o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Nessa perspectiva de educação das agências multilaterais cabe à educação básica incorporar o preparo do intelectual que maneje as novas tecnologias. E ainda é preciso educar a massa trabalhadora para a conformação ético-política, bem como torná-los eficientes para a reprodução das habilidades requeridas pelo capitalismo.

A educação brasileira tem apresentado índices positivos no ingresso nas séries básicas das escolas públicas do país se comparados à década de 1990. Em 1999, o número de matrículas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio foram, respectivamente, 36.059.742 e 7.769.199. No ano de 2010, houve 31.005.341 e 8.357.675 matrículas (BRASIL, 2010a). Em relação à aprendizagem, notamos pelo IDEB que a formulação e o entendimento dos conteúdos mostram-se baixos. Embora constatemos que há um grande contingente da classe trabalhadora na escola,

Ela se limita, em nível cognitivo, a desenvolver habilidades que, em graus diversos, apequenam a atividade criadora das novas gerações. Ela, embora já integre um contingente mais expressivo da classe trabalhadora, o faz de modo a inviabilizar a construção de uma crítica às relações de exploração e dominação a que está submetida (NEVES, 2008, p. 367).

Essa citação de Neves (2008) demonstra que ao mesmo tempo em que se buscam a alfabetização e apropriação do conhecimento científico pela educação,

o ensino é limitado, desprovido de criticidade. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, de característica obrigatória e de responsabilidade do Estado, oferta uma educação mínima, no intuito de formar sujeitos para o trabalho simples, “qualificando” as classes subalternas para atender os setores informais da economia que vem crescendo durante os anos de 1990 e 2000.

A nosso ver, concluímos que a proposta do PAE/PEA se volta para a adaptação e conformação do sujeito na atual ordem social na busca de uma terceira via para a humanidade. E o jovem nesse processo é visto como protagonista, autônomo, solidário, competitivo e participativo, ator de seu próprio desenvolvimento e de transformação pessoal. Ressaltamos que é incompatível a lógica da reprodução do capital em âmbito mundial e o apelo aos valores éticos que orientam as ações humanas.

4.3 A UNESCO E SUAS MEDIAÇÕES EM RELAÇÃO AO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ

A Unesco se baseou em aportes de pesquisas para a construção do PAE/PEA. Como o AIJ, 1985; PMAJ, 1996; *Fórum Mundial da Juventude da ONU*, que originou o PAB, 1998; *Conferência Mundial dos Ministros responsáveis pela Juventude*, que originou a DL, 1998; *Declaração do Encontro sobre melhores Práticas em Projetos com Jovens do Cone Sul*¹⁷, promovidos pela CEPAL, BID, UNESCO, INJ e FLAJ, 1999; Perfil da Juventude Brasileira Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 1999/2003, Mapas da Violência de 1999-2004 e os dados do IBGE de 2000, que constataram na sociedade brasileira a existência de 34 milhões de jovens.

¹⁷ Essa Declaração foi realizada em Santiago, Chile, de 9 a 11 de novembro de 1999. Essa publicação *Protagonismo juvenil en proyectos locales:lecciones del cono sur*, trata sobre um estudo de políticas para a juventude latino americana. A CEPAL juntamente com a Unesco, BID, INJ (Instituto Nacional de Juventude) e FLAJ (Fórum Latinoamericano de Juventude), reuniram-se em 1999 para analisar projetos juvenis, referente aos seus problemas, debilidades, aportes e fortalezas, bem como das recomendações e conclusões de 40 jovens de quatro países, Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. O empoderamento de jovens encontra-se nessa Declaração, pois nela consta que os jovens de setores sociais pobres e excluídos foram os protagonistas do debate, apresentaram os projetos juvenis, sua importância e obstáculos.

A Unesco, como já mencionamos na seção 2, unidade 2.1, coopera tecnicamente com seus países membros para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais. E dentre as seis metas do *Fórum Mundial de Dacar, 2000*, uma delas é ampliar as oportunidades de aprendizado de jovens e adultos. Desse modo, a agência lidera esforços globais em prol de dirigir atenção aos países mais populosos e menos desenvolvidos do mundo, os quais apresentam altas taxas de analfabetismo. Assiste também aos países na formulação de políticas educacionais, desenvolve materiais sobre melhores práticas, manuais de professores, planejados para abordagem ampla de temas, entre eles, o desenvolvimento sustentável até a educação para a paz.

Media parcerias entre atores públicos, privados e não governamentais para assegurar uma melhor coordenação e desenvolvimento de programas e projetos (UNESCO, 2006). E o PAE/PEA se encaixa nessas ideias, caracterizado por oportunizar atividades de educação, esporte, lazer, cultura, e trabalho para jovens vulneráveis.

Com a promulgação da Resolução/CD/FNDE nº 052 de 2004, o PAE torna-se uma política social federal, denominando-se a partir dessa data PEA. Essa Resolução com cinco artigos atribui funções a cada órgão envolvido com o PAE/PEA. A execução do programa fica a cargo do FNDE, à Secretaria de Educação Básica, à Secad e à Unesco. Cabe a esta última quatro funções:

- a) realizar a gestão técnica, administrativa e financeira do Programa;
- b) disponibilizar capacitação de recursos humanos envolvidos no Programa;
- c) avaliar os resultados do Programa e
- d) elaborar relatórios de acompanhamento financeiro (BRASIL, 2004).

Essas funções caracterizam as mediações da agência para com o programa. Para que o PAE/PEA propague seus princípios, valores e diretrizes da cultura de paz, há duas referências da Unesco para auxiliar os profissionais que trabalharão no programa. *Paz, como se Faz?* e *Vamos Ubuntar?* São guias com indicações e pistas para fornecer conceitos e práticas para a realização da educação para a paz. Na primeira referência, são propostos jogos, dinâmicas de grupo, música, teatros e jogos dramáticos, filmes, espaço de leitura, artes manuais, culinária e meios de comunicação. E dentre essas atividades existem

sugestões para trabalhar os pontos do *Manifesto 2000* – Respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade e a cultura de paz¹⁸.

A segunda traz discussões teóricas e propostas de reflexão individual ou em grupo sobre o meio ambiente, desmatamento e preservação, sobre a cultura de paz e ética bem como sugere novas tecnologias de convivência, isto é, o diálogo, o diálogo inter-religioso, a comunicação não violenta, terapia comunitária, mediação, justiça restaurativa, criação de consenso, jogos cooperativos, danças circulares, parceiros da paz, medicinas integrativas, redes sociais, voluntariado, consumo responsável e desenvolvimento sustentável (DISKIN, 2008).

Existem outras formas da Unesco cooperar tecnicamente com o PAE/PEA além da produção de publicações, são elas: discussão metodológica e conceitual do programa, oferta de capacitação e formação continuada às equipes gestoras e executoras com temas relacionados ao PAE/PEA¹⁹ e avaliação das experiências desenvolvidas para contribuir na continuidade do programa.

A série *Saber Fazer* possui um livro que trata sobre a formação continuada para o PAE/PEA, denominada *Fortalecendo competências*. Esse livro indica que é preciso estimular e desenvolver competências, habilidades, estratégias e ferramentas para que as equipes pedagógicas e outros profissionais envolvidos favoreçam a harmonia aos finais de semana nas escolas. Inserimos aqui a discussão da formação continuada porque é um item que reflete as mediações da Unesco para com as equipes envolvidas no PAE/PEA e a comunidade. Nesse processo de formação, quatro temas são sugeridos²⁰.

A Unesco sugere duas vertentes metodológicas para a formação dos profissionais do PAE/PEA: 1) *Desenvolvimento de competências pessoais*,

¹⁸ Como exemplo, os filmes trabalhados para a abordagem do Manifesto 2000 são a *Formiguinha Z*, *A outra história americana*, *A excêntrica família de Antônia*, *Bicho de Sete Cabeças*, *Amazônia em Chamas* e *Hurricane – O furacão*. E para a cultura de paz são propostas biografias, histórias de vida e de liderança, como *Um grito de liberdade*, *Gandhi*, *Malcom X*, *Meninos não Choram*, *a História de Hanna* e *Shine* (DISKIN, 2008).

¹⁹ Conceitos gerais e metodologia do programa; cultura de paz; prevenção da violência; protagonismo juvenil; trabalho com comunidades; voluntariado; diagnóstico; monitoramento e avaliação (NOLETO, 2008d, p. 29).

²⁰ 1. *Saber para poder ser*: Missão da Unesco; A condição humana; Juventude; Educação: uma experiência de felicidade; A comunidade. 2. *Saber para poder conviver*: Os valores em jogo; Escola-comunidade: ressignificando a relação. 3. *Saber para poder fazer*: O PAE; Metodologia; Gestão – o exercício de mobilizar pessoas. 4. *Saber para poder aprender*: Bases filosóficas; O novo paradigma pedagógico; Percebendo o impacto da abertura das escolas no entorno; Fundamentação legal (NOLETO, 2008c, p. 68-71).

relacionais, cognitivas e produtivas, que tem por base os quatro pilares do conhecimento, os quais segundo a agência possibilita construir estratégias capazes de fundamentar processos educativos, democráticos e inclusivos para o combate à violência e desigualdades nas escolas; 2) *Desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a ação*, o qual tem por base a teoria de John Dewey e se aplica aos profissionais envolvidos no programa para refletirem sobre suas práticas educativas.

Os integrantes das equipes gestoras e executoras do PAE/PEA são responsáveis pelo desenvolvimento do programa em todas as esferas de atuação e para isso precisam de competências, as quais são alentadas nos processos de formação continuada: Competência Cognitiva; Produtiva; Relacional e Pessoal (NOLETO, 2008c).

Percebemos, pelas análises dos temas propostos para a formação continuada, a disseminação dos valores da Unesco, da sua missão, da propagação da educação transformadora para todos e da paz. Conceitos esses que chegam até a comunidade e a fazem acreditar que cada um tem a responsabilidade de mudar a sua comunidade, basta ter vontade de ajudar. O discurso da Unesco prega as boas intenções, de um mundo melhor, não busca na raiz os problemas da violência, das carências da comunidade, não discute e reflete as diferenças de classes e o porquê das vulnerabilidades. O que se verifica é que a promoção da educação para a paz que a UNESCO propaga, fortalece a lógica das agências financeiras multilaterais e de dirigentes políticos, concernente a crucialidade da educação no plano ideológico no capitalismo contemporâneo. Pois para a reprodução do capital ela se torna necessária para formar trabalhadores que possuam as qualificações exigidas pelo mercado para se adaptarem aos novos padrões de exploração do trabalho; simultaneamente, é preciso limitar as expectativas dos trabalhadores na ampliação do conhecimento,

[...] difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas, sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus

conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (DUARTE, 2006, p. 47-48).

A educação, na acepção de Duarte (2006), é chamada a produzir conhecimento útil e aplicável para auxiliar na elaboração de políticas sociais voltadas para a solução dos problemas da sociedade contemporânea. Constatamos isso nas pesquisas educacionais do setor de ciências humanas e sociais da Unesco, essencialmente do PAE quando estabelece e articula os pilares do conhecimento, *os sete saberes necessários para a educação do futuro*, pressupostos teóricos que visam a uma educação que leve à paz e ao desenvolvimento humano, social e ao respeito com o próximo.

As referências institucionais do PAE/PEA são baseadas no Relatório Jacques Delors; em *Os sete saberes*, de Edgar Morin²¹; na educação libertadora de Paulo Freire; na teoria de John Dewey e Anísio Teixeira. Notamos um pluralismo metodológico para a construção teórica do programa. Duarte (2006) salienta que o mix teórico é uma estratégia bastante utilizada no discurso da educação contemporânea, que busca abarcar um misto de concepções filosóficas e políticas na tentativa de incorporá-las ao cotidiano educacional e contribuir cada uma com seu ponto de vista. O que se quer e não se admite francamente é a

²¹ Na obra *Os sete saberes necessários para a Educação do Futuro*, Morin apresenta sete títulos que visam contribuir com a educação são elas: 1) *As cegueiras do conhecimento*; 2) *Princípios do conhecimento pertinente*; 3) *Ensinar a condição humana*; 4) *Ensinar a identidade terrena*; 5) *Enfrentar as incertezas*; 6) *Ensinar a compreensão* e 7) *A Ética do gênero humano*. O autor argumenta que o conhecimento deve ser usado como ferramenta para a tendência ao erro e a ilusão. Deve abranger o todo, na busca de conhecer o global e o particular, fugindo do conhecimento fragmentado. É necessário o ensino de métodos que estabeleçam relações mútuas e totalitárias. Nesse contexto o ser humano, deve ser compreendido em toda a sua complexidade, física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Sugere que seja incluído o ensino das incertezas nas diferentes ciências para que os indivíduos sejam preparados para o inesperado no decorrer da vida. Expressa também sobre o ensino da *compreensão*, que tem o objetivo de reformar as mentalidades, sendo necessário o estudo das incompreensões, como o racismo, xenofobia, desprezo. Esse estudo é base “[...] para o desenvolvimento de uma cultura de paz” (NOLETO, 2008a, p. 32).

adequação da educação à sobrevivência do capitalismo. A educação está destituída de significado, um vazio por completo,

[...] na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (DUARTE, 2006, p. 54-55).

A Unesco busca democratizar o conhecimento nas suas áreas temáticas, com vistas a alcançar a solidariedade entre as pessoas. Dessa forma, utiliza temas transversais, os quais em sua perspectiva permitem o diálogo e a cooperação entre seus diferentes setores no intuito de ir além das metas estratégicas e dar respostas técnicas eficazes. Um de seus temas transversais é à *prevenção da violência entre os jovens*. Nesse aspecto, a agência afirma que os direitos humanos no Brasil são atingidos pela violência e insegurança, gerando o debate público na busca de soluções. Nesse processo, a Unesco visa a ações de inclusão social para prevenir a violência, especialmente a dos jovens, propondo que o enfoque seja ao acesso à educação, atividades culturais, esportivas e de lazer, empregos e promoção dos direitos humanos como meta de evitar a violência entre os jovens.

As iniciativas que tem como alvo a juventude brasileira devem ser desenvolvidas pela UNESCO pela abordagem integrada, que combine escola secundária de qualidade, proteção dos direitos humanos e conceito de desenvolvimento humano integral (UNESCO, 2006, p. 19).

Outro tema transversal é *educação para o desenvolvimento sustentável*. No período de 2005-2014, a agência tem a responsabilidade de voltar a educação para o desenvolvimento sustentável, não só no Brasil, mas a todos países-membros que integram sua representação. A Unesco alega que é preciso agregar “[...] os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem” (UNESCO, 2006, p. 19). A

agência acredita que atentando para as ameaças da vida cotidiana como a pobreza, o consumo, a degradação ambiental será possível promover o conhecimento sobre a preservação do patrimônio a todas as gerações por meio da educação.

O PAE/PEA, além de atender aos temas transversais expostos, também contempla os cinco focos estratégicos do Prelac, almejando promover a mudança nas políticas e práticas educativas visando a assegurar uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida. Os focos do Prelac são:

1. Os conteúdos e práticas da educação para construir sentidos sobre nós mesmos, sobre os demais e sobre o mundo em que vivemos.
2. Os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educacionais para que respondam as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.
3. A cultura da escola para que esta se transforme em comunidades de aprendizagem e de participação.
4. A gestão e a flexibilização dos sistemas educacionais para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida.
5. A responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados (MACHADO, 2008, p. 112-114).

O PAE/PEA se encaixa perfeitamente no foco três, o qual enfatiza que as escolas devem se relacionar com sua comunidade, atender suas necessidades e saber suas prioridades. É preciso mudar a cultura da escola, proporcionando à comunidade ao redor sentir-se parte dela.

A abertura das escolas, propiciando espaços de comunicação e intercâmbio entre alunos, docentes, famílias e agentes da comunidade. As escolas têm que abrir suas portas à comunidade oferecendo sua infraestrutura e serviços para realizar atividades recreativas, culturais e de convivência. Do mesmo modo, as escolas devem participar das atividades que se desenvolvem em seu entorno, e participar na tomada de decisões que afetam a comunidade. Requer-se passar de uma escola fechada em seus muros a uma escola conectada com o entorno que a cerca (PRELAC, 2000²² *apud* MACHADO, 2008, p. 113).

É notório que o PAE está em sintonia com o Prelac na busca de atingir as metas da educação para todos. A esse respeito, Silveira (1999) pontua que as

²² UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac) (Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7705&URL_DO=zDO_topic&URL_SECTION=201.html>).

mudanças estruturais no sistema financeiro trouxeram problemas em âmbito mundial, os quais são discutidos nos foros internacionais do sistema ONU e suas agências multilaterais. Esses problemas estão relacionados ao aumento da pobreza, do desemprego, da violência, da fome, da debilidade da saúde, das moradias precárias e da ignorância.

Uma conferência ou reunião internacional patrocinada por um organismo internacional constitui um espaço de articulação e de relações de poder entre Estados sobre as orientações de políticas de dimensões contraditórias. Por um lado, este espaço determina que se estabeleçam grandes consensos em torno das tendências das linhas de políticas públicas. Não obstante, por outro lado, ocorrem nele algumas práticas que são cumpridas rotineira e protocolarmente, estabelecendo assim uma relação formal e peculiar entre as recomendações aprovadas pelos atores na conferência e pelo processo de decisão de uma política pública em cada contexto nacional (SILVEIRA, 1999, p. 441).

Ao investigar as conferências de educação da Unesco na década de 1990, Silveira (1999) explicita que elas atuam como espaço técnico-político, de intercâmbio de experiências. Os temas não são livres e nem neutros, perpassam o contexto da globalização na busca do consenso das tendências de políticas educativas entre os países membros.

As reformas educacionais e o desenvolvimento social são pautas centrais na agenda de agências e organizações multilaterais. A Unesco busca para a juventude políticas sociais de combate e prevenção da violência. Seus discursos e produções no tema juventude tratam com grande frequência da violência para se alcançar uma cultura de paz. Contudo, a violência decorre das desigualdades e contradições de classes, e seu suposto combate representa uma das incontáveis mercadorias à disposição do mundo mercantil.

O Estado neoliberal, que prima pela privatização e a retração estatal na área social, se vê matizado por programas especiais contra a pobreza, com o objetivo de obter níveis mínimos de alimentação, saúde e educação. Por mais que as políticas sejam focalizadas e destinadas aos grupos mais pobres da sociedade, não podemos afirmar que os recursos são canalizados para eles; “[...] quando na prática essa política implica numa mercantilização dos benefícios sociais, numa capitalização do setor privado, e provoca deterioração e

desfinanciamento das instituições públicas [...]” (SOARES, 1995, p. 41-42). O PAE, que propõe o combate à pobreza, à violência e à promoção de uma comunidade ativa e participante por meio da descentralização, com o argumento de democratizar a ação pública, na verdade, almeja viabilizar a privatização.

O PAE/PEA se apresenta como um programa de ataque emergencial, focalizado, projeto da desregulamentação do Estado frente ao projeto neoliberal em curso que tem como consequências a mínima participação estatal na gestão das políticas sociais, responsabilizando cada sujeito o papel de ser solidário e se apropriar das oportunidades que lhe são oferecidas. Diante disso, indagamos: será que o PAE/PEA é capaz de amenizar a violência, melhorar o convívio escolar, envolver a comunidade e promover a paz? Pelas análises das publicações do programa, todos os Estados apresentaram resultados positivos, na redução dos índices de violência, boa relação professor, aluno, colega e comunidade.

Entretanto, com o apoio da literatura nas seções anteriores verificamos que conceitos como a promoção da educação para a paz, do desenvolvimento sustentável, cidadania e direitos humanos utilizados pela Unesco são antagônicos diante a atual sociedade que se coloca como predatória, que esgota seus recursos naturais, queima forças produtivas, coisifica as relações sociais e humaniza as mercadorias, desapropria os sujeitos dos direitos sociais e mantém a riqueza na mão de minorias. Ressaltamos que a proposta de formação educativa do PAE/PEA corresponde à conformação. Pois, o programa não luta contra as formas de desigualdades, opressão e exclusão, nem para a eliminação da exploração. Prima pelo protagonismo do jovem vulnerável e adequação deste para obter recursos pelo seu próprio esforço e fazer por ele mesmo o direito social. A luta pela emancipação política que se coloca como a primeira etapa para o reino da liberdade é uma luta anticapitalista a qual deve caminhar separada da ideia e ação da integração de classes e humanização do capitalismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apontarmos, no limite desta pesquisa, os princípios e orientações da ONU/Unesco para as políticas de juventude brasileira, tivemos em vista evidenciar em que fundamentações teórico-filosóficas as proposições do PAE/PEA estavam firmadas e se as diretrizes do programa analisado se apresentaram como uma proposta educativa emancipatória ou conformista aos jovens brasileiros. Para chegar a essa resposta, trilhamos um longo e difícil caminho. É preciso elucidar que não temos a pretensão de mostrar a ONU e a Unesco como agentes do mal e tampouco almejamos depreciar suas ações. O que fizemos neste estudo foi uma crítica com o objetivo de examinar a lógica do processo social, de modo a apreender sua natureza, suas contradições, suas possibilidades e limites (TONET, 2005).

Primeiramente, analisamos as resoluções internacionais da ONU/Unesco para a juventude e suas relações com o Estado e Educação com a finalidade de compreender como se aplicam as políticas internacionais para o grupo em questão. Descobrimos, além do que esperávamos, que a ONU, grande organismo visto pela sociedade como provedor da paz, é parte essencial no funcionamento do capital monopolista, pois cumpre o papel de elaborar proposições e ações a diversos setores da sociedade como infância, juventude, educação, desenvolvimento econômico e social, pobreza, emprego, meio ambiente, saúde, paz, direitos humanos entre outros.

A ONU dissemina a ideologia do capital, seus valores e crenças à população mundial na busca do consenso e da lapidação de consciências. Seu nascimento esteve intimamente articulado a um novo rumo à economia mundial. A finalidade da Conferência de Bretton Woods, espaço onde nasceu, pretendeu assegurar a estabilidade econômica e o livre comércio, elementos considerados condições para manutenção da paz e da prosperidade entre as nações. Com isso, a ONU iniciou seus trabalhos, organizando assembleias, formulando declarações, resoluções e outros documentos para servir como políticas orientadoras aos seus países membros, no intento de regular a nova ordem mundial no segundo pós-guerra que necessitava garantir crescimento econômico, melhoria das taxas de

lucro e desenvolvimento social. Notamos, pelas resoluções analisadas na seção 2 para a juventude, que o governo brasileiro adotou e adota as orientações para as elaborações do plano nacional de ação em relação às políticas sociais.

As políticas nacionais para a juventude são construídas e aplicadas não somente com base na legislação e reivindicação dos setores juvenis, mas baseadas nos princípios, orientações e propostas da ONU/Unesco. Observamos esse fato por vermos conceitos referenciais do PAE nas Resoluções da agência desde 1965, como a cultura de paz, os direitos humanos, o protagonismo e a vulnerabilidade. E ainda o PAE justifica sua implementação sustentada por pesquisas encomendadas pela própria Unesco, que tiveram parcerias com o Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo e os *Mapas da Violência* de Julio Waiselfisz.

O que percebemos nos documentos da ONU/Unesco no período de 2000 a 2010 e também na década de 1990 é sua preocupação com os indicadores sociais negativos, que apresentam o aumento da pobreza, da violência e desemprego; elementos que não agradam os dirigentes nacionais e as agências financeiras como o BM e FMI, porque é preciso controlar a pobreza. Para sanar esses indicativos, as agências multilaterais propõem aos países periféricos medidas e políticas de ajuste estrutural que possam aliviar a condição da população pobre e manter a contenção de gastos do Estado. E para reverter a situação, insinuam que a educação e a empregabilidade são os caminhos solucionadores desse processo.

O segundo objetivo que buscamos foi analisar as políticas de juventude brasileira no âmbito da ONU/Unesco visando a identificar se os princípios e orientações das Nações Unidas estão contidos nos projetos e programas de educação da juventude brasileira. Encontramos que as políticas sociais para os jovens no Brasil se iniciaram com maior profundidade a partir de 2003, com a criação da Cejuvent na Câmara dos Deputados e posteriormente o nascimento do Conjuve, da SNJ e do Projovem. A SNJ e o Conjuve tiveram a participação de pesquisadores e consultores da Unesco, no caso Mary Castro e Miriam Abramovay, as quais elaboraram a primeira edição do material do PAE juntamente com Marlova Noletto. Desse modo, verificamos que as políticas de juventude no Brasil seguiram as orientações da ONU/Unesco.

Observamos que os projetos e programas de juventude nas esferas da educação, emprego, saúde, segurança, esporte e lazer e cultura estão imersos nas orientações da ONU/Unesco. Essas orientações vêm sendo construídas desde 1965, mas foram materializadas com maior vigor no Brasil na década de 1990 e 2000. Os princípios e orientações da ONU/Unesco têm o escopo de transmitir às nações “periféricas” suas opiniões na tentativa de incorporá-las às políticas sociais para reparar o quadro social da pobreza, do desemprego, da evasão escolar, do analfabetismo, enfermidades e violência. Isto é, promover medidas temporárias às consequências da ordem capitalista. Destacamos que as esferas sociais analisadas são implantadas na forma de programas governamentais que servem como medidas de alívio da violência e da pobreza focam no atendimento dos jovens vulneráveis e visam a garantir um mínimo social para as classes subalternas.

Ressaltamos ainda que por mais que a proteção social no Brasil tenha se ampliado a partir de 1988, o Estado não assegurou políticas universais, isto é, públicas à população brasileira. Pelo contrário, cedeu lugar a políticas minimizadas na esfera social de baixa qualidade e descentralizou a gestão, dividindo a tarefa com a sociedade civil.

Na última seção analisamos as diretrizes do PAE para compreender se estas se apresentam como uma proposta educativa de emancipação ou conformação humana, buscando os alicerces teóricos, políticos e ideológicos que sustentam o programa. O PAE/PEA, como vimos, busca uma educação cidadã, que propicie a participação ativa do jovem e da comunidade. Se a educação cidadã é entendida como parte da emancipação política, onde o sujeito é capaz de intervir criticamente em seu meio e reivindicar seus direitos, como podemos tratar de cidadania se a política volta-se ao jovem vulnerável? Afinal, não seria para todos? O termo *todos* na concepção da ONU/Unesco, referem-se apenas a uma parte da população, caracterizados pelos vulneráveis, população em risco social.

O PAE/PEA, muito distante de vivenciar a cidadania e a democracia, se apresenta como um programa de ataque emergencial, focalizado, projeto da desregulamentação do Estado frente ao projeto neoliberal em curso, que tem como consequências a mínima participação estatal na gestão das políticas

sociais. O ideário neoliberal por meio das ações do Estado, governo, mercado e agências multilaterais responsabiliza cada sujeito, seja ele adolescente, jovem ou adulto a função de ser solidário e se apropriar das oportunidades que lhe são oferecidas. O exercício do protagonismo juvenil recomendado pela Unesco é uma forma de direcionar sua proposta hegemônica que visa a ocultar a flexibilização que ocorre nos direitos sociais trabalhistas ao direcionarem a desresponsabilização e a desregulamentação do Estado frente às políticas sociais, à medida que defende a organização plena da sociedade civil.

Concluimos que a proposta do PAE/PEA se volta para a adaptação e conformação do sujeito na atual ordem social na busca de uma terceira via para a humanidade, pois propaga que o direito social deve ser buscado por si mesmo, pelo seu próprio esforço, concebendo a comunidade como agente ativo e promotor da mudança. O empoderamento da comunidade reforça a coesão e a solidariedade, as quais são iniciativas que evitam a luta de classes. Ofertar um PAE é mais barato que financiar a seguridade social. Os excluídos representam uma ameaça constante ao capitalismo. O desemprego e a ociosidade são uma das maiores ameaças para o levante em massa. Além disso, os programas de inclusão social não são financiados somente pelo Estado, mas pela solidariedade e o voluntariado. A comunidade é um espaço de controle e do trabalho não remunerado.

E o jovem nesse processo é visto como protagonista, autônomo, solidário, competitivo e participativo, ator de seu próprio desenvolvimento e de transformação pessoal. O PAE, em suas fundamentações teóricas, dissemina a conservação das relações sociais capitalistas e fortalece a conformação política e econômica das futuras gerações.

Salientamos que não queremos a supressão do PAE/PEA e nem afirmar que é uma política desnecessária. Acreditamos que o programa possa ter apresentado mudanças parciais nas condições de vida dos jovens e das comunidades participantes de acordo com os relatos de coordenadores e estatísticas inseridas nas publicações do PAE/PEA. Entretanto, as relações de expropriação e de exploração permanecem inalteradas. A política social aqui apresentada, PAE/PEA, demonstrou em que pilares estão calcados seus objetivos. Ficou evidente que a pobreza e a desigualdade são tratadas como

causas e não consequências de uma ordem contraditória e hegemônica de diferentes classes.

Temos ciência de que nosso trabalho apresenta muitas limitações; acreditamos, contudo, tratar-se de uma contribuição válida ao debate de políticas educacionais, sobretudo em combate à ideologia capitalista, a qual traz afirmações distorcidas sobre direitos, políticas e transformação social. Alertamos que termos como cidadania, educação, transformação social, emancipação, desenvolvimento humano e justiça social assume um conteúdo ideológico de cooptação quando não tratados na visão ontológica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas de Paz**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Relações internacionais e política externa do Brasil**: a diplomacia brasileira no contexto da globalização. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa Unidade de Ciências da Educação, 2008.

ARAÚJO, Angélica Lyra de. **A juventude na construção do capital social**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/angelica_lyra.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

BAQUERO, Rute; HAMMES, Lúcio Jorge. Educação de jovens e construção de capital social: Que saberes são necessários? In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma (Org.). **Capital social**: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 141-158.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº705/69**. Altera o artigo 22 da primeira LDB nº4.024/61. Brasília, DF: MEC, 1969. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126059/decreto-lei-705-69>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm#adct>. Acesso em: 5 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 8.672/1993**. Institui normas gerais sobre os desportos e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8672.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Lei nº9.615/1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, DF: ME, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm>. Acesso em: 8 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. Secretaria de fiscalização e avaliação de programas de governo. **Avaliação do TCU sobre a profissionalização do preso**. Brasília, DF: TCU, 2002. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2053800.PDF>>. Acesso em: 10 abr.2012.

_____. Cejuvent. **PL nº 4.530/2004**. Aprova o plano nacional de juventude e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=271233>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE/nº052**. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Promulgada em 25 de outubro de 2004. Brasília, DF: Senado Federal, 2004b.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº11.129/2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-Projovem; cria o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, DF: Casa Civil. 2005a.

_____. **Proposta de emenda constitucional/PEC nº 394/2005**. Inclui a expressão jovem na denominação do capítulo VII, e dá nova redação ao art. 227. 2005b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=284319>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm>. Acesso em: 5 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programa**. Brasília, DF: PDE, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096/2007**. Institui o plano de reestruturação das universidades federais. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 4 fev. 2012.

BRASIL. Cejuvent. **PL nº 27/2007**. Dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2007c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichade_tramitacao?idProposicao=339995>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007d.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741/2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, para redimensionar as ações da educação profissional técnica de nível médio, de jovens e adultos e profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: INEP, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7272%26Itemid%3D+mec+inep+deed+2010&hl=PT>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234/2010**. Plano Nacional de Assistência Estudantil/ PNAES. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lista das escolas abertas no Brasil: 2010-2011**. Brasília, DF: MEC, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811>. Acesso em: 10 ago.2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**: orientações sobre o programa Brasil alfabetizado. Brasília, DF: MEC, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article>. Acesso em: 8 jan. 2012.

_____. **Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social**. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/O_BNDES/A_Empresa/historia.html>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Fundos de pensão**. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/pre/composicao/efpp.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BRASIL. **Plano Plurianual**. Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado/PPA/Elaboracao:PL>. Acesso em: 8 fev. 2012.

_____. **Previdência social**. Disponível em: <http://www1.previdencia.gov.br/pg_secundarias/paginas_perfis/perfil_semPrevidencia_01.asp>. Acesso em: 5 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional do programa escola aberta**. Brasília, DF: MEC, s/d. Disponível em: <http://educacaoniteroi.com.br/escola_aberta/conheca_mais_sobre_o_programa_escola_aberta.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Ministério da Justiça. **PRONASCI**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/pronasci/data/Pages/MJE24D0EE7ITEMIDAF1131EAD238415B96108A0B8A0E7398PTBRIE.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF: IDEB, 2010. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 27 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Organograma do MEC**. Brasília, DF: MEC, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=173>. Acesso em: 27 set. 2010.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **ProJovem**. Disponível em: <http://carep.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20082711_991_anexo1.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2012.

_____. **Todos pela Educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. **Sistema S**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capitacao/sistema-s>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1998.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: DF, Líber Livro, 2007. p. 13-50.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARVALHO, Flávia Xavier de. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990**: evidenciando concepções e estratégias neoliberais. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 143-176, jul. 2002a.

_____. Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2002b.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de. Juventude e políticas sociais no Brasil. **Texto para discussão**, Brasília, DF: IPEA, n. 1335, p. 9-150, 2008.

_____; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão; RIBEIRO, José Aparecido Carlos. Política social e desenvolvimento. As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, Brasília, DF: IPEA, n. 17, p. 17-98, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=3127>. Acesso em: 5 maio 2012.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, out. 2001.

CONJUVE. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

_____. **Reflexões sobre a política nacional de juventude**: 2003-2010. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Juventude, 2011. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conferencia/documentos/materiais-de-apoio/reflexoes-sobre-a-politica-nacional-de-juventude>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CORAZZA, Gentil. O caminho de volta do abstrato ao concreto: uma introdução ao método da economia política em Marx. In: _____ (Org.). **Métodos da Ciência Econômica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 43-60.

CORBUCCI, Paulo Roberto *et al.* Situação educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 91-108.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAMÁSIO, Maria Lúcia Francisco. Impacto das diretrizes internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras. **Revista Novas Ideias**, Recife, v. 1, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2008.

DELGADO, Guilherme; JACCOUD, Luciana; NOGUEIRA, Roberto Passos. Seguridade Social: redefinindo o alcance da cidadania. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, Vinte anos da Constituição Federal, Brasília, DF: IPEA, n. 17, v. 1, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=3116>. Acesso em: 18 abr. 2012.

DEITOS, R. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DEPEN. **Sistema Penitenciário no Brasil**: dados consolidados. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={D574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896}&BrowserType=IE&LangID=ptbr¶ms=itemID%3D%7BC37B2AE9-4C68-4006-8B16-24D28407509C%7D%3B&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

DIEESE. **Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda**. São Paulo: Juventude, 2010-2011. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anu/AnuSistPub2010/conteudo/6/livro/downloads/livro6completonovo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

DISKIN, Lia. **Vamos Ubuntar?** Um convite para cultivar a paz. Brasília: DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

_____ ; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?** Semeando a cultura de paz nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 7, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=50&path%5B%5D=50>>. Acesso em: 5 maio 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria C. T. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-65.

FENEX. **Cartilha Boicote ao ENADE**. São Paulo: FENEX, 2009.

_____. **Fórum Nacional de Executivas e Federações de curso**. Disponível em: <<http://fenex.wordpress.com/executivas-e-federacoes/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FERREIRA, Helder; FONTOURA, Natália de O.; AQUINO, Luseni; CAMPOS, André G. Juventude e políticas de segurança pública no Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 191-220.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Alexandre Simão de; NUNES, Cleiton de Barros; SILVA, Carlos Rocha da. **Boletim técnico do Senac**: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 39-47, maio/ago. 2011.

FILGUEIRAS, Luiz; PINHEIRO, Bruno; PHILIGRET, Celeste; BALANCO, Paulo. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al.* **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-70.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-44.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Dados sobre a juventude**. IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. **Desenvolvimento Social**. IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/duvidas/desenvolvimentosocial.html>>. Acesso em: 12 out. 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2009. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&comp=Grupo+IBOPE&db=caldb&docid=8D60A353BFE2430783256E60006C4316>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

INSTITUTO LIBERAL. **Galeria dos autores liberais**. Disponível em: <http://www.institutoliberal.org.br/galeria_autor.asp?cdc=923>. Acesso em: 15 nov. 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al.* **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LOPES, Reginaldo. **Conferência e Semana nacional de Juventude**. 2004. Disponível em: <http://www.reginaldolopes.com.br/?pagina=integra&cd_noticia=57&secao=JUVENTUDE>. Acesso em: 20 abr. 2012.

LOURENÇATO, Antonio Aparecido. **Sobre a neutralidade do Estado: do laissez-faire ao welfare state**. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, Ana Luisa. Abrindo espaços: mudar a cultura da escola para melhorar a qualidade da educação e promover a coesão social. In: GOMES, Candido Alberto. **Abrindo espaços: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008. p. 111-216.

MARINELLI, Célia R. **Programa Universidade para Todos: aspectos da cidadania fragmentada**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____ ; NEVES, Lúcia Maria W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

_____ ; OLIVEIRA, Daniela M.; NEVES, Lúcia M. W.; MELO, Marcelo P. de.; SANTOS, Marco A. C. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 97-153.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, Tomo 1.

_____ . **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. 1, Tomo 2.

_____ . **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1, Tomo 1.

_____ . **Teorias da mais valia**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. v. 1, Livro 4.

_____ . Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004. p. 71-123.

_____ . **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINEIRO, Adhemar S. Desenvolvimento e inserção externa: algumas considerações sobre o período 2003-2009 no Brasil. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al.* **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 133-159.

MONTAÑO, Carlos E. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”**. 2001. p. 53-64. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

NAZZARI, Rosana Kátia. Capital social, cultura e socialização política: A juventude brasileira. In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma (Org.). **Capital social**: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 123-140.

_____. Visibilidade e empoderamento dos jovens na política pública brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 2. Tendências e desafios contemporâneos. Curitiba: UFPR, 2010. p. 3-24. Disponível em: <<http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT08/Rosana%20Katia%20Nazzari%20e%20alli.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____; PRONKO, Marcela Alejandra; MENDONÇA, Sônia Regina de. Capital Social. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 78-82.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. 4. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008a.

_____. **Construindo saberes**: referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008b.

_____. **Fortalecendo competências**: formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008c.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo Espaços**: guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008d.

_____ ; CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Programa Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro. Política e planejamento educacional no contexto da mundialização do capital. In: LARA, Angela Mara de Barros; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro (Org.). **Gestão Educacional**. Maringá: Eduem, 2010. p. 13-41.

OIJ. Organización Ibero-Americana de Juventude. Espanha. Disponível em: <http://www.oij.org/es_ES/la-oij/estatuto>. Acesso em: 5 mar. 2012.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº102/1952**. Suíça, 1952. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Conven%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA.102-52.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2012.

ONU. Resolución 2.037 (XX) del 7 del diciembre de 1965. **Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de la paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos**. 1965.

_____ . Resolución 2.659 (XXV) del 7 del diciembre del 1970. **Voluntários de las Naciones Unidas**. 1970. Disponível em: <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/353/20/IMG/NR035320.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____ . Resolución 4.014 de 18 del noviembre del 1985. **Año Internacional de la juventud**: participación, desarrollo, paz. 1985. Disponível em: <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/485/01/IMG/NR048501.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____ . Resolución 50/81 de 13 del marzo del 1996. **Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes**. Disponível em: <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N96/771/46/PDF/N9677146.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____ . Resolución 53/378, del 14 del septiembre del 1998. **Declaración de Lisboa sobre políticas y programas relativos a la juventud**. 1998a. Disponível em: <<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/269/99/PDF/N9826999.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

ONU. Resolución 53/378, de 14 del septiembre del 1998. **Plano de acción de Braga sobre la juventud**. 1998b. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/269/99/PDF/N9826999.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____. **Fórum Mundial da Juventude conclui em Dacar**. 2001. Disponível em: <<http://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/youth/conclusao.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____. **Relatório da força tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz**: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio. 2003. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteParaDesenvolvimentoPaz.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

_____. Resolução 64/134 de 05 de fevereiro de 2010. **Ano Internacional da Juventude**: diálogo e compreensão mútua. 2010.

_____. **Organograma da ONU**. Disponível em: <<http://onu.org.br/conheca-a-onu/organograma-do-sistema-onu/>>. Acesso em: 22 maio 2011.

OREALC/UNESCO. PRELAC uma trajetória para a Educação para Todos. **Revista PRELAC**, Santiago, n. 1, ago. 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 2, p. 139-165, 1990.

PAIVA, Beatriz Augusto de; OURIQUES, Nildo Domingues. Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: Quão distante está o horizonte?. In: BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Galina (Org.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 121-138.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. **Estatuto da criança e do adolescente e legislação complementar para a proteção integral de crianças e adolescentes**. Curitiba: SEED, 2010.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Concepção e diretrizes de governo do PT para o Brasil**. PT, 2002. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/concepcaoediretrizesdoprog.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2012.

PARTIDOS DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PERES, Neusa A. A violência no estado capitalista. **Jornal Espaço Socialista**, São Paulo, jul./ago.2007. Disponível em: <<http://www.espacosocialista.org/node/107>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. A reforma dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE**, Brasília, DF: MARE, v. 1, n. 1, p. 58, 1997.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1998. p. 13-41.

PREAL. **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Disponível em: <<http://www.preal.org/Default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

PRELAC. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. UNESCO: 2000. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7705&URL_DO=DO_topic&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 2 jan. 2013.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

REDE GLOBO. **Criança esperança**. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/#>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

ROLIM, Marcos. **Mais educação menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana**. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, Especial, out./ 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

SEVERO, Mirlene F. S. W. **Os movimentos sociais de juventude e os direitos dos jovens no Brasil**. 2006. 218 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

SHIROMA, Eneida. Redes sociais e hegemonia: Apontamentos para estudos de política educacional In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2009. p. 41-69.

SILVEIRA, Angelita Fialho. O empoderamento e a constituição de capital social entre a juventude. In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma (Org.). **Capital social: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 159-175.

SILVEIRA, Cruvello C. Elisabete. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos da Pedagogia**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999.

SOARES, Laura. T. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. 1995. 451 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, Tiago. **Um resumo das privatizações de F.H.C e Serra**. 2010. Disponível em: <<http://dilmanarede.com.br/ondavermelha/blogs-amigos/um-resumo-das-privatizacoes-de-fhc-e-serra>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa**: Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1996-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 2.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n2_4a03.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Política pública de esportes e lazer: qual projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE ESPORTES E LAZER DE SÃO CARLOS, 2. **Anais...** São Carlos: Prefeitura Municipal de São Carlos, 2008. p. 10-20.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2005. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

UNIÃO SOVIÉTICA. **Declaração de Alma-Ata**. 1978. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/coletiva/uploadArq/Alma-Ata.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

UNESCO. **Folder do Programa Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. Representação da Unesco no Brasil Coleção em parceria com Vale, s/d.

_____. **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto**. Paris: Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1978.

_____. **Congresso Mundial sobre la Juventud**: Declaración de Barcelona. 1985. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000665/066540_sb.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 jun. /2011.

_____. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

UNESCO. **Estratégia de médio prazo 34/C4**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/uy/institucional/pt/institucional/laorganizacion/prioridades.html>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. Programa Brasil África. **Histórias cruzadas**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/ethnic-and-racial-relations-in-brazil/brazil-africa-project/#c155013>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

UNESCO. **Rede de cátedras da UNESCO**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/>>. Acesso em: 12 jun. /2012.

_____. **Publicações da UNESCO para a juventude**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/youth/#c154502>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. **Avaliação das atividades da UNESCO 1994-1997 para a juventude**. 156 EX/45. Paris: 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001155/115579e.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência IV: os jovens do Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. **Sobre o autor**. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/autor.php>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

WERTHEIN, Jorge. **Crenças e esperanças: avanços e desafios da UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.