

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDIANE MARA BRAGA BELMIRO**

**JUVENTUDE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA  
REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL NO SÉCULO XX: UMA  
ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ DA CIDADE DE MONTE  
CARMELO (2016-2018)**

**UBERLÂNDIA**

**2018**

CLAUDIANE MARA BRAGA

JUVENTUDE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO  
PRODUTIVA DO CAPITAL NO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA  
JOVEM APRENDIZ DA CIDADE DE MONTE CARMELO (2016-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena.

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B451j  
2018 Belmiro, Claudiane Mara Braga, 1978-  
Juventude e formação profissional a partir da reestruturação produtiva do capital no século XX : uma análise sobre o Programa Jovem Aprendiz da Cidade de Monte Carmelo (2016-2018) / Claudiane Mara Braga Belmiro. - 2018.  
174 f. : il.

Orientador: Carlos Alberto Lucena.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.507>  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Juventude - Formação profissional - Teses. 3. Trabalho - Teses. 4. Juventude - Emprego - Monte Carmelo (MG) - Teses. I. Lucena, Carlos Alberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

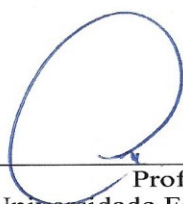
CLAUDIANE MARA BRAGA BELMIRO

JUVENTUDE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO  
PRODUTIVA DO CAPITAL NO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA  
JOVEM APRENDIZ DA CIDADE DE MONTE CARMELO (2016-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Aprovada em 28 de Fevereiro de 2018.

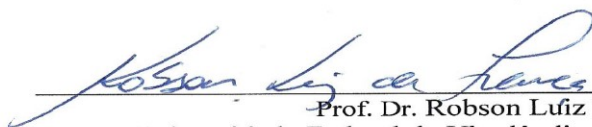
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior  
Universidade Federal de São Carlos- UFSCar



Prof. Dr. Robson Luiz França  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

À memória de minha avó, que partiu desse mundo logo após minha aprovação no processo seletivo do mestrado e não pôde me abraçar quando da conclusão desse trabalho. Embora longe da presença física, foi sempre a doce recordação de sua companhia e de seu amor que me inspirou a continuar.

Ao meu filho Heitor a quem dei a vida e hoje tem dado significado à minha.

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa dissertação de mestrado representa a concretização de um sonho. Um sonho meu e de ninguém mais, no entanto, partilhado com todos aqueles que, de alguma forma, se fazem presentes na minha vida. A trajetória foi difícil, mas nunca solitária. Por isso, tenho que agradecer a muitas pessoas.

Agradeço, primeiramente, à minha família por compreenderem as minhas ausências e omissões durante o percurso de elaboração dessa dissertação.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena – minha referência profissional, acadêmica e pessoal - pelos ensinamentos, pelas respostas que nunca faltaram, pela atenção que sempre concedeu às minhas falas; por sua paciência, seus preciosos conselhos, direcionamentos, indicações, correções e, principalmente, pelo exemplo de ética e de profissionalismo com o qual sempre me orientou. Me senti honrada quando recebi a notícia de que seria meu orientador e, ao findar esse trabalho, o meu maior orgulho é o de ter seu nome vinculado a ele.

Ao Prof. Dr. Robson Luís de França e à Prof. Dra. Fabiane Santana Previtali pelas preciosas contribuições no meu exame de qualificação, sem as quais não teria consigo avançar nas minhas reflexões. Meu sincero agradecimento pela atenção e pelas considerações tão importantes para meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Agradeço, sincera e cordialmente, ao Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior, da Universidade Federal de São Carlos, por ter aceito o convite para participar como membro externo da minha banca de defesa e por suas valorosas contribuições para o trabalho.

Ao Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima, meu orientador no Programa de Iniciação Científica, tendo sido responsável, mesmo sem saber, por nutrir o meu sonho de ingressar no Programa de Pós-Graduação.

Ao amigo e Mestre Douglas Fávero por ter me auxiliado nas diversas dúvidas sobre o meu objeto de pesquisa e me ajudado a construir conceitos e ideias importantes para a conclusão desse trabalho. Sua dissertação de mestrado representou grande inspiração para minhas reflexões.

Ao amigo e Mestre Marco Aurélio por sua amizade e companheirismo nessa trajetória de estudos. Sempre prestativo a responder qualquer uma das minhas perguntas e um grande conselheiro em todas as horas.

Às amigas Laila, Ana Paula, Cláudia, Mara Rúbia e Irella por estarem sempre presentes nas horas mais difíceis dessa caminhada. A amizade que construímos representou um

estímulo e um grande auxílio para a conclusão de mais essa etapa da minha vida. Não me esquecerei das nossas conversas, das risadas, dos conselhos e da companhia agradável que tornava os dias mais interessantes e divertidos.

Aos Professores que ministraram as disciplinas que cursei durante o mestrado e que foram responsáveis pela construção dessas reflexões e cada uma dessas linhas: Dr<sup>a</sup>. Adriana Omena, Prof. Dr. Robson Luís França, Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena, Prof. Dr. Márcio Danelon, Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima, Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais - a quem faço um agradecimento especial, pela cordialidade com que sempre me tratou. A vocês, senhores(as) professores(as), o meu muito obrigada por partilharem conosco os conhecimentos e as experiências acumuladas ao longo de suas carreiras profissionais como docentes.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo auxílio financeiro para a realização dessa pesquisa, sem o qual não teria sido possível minha dedicação exclusiva.

Finalmente, agradeço às pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão desse trabalho. Principalmente às pessoas que se dispuseram a participar dessa pesquisa dedicando um pouco de seu tempo para responder aos nossos questionamentos. Aos funcionários do IBGE de Monte Carmelo que sempre me receberam muito bem e me auxiliaram nas minhas dúvidas. Aos funcionários e representantes de órgãos públicos da cidade de Monte Carmelo com quem tive conversas agradáveis e construtivas, o que representa parte importante do processo de pesquisa que me empenhei a realizar.

“Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante [...]”

(MARX; ENGELS, 1989, p.47)



## RESUMO

O presente trabalho refere-se à pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação cujo objetivo consiste em compreender os objetivos e o contexto de elaboração do Programa Jovem Aprendiz: política pública do primeiro emprego, regida pela Lei da Aprendizagem (10.097/2000) e destinada a atender jovens de baixa renda, entre 14 e 24 anos, preparando-os para o mercado de trabalho por meio de formação técnico-profissional. O objetivo específico da pesquisa foi compreender como se deu a implementação e a execução do programa em Monte Carmelo, MG, tendo em vista que a Lei da Aprendizagem é do ano 2000, mas apenas em 2016 ocorreram as primeiras contratações de aprendizes na cidade. Com base nos preceitos de Karl Marx - quais sejam: luta de classes e contradição - pretendeu-se analisar o objeto a partir das contradições que se estabelecem entre capital e trabalho. A metodologia aplicada para apreender o contexto de elaboração da Lei da Aprendizagem e suas especificidades, bem como quais os destinatários e o tipo de formação que lhes é destinada, foi a pesquisa bibliográfica e documental. Para a compreensão do processo de implementação e execução do programa em Monte Carmelo foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa nos levam a confirmar a hipótese de que o Programa Jovem Aprendiz se contradiz em sua própria essência, posto que se destina à inclusão social, mas demonstra exatamente os limites dessa inclusão, apostando numa promessa de empregabilidade cuja saída encontra-se no próprio indivíduo. A formação profissional destinada aos filhos da classe trabalhadora, por estar comprometida com os interesses do mercado, não contribui para sua emancipação e apenas legitima a divisão histórica entre atividades manuais e intelectuais. Em relação à cidade de Monte Carmelo, foi possível compreender que a implementação do programa se deu sob a visão dos jovens como um “problema social”, todavia, enquanto para os aprendizes o programa se apresenta como oportunidade de lograr a ascensão social, para os empresários representa um gasto desnecessário, cujos efeitos são amenizados pela visibilidade social dada à empresa quando do cumprimento da lei. Esses resultados apontam para a necessidade de debates mais consistentes sobre a orientação de políticas públicas que atendam às especificidades dos jovens da classe trabalhadora a partir de uma visão destes como sujeitos de direito.

Palavras-chave: Juventude. Formação Profissional. Programa Jovem Aprendiz. Trabalho.

## ABSTRACT

The present work is relative to the Master's dissertation inserted in the research line "Work, Society and Education", of the Post-Graduate Program in Education from Federal University of Uberlândia. This study intends to understand the objectives and the elaboration context of the Program "Jovem Aprendiz" ("Young Apprentice" Program): public policy of the first job. This program is regulated by the Apprenticeship Law (10.097/2000) to attend low-income young people between 14 and 24 years old, offering them professional and technical training and a preparation for the labor market. The specific aim was to comprehend the implementation and the accomplishment of the program in Monte Carmelo Municipality, Minas Gerais State. The Apprenticeship Law was created in 2000, but the first recruitments of apprentices solely occurred in 2016 in Monte Carmelo. The study object was analyzed as from the conflicts between capital and labor, based on the Karl Marx's precepts: class struggle and contradiction. Bibliographic and documental survey was carried out in order to apprehend the context of the law elaboration and its specificities and to recognize the recipients of the law and their formation within the ambit of the program. Implementation and accomplishment of the program were evaluated through semi-structured interviews. The results reinforce the hypothesis that the program contradicts itself in its own essence, since the assurance of employability is attributed to the individual, limiting the social inclusion. The professional formation is committed to the market interests and it does not contribute to the emancipation of the working-class youth, legitimizing the historical division between intellectual and manual activities. In Monte Carmelo, the young people identify the program implementation as a social problem, and as an opportunity of social ascension. On the other hand, for the employers and companies, the program represents unnecessary costs, but whose effects are attenuated by the social visibility due to the law enforcement. In conclusion, it is necessary to discuss consistently the orientation of public policies for the working-class youth specificities, considering them as subjects of rights.

Keywords: Youth. Professional Training. Young Apprentice Program. Labor.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de desemprego (em %) anual de acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego (2003-2010)* .....	51
Tabela 2 – Número de jovens aprendizes contratados no Brasil de 2005 a 2015 .....	73
Tabela 3 – Caracterização das empresas contratantes: número de aprendizes com suas idades e o tipo de atividades desenvolvidas na empresa .....	139
Tabela 4 – Perfil dos aprendizes participantes da pesquisa .....	148

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTD	Agenda Nacional de Trabalho Decente Para a Juventude
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Trabalhador
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CCB	Centro Cerâmico do Brasil
CEPAL	Comissão Econômica Para a América Latina
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo De Amparo ao Trabalhador
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CF	Constituição Federal de 1988
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DEQ	Departamento de Qualificação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio- FIOCRUZ
FAT	Fundo de Assistência do Trabalhador
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUCAMP	Fundação Carmelitana Mário Palmério
	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
FUNDEB	Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDMH	Índice de Desenvolvimento Humano
INPE	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTB	Ministério do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA	População Economicamente Ativa
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PNJ	Política Nacional de Juventude
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego
PPA	Plano Plurianual
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
REUNI	Federais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes

SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
SPPE	Portaria da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
TD	Trabalho Decente
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1- TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NO SÉCULO XX: DESEMPREGO ESTRUTURAL E EXIGÊNCIA DE NOVAS QUALIFICAÇÕES .....	29
1.1 Dimensões da reestruturação produtiva do capital .....	29
1.2 Neoliberalismo e globalização .....	37
1.2.1 O neoliberalismo no Brasil: os impactos das políticas neoliberais para a área da educação .....	43
1.2.2 Os governos FHC e Lula: desemprego, desigualdade social e as políticas compensatórias .....	44
CAPÍTULO 2- O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ .....	56
2.1 Considerações sobre políticas públicas para a juventude.....	56
2.2 O Programa Jovem Aprendiz: política pública do primeiro emprego.....	61
CAPÍTULO 3- JUVENTUDE: CATEGORIA SOCIAL E HISTÓRICA .....	80
3.1 Juventude: Uma categoria heterogênea .....	81
3.1.1 Correntes teóricas da sociologia da juventude .....	83
3.1.2 Moratória Social .....	87
3.1.3 O caráter ambíguo da juventude: uniformidade e diversidade .....	88
3.1.4 Condição e Situação juvenil .....	92
3.2 Os jovens, filhos da classe trabalhadora.....	95
CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	104
4.1 A relação entre trabalho e educação .....	104
4.2 Breve histórico da educação profissional no Brasil: dualidade e contradição .....	109
4.2.1 A reforma do ensino médio e profissional na década de 1990.....	115
CAPÍTULO 5- O CASO ESPECÍFICO DA CIDADE DE MONTE CARMELO .....	128
5.1 Análise socioeconômica da cidade de Monte Carmelo .....	129
5.2 A Entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica que atua na cidade	133
5.3 A implementação do Programa Jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo.....	135

5.4 O Programa Jovem Aprendiz sob o olhar dos empresários contratantes .....	139
5.5 O Programa Jovem Aprendiz sob o olhar do sujeito concreto: o que pensam os jovens aprendizes .....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	161
REFERÊNCIAS .....	165



## INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo compreender a relação entre juventude, trabalho e educação a partir da reestruturação produtiva do capital, ocorrida na última década do século XX, no Brasil, quando ocorreram mudanças expressivas no mundo do trabalho ensejando a elaboração de diversas ações governamentais com a finalidade de preparar e inserir os jovens no mercado de trabalho.

Ressalta-se, em primeiro lugar, que a temática da juventude vem sendo recorrentemente tratada no Brasil em seus distintos aspectos, não obstante a complexidade que ela representa atualmente (POCHMANN, 2007). A complexidade à qual nos referimos apresentou-se desde o início quando nos deparamos com a dificuldade de encontrar um conceito unívoco de juventude. Porquanto, a conclusão a que chegamos é de que o conceito de juventude não possui caráter rígido e universal; é definido segundo fatores históricos, sociais e culturais.

Nosso entendimento não contempla uma definição de juventude como mera etapa transitória, intermediária entre a infância e a vida adulta, caracterizada como um período de preparação, um “vir a ser” em detrimento ao tempo presente. Também não compreendemos essa fase da vida como uma síntese dos problemas sociais contemporâneos ou etapa marcada pela delinquência para a qual o Estado deve dar uma resposta, tanto política quanto educacional, no sentido de manter o “ordenamento social” (ABRAMO, 1997).

Entendemos que a juventude, na contemporaneidade, é marcada pelo caráter da heterogeneidade de posições e de situações sociais, deixando de possuir um sentido único e homogêneo com o qual fora revestido até então. Assim como vários autores indicam - Sposito (2003), Dayrell (2003) e Abramo (2008) - no atual momento histórico achamos conveniente usar o termo juventudes (no plural) em virtude da diversidade de situações que afetam os indivíduos nessa etapa específica do ciclo de vida (SPOSITO, 2003).

Nesse trabalho, a juventude é tomada como categoria social e histórica que possui uma base material vinculada com a idade, mas que não pode ser definida apenas pela faixa etária como se todos os componentes da categoria tivessem os mesmos anseios e vivenciassem as mesmas experiências. Por isso, adotamos, nesse estudo, a concepção de Margulis e Urresti (2000) segundo a qual a juventude comporta tanto uma questão biológica (referente à idade) quanto uma questão sociocultural. Entendemos que a condição juvenil, na contemporaneidade, é vivida de diferentes maneiras segundo as variáveis: classe social, etnia, religião, gênero, local de moradia, dentre outras.

No entanto, para fins de nossas análises, privilegiaremos um recorte segundo a classe social<sup>1</sup>, na tentativa de apresentar as particularidades e os aspectos singulares que envolvem a relação dos jovens<sup>2</sup>, filhos da classe trabalhadora<sup>3</sup>, com as questões referentes ao trabalho e à educação no Brasil a partir das mudanças ocorridas no mundo produtivo nas últimas décadas.

Na atual conjuntura histórica, sobretudo nos países capitalistas periféricos, a juventude – da classe trabalhadora - tem sido marcada pela necessidade de trabalhar cada vez mais cedo para sustento próprio ou para auxiliar na renda familiar. Esse fato marca a entrada precoce dos jovens na fase adulta. Por outro lado, conforme argumenta Abramo (2008), produziu-se uma “extensão da juventude” em face da dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, numa sociedade marcada pelo desemprego estrutural.

A emergência do desemprego estrutural – que tem suas origens no processo de reestruturação produtiva e tecnológica – tem afetado principalmente os jovens e torna cada vez mais distantes as possibilidades de constituição de trajetórias ocupacionais e de vida vinculadas à mobilidade social (POCHMAM, 2007). Ora, a transição da juventude para a vida adulta é marcada pela conclusão dos estudos; a inserção no mundo do trabalho; a saída da casa dos pais e a constituição de família (ABRAMO, 2008). Estudos mais recentes apontam modificações nestes processos como resultado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e que tem

---

<sup>1</sup> O ponto de partida da análise que empreendemos sobre a relação entre juventude, trabalho e educação no Brasil, é o de situar essa relação segundo a perspectiva de classe social. Nosso enfoque analítico é a política pública de “primeiro emprego” - Programa Jovem Aprendiz - e sua relação com a educação profissional, dirigidos à classe trabalhadora e, nesse sentido, buscaremos analisar a forma como os jovens, filhos da classe trabalhadora, estão vivenciando a sua experiência juvenil quanto à sua inserção no mundo do trabalho no contexto histórico de reestruturação produtiva do capital. No entanto, a delimitação desse universo de análise não significa que desconsideremos as questões relativas à etnia, gênero, local de moradia (se urbana ou rural). Pelo contrário, reconhecemos a amplitude dessas análises quando relacionadas à juventude e ao trabalho, mas o exercício de considerar todos esses fatores é demasiadamente complexo para ser empreendido no tempo de um mestrado. Por isso, preferimos apenas o recorte segundo a classe social, ainda porque, os filhos da classe trabalhadora são os sujeitos atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz, que é o objeto de nossas análises.

<sup>2</sup> Nesse trabalho, quando nos referirmos aos jovens, estamos nos referindo aos indivíduos entre a faixa etária de 15 a 24 anos (conforme consta no Decreto 5.598/2005 que regulamenta o Programa Jovem Aprendiz). Ressalta-se, no entanto, que vários autores – e concordamos com eles - têm usado esse recorte, mas não deixam de “alertar para a necessidade de relativizar esses marcos etários, visto que as histórias pessoais condicionadas pelas desigualdades sociais de várias ordens produzem trajetórias diversas para os indivíduos concretos” (ABRAMO, 2008, p. 46). Outra questão importante é que não tem havido um consenso, por parte dos órgãos públicos, sobre a delimitação da idade juvenil. Por exemplo: a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) considera como jovem os indivíduos que estão entre 15 e 29 anos em concordância com a OIT; já a ONU define como jovem os indivíduos entre 14 e 24; no ECA os indivíduos até 18 anos ainda são considerados adolescentes

<sup>3</sup> O entendimento de que a juventude encerra uma condição de classe baseia-se nas contribuições de Bourdieu (2003) para quem existem duas juventudes: a dos estudantes burgueses e a dos jovens operários - “[...] dois pólos, dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos ‘jovens.’ ” (BOURDIEU, 2003, p. 154).

afetado as possibilidades e os padrões de inserção dos jovens no “mundo adulto” (ABRAMO, 2008). Ocorre que a falta de emprego tem modificado tanto a linearidade padrão da trajetória juvenil<sup>4</sup> quanto tem produzido a extensão da duração desta fase da vida – privilégio das classes mais altas da sociedade.

Porquanto, dois eventos têm ocorrido simultaneamente: tem aumentado o tempo que os jovens levam para encontrar trabalho e sair da casa dos pais e também o número de jovens que conciliam trabalho e estudos. Nossos estudos recaem sobre esses últimos, posto que, os jovens da classe média e alta gozam do privilégio de se dedicar exclusivamente aos estudos até concluir o Ensino Médio e ainda recebem auxílio dos pais até conseguir o primeiro emprego, o que tem ocorrido cada vez mais tarde. No entanto, os jovens da classe trabalhadora não dispõem desse privilégio. Cada vez mais cedo se deparam com a necessidade de se dividir entre as obrigações de estudos e trabalho, quer seja para auxiliar na renda familiar quer seja pela necessidade de se capacitar para, futuramente, competir no mercado de trabalho.

Se, como vimos até agora, a definição de juventude e a trajetória dos jovens na atualidade é complexa, mais contraditórios e complexos são os temas relativos ao trabalho, emprego e educação na nova configuração produtiva capitalista, se considerarmos as contradições que se estabelecem sob a divisão de classes.

O desemprego é um problema que tem se agravado e comprometido a situação de toda a população brasileira desde a década de 1990, no entanto, os índices recaíram mais severamente sobre os jovens. Ainda que, “no plano dos discursos”, se observe uma expansão e democratização da educação<sup>5</sup> básica, e em especial do Ensino Médio, durante as últimas décadas o que se verifica é um aumento cada vez mais expressivo do desemprego juvenil e, poucas chances de reverter esse quadro, haja vista que o baixo crescimento econômico tem mostrado a incapacidade do país de gerar ocupações para todos que procuram emprego. E o jovem vem sendo o principal afetado, negativamente, por essa situação (POCHMANN, 2007).

Segundo pesquisa realizada por Pochmann (2007), entre os anos de 1995 a 2005<sup>6</sup>, o desemprego cresceu muito mais para os jovens que para as demais faixas etárias. “Em

---

<sup>4</sup> Essa linearidade refere-se ao fato de que, antes, ao término dos estudos seguia-se a entrada no mundo do trabalho pelos jovens. Na atualidade essa linearidade se quebrou, uma vez que a conclusão dos estudos não tem garantido a inserção dos jovens no mercado de trabalho e essa inserção tem sido postergada. Por não terem condições de sustento próprio os jovens – da classe mais abastada - permanecem mais tempo dependendo dos pais mesmo que tenham filhos (Sobre isso, ver SPOSITO, 2003)

<sup>5</sup> Como observa Pochmann (2004), do ponto de vista da oferta educacional mais escolarizada, o desempenho do Brasil na década de 1990 mostrou incrementos importantes, ainda que se possa questionar acerca da qualidade da educação fornecida, bem como dos seus altos custos para os trabalhadores, especialmente para os de baixa renda. Para o autor, a expansão da escolaridade deve ser vista não apenas do ponto de vista da produtividade, mas, especialmente, da cidadania.

<sup>6</sup> A referência a esse período (1995 a 2005) tem como objetivo retratar os desdobramentos das mudanças ocorridas

2005, por exemplo, a quantidade de jovens desempregados era quase 107% superior à de 1995, enquanto o desemprego para a população economicamente restante do país foi 90,5% superior nos últimos 10 anos” (p. 3). Segundo o autor, em 2005, para cada 5 jovens, um estava desempregado. Esse número,

[...] resultou tanto da baixa capacidade do país gerar postos de trabalho para o total da população que ingressa no mercado de trabalho como de manter o jovem empregado por um longo tempo. Para muitos jovens, a condição de atividade vem sendo marcada por situações de desemprego recorrente, sem possibilidade de construir uma trajetória ocupacional segura de ascensão social, conforme se observava no passado não tão distante. (POCHMANN, 2007, p. 4).

Ainda segundo o autor, no período de referência, para cada 100 jovens que ingressaram no mercado de trabalho somente 45 encontraram algum tipo de ocupação, enquanto 55 ficaram desempregados (p. 4). Em 2005, dos 35,1 milhões de jovens do país, quase 35% (12,3 milhões) viviam com rendimento familiar *per capita* de até meio salário mínimo mensal. Deste universo, 1,8 milhão de jovens estavam na condição de desempregados (POCHMANN, 2007, p. 6).

Para Pochmann (2004) o mais surpreendente é que as pesquisas têm demonstrado<sup>7</sup> que as taxas de desemprego são mais elevadas entre os mais escolarizados, o que coloca em cheque as relações lineares entre educação e mercado de trabalho

Contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso, prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente. (POCHMANN, 2004, p. 387).

---

na década de 1990, quando o processo de reestruturação produtiva ocorreu de forma mais acentuada no Brasil culminando em elevados índices de desemprego, principalmente entre os jovens. Convém mencionar que foi no ano 2000 que fora instituída a Lei da Aprendizagem (10.097/2000), o que também justifica a importância de mencionar os resultados das pesquisas nesse período.

<sup>7</sup> A publicação do Anuário do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), dedica um caderno ao tema da juventude e fornece um retrato das condições de trabalho dos jovens entre os anos de 2005 e 2010. Para a pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), Neise Deluiz, essa pesquisa mostrou que os jovens que já tinham completado o ensino médio apresentaram níveis mais altos de salários. No entanto, a pesquisadora diz que isso realmente acontece, mas não significa ascensão social em termos de autonomia cultural, intelectual. O que existe, segundo Deluiz, é uma espécie de “correspondência do nível de escolaridade com o tipo de função”. Mas isso, sempre dentro de seus limites, posto que, a escolaridade dá mais condições de disputa, mas não garante emprego de fato, com carteira, direitos. Para maiores detalhes sobre os comentários da pesquisadora e sobre os dados da pesquisa, ver site oficial da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (FIOCRUZ), disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/relatorio-mostra-jovens-brasileiros-sem-trabalho-e-com-poucos-anos-de-estudo>

O estudo de Pochmann (2004), sobre os dados divulgados pelo IBGE (PNAD) no ano de 2001, mostra que o desemprego de jovens de baixa renda foi bem maior (26,2%) que o desemprego dos jovens de renda elevada (11,6%). Como se pode perceber, a situação dos jovens é preocupante em relação ao desemprego, principalmente quando se trata dos jovens da classe trabalhadora que, ainda que lhes tenha sido assegurado o acesso à escolarização, têm tido mais dificuldade de conseguir emprego.

Essa situação caótica de desemprego é resultado da reestruturação que se processou no sistema capitalista a partir da década de 1990, a fim de superar a crise da década de 1970 cuja tendência era a queda das taxas de lucro. O Estado de Bem-Estar-Social, que constituía o modelo econômico keynesiano, começou a mostrar sinais de fraqueza diante dessa possibilidade. Opera-se, então, uma nova fase do capitalismo como imposição do próprio sistema para combater a crise. É nesse contexto que surgem as ideologias da ‘liberdade individual’ e do livre comércio e os Estados capitalistas assumem as práticas neoliberais iniciando as ondas de privatização, globalização e abertura do mercado ao capital estrangeiro (HARVEY, 1992). O resultado dessa política foi a ampliação exacerbada dos níveis de desemprego, desigualdade social e inflação, percebidas em todo o globo. Na esfera produtiva as bases fordistas-tayloristas também entraram em crise constituindo-se em entraves para a indústria. O capital se deparou com a necessidade de projetar novas formas de competitividade traduzidas pelo que Harvey (1992) chama de ‘produção flexível’ – ou toyotismo - invertendo a antiga lógica da produção em massa para a da produção de acordo com a demanda. É nesse contexto que entra a inovação tecnológica com o advento da microeletrônica e da robótica, modificando as bases da gestão da produção: agora com uma forma mais sutil de submissão real do trabalhador à empresa.

Conforme observa Antunes (1997), nesse contexto, as condições gerais da classe trabalhadora são radicalmente transformadas. O desemprego estrutural passa a afetar toda a população, mas, principalmente, os setores mais pobres das classes populares, uma vez que o processo de trabalho passou a contar com bases produtivas automatizadas. Outras mudanças de igual impacto foram introduzidas no cotidiano da classe-que-vive-do-trabalho: movimentos de precarização, superexploração, terceirização, subcontratação, desregulamentação dos direitos trabalhistas e a imposição da intensificação do trabalho.

É nesse contexto que se encontra a raiz da atual condição juvenil, que apresentamos anteriormente. Os jovens compõem uma força de trabalho, na maioria das vezes, sem experiência e com pouca escolaridade, o que dificulta ainda mais a sua inserção no mercado de

trabalho formal. Dada essa realidade, para além do desemprego, os jovens são os que mais se sujeitam aos baixos salários e trabalhos precarizados.

Ressalta-se que, em face das novas tecnologias aplicadas aos processos de trabalho e do novo modelo de produção toyotista, em relação ao conhecimento, os jovens se deparam com uma lista de “competências” que devem adquirir para serem aceitos na esfera da produção. Essas habilidades requeridas pelo mercado de trabalho estão ligadas ao uso do raciocínio lógico, capacidade de abstração e comunicação, adaptação às mudanças, aprendizado constante, criatividade, compromisso, responsabilidade. Exige-se um novo perfil de trabalhador polivalente, flexível (ANTUNES, 2009), no entanto, essa polivalência não significa muito avanço em relação à racionalização fordista, apenas acrescenta novas exigências de habilidades cognitivas ao perfil do trabalhador, mas prevalece a separação entre trabalho manual e intelectual. Conforme argumenta Santos (2011), apenas se intensificou a exploração da força de trabalho substituindo uma forma de exploração por outra.

Nesse quadro de transformações, novos desafios foram impostos para o campo educacional: a preparação da força de trabalho para as novas demandas do mundo produtivo. Nesse sentido, a partir da década de 1990, processam-se mudanças no currículo e nas bases da educação brasileira a fim de se adequar às imposições do mercado de trabalho.

É nesse contexto que a educação profissional se revestiu de maior importância. No centro das reformas educacionais promovidas na década de 1990, no Brasil, sobretudo no que diz respeito à reformulação do Ensino Médio e a Educação profissional, encontram-se referências à necessidade de adequar a juventude às novas demandas do mundo produtivo relativas, principalmente, à revolução tecnológica. Dessa forma, passa-se a exigir que os jovens adquiram na escola - ou nas instituições que trabalham com formação profissional - as novas qualidades profissionais, cognitivas e psicológicas que reforcem a adaptação ao novo, bem como a capacidade de abstração requeridas pelas máquinas. Da necessidade de trabalhadores mais bem qualificados, emerge a imposição às escolas de formação profissional e de ensino médio se adequarem às novas tecnologias.

Em outras palavras, da interface entre neoliberalismo e reestruturação produtiva emerge uma concepção de educação comprometida com os interesses da produção. Embora não se possa negar que a educação profissional deve acompanhar o avanço tecnológico, enfatizamos que nosso compromisso é contribuir para uma concepção de educação comprometida com os interesses das juventudes trabalhadoras e não apenas com os interesses dos empresários. Nesse sentido, entendemos que a educação deve contribuir para a emancipação humana, posto que é uma prática eminentemente social cuja função é formar social, histórica e culturalmente os

sujeitos a partir da compreensão do trabalho como fundamento ontológico do ser social. Concordamos com os argumentos de Kuenzer (1992) segundo os quais, as propostas pedagógicas devem ter como objetivo a democratização do saber sobre o trabalho, pois só assim a escola prestaria um serviço à classe trabalhadora. No entanto, uma vez que a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital na medida em que nega à classe trabalhadora a posse dos saberes socialmente produzidos.

A juventude entra para a agenda política do governo justamente no contexto da reestruturação produtiva do capital em face dos altos níveis de desemprego que demandaram a elaboração de políticas públicas voltadas à, principalmente, promover a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

É importante ressaltar, entretanto, que a juventude tem sido historicamente considerada como uma fase de transição, marcada pela instabilidade e associada ao conceito de ‘problema social’ (SPOSITO; CARRANO, 2003). Ao longo dos tempos a representação, e a relevância da juventude, bem como seu papel na sociedade, vão sendo desenhados de acordo e sob influência de fatores econômicos, culturais, políticos e sociais. Assim, por exemplo, na década de 1960 a juventude era relacionada aos ‘problemas sociais’ mas a partir de 1970, e mais intensamente na década de 1990, a crise do emprego tomou uma proporção mais ampliada passando a nortear os estudos e ações sobre a juventude a partir de uma visão dos jovens como sujeitos de direitos. Segundo Sposito e Carrano (2003), quanto às ações governamentais, os jovens são vistos ora como problema social ora como ‘vítimas da sociedade’. É por isso que se tem observado orientações ora dirigidas ao controle social da juventude problemática e violenta, ora dirigidas à formação de mão-de-obra e também orientações que aspiram à realização dos jovens enquanto sujeitos de direitos. Todas essas convivendo dentro de um mesmo Estado com maior ou menor predomínio em determinados tempos históricos (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

Ainda segundo Sposito e Carrano (2003), a inserção da juventude na agenda política se deu mediante a uma concepção mais ampliada de direitos decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988. Foi nesse contexto da ampliação da consciência de direitos, de cidadania e de participação democrática que a sociedade passa a pensar na situação das crianças e dos adolescentes e, especialmente, na condição das classes sociais mais desfavorecidas. Essa preocupação desencadeou a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei Federal nº 8.069 de 1990 (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 19).

Os autores citados realizaram um estudo sobre as políticas públicas destinadas aos jovens durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e apresentam como resultado 33 programas destinados a adolescentes e jovens de 15 a 19 anos (sendo 30 governamentais e 3 não governamentais de abrangência nacional). Para os autores, todavia, esse número expressivo de programas não significou muito para a sociedade tendo em vista que a maioria deles não teve o alcance desejado ou não chegou de fato a ser executado. Vários programas foram criados com o objetivo principal de inclusão social e qualificação profissional entre os anos 1995 e 2008 – já sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Muitos tiveram continuidade ou sofreram modificações por parte desse novo governo, no entanto, os autores apontam o ‘caráter desarticulado e frágil’ dessas políticas públicas uma vez que as diferentes concepções de juventude e os divergentes pressupostos que orientam essas ações não significam ‘pluralidade’, mas revelam a ‘incomunicabilidade no interior da máquina administrativa’. Para esses autores, alguns programas têm características assistencialistas, outros tem objetivo de conter a violência e outros defendem a promoção da cidadania, no entanto, a maioria não apresentam relação com a real necessidade e as especificidades dos jovens, tendo em vista que, como já discutimos, a juventude não é uma categoria homogênea.

Dos vários programas destinados aos jovens e que foram criados entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, privilegiamos como foco de análise o Programa Jovem Aprendiz que se trata de uma política pública do primeiro emprego criada em 2000, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso - e regulamentada em 2005 no governo de Luís Inácio Lula da Silva - cujo objetivo consiste em oferecer aos jovens de 14 a 24 anos uma formação técnico-profissional básica em regime de aprendizagem, a qual constitui-se, obrigatoriamente, por atividades teóricas e práticas organizadas em tarefas de complexidade progressiva.

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988, ao proibir o trabalho aos menores de 16 anos ressalvou a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho aos jovens a partir de 14 anos na condição de aprendizes. No Brasil, historicamente, a aprendizagem é regulada pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), mas passou por longo processo de modernização com a promulgação das Leis 10.097/2000, 11.180/2005 e 11.788/2008. Em 1º de Dezembro do ano de 2005 o Decreto nº 5.598 estabeleceu definitivamente os parâmetros necessários ao cumprimento da lei da aprendizagem regulamentando a contratação de aprendizes nos moldes propostos (MTE, 2009).



O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei 8.069/1990) também prevê nos artigos 60 a 69 o direito à aprendizagem alinhado ao princípio da proteção integral à condição de desenvolvimento da criança e do adolescente.

O cenário econômico em que se deu a elaboração do Programa Jovem Aprendiz, ‘materializado’ pela Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000), foi aquele a que nos referimos anteriormente: o da reestruturação produtiva do capital, marcada pelo avanço e expansão da tecnologia, e que desencadeou a ampliação dos níveis de desemprego e inflação. Dadas as exigências do mercado do trabalho, a educação profissional se tornou a pedra de toque das ações do governo, direcionada à classe trabalhadora.

Ressalta-se que, em face do desemprego e dos problemas econômicos - resultado das políticas de ajuste neoliberal na década de 1990 - as ações do governo recaíram sobre os jovens e, especialmente, os das camadas populares em situação de risco. Dessa forma, o Programa Jovem Aprendiz foi direcionado aos filhos da classe trabalhadora que, para além do desemprego e dos altos níveis de pobreza, encontravam-se no centro das atenções da sociedade por estarem diretamente ligados ao vandalismo, violência e criminalidade cujos índices aumentaram significativamente em face da situação econômica do país.

Esta pesquisa apoia-se nos princípios marxianos - quais sejam: a luta de classe e a contradição - tendo como fundamento a interpretação da realidade a partir da análise do movimento e da contradição que se estabelecem na materialidade (formas de organização e reprodução da vida humana) e na historicidade (como os homens se organizam ao longo da história). Compreendemos, baseados em Marx, que as manifestações relativas às classes sociais devem ser analisadas a partir da contradição entre capital e trabalho.

A escolha desse objeto se deu pelo fato de que nos 2012 e 2013 essa pesquisadora atuou como docente no Programa Jovem Aprendiz na cidade de Uberlândia, quando teve oportunidade de trabalhar diretamente com a preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Essa experiência suscitou vários questionamentos com relação ao futuro dos jovens, à qualidade da formação que lhes era destinada, à possibilidade - ou não - de que fossem inseridos no mercado de trabalho. Quando do início de nossos estudos no mestrado acadêmico, soubemos que na cidade de Monte Carmelo havia sido implementado o Programa Jovem Aprendiz recentemente. Esse fato mudou toda a trajetória da pesquisa, deslocando o *locus* das análises de Uberlândia – que era a primeira opção - para Monte Carmelo, e por uma razão pessoal: foi nessa última que a pesquisadora viveu toda a sua infância e juventude e, por isso, aliou o interesse em pesquisar esse objeto ao desejo de contribuir para a visibilidade dos jovens de sua cidade.

Ora, a lei da aprendizagem data do ano 2000 e cuja regulamentação se deu no ano 2005. No entanto, o Programa Jovem Aprendiz foi implementado em Monte Carmelo no ano 2016. Essa foi a questão que norteou nossas análises ao despertar o interesse da pesquisadora em conhecer como se deu esse processo e porque não havia ocorrido antes.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender quais as intencionalidades e especificidades do Programa Jovem Aprendiz, bem como as características da formação profissional que é destinada aos jovens participantes do programa e as várias questões que envolvem o conceito e a abordagem do termo juventude. Para essa finalidade recorreremos à análise bibliográfica e documental, a fim de apreender o contexto histórico em que foi elaborada essa política pública, os sujeitos aos quais se destina e as determinações de classe que permeiam toda a conjuntura de execução do programa. Também por meio da pesquisa bibliográfica tentamos ressignificar o termo juventude a partir da compreensão de que se trata de uma categoria social, histórica e heterogênea.

Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- a) compreender como se deu o processo de implementação e como está sendo cumprido o programa jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo, Estado de Minas Gerais;
- b) caracterizar quem são os jovens que participam do programa Jovem Aprendiz de Monte Carmelo;
- c) conhecer qual a visão, tanto dos jovens quanto dos empresários contratantes, sobre a execução e a importância da Lei da Aprendizagem;
- d) entender o que os jovens pensam sobre futuro, quais as suas expectativas ao entrar para o programa; como eles estão conciliando as atividades de trabalho e estudos.

A metodologia usada para alcançar os objetivos específicos foi a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados 10 jovens aprendizes participantes do programa<sup>8</sup>, 6 representantes das empresas contratantes e 1(uma) autoridade pública - por intermédio de quem, teve início o processo de implementação do programa na cidade. As entrevistas realizadas com os jovens, empresários e autoridade da cidade foram elaboradas no intuito de compreender as expectativas dos jovens e dos empresários sobre o programa, bem como apreender os motivos pelos quais, somente no ano 2016, é que a lei da aprendizagem começou a ser cumprida.

---

<sup>8</sup> Como o programa foi recentemente implementado na cidade de Monte Carmelo, apenas 58 jovens participam hoje como aprendizes.

Utilizamos a entrevista semiestruturada e optamos por propor alguns temas para debate, uma vez que as perguntas fechadas não contribuiriam para os nossos objetivos.

A relevância dessa pesquisa encontra-se no fato de que - conforme dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2016 - os jovens representam mais de 35% dos desempregados no mundo. A estimativa é que até o fim de 2017 o número de jovens desempregados tenha alcançado a marca dos 71 milhões. A OIT mostra ainda que as atenções devem se voltar para os jovens em situação de pobreza

a maior preocupação é a parcela e o número de jovens que vivem em situação de pobreza extrema ou moderada apesar de estarem empregados, frequentemente em países emergentes e em desenvolvimento. Na verdade, 156 milhões ou 37,7% dos jovens trabalhadores vivem em situação de pobreza extrema ou moderada (comparado a 26% dos adultos que trabalham). (PESQUISA... 2016).

Ainda segundo a OIT, o mais preocupante é que os jovens pobres tendem a encontrar refúgio na economia informal. O desafio, portanto, não é apenas criar novas vagas de emprego, mas principalmente ‘a qualidade do trabalho e do emprego decente para os jovens’.

No Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016) - com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad Contínua/IBGE), a população mais afetada pelo desemprego são os jovens entre 14 e 24 anos e observa ainda que houve um grande salto na taxa de desemprego desses indivíduos passando de 19,3% no primeiro semestre de 2015, para 26,5% no mesmo semestre de 2016, uma diferença de 7,2 p.p.

Segundo divulgado na ‘Carta de conjuntura: mercado de trabalho’ do IPEA (2016), com base nos dados obtidos pelo IBGE/PNADC, o desemprego brasileiro é mais intenso no Nordeste, entre as mulheres, os mais jovens (até 25 anos), os que não são chefes de família, com ensino médio incompleto e nas regiões metropolitanas.

Outra observação importante é quanto ao número expressivo de jovens que vivem no Brasil atualmente, o que se convencionou chamar de ‘bônus demográfico’<sup>9</sup> – quando há proporcionalmente um maior número de pessoas em idade ativa para trabalhar. No último Censo, 2010, o IBGE divulgou que o Brasil possui 51,3 milhões de jovens entre 15 a 29 anos. Em função do crescimento acentuado no número de jovens, esses deixam de ser vistos como ‘problema social’ e passam a ser notados como potencialmente importantes o desenvolvimento socioeconômico, momento esse em que as políticas públicas destinadas à contenção da

---

<sup>9</sup> O aumento do número de pessoas jovens decorre de dois fatores: baixa natalidade (as famílias têm preferido ter poucos filhos) e aumento da expectativa de vida dos brasileiros.

delinquência cedem lugar ao enfoque da preparação para o trabalho. Embora, segundo observa (ABRAMO, 1997), essa perspectiva do jovem como problema social nunca tenha sido abandonada definitivamente.

Enfim, o peso numérico dos jovens na atualidade e as dificuldades enfrentadas em relação à sua inserção no mercado de trabalho – o que pode impactar decisivamente sobre a fase seguinte das suas vidas - justifica o olhar especial sobre as questões que afetam e mobilizam os jovens brasileiros hoje. Considerando que a juventude pode ser vivida de forma diferenciada e desigual entre os jovens - de acordo com situações de classe, principalmente - e que são as crianças e jovens da classe trabalhadora as mais acometidas pelo desemprego ou que se inserem precocemente no mundo do emprego ou do subemprego – inserção que não depende de escolha e sim da necessidade de trabalhar - essa pesquisa justifica-se pela importância de se pensar em novos rumos para as políticas públicas dirigidas aos jovens da classe trabalhadora, com base nas suas especificidades.

Como resultado dessas análises, conclui-se que a juventude encerra uma condição de classe e que aos jovens da classe trabalhadora tem sido destinado um tipo de formação que não contribui para sua emancipação, apenas reforça as diferenças de classe e a manutenção do *status quo*. A formação profissional destinada aos jovens integrantes do Programa Jovem Aprendiz, por estar comprometida com os interesses do mercado e não com os da classe trabalhadora, apenas legitima a divisão histórica que se processa na sociedade capitalista: a separação entre os que realizam atividades manuais e intelectuais. Aos jovens da classe trabalhadora são destinadas as atividades mais simples na hierarquia do trabalho coletivo e uma educação para o trabalho e não pelo trabalho. As diretrizes da formação profissional que vêm sendo executadas no Brasil, se ajustam+ à lógica da divisão social e técnica do trabalho, que, historicamente reduz os trabalhadores a fatores de produção tomando sua formação como um ‘investimento em capital humano’. O tipo de formação destinada à classe trabalhadora visa o preparo psicofísico e adequado à reprodução ampliada do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Quanto à implementação do Programa Jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo, por meio das entrevistas foi possível constatar que a Lei da Aprendizagem não fora cumprida antes por falta de interesse por parte dos empresários na contratação de aprendizes e pela ausência da intervenção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em notificá-los. A implementação do programa se deu em 2016 em face do alto nível de violência e de atos infracionais cometidos por jovens na cidade, ou seja, o programa fora implementado mediante a visão dos jovens como ‘problema social’ como medida de ‘contenção dos danos causados à

sociedade' por meio da 'ocupação de suas mãos ociosas'. Apreendemos, a partir dos discursos dos empresários, que a contratação de aprendizes não é de interesse das empresas por onerar suas despesas e não contribuir no ritmo da produtividade; tem relação apenas com a visibilidade da empresa pelo cumprimento de sua responsabilidade social. No entanto, na visão dos jovens o programa oferece grandes vantagens como: capacitação, renda mensal e oportunidade de crescimento profissional além de ampliar as possibilidades de um futuro melhor. Para os filhos da classe trabalhadora, ainda que o Programa Jovem Aprendiz se apresente como uma política de caráter paliativo aos problemas socioeconômicos dessa classe, a oportunidade de adquirir experiência profissional aliada à capacitação representam uma chance de mobilidade social, por que esses jovens desconhecem que o discurso da empregabilidade e da igualdade social é parte das estratégias ideológicas dominantes.

Esse trabalho está dividido em cinco capítulos: No primeiro capítulo, foi reconstruído o contexto histórico em que foi elaborado o programa jovem aprendiz tratando principalmente de mostrar as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva do capital, resultando no desemprego estrutural. Essa análise foi empreendida com base em autores que discutem os temas, tais como: Harvey (1992), Ianni (1993), Ferreti e Silva Júnior (2000), Chesnais (2000), Ramos (2001,2002), Silva Júnior (2002), Frigotto (2004,2010), Lucena (2004), Gentili (2004), Antunes (2009), Alves (2009), Santos (2011), Andrade e Lucena (2017).

O segundo capítulo apresenta as características do objeto da pesquisa: o programa jovem aprendiz, a partir da análise de documentos e da legislação que regulamentam e tem relação direta com o programa.

O terceiro capítulo trata da categoria juventude e, em seguida, dos sujeitos concretos atendidos pelo programa jovem aprendiz: os filhos da classe trabalhadora. Para essa análise, baseamo-nos em autores que discutem o tema juventude, quais sejam: Pais (1990), Peralva (1997), Margulis e Urresti (1998), Bourdieu (2003), Dayrell (2003), Sposito (2003,2008), Groppo (2004, 2010, 2017), Abramo (2008), Machado (2011), Esteves e Abramovay (2007).

O quarto capítulo discute a relação entre trabalho e educação e trata das características da formação profissional, explicitando seu caráter 'mercadológico'.

O quinto e último capítulo resulta das entrevistas realizadas durante a pesquisa e trata do caso específico da cidade de Monte Carmelo discutindo o processo de implementação e execução do programa jovem aprendiz e as expectativas e anseios dos atores envolvidos: aprendizes e empresários.

## **CAPÍTULO 1- TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NO SÉCULO XX: DESEMPREGO ESTRUTURAL E EXIGÊNCIA DE NOVAS QUALIFICAÇÕES**

O objetivo desse capítulo é situar o leitor quanto ao contexto histórico em que foi elaborado o Programa Jovem Aprendiz a fim de descortinar as suas intencionalidades e especificidades. Para tanto, partimos da abordagem dos processos históricos de constituição da atual conjuntura econômico-social relativos à globalização e à reestruturação produtiva do capital sob a égide do ideário neoliberal, com vistas a compreender suas implicações para o mundo do trabalho e para a área da educação, no Brasil. Discutir esses processos, cuja intensificação se deu a partir da década de 1990, é de suma importância, posto que não é possível apropriar-se do objeto sem compreender sua relação com a totalidade.

### **1.1 Dimensões da reestruturação produtiva do capital**

O capitalismo monopolista está atravessando desde a década de 1970 uma das maiores crises da história (LUCENA, 2004).

[...] a crise do capital que experimentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural. Assim, não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização) exatamente isso. (MÉSZÁROS, 2002, p.798-799).

A citação acima nos dá uma amplitude de como o capital se relaciona com as crises cíclicas que ele mesmo produz. Como observa o autor, as crises enfrentadas pelo capital obrigam-no a progredir além de suas barreiras, ainda que com um “dinamismo cruel”, a fim de garantir sua reprodução.

A crise do capital cujo início se dá a partir da década de 70, atingiu os países capitalistas centrais e tendeu a impulsionar, nas décadas seguintes, uma série de transformações sócio históricas que envolveram as mais diversas esferas do ser social (ALVES, 2011) e se manifesta em vários aspectos. Antunes (2009) afirma que, em relação aos trabalhadores, ela afeta a sua materialidade e também a sua subjetividade.

Todavia, as crises econômicas que o capital tem enfrentado não são novas, estão presentes em toda a história do capitalismo. Antes de discutir os efeitos da crise da década de 1990, convém mencionar que, em resposta à primeira grande crise que o capitalismo enfrentou

(entre 1873 a 1896 quando foram exigidas novas técnicas de acúmulo de capital) foi adotado o padrão fordista/taylorista<sup>10</sup> de produção, de origem e influência americana (SANTOS, 2011).

Esse processo produtivo caracterizou-se pela mescla da produção em série *fordista* com o cronômetro *taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerencia científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva” (ANTUNES, 2009, p. 39, grifos do autor).

“Materializado” em 1913, sob o pressuposto de produção e consumo em massa, o fordismo foi o primeiro sistema usado como instrumento para aumento de produtividade. Entre as décadas de 1940 a 1970 a acumulação de capital apresentou nível de grande expansão sob a égide do padrão fordista/taylorista. Esse período foi chamado de período de ouro, os ‘anos dourados’ do capitalismo (SANTOS, 2011).

Cabe destacar que o fordismo, segundo Harvey (1992), envolveu muito mais que a simples racionalização do processo produtivo. O autor explica que Henry Ford reconhecia explicitamente que uma produção em massa significava consumo em massa. O padrão fordista determinou não apenas uma mudança na produção, mas também uma nova organização social e econômica e um novo sistema de reprodução da força de trabalho. Baseado no controle e na gerencia do trabalho, o fordismo produziu “[...] uma nova sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 1992, p. 121). Os novos métodos de trabalho fordistas produziram um novo tipo de homem, um modo específico de viver e de pensar. As questões relacionadas à família, sexualidade, consumismo e a ação do Estado estavam vinculadas a um esforço de forjar um tipo particular de trabalhador adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo (HARVEY, 1992).

No período fordista destaca-se a atuação intervencionista do Estado. Harvey (1992) observa que o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma apropriada combinação de políticas fiscais e monetárias. As ações do governo, no auge do fordismo, levaram à viabilidade de estabelecimento do ideário do Estado de Bem-Estar Social. Não que não existissem desigualdades e descontentamentos, mas a legitimação do poder do Estado dependia da sua capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos, e de encontrar meios

---

<sup>10</sup> O fordismo refere-se ao modelo de produção em massa desenvolvido por Henry Ford. Ford introduziu técnicas inovadoras na produção de automóveis cuja principal característica foi o aperfeiçoamento da linha de montagem com a introdução da esteira de rolagem. O taylorismo, por sua vez, é um modelo de organização do trabalho criado por Frederick Winslow Taylor através do qual pretende-se alcançar o máximo de produtividade e rendimento dos trabalhadores (produzir mais e em menos tempo), é também chamado de Administração científica e é pautada no controle de ações e de tempo

de oferecer assistência médica, habitação e educação adequados em larga escala, de modo humano e atencioso,

O Estado aguentava a carga de um crescente descontentamento, que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos. No mínimo, o Estado tinha de tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasses ativamente as desigualdades, combatessem o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias. (HARVEY, 2013, p. 133)

No entanto, Antunes (2009) explica que, após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana,<sup>11</sup> o capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar sinais de um quadro crítico.

Para Alves (2011), a primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, inaugura o ‘período histórico de crise estrutural’ do sistema capitalista. Na mesma linha de análise, Antunes (2009, p. 33) observa que “[...] de fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, em que se destacava a tendência decrescente da taxa de lucros [...]”

O padrão fordista de produção entra em declínio, e isso se dá pela sua própria incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava: o excesso de produção de mercadorias resultou num acúmulo de estoque que não tinha para quem ser vendido (ANTUNES, 2009). O colapso do fordismo, no entanto, deve ser entendido num plano mais complexo, posto que significou não só o fim de um padrão de produção, mas anunciou a ruptura de todo um modo de organização social até então vigente, cujo principal destaque foi o tipo de atuação do Estado (HARVEY, 1992).

Harvey (1992) ressalta que a profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, pôs em movimento um conjunto de processos que solapavam o compromisso fordista. Em consequência disso, as décadas de 70 e 80 foram “[...] um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político.” (HARVEY, 1992, p.140).

Em resposta a esse quadro crítico acentuado e, buscando recuperar os padrões de acumulação de capital, produziu-se um novo complexo de reestruturação. Nas palavras de Ricardo Antunes

---

<sup>11</sup> O keynesianismo pode ser entendido como um conjunto das teorias e medidas propostas pelo economista britânico John Maynard Keynes e seus seguidores, que defendiam, dentro dos parâmetros do mercado livre capitalista, a necessidade de uma forte intervenção econômica do Estado com o objetivo principal de garantir o pleno emprego e manter o controle da inflação



Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção *e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2009, p. 33, grifos do autor).

Essas alterações constituíram, segundo Harvey (1992, p. 140), “[...] uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política” e representou, a “[...] passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinta.” (p. 140).

Dado o esgotamento do padrão fordista, foram inseridas novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho. Entra em cena o modelo Toyotista<sup>12</sup> de produção, regido por uma nova fórmula de acumulação de capital denominada por Harvey (1992) de ‘acumulação flexível’. Essa, segundo o autor, é “[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” (p. 140). O modelo toyotista - ao contrário do fordista cuja premissa era a produção em massa - tem como pressuposto produzir de acordo com a demanda de mercado.

É importante destacar que nesse momento da história, o salto tecnológico - com a automação, a robótica e a microeletrônica - invadiu o mundo das fábricas. O emprego da alta tecnologia nos processos de trabalho é característica intrínseca a esse novo regime de acumulação flexível, resultando na substituição do trabalho humano pelas máquinas e a exigência de novas qualificações.

Dentre vários outros aspectos, Antunes (2009) chama a atenção para o enfraquecimento do poder sindical. Segundo o autor, durante o período fordista houve intensa mobilização dos operários por melhores condições de trabalho, salários e seguridade social. Nas décadas de 60 e 70 os trabalhadores questionaram os pilares do capital e houve uma luta social contra os métodos desse padrão de produção, pois “[...] realizava uma expropriação

---

<sup>12</sup> Toyotismo é um modelo produtivo cuja finalidade é produzir de acordo com a demanda de mercado, apenas o suficiente, evitando desperdícios. O padrão de produção toyotista é de origem japonesa e foi implantado primeiro na fábrica Toyota e difundido pelo mundo a fim de resolver a crise do capital. Características do toyotismo: mão-de-obra qualificada e multifuncional, treinada para conhecer todos os processos de produção; introdução de alto nível de tecnologia para aprimoramento da produção; sistema flexível; uso do controle visual em todas as etapas da produção a fim de controlar o processo; implantação do sistema de qualidade total (dos produtos e do trabalhador); aplicação do sistema Just In Time ( “no tempo certo” – eliminar estoque e agilizar produção); introdução da ideia de trabalhador “participativo”, “colaborador”, “adaptável”; redução da oferta de emprego; terceirização da economia e do trabalho;

intensificada do operário, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido” (ANTUNES, 2009, p. 43). No entanto, a ação dos trabalhadores – representados pelos sindicatos – foi enfraquecida em face da constatação do poder do capital sobre o trabalho. A luta operária sofreu uma derrota pelo controle social da produção. Esse enfraquecimento do operariado deu as bases para a instauração do novo projeto de reestruturação do capital (ANTUNES, 2009).

De fato, Harvey (1992) observa que os patrões tiraram proveito do enfraquecimento dos sindicatos e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. O autor reitera que a acumulação flexível implica em níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, salários cada vez menores e retrocesso do poder sindical – que era um dos pilares do regime fordista (HARVEY, 1992). Prossegue o autor quanto às características da acumulação flexível,

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxa altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 1992, p. 140)

Antunes (2009) reitera que o capital reorganizou seu ciclo produtivo, mas preservando seus fundamentos essenciais: a exploração do trabalhador com vistas à lucratividade. Para o autor: desemprego “[...] em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital.” (ANTUNES, 2009, p. 36).

A flexibilização dos processos de trabalho estendeu-se também aos contratos de trabalho, ao horário de trabalho, ao salário do trabalhador. As mudanças foram sentidas não somente no modelo de produção, mas alterou-se também o padrão de consumo e as relações sociais. (SANTOS, 2011).

Antunes (2009) atenta para o predomínio de uma tendência da redução do proletariado fabril, industrial, tradicional, manual, estável e especializado, mas, por outro lado, para o crescimento, em escala mundial, de um ‘novo proletariado fabril e de serviços’. “É o que a vertente crítica tem denominado *trabalho precarizado* [...]. São os ‘terceirizados’, subcontratados, *part time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em inúmeras partes do mundo.” (ANTUNES, 2009, p. 104, grifos do autor).

Identificadas essas mutações na composição da classe trabalhadora, o autor elabora o termo ‘classe-que-vive-do-trabalho’ que visa incluir, além da totalidade dos trabalhadores que vendem sua força de trabalho, os trabalhadores improdutivos (do setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc.) os desempregados, subcontratados, terceirizados, posto que, constituem-se, em geral, num segmento assalariado em expansão no capitalismo contemporâneo e compõem a nova classe trabalhadora. “Portanto, ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora, ou até mesmo o fim do trabalho, a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, apreender sua *efetividade* sua *processualidade e concretude*” (ANTUNES, 2009, p. 101, grifos do autor).

No plano ideológico, a fim de converter a cooperação do trabalhador em eficiência e se apropriar de seu conhecimento, o capital engendrou a “captura” das formas de constituição de sua subjetividade (ALVES, 2011), tanto para moldar um trabalhador mais eficiente quanto para assegurar as condições de alienação e torná-lo ideologicamente mais obediente e submisso. Quando da introdução de uma determinada forma de organização do trabalho, é necessário mudar a mentalidade dos trabalhadores a fim de conseguir sua adesão consentida ao processo e eliminar qualquer possibilidade de resistência. O controle da subjetividade é estritamente importante à reprodução do capital e é nesse âmbito que se estabelece um acordo entre capital e trabalhador, sendo esse último submisso ao primeiro.

De acordo com Antunes (2009), para gerir a força de trabalho do novo sistema toyotista as organizações recorrem a técnicas como: difundir a ideia do ‘trabalho em equipe’, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, da substituição do título de ‘empregado’ por ‘colaborador’, do discurso do ‘trabalhador participativo’. Para o autor, isso não passa de estratégias ideológicas manipulativas e que preservam na sua essência as condições do trabalho alienado e estranhado.

Santos (2011) explica que no fordismo há uma rígida separação entre os que planejam e os que realizam as atividades dentro da fábrica. No sistema toyotista, no entanto, o trabalhador é ‘convidado’ a participar do processo de tomada de decisões. Agora chamado de ‘colaborador’ – e não mais funcionário – esse trabalhador sente-se responsável pelo crescimento da empresa e por seu próprio desempenho e qualificação. Para Santos (2011), o convite para opinar sobre o processo de elaboração e execução do trabalho nada mais é do que uma estratégia para ‘apreender o componente intelectual do trabalhador’ a fim de garantir que ele contribua integralmente na produção. Desse modo, o autor esclarece que a “[...] intensificação da exploração aparece travestida de uma maior autonomia do trabalhador frente ao processo

produtivo.” (SANTOS, 2011, p. 150). Porquanto, a “[...] captura desse elemento subjetivo do trabalhador evidencia tão somente que há uma necessidade atual do capitalista em cooptar integralmente a força de trabalho, extraíndo-lhe, em benefício da empresa, não só o seu corpo, mas também sua alma.” (SANTOS, 2011, p.151).

É na esfera dessa ‘captura’ da consciência do trabalhador, imprescindível para que haja a interação entre a inteligência humana e as máquinas, que se intensifica a ‘naturalização das relações sociais e produtivas’. Esse processo “[...] aumenta ainda mais o estranhamento e a alienação do trabalho e amplia as formas modernas de reificação<sup>13</sup> [...]” (ANTUNES, 2009, p. 43).

Retrocesso nos direitos trabalhistas historicamente conquistados, fragmentação no interior da classe trabalhadora, precarização, terceirização da força de trabalho, enfraquecimento do sindicalismo de classe, incorporação de imenso contingente feminino no mundo do trabalho (lembrando que as mulheres realizam dupla jornada de trabalho), são efeitos desse processo de reestruturação econômica (ANTUNES, 2009). No entanto, o “[...] mais brutal resultado dessas transformações é a expansão sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural que atinge o mundo em escala global.” (ANTUNES, 1997, p. 41). Para o autor, os mais afetados pelo desemprego são os jovens e os ‘velhos’. Os primeiros muitas vezes vão engrossar as fileiras de movimentos neonazistas. Os últimos, uma vez excluídos do trabalho, dificilmente conseguem se requalificar para o reingresso. Assim, ampliam os contingentes de trabalho informal e aumentam os bolsões do ‘exército industrial de reserva’.

Cumpre-nos destacar que a inserção do modelo toyotista de produção sob o domínio das novas tecnologias culminou na exigência de um novo perfil de trabalhador, adaptado às demandas de uma produção flexível e com habilidade para lidar com as novas técnicas de trabalho. Kuenzer (2010) aponta para a contradição nos processos de trabalho: quanto mais simples se tornam as tarefas no processo produtivo, em função do incremento de tecnologia, mais é exigido conhecimento do trabalhador. O novo padrão de produção passa a exigir um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente. (ANTUNES, 2009).

---

<sup>13</sup> Reificação é um conceito que foi desenvolvido por Georg Lukács (1885–1971) a fim de enriquecer o debate de Marx quanto à “coisificação”. Para Lukács, a atividade produtiva promove uma transformação nas relações sociais e na subjetividade humana, sujeitadas cada vez mais ao caráter inanimado e quantitativo dos objetos ou mercadorias. Reificação significa a perda da autonomia e da consciência diante dos objetos, ou seja, é o mesmo que objetivação, coisificação; é o predomínio da coisa sobre o sujeito.

No padrão fordista - que perdurou até o final da década de 1960 e início de 1970 - o trabalho era composto por atividades simples, parciais em que o trabalhador realizava uma tarefa por vez, com economia de pensamento e empregando o mínimo possível de movimentos. Para a realização dessas tarefas bastava ao trabalhador conhecimentos básicos como saber ler, escrever e calcular, o que seria adquirido com poucos anos de escolaridade. A força de trabalho era formada por operadores semiqualficados, que realizam tarefas simples, rotineiras e previamente especializadas. Assim, a formação e treinamento desses operários era baseada no modelo de qualificação com características do regime fordista/taylorista de organização e de gestão do trabalho.

Ramos (2001) explica que ocorreu um deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competências. Para a autora, o conceito de qualificação pode ser entendido como o “[...] conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para desempenhar-se num posto de trabalho” (RAMOS, 2001, p. 56) e ele “[...] nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração.” (p. 42). A noção de competências, por sua vez, está “[...] fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência.” (RAMOS, 2001, p. 66).

No entanto, segundo Ramos (2001), a noção de competência não supera o conceito de qualificação. Ela ‘o nega e o afirma’ simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras. A autora explica que tem havido um redimensionamento do conceito de qualificação e que isso traz consequências para os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração. A qualificação podia ser comprovada por meio de certificados – tanto que os diplomas garantiam a inserção em postos de trabalho – no entanto, as competências não são comprovadas em papéis, o que significa uma mudança na forma de acessar e se manter no emprego. É a partir daí que temos presenciado um movimento, em vários países do mundo, de reformas em seus sistemas de ensino (RAMOS, 2002).

A despeito dessas mudanças ocorridas no modelo produtivo, as marcas dessas transformações se refletem significativamente nos processos de trabalho, na atuação do Estado, nos hábitos de consumo e inclusive na subjetividade dos trabalhadores. O capitalismo precisou se expandir com vistas à continuidade de obtenção de lucros. O mundo globalizado caracteriza-se por uma sociedade pautada na produção, guiada pelo fetichismo da mercadoria e conduzida pelos pressupostos neoliberais. É sobre isso que discutiremos na próxima sessão.

## 1.2 Neoliberalismo e globalização

O sistema capitalista é um modo de produção e reprodução material e espiritual que se forma, expande e transforma em moldes internacionais. (IANNI, 1993).

Marx e Engels (1998) já haviam observado que a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, é claro, as relações de produção e as relações sociais. É a necessidade de um mercado constantemente em expansão que impele a burguesia a invadir todo o globo estabelecendo seu processo de dominação. Isso leva-nos a inferir que a globalização é um processo intrínseco ao capitalismo

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, tecer vínculos em toda a parte. Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um carácter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria a sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para a sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto refere-se tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente de civilização mesmo as nações mais bárbaras [...]. Sob pena de morte, ela obriga todas as nações a adoptarem o modo burguês de produção, constringe-as a abraçar o que ela chama civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Numa palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança. (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

No texto acima, Marx e Engels expõem o carácter contraditório das relações capitalistas: elas engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição e exclusão. Por isso, o capitalismo enfrenta crises cíclicas cada vez mais profundas (FRIGOTTO, 2010).

Segundo Ianni (1993) os processos de globalização existem desde os primórdios do capitalismo, no entanto, a partir da década de 1980 assumem novas características. Frigotto (2010) afirma que a globalização não é um processo novo, nova é a sua escala e a sua ‘capacidade paradoxal’ de excluir e fragmentar.

Enquanto para Ianni (1993) a globalização é o termo que se relaciona à economia dos anos 90 do século XX, Chesnais (2000) prefere o uso do termo ‘mundialização’ para definir essa nova fase de expansão do capital procurando dar ênfase ao caráter econômico das relações que se processam, para além do caráter cultural. Para esse último autor, o capitalismo, desde da década de 1990 do século XX, está vivendo uma fase de ‘financeirização da economia’, um novo regime mundial de acumulação de capital que tem alterado, de modo significativo o funcionamento do sistema. “A rigor, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um processo histórico de larga duração, com ciclos de expansão e retração, ruptura e reorientação.” (IANNI, 1993, p. 55).

Cumpre-nos destacar que a globalização se torna ainda mais expressiva na década de 1990 em face da expansão da tecnologia. A ampliação dos processos de informatização foi o que facilitou ao capital ultrapassar as fronteiras dos países. “Estamos diante, pois, de um processo de globalização com uma velocidade sem precedentes viabilizada por novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas [...]” (FRIGOTTO, 2010). É importante lembrar que o monopólio da ciência e da tecnologia é o que permite ao setor produtivo um crescimento a partir do incremento de capital morto – maquinaria - e, conseqüentemente, redução do capital vivo – força de trabalho. Isso significa que, a partir da ‘tecnologização’ dos processos produtivos, o aumento da produtividade – e dos lucros – pode se dar sem incrementos proporcionais de emprego. Ou seja, além da redução dos postos de trabalho, em virtude da substituição dos operários pelas máquinas, a expansão econômica não depende da criação de novos empregos.

A ideologia da globalização, apesar de instaurar uma ideia de que a mundialização favorece a todos, amplia e aprofunda as contradições sociais. Frigotto (2010) faz importante debate sobre essas contradições apontando a restrição das possibilidades tecnológicas em satisfazer às necessidades básicas da população. O autor cita, como exemplo, o fato de que as novas tecnologias aplicadas na agricultura ampliam a capacidade de produção de alimentos para atender milhões de pessoas, no entanto, existem milhões de pessoas passando fome em todo o mundo. Esse é apenas um dos aspectos da contradição da sociedade que é, ao mesmo tempo, global, desigual, fragmentada e excludente.

Para Frigotto (2004), a globalização do capitalismo atual significa, no plano histórico, uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, bem como produção de desertos econômicos e humanos (p. 81). Seguindo essa mesma crítica, Ianni (1993) reitera que a globalização gera processos de desigualdade social e contradições em escala global

Mais do que nunca, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais estão lançadas em escala mundial. O mesmo processo de globalização com o que se desenvolve a interdependência, a integração e a dinamização das sociedades nacionais, produz desigualdades, tensões e antagonismos. O mesmo processo de globalização, que debilita o Estado-Nação, ou redefine as condições de sua soberania, provoca o desenvolvimento de diversidades, desigualdades e contradições, em escala nacional e mundial. (IANNI, 1993, p. 50).

Ainda segundo Frigotto (2010)

A forma que assume a globalização neste fim-de-século tem uma especificidade que é, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. É, também, nesse sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social. (s/p.)

Porquanto, a globalização é um processo ideológico, contraditório. Segundo Frigotto (2010) ela não é em si negativa. Torna-se negativa na medida em que reflete as relações sociais. É um processo que aparenta neutralidade, mas como bem define o autor: esconde processos brutais de exclusão, dominação e desemprego.

No contexto da globalização, o neoliberalismo “[...] adquire predomínio mundial como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e poder político, concepção do público e privado, ordenação da sociedade e visão do mundo.” (IANNI, 1993, p. 59).

Lucena (2004, p.117) afirma que o neoliberalismo se apresentou como um braço político que “[...] justificou mudanças impostas pelo capital como garantia de sua reprodução; atuou visando a estabelecer a individualidade em detrimento à coletividade; afirmou o fim da luta entre o capital e o trabalho, pois os conflitos poderiam ser resolvidos dentro dos interesses do primeiro.”

O autor explica que o neoliberalismo usou como referência teórica a ideologia de Hayek e, por isso, orienta-se pelo princípio da individualidade. Hayek defendia a importância da individualidade - que seria a responsável pela superação dos limites - e criticava o controle do poder público, cuja função é impor a vontade do coletivo. Para ele, o Estado deve “[...] ter como objetivo proteger a livre concorrência, administrar a justiça e realizar o que a iniciativa privada não pode fazer.” (LUCENA, 2004, p. 119). Os pressupostos de individualidade, competição e concorrência são as bases do pensamento neoliberal. Para Hayek, os ‘esforços



humanos' devem ser usados para a competição. Nesse sentido, a iniciativa privada é fundamental para garantir o princípio da concorrência e, conseqüentemente, a implementação dos 'esforços individuais'. Para LUCENA (2004) a individualidade e a concorrência presentes na obra de Hayek revelam uma profunda articulação entre o darwinismo social e os interesses de mercado. Hayek defende a consolidação de um darwinismo social lógico, acreditando que a "[...] existência de uma seleção natural seria condição fundamental para o desenvolvimento social" (p. 121). Mas ao contrário do que defendia Hayek, de que a felicidade da nação no reino do capital viria por meio da individualidade, os efeitos do neoliberalismo que temos observado são a desigualdade social e antagonismos, que se espalham por todo o planeta (LUCENA, 2004).

Segundo Frigotto (2004), a ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência e que o mercado e o privado são, então, os sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. "Dessa ideia-chave advém a tese do Estado Mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc." (p. 83-84). A tese do Estado-Mínimo é sustentada pela tríade: desregulamentação, descentralização e privatização.

Frigotto (2004) observa que o 'Estado Mínimo' não significa mais que um 'Estado suficiente' para garantir que os interesses do capital sejam atendidos. No plano da ética, ao colocar o mercado como regulador das relações humanas, o neoliberalismo difunde a ideia de que a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica. Isso tem produzido um atrofiamento das esperanças e enfraquecimento do poder de resistência social. Todavia, o resultado mais perverso do neoliberalismo é o processo de 'naturalização da exclusão e da violência'.

Os governos neoliberais propõem, como políticas, o livre comércio, a redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. As reformas e as políticas empreendidas sob os auspícios do neoliberalismo são claramente definidas como 'estratégias' do denominado 'ajuste estrutural' que implica reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo (FRIGOTTO, 2010). Essas reformas definidas pelo ajuste estrutural, são, portanto, elaboradas de acordo com as recomendações do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e outras organizações. Recomendações essas que podem ser consideradas 'pacotes de políticas públicas' com o propósito de redução do déficit fiscal, do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio. Sendo assim, a adesão ao ideário neoliberal obriga aos países medidas de: redução dos gastos

governamentais; desvalorização da moeda a fim de promover a exportação; redução das tarifas para importação e aumento das poupanças públicas e privadas. O ajuste estrutural apoia-se na exportação como motor para o desenvolvimento. Mas o aspecto central das recomendações dos organismos internacionais é a redução drástica do setor estatal mediante a privatização das empresas (TORRES, 2004, p. 114).

Como é o mercado que regula as relações sociais e de trabalho, a palavra de ordem dos Estados neoliberais é a racionalização. Essa palavra pode ser traduzida por ‘reengenharia, reestruturação produtiva, flexibilização, desregulamentação, descentralização e autonomia’. É a partir da necessidade de racionalização que as empresas e os governos neoliberais aconselham o ‘enxugamento’ do quadro de funcionários (FRIGOTTO, 2010)

Para Frigotto (2010), as políticas neoliberais associadas ao monopólio da tecnologia, à hegemonia do capital especulativo e à globalização excludente correspondem a uma ‘vingança do capital contra o trabalho’ da qual o desmonte da sociedade do pleno emprego é resultado.

Em face das políticas neoliberais, Gentili (2004) aponta para a tendência generalizada e crescente de ‘mercantilização de todas as coisas’, ressalta, inclusive, que a expansão do universo mercantil atua não apenas no plano material, mas também no inconsciente dos indivíduos. O autor prossegue explicando que, por se tratar de uma alternativa à crise fordista, o neoliberalismo define um especial processo de reestruturação do capitalismo num sentido global e a consequente imposição de uma nova estrutura hegemônica político-ideológica. Para o autor, o capitalismo gera e supera suas próprias crises cíclicas por meio de esquemas ideológicos, daí que, é no contexto mais amplo de crises, que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo adquirem sentido.

O neoliberalismo expressa, conforme observa Gentili (2004), a lógica do mercado contra o Estado e a subordinação da política às regras mercantis como única forma de relação social. O autor acrescenta ainda que os neoliberais não negam a necessidade de um Estado participativo. O que os neoliberais conservadores combatem é aquele intervencionismo específico do período fordista – da sociedade do pleno emprego. Eles propõem, isso sim, “[...] é um novo padrão de intervenção do Estado de caráter mais autoritário e antidemocrático” (GENTILI, 2004, p. 237). É claro que os discursos omitem essa realidade, mas a verdade é que os neoliberais dependem da intervenção estatal para a manutenção de seus interesses. Sendo assim, o autor explica que: o discurso anti-intervencionista, apesar de fascinante, é falso.

Conforme reitera Frigotto (2010) as reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e privatização, são, em verdade,

políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial e da limitada estratégia de uma sociedade integradora. Assim,

As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado sobre a hipertrofia do capital morto – isto é – ciência e tecnologia, informação como forças de produção, acabam desenhando uma realidade onde encontramos:

- Desestabilização dos trabalhadores estáveis. Essa desestabilização dá-se pela intensidade na exploração e pela permanente ameaça de perda do emprego.
- Instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização, etc.
- Aumento crescente dos sobrantes. Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção [...] (FRIGOTTO, 2010).

Como resultado da globalização da economia e o fortalecimento do ideário neoliberal, a desigualdade social, o desemprego e a miséria expandem-se por todo o mundo. É por isso que se faz necessário a compreensão desses processos para a apreensão da realidade em que vivemos hoje.

Historicamente, as sucessivas crises vividas pelo capitalismo impõem a necessidade de uma reorganização no plano ideológico e político a fim de retomar o processo de acumulação de capital. A reestruturação produtiva ocorrida na década de 1990 produziu transformações não somente no mundo do trabalho, mas também no campo político, ideológico e social gestando uma nova sociedade baseada no consumo e na produção. Foram essas transformações, associadas ao advento das novas tecnologias, que passaram a orientar a adoção de ações práticas e concretas por parte do Estado – ainda que sob o pressuposto da não-intervenção – dada a necessidade de renovação social. O Estado precisou agir no sentido de elaborar políticas públicas de caráter inclusivo, com vistas a corrigir os efeitos da nova configuração social – cujos os principais são a exclusão e o desemprego estrutural. À medida em que ocorreram essas mudanças, a educação profissional e a formação se revestiram de um novo significado, engendrando significativos esforços do governo a fim de formar o novo trabalhador que iria corresponder às novas exigências do mercado de trabalho e contribuir no aumento da produtividade. A educação constitui-se como condição necessária para viabilizar a competição e a inovação. Para o novo modelo produtivo que se institui a partir do declínio fordista, uma formação crítica deveria ser cunhada a fim de garantir a possibilidade de uma transformação social, no entanto, o que se observa são novas formas de controle sobre os processos de trabalho.

A doutrina neoliberal entende a educação como um instrumento para intensificar a produtividade - tal qual era vista na década de 1960 sob influência da Teoria do Capital

Humano - negando a sua relação com a formação humana e o seu caráter político e social. A educação é tratada numa relação de consumo, equivalente a uma mercadoria.

A exigência de um novo perfil de trabalhador precisa ser analisada com mais cuidado. Não surge apenas um novo tipo de trabalhador que precisa ser formado - o que requer ação efetiva do Estado a fim de produzir mudanças na educação - surge um novo tipo de sociedade, um novo tipo de homem. Uma sociedade baseada na lei do consumo e da produção. Um homem individualista, competitivo e que assume a culpa por seu próprio fracasso.

Entendemos que a juventude se encontra no centro de todas essas mudanças. É sobre os jovens que recaem as exigências do mercado de trabalho, são os mais afetados pelo desemprego estrutural e são os mais propensos a assumir postos de trabalho precarizados e sem garantias de direitos trabalhistas. Além disso, os pressupostos de individualidade e competitividade estão presentes no cotidiano dos jovens desde muito cedo. Acostumados às práticas da concorrência, como poderão conhecer o significado da coletividade?

### **1.2.1 O neoliberalismo no Brasil: os impactos das políticas neoliberais para a área da educação**

Segundo Andrade e Lucena (2017), o advento do neoliberalismo na América Latina se deu em função da abertura dos países periféricos aos interesses transnacionais, em atendimento às exigências do FMI que, ao emprestar dinheiro para os países empobrecidos pela crise internacional provocada pelo choque do petróleo, determinou várias mudanças como condição para concessão desses empréstimos. Assim, a década de 80 foi marcada pelo aumento da miséria dos países periféricos bem como pela elevada extensão de sua dívida externa. Esse cenário possibilitou a elaboração de vários planos cujo objetivo era a renegociação da dívida externa quando da incapacidade dos países de pagar os juros. Na década de 1980 “[...] a assinatura do plano Brady potencializou a adoção do neoliberalismo por toda a América Latina” (ANDRADE; LUCENA, 2017). Ainda segundo os autores

O Brasil foi o último país a assinar o Plano Brady, já no ano de 1994, sob o governo Itamar Franco capitaneado por Pedro Malan e Fernando Henrique Cardoso. O Plano Brady colocou os fundamentos que levaram à criação do Plano Real no Brasil [...] (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 8).

Segundo Lucena (2004, p. 138) “[...] a dívida externa abriu as portas do Brasil para o neoliberalismo” (p. 138), mas a “[...] relação do Brasil com o FMI foi destrutiva.”

Nessa sessão temos como objetivo traçar o panorama político e econômico do Brasil, no quadro de reestruturação produtiva e adesão ao regime neoliberal na década de 1990 e que foi palco da elaboração das políticas públicas de primeiro emprego destinadas aos jovens da classe trabalhadora. Essa discussão é importante para a compreensão dos efeitos do ajuste neoliberal a nível Brasil e para o entendimento das intencionalidades e as repercussões das políticas de capacitação profissional no contexto do desemprego estrutural.

### **1.2.2 Os governos FHC e Lula: desemprego, desigualdade social e as políticas compensatórias**

Os primeiros esboços de afirmação do neoliberalismo enquanto modelo político no Brasil se deram no governo de Fernando Collor de Mello. Quando Itamar Franco assumiu a presidência, após o processo de impeachment de Collor, deu continuidade ao processo de implementação das políticas neoliberais. O debate sobre a privatização das empresas estatais e o processo de reformas constitucionais, conforme estabelecido pelo Plano Brady, já estavam a pleno vapor (ANDRADE; LUCENA, 2017).

Foi a implementação do Plano Real que fortaleceu os discursos em torno da sucessão presidencial. Os conservadores, defendendo que as reformas do governo Itamar Franco deveriam ter continuidade a fim de proporcionar o desenvolvimento do país, recorreram a fortes apelos midiáticos com o objetivo de eleger quem primeiro idealizou o plano: Fernando Henrique Cardoso, que foi ministro da Fazenda no governo de Itamar e era, então, candidato à presidência.

Fernando Henrique Cardoso, apoiado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo Partido da Frente Liberal (PFL), tinha um plano de governo cujos principais tópicos “[...] incluíam a abertura do mercado nacional aos investimentos internacionais, as privatizações e quebra de todos os monopólios da união, adequando-se perfeitamente aos oligopólios e bancos internacionais” (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 25)

Por contar com apoio majoritário da mídia conservadora e com a vantagem de ter sido o criador do Plano Real, FHC vence a eleição presidencial de 1994 – contra o seu oponente: Luís Inácio Lula da Silva - tomando posse em 1º de Janeiro de 1995. “A eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidência da República representou a consolidação do pensamento e das propostas neoliberais no Brasil” (ANDRADE; LUCENA, 2017 p. 27). LUCENA (2004) afirma que o governo FHC “[...] foi marcado pela submissão organizada de seu governo ao FMI” (p. 152).

SILVA JÚNIOR (2002) argumenta que o projeto de governo de FHC possuía uma “[...] matriz ideológica, política e teórica caracterizada centralmente pela dependência do capital internacional” (p. 202), assentada num pressuposto ‘administrativo-eficientista’ cujo discurso era o de que “[...] bastaria promover certos ajustes e o país encontraria, feitas as reformas, o caminho da modernidade, via desenvolvimento” (p. 202-203). Ou seja, para FHC, bastaria que o país alcançasse o desenvolvimento para que todos os problemas estruturais se resolvessem. O autor atenta para a forma simplista do governo FHC compreender as reformas institucionais e acrescenta ainda que o núcleo do discurso desse governo concentrava-se em três pressupostos básicos: o consenso, a democracia e o desenvolvimento (SILVA JÚNIOR, 2002).

Segundo Andrade e Lucena (2017), assumindo a presidência, as iniciativas para a redução da inflação foram centrais no plano de governo de FHC. O governo conseguiu reduzir a inflação que era de 50% no primeiro semestre de 1994 para 2% no final do mesmo ano. No entanto, aumentou a taxa de juros e adotou medidas voltadas à restrição de crédito (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 30). Ainda segundo esses autores, o então presidente da república, FHC, e seu ministro da fazenda Pedro Malan, defendiam a legitimidade das propostas econômicas e políticas materializadas pelo Plano Real. A preocupação era estabelecer o Plano Real como iniciativa de combate à pobreza e ao desemprego. Os discursos emblemáticos do governo difundidos pela mídia ajudaram a concretizar a ideia de que o Plano Real seria a única saída para o desenvolvimento do país.

O fim do processo inflacionário justificou iniciativas econômicas voltadas ao crescimento do país e redução da taxa de desemprego. A evolução da arrecadação líquida acompanhada do crescimento do investimento internacional demonstra a dimensão monetarista materializada pelo Plano Real (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 36).

O governo FHC iniciou intenso processo de privatização sob o discurso da ‘ineficiência estatal’ pressuposto principal do neoliberalismo. Conforme observam ANDRADE; LUCENA (2017)

O governo Fernando Henrique Cardoso, atendendo às recomendações do Plano Brady, investiu na continuidade do processo de privatização das empresas estatais. [...] Suas ações se basearam na herança do governo Collor através da construção de justificativas governamentais referentes à retomada da imagem da deficiência das empresas estatais junto à sociedade brasileira. O debate sobre a caça aos “Marajás” ganhou novos contornos e significados, tomando dimensão de salvação e eficiência política nacional. A condição de ineficiência do aparelho estatal, enraizado no imaginário popular desde o

governo Collor, deu suporte para a elaboração de discursos que justificaram a intensificação dos processos privatizantes no Brasil (p. 48-9).

O processo de privatização consolidou-se no Brasil contando com uma intensa campanha governamental por meio da mídia, afirmando que esse processo seria fundamental para a redução dos preços ao consumidor. No entanto, segundo Lucena (2004), contraditoriamente, o governo aumentou os preços antes das privatizações, e além disso, autorizou que as empresas que comprassem as estatais reajustassem os preços anualmente. O autor observa ainda que

Por mais que o governo apontasse que a privatização atendia aos interesses nacionais, o beneficiado era o capital privado, que foi contemplado em seus objetivos de adquirir estatais com preços inferiores e com grande montante de “moedas podres” (títulos emitidos pelo governo, negociados no mercado pela metade do preço – 50% de desconto), aumentando a sua influência em um setor que era dominado pelos interesses estatais (LUCENA, 2004, p. 144)

Lucena (2004) afirma que os consórcios transnacionais tiveram grandes lucros com o processo de privatização no Brasil, no entanto, os trabalhadores brasileiros tiveram prejuízo. Ocorreram centenas de demissões antes das privatizações e o governo federal teve que arcar com bilhões de reais em indenizações e direitos trabalhistas, além de assumir as dívidas das estatais a serem privatizadas para não onerar os compradores. Em consequência

A privatização das empresas estatais no governo FHC proporcionou o aumento da dívida externa e interna. A dívida externa total, em 31 dezembro 1994, contabilizava aproximadamente 148 bilhões de dólares. Só com o pagamento de juros e amortização da dívida externa entre dezembro de 1994 a dezembro de 1999 (período do governo FHC), foram 195 bilhões de dólares (75 de juros e 120 de amortização). Em dezembro de 1999, a soma total da dívida já era de 234 bilhões de dólares (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 54)

Os desdobramentos da proliferação das políticas neoliberais consolidada no governo FHC culminaram num processo de Reforma do Estado na direção de sua não-intervenção social.

Ferreti e Silva Júnior (2000) apontam que as reformas no Estado, no atual estágio do capitalismo mundial tendem para o desmonte do Estado intervencionista nos setores sociais. Para os autores a “[...] globalização da economia e dos mercados e a divisão do globo em megablocos econômicos impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da autorregulação, bem como possibilita a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública[...]” (p. 61). Os autores observam que, na transição do fordismo para o toyotismo, o Estado de Bem-Estar Social cede lugar ao Estado Gestor que

[...] carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das empresas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. A inserção do Brasil nesse processo provoca também uma transformação no aparelho de Estado, que de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 30, passa, na década de 90, à condição de Estado Gestor modernizado. (FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000, p. 61).

A reforma do Estado começa a se delinear em todo o mundo na década de 1970, definindo-se plenamente na década de 80. No Brasil, a reforma do Estado teve início na década de 80 em face da grave crise econômica cujo auge se deu com o episódio hiperinflacionário da década de 1990. Mas foi em 1995, quando da posse de FHC, que a reforma do Estado se tornou tema central para a consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro (PEREIRA, 1996; apud FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000). Nessa ótica, o Estado reestrutura-se assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade espelha e reproduz a da empresa capitalista.

Para Porto (2005) essa reforma do Estado destituiu a dimensão universal das políticas públicas substituindo-a pela modalidade compensatória “[...] como condição de sustentabilidade sociopolítica requerida pelo ajuste econômico” empreendido no país (p.2). Nesse sentido, conforme argumentam Ferreti; Silva Júnior (2000), as políticas públicas brasileiras passam a orientar-se segundo o paradigma da esfera privada.

Ocorre, então,

[...] uma mudança de paradigmas das políticas públicas brasileiras: do paradigma da demanda social para o paradigma de oferta econômica, em meio a um movimento, a um só tempo, de expansão da esfera privada em detrimento da esfera pública e de hipertrofia do Poder executivo em detrimento do Poder Legislativo (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 62).

Silva Júnior (2002) destaca que o Estado passa a ser regido pela lógica ‘eficientista’ – haja vista que a justificativa para a não-intervenção estatal é a sua ineficiência - que promove uma redução da esfera pública a fim de produzir a necessária ‘politização da sociedade’ que se dá por meio de novas regulamentações ancoradas no princípio da mercantilização.

Para Ferreti e Silva Júnior (2000) a partir da ‘legitimidade política e eleitoral’ e em um clima de Hiperpresidencialismo <sup>14</sup>, FHC transformou o Brasil no país das reformas e

---

<sup>14</sup> Para Ferreti e Silva Junior (2000), o ajuste estrutural promovido no Brasil nos anos 90 possibilitou a hegemonia do Poder Executivo diante dos demais poderes, fenômeno que esses autores denominam de hiperpresidencialismo (p. 60).



“[...] o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial” (p. 60).

Na economia, segundo Andrade e Lucena (2017), os resultados das políticas neoliberais produziram efeitos negativos. A dívida externa aumentou, a dívida pública interna passou de 33% para 53% do PIB. As medidas tomadas por FHC debilitaram a economia e afetaram a população

O uso de medidas provisórias traduziu o autoritarismo do governo FHC. Enquanto os governos Sarney e Collor editaram em conjunto 298 medidas provisórias, o governo FHC editou 5.491 medidas. Ao mesmo tempo, houve elevação das tarifas de serviços básicos à população tais quais: tarifas telefônicas, reajustadas acima de 580%; planos de saúde em 460%; gás de cozinha em 390%; combustíveis em 165%; energia elétrica em 170%; e tarifa de água em 135%. Visando aumentar o processo de arrecadação, o governo FHC promoveu o congelamento do reajuste da tabela do imposto de renda por seis anos consecutivos. Esse processo só foi revertido, com a correção da tabela do imposto de renda em 17,5% depois de elevado descontentamento na sociedade, visto que, com a ausência de reajustes salariais, e elevação da inflação acumulada, segmentos com menores vencimentos também passaram a ser taxado (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 69)

A ‘devastadora’ atuação desse governo teve ainda mais repercussões. Em 2001 ocorreu o racionamento de energia em virtude da falência do setor energético, como desdobramento do processo de privatização das companhias energéticas. Os famosos ‘apagões’ constituíram-se numa forma de transferir ao povo um pouco da responsabilidade do governo de arcar com os custos das privatizações.

A adoção do ideário neoliberal provocou mudanças muito expressivas na sociedade brasileira. Os prejuízos das privatizações ultrapassam a questão econômica posto que interferiu na vida de cada cidadão. A taxa de desemprego aberto, no Brasil, no ano de 2002 chegou a 11,68% (MERCADANTE, 2006)<sup>15</sup>. Esse número poderia ser usado para mostrar que o neoliberalismo não deu certo no país. No entanto, o que não se pode perder de vista é que o desemprego e a desigualdade social são armas poderosas para o próprio êxito do sistema.

A área social sofreu com os impactos dessas reformas posto que, na prática, a redução dos gastos públicos significou a redução dos gastos sociais, gerando graves consequências para as camadas populares. Exclusão social, deterioração das condições de trabalho, eliminação de postos de trabalho, desemprego, crescimento do mercado informal,

---

<sup>15</sup> Taxa de Desemprego aberto (Regiões Metropolitanas) segundo IBGE e divulgado no “Quadro comparativo dos governos Lula e FHC” (MERCADANTE, 2006).

exploração do trabalho infantil, aumento dos níveis de pobreza foram alguns dos resultados das políticas neoliberais para a classe trabalhadora.

Segundo Oliveira e Duarte (2005), como medidas paliativas para impedir que as péssimas condições de sobrevivência da população causassem convulsões sociais e protestos, e, como forma de ‘minorar a situação de vulnerabilidade’ a que estavam submetidos os ‘excluídos’, o Estado recorreu às ‘políticas sociais focalizadas’ cuja atuação visa o ‘alívio à pobreza’, a retirada da condição de miséria “[...] daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência.” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

Em 2002 Luís Inácio Lula da Silva vence as eleições presidenciais assumindo em 1º de Janeiro de 2003. Segundo Andrade e Lucena (2017), antes mesmo de vencer as eleições, o Partido dos Trabalhadores havia rompido com os ideários socialistas que eram os alicerces de sua política. Quando da publicação, em Julho de 2002, da conhecida ‘Carta ao Povo Brasileiro’, Lula declarou publicamente que não faria rupturas e sim, assumiria o compromisso “[...] com uma transição progressiva e pactuada para o novo modelo de desenvolvimento.” (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 106).

A proposta do governo Lula era promover uma transição gradual dos programas neoliberais fracassados para as novas diretrizes políticas, cuja responsabilidade política do governo consistia em preservar a estabilidade monetária que estava seriamente agravada em face da fragilidade da economia naquele momento (ANDRADE; LUCENA, 2017). Segundo esses autores, o “[...] governo federal não apregoou mudanças na política econômica, mantendo, em síntese, os mesmos pressupostos do governo anterior. Ao mesmo tempo, sinalizava ações em longo prazo voltadas à retomada do crescimento econômico do Brasil”. (p. 107).

A principal preocupação da política de governo de Lula foi o controle da inflação que atenderia aos interesses do mercado financeiro internacional e propiciaria o crescimento econômico e o bem-estar da população. No primeiro mandato de Lula, o governo teve condições de repassar fundos ao capital financeiro internacional sob a forma de pagamento de juros da dívida pública, mantendo intactas a filosofia e política neoliberais. No entanto, em paralelo ao declínio da dívida externa, crescia a dívida interna. O país cresceu menos que a média mundial,

O governo Lula visou a busca da estabilidade, responsabilidade fiscal, políticas anti-inflacionárias, crescimento do déficit primário, regime de câmbio flutuante e estreitamento das relações econômicas e políticas com os organismos internacionais marcaram o seu governo. Ocorreu a elevação das contas públicas, elevando-se, entre 1999 e 2005, uma média de 18,3% ao ano [...] (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 119).

O que se pode notar é que a natureza do governo apontava para uma prioritária implantação de políticas sociais pautadas no critério da inclusão social e melhoria da situação da classe trabalhadora, porém, na realidade, as políticas sociais estavam condicionadas à viabilização do beneficiamento ao capital.

Sendo o Brasil um dos países com a pior distribuição de renda, o governo Lula priorizou medidas para conter a desigualdade social promovendo políticas de ‘transferência de renda’. Tratam-se de programas sociais que beneficiam às famílias mais pobres por meio do recebimento de bolsas de acordo com sua situação econômica. Para o governo, esses programas sociais, além de atender às necessidades materiais das famílias, beneficiariam o crescimento do consumo. Para os críticos, os programas de transferência de renda significam ‘dar o peixe em vez de ensinar a pescar’, tornando os beneficiários dependentes permanentes de ações sociais. No entanto, há que se ressaltar que, num país de tamanha desigualdade social, assolado pela miséria e a fome, significa muito para as famílias ter um pouco de comida à mesa. Por outro lado, os programas de transferência de renda poderiam também fortalecer a representatividade política do governo Lula no processo sucessório da presidência da república. Para Oliveira e Duarte (2005)

Optou-se, como dito anteriormente, por um modelo de proteção social via transferência de renda, mesmo que essa renda seja irrisória e não atinja a todos. Este modelo está focalizado na população pobre, numa linha de pobreza fixada numa faixa de meio salário mínimo per capita e se corporifica em programas nacionais como: Programa de Erradicação de Trabalho Infantil – PETI (BRASIL, 2004); Bolsa-Escola (BRASIL, 2003); Programa Bolsa Alimentação (BRASIL, 2001) e Auxílio-Gás (BRASIL, 2002). Passou-se a defender que o campo de atuação do Estado na área social estaria voltado às camadas da população consideradas mais vulneráveis socialmente, ou seja, o Estado desenvolveria políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo. (p. 286)

Na mesma linha de análise Andrade e Lucena (2017, p.120) reiteram que as ações do governo Lula se sustentaram por políticas com características assistencialistas que tinham efeito paliativo sobre a pobreza “[...] pois não proporcionam condições efetivas para a sua superação, mantendo intactas as suas bases constitutivas”. Essas políticas tinham eficiência na redução das tensões sociais, mas não contribuíam para superar a pobreza. Os autores advertem que a política social de Lula não revelou muitas inovações, sendo que, o único gasto social que aumentou foi o assistencialista, quando da substituição da Bolsa-Escola - que exigia dos pais pobres que os filhos estivessem na escola - para a Bolsa-Família. Ou seja, em vez da

“[...] ênfase em políticas universalistas, que são de esquerda, o governo adotou uma política conservadora de focalização” (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 120-1)

Como apontam Oliveira e Duarte (2005, p.286), a aproximação entre o público e o privado – proposta por FHC – “[...] traduziu-se na transformação das necessidades sociais e coletivas dos trabalhadores em demandas mercantis, devendo, estas, serem supridas pelo setor privado, ampliando, ao máximo, a margem de atuação das empresas particulares em um espaço antes coberto pelo setor público”.

O governo Lula criou um documento no qual divulgou um balanço <sup>16</sup>das estratégias e avanços no seu mandato, no período de 2003 a 2010, com base nos dados do IBGE. Nesse documento consta que o governo Lula reduziu a taxa de inflação(IPCA) que era de 12,5% em 2003, e passou para 7,6 em 2004 e em 2010 chegou a 4,3%. E que as políticas que mais se destacaram nesse período foram: o Programa Bolsa Família – que em 2005 “[...]já transferia 0,3% do PIB e beneficiava 8,7 milhões de famílias” (BALANÇO DE GOVERNO, p. 14) - e a criação, em 2003, do crédito consignado.

Na tabela abaixo pode-se observar os índices de desemprego de 2003 a 2010 segundo divulgado no documento “Balanço do governo: 2003-2010”.

Tabela 1 – Taxa de desemprego (em %) anual de acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego (2003-2010)\*

Ano	Percentual
2003	12,4
2004	11,5
2005	9,9
2006	10
2007	9,3
2008	7,9
2009	8,1
2010**	7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego  
\* Médias das estimativas mensais \*\* Média de jan/out

No plano da educação, segundo Winckler e Santagada (2012), o governo Lula operou reformas com base na reestruturação do processo produtivo que se deu na década de 1990 sob novas bases técnicas, em particular com o avanço da informática e da microeletrônica. Dentro desse contexto de mudanças destaca-se a redução do papel do Estado sob o viés

<sup>16</sup> Divulgado nos sites: <[www.balancodegoverno.presidencia.gov.br](http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br)> ou <[www.biblioteca.presidencia.gov.br](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br)>

neoliberal e a nova forma de organização do trabalho que passou a exigir um trabalhador polivalente, eficiente, multitarefas, o que provoca, nessas condições, a redução dos postos de trabalho e a precarização dos contratos de trabalho, conforme já discutimos. Nesse contexto, percebe-se que a base para a formação desses novos trabalhadores seria dada pela expansão do ensino fundamental e pela importância que assumia o ensino médio, em face da complexidade técnica dos novos processos produtivos. O governo procurou reformular e repensar a educação, assim,

[...] amplia-se o fundo de manutenção da educação; são criadas oportunidades de acesso à Universidade com o Programa Universidade para Todos e o sistema de cotas; ao final de 2006, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que aperfeiçoa o fundo anterior, incluindo a educação infantil e o ensino médio, a educação de jovens e adultos, as modalidades de ensino especial, além do ensino para indígenas e quilombolas. O processo de aperfeiçoamento culminou com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, que se propõe a criar uma nova arquitetura educacional, com foco na qualidade da aprendizagem (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 102).

Na definição adotada pela LDB 9.394/96 aprovada em 1996, a educação brasileira se divide em dois níveis: básica e superior. A básica passou a compreender: a Educação Infantil (subdividida em creche: de 0 a 3 anos; Pré-Escola: 4 a 5 anos); Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino médio (15 a 17 anos); além de três modalidades: Educação especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissional. Assim, originalmente era obrigatório apenas o fundamental (7 a 14), no governo Lula o ensino foi ampliado para 9 anos conforme a Lei 11.274/2006, o que obriga os alunos a iniciarem o fundamental com 6 anos (Lei 11.114/2005). Pela Emenda Constitucional 59/2009, a educação tornou-se obrigatória dos 4 aos 17 anos, abrangendo, portanto, a Educação Pré-Escolar, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BALANÇO DE GOVERNO, p. 137).

Ainda no governo Lula, para além do FUNDEB, da aprovação do PDE (2007) e dos programas de inclusão de negros e indígenas, foi instituído o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>17</sup>; o PROUNI (Programa Universidade para Todos) pela Lei 11.096 e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pela Lei 12.513 - com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

---

<sup>17</sup> Andrade e Lucena (2017) fazem uma análise crítica sobre as estratégias e alcances desse programa.

É importante destacar a ampliação da linha de atuação do governo Lula com a escolarização e a formação profissional expressas no PNQ (Plano Nacional de Qualificação). Segundo consta no documento do MTE (MTE,PNQ,2003) a qualificação profissional foi tomada como medida de potencialização da inclusão social pelo trabalho, culminando na formulação de políticas do ‘primeiro emprego’ direcionadas aos jovens de 16 a 24 anos. Segundo consta no documento do MTE

As ações de intermediação de mão-de-obra e de qualificação profissional potencializam a função de inclusão social pelo trabalho. O Programa de Integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda constitui um primeiro passo em direção à construção de um novo Sistema Público de Emprego. A formulação de ações de primeiro emprego para a juventude na faixa etária de 16 a 24 anos com dificuldade de inserção no mercado expressa a preocupação do Governo em oportunizar a esta juventude, por meio do direito ao trabalho, o resgate de sua identidade e de sua cidadania. (BRASIL, PNQ, 2003).

Além da inclusão social por via da qualificação profissional e políticas de geração de emprego e renda, outro objetivo importante do governo Lula foi a erradicação do trabalho infantil. Sob esses princípios foi instituído o Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional (2003 -2007) como parte integrante do PPA (Plano Plurianual). Esse programa enseja “[...] mais uma ação política do governo em conceber a qualificação profissional como direito, como política pública, como espaço de negociação coletiva e como elemento constitutivo do desenvolvimento sustentável” (MTE,PNQ,2003). E como parte desse programa, o PNQ (Plano Nacional de Qualificação) “[...]articula diretrizes, procedimentos e ações de qualificação profissional e social como estratégia de integrar as políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento” (MTE,PNQ,2003). Uma das prioridades do PNQ, conforme consta no documento citado, é o público do primeiro emprego, destinado aos jovens de 16 a 24 anos de baixa renda e baixa escolaridade. As estratégias do PNQ estão também associadas à proposta de incentivar permanentemente a elevação da escolaridade de jovens e adultos (EJA).

Ainda que o governo Lula tenha conseguido reduzir a taxa de desemprego desde a atuação de FHC, os números continuaram expressivos para a sociedade. Se somados os números de desempregados e o número de pessoas que atingiram a idade para o trabalho (16 anos), as estratégias de geração de emprego, embora melhores que as de FHC, não acompanharam a demanda de desempregados.

A racionalidade que orientou as reformas na década de 90 tomou como pedra de toque as transformações produtivas com ênfase no desenvolvimento tecnológico-científico, ou

seja, as reformas estiveram pautadas em um ‘determinismo tecnológico’ que justificou as mudanças em curso (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000).

Ferreti e Silva Júnior (2000) apontam que a educação profissional foi entendida pelo governo FHC como ‘veículo’ para que os indivíduos tivessem acesso ao saber tecnológico; um instrumento para compreender o processo produtivo; uma modalidade vinculada ao mundo do trabalho e à prática social; fator estratégico de competitividade e de desenvolvimento. No entanto, os autores chamam a atenção para o caráter ambicioso da proposta e para a contradição que se estabelece entre considerar a educação profissional como instrumento de apropriação do saber tecnológico e a realidade das condições objetivas do país, se considerarmos a tendência de redução de gastos sociais, em particular na área da educação. Para esses autores, o governo desconsiderou as condições precárias da rede de ensino público, da formação de professores, da estrutura física das escolas.

Ainda segundo Ferreti e Silva Júnior (2000), a educação profissional sem investimento público não oferece as mínimas condições de uma formação de qualidade. O currículo, a carga horária, os professores sem treinamento, todos esses fatores corroboram para que a educação profissional esteja distanciada da possibilidade de oferecer aos indivíduos uma formação adequada, isso sem contar a tendência do Estado neoliberal em transferir as funções educativas para as instâncias privadas. É importante destacar - e sobre isso discutiremos mais à frente - que a educação profissional é destinada aos filhos da classe trabalhadora, isso implica dizer que, justamente os que mais precisam de escolaridade estão sujeitos a uma educação sem qualidade que não lhes permite a superação de sua condição. Ainda que já tenhamos mencionado, insistimos em lembrar que, tanto no padrão toyotista quanto no fordista, faz-se necessário exercer controle sobre a força de trabalho. Nesse sentido, a educação profissional exerce a função de disciplinamento, convertendo os indivíduos em trabalhadores obedientes e eficientes, destituindo-se de seu efeito formativo.

Para esses autores, não se pode pedir da educação o que ela não pode oferecer. A educação tem sim um vínculo com o mundo do trabalho, mas não deve ser submissa a ele. Para esses autores, é evidente que a educação profissional mantém um vínculo mais direto ainda com o mundo do trabalho, no entanto, na reforma da educação, no que diz respeito ao ensino médio e profissional, está implícita uma relação de subordinação entre a formação escolar e o sistema produtivo pela via do ‘modelo de competências’. (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000).

Contudo, os princípios da educação básica e profissional - porque associados ao neoliberalismo - permaneceram vinculados aos propósitos mercantilistas, produtivistas e com ênfase na quantidade em detrimento à qualidade. No diz respeito à legislação que rege a

educação brasileira, é preciso considerar que todas as modificações efetuadas nela não ocorreram ao acaso. À medida em que se estabelecem mudanças na lei, é possível verificar a estratégia do Estado em intermediar as relações entre capital e trabalho.



## **CAPÍTULO 2- O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ**

Trataremos, nessa sessão, de caracterizar o objeto de nosso estudo no contexto de reestruturação produtiva do capital, processo ocorrido após a década de 1980, no Brasil. Antes, porém, faremos algumas considerações a respeito da elaboração de políticas públicas para a juventude.

### **2.1 Considerações sobre políticas públicas para a juventude**

O conceito de políticas públicas, segundo Rua (1998), pode ser entendido como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e cujas decisões e ações destinam-se à ‘resolução pacífica de conflitos’. A autora ressalta que a característica principal da sociedade moderna é a diferenciação social, visto que a sociedade é composta por vários membros com atributos diferentes (sexo, idade, religião, escolaridade, renda) e, portanto, com ideias, valores, aspirações e interesses diferentes. Uma política pública nunca é neutra. Envolve diferentes atores políticos e é estabelecida segundo concepções, representações, interesses de diferentes atores sociais.

As políticas criadas para a juventude expressam, além de uma relação de poderes e de interesses, um conjunto de ações carregadas de intencionalidade e de representações construídas historicamente sobre a categoria juvenil que tomaram maior dimensão e importância nos últimos anos. Por isso, num mesmo aparelho de Estado convivem políticas de orientação e direção diferentes, em dado período

Vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, o que faz a convivência, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, de orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos. No que pese o maior ou o menor predomínio de determinada tendência ao longo da história, algumas formulações em torno dos segmentos juvenis e da juventude têm sido mais fortemente reiteradas nos últimos anos. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18)

Sempre existiram políticas públicas concernentes à juventude, no entanto, Abramo (2005) afirma que, no Brasil, até 1970, a juventude estava presente nos debates públicos entendida como “[...] categoria que problematizava a continuidade e/ou transformação social” (p. 23). Isso porque a juventude era entendida como uma fase de transição, um período preparatório para o futuro marcado pela formação escolar e representada pela categoria estudante (do ensino médio ou superior). O debate sobre a juventude se dava em torno da sua

posição enquanto ‘fonte de modernidade’ porque os jovens, por meio da formação, podiam incorporar novos conhecimentos e atitudes que eram necessários ao desenvolvimento social e econômico do país, mas eles também incorporavam a possibilidade de críticas aos sistemas implantados na sociedade: educacionais, morais, culturais, políticos (ABRAMO, 2005, p. 23).

Abramo (2005) observa que os jovens da classe trabalhadora - que não podiam se dedicar aos estudos e começavam a trabalhar cedo - não eram considerados jovens. Jovens eram apenas aqueles que, dentre esses, abandonavam a inserção na vida adulta por meio do trabalho e se ‘desviavam’ para a criminalidade ou outras situações de ‘desvio’. Esses é que se tornavam público alvo das preocupações do governo e, assim, o “[...] debate central se dava em termos das possibilidades de se integrarem ou estarem numa condição de marginalidade” (ABRAMO, 2005, p. 23). Conforme argumenta a autora

Isto produziu respostas dicotômicas do Estado e das instituições que tinham os jovens como público alvo: para os filhos das classes médias e altas, as políticas de educação e formação geral (incluindo esportes e poucas ações relativas ao tempo livre, intercâmbio cultural etc.), ao lado de medidas preventivas e punitivas no campo das transgressões morais e movimentos políticos. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, mas mais fortemente medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade (ABRAMO, 2005, p. 23)

Foi a partir da década de 70, do século XX, que esse quadro começou a mudar. Ainda segundo Abramo (2005), foi a partir dos movimentos estudantis e a participação ativa dos jovens na luta pelo fim do regime militar e no processo de redemocratização do país que a juventude passa a receber novos olhares. No entanto, os movimentos juvenis foram paulatinamente perdendo força e a capacidade de representação social em virtude da forte repressão da ditadura civil-militar e, ao mesmo tempo, emerge a questão dos ‘meninos de rua’: motivo de pânico social, engendrando ondas de repressão e violência contra os menores de idade. Esses acontecimentos demandaram a defesa dessas crianças (por parte de juristas, militantes de movimentos sociais e comunitários) que passaram a ser tratadas como sujeitos de direito e não mais como elementos perigosos para a sociedade. Esses fatores pautaram o debate sobre a infância e a adolescência engendrando o desenvolvimento de políticas e programas, o que resultou na consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Para Abramo (2005), o ECA representa um grande marco para o estabelecimento de uma nova noção de cidadania para as crianças e os adolescentes.

Foi a emergência do tema da infância e da adolescência que polarizou o debate sobre a questão da juventude. Todavia, ainda segundo Abramo (2005), o termo juventude se referiu, durante muito tempo, ao período da adolescência e, assim, praticamente todas as políticas do governo tinham como limite a idade de 18 anos, o que deixava fora do escopo de ações os jovens que estavam acima dessa idade. Segundo a autora, até meados dos anos 90 o público alvo do governo foram as crianças e adolescente até 18 anos em situação de risco e carência e suas ações “[...] se estruturavam como serviços de atendimento de resgate e salvamento, com objetivos como: tirar meninos da situação de rua; dar reforço escolar; propiciar alguma geração de renda; promover a salvaguarda de direitos, buscando garantir a aplicação do ECA” (ABRAMO, 2005, p. 24).

É a partir dos anos 90 que a juventude ganha nova visibilidade

Num primeiro momento ganhou peso na opinião pública a preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, vinculados fortemente à crise econômica e social e consubstanciada na dificuldade de inserção (representada, principalmente, pelo desemprego, que apresenta as taxas mais altas exatamente na faixa etária dos 16 aos 24 anos), e nas decorrências dramáticas da falta de perspectivas e de oportunidades para a construção de projetos de vida. Passaram a ser tema constante de noticiário e da preocupação pública questões como problemas de saúde vinculados a certos tipos de comportamento de risco, como gravidez precoce, o uso abusivo de drogas, as várias doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a AIDS; e, principalmente, o envolvimento dos jovens com a violência, como vítimas e/ou autores, e sua relação com a criminalidade e narcotráfico, expressa principalmente na altíssima taxa de homicídios entre rapazes do sexo masculino de 18 a 25 anos de idade. Estas questões fizeram com que os jovens emergissem como foco grave de problemas, para si próprios e para a sociedade, alimentando o paradigma da “juventude como etapa problemática” descrito por Krauskopf; e engendraram ações visando a sua contenção ou prevenção, assim como a busca de montagem de alternativas de inserção social. (ABRAMO, 2005, p. 24)

Conforme observa Abramo (2005, 1997) a juventude foi inserida em diversos programas (ainda que muitas vezes pensada enquanto adolescência) que tinham como objetivo dar acesso à emprego, educação, saúde, lazer. Concomitantemente, foram sendo construídas várias ações voltadas a prevenir os problemas causados pela vulnerabilidade social principalmente relativos à gravidez precoce, drogas, violência que afastavam esses jovens de viver o tempo livre. Diferentes ações na área da saúde, educação e cultura constituíram-se nos eixos sob os quais os programas foram sendo construídos tanto pelo Estado quanto por ONGs em parceria com o Estado. As ONGs e fundações empresariais tomaram a questão da juventude vinculada à responsabilidade social, apoiando programas de assistência aos jovens carentes e

financiando ações de apoio à escolarização e formação para o mercado de trabalho. A partir dessas ações, que se enquadram na perspectiva de combate à pobreza, é que foram disseminados os termos ‘protagonismo social’ e ‘empreendedorismo’ cuja ideia é incorporar os jovens a projetos sociais, apostando numa estratégia de desenvolver um novo capital humano a partir da contribuição voluntária dos jovens para o desenvolvimento das comunidades e do país. Segundo Abramo (2005), a ideia do protagonismo juvenil apoia-se no paradigma da juventude como ‘problema social’ e orienta-se pela ideia de transformar esses jovens em atores estratégicos de desenvolvimento social.

Os jovens, mesmo que participando de movimentos sociais e estudantis, não tinham suas demandas, suas questões garantidas nas diretrizes programáticas do governo, diferentemente do que ocorreu com os negros, as mulheres e as crianças. Abramo (2005) explica que a juventude começou a ter maior visibilidade a partir do surgimento de diversos grupos juvenis, principalmente dos setores populares, que, com suas ações e linguagens variadas, vieram a público colocar questões referentes à sua condição juvenil vivida dentro da conjuntura social e econômica do país. Questões essas que, além daquelas relacionadas à educação e inserção no mercado de trabalho, incluíam

[...] a necessidade de lidar com novas formas de exclusão material e simbólica, com a violência cotidiana e sempre tão próxima; as possibilidades de circular pelo espaço urbano e conquistar espaços para vivenciar formas próprias de diversão e expressão; a importância de construir identidades pessoais e coletivas no cruzamento da homogeneização e fragmentação reinantes; a busca de desenvolver uma ética pessoal frente aos novos imperativos de sucesso e prazer, com os desafios de poder viver experimentações e situações de prazer preservando sua integridade física e mental etc. (ABRAMO, 2005, p. 27)

E foi a partir dessas reivindicações que as questões da juventude entraram para a agenda governamental como questões singulares, que não estavam sendo atendidas pelas estratégias adotadas até então. Abramo (2005) atenta para o fato de que nos últimos anos, vem crescendo o debate sobre a juventude em diversas arenas públicas: ONGs, fundações e organismos empresariais, organismos internacionais como a ONU que, em parceria com os núcleos acadêmicos, realiza pesquisas diversas e financia projetos e programas públicos voltados para as questões da juventude. No plano federal, destaca-se a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) que contribuiu para criar uma pauta política em torno do tema juventude no Brasil.

Observa-se que apenas recentemente a juventude e a adolescência passaram a ser vistas como fases distintas, cada qual com sua especificidade e respectivas demandas. Ainda por que, a defesa dos direitos da criança e do adolescente se esbarra na demanda por autonomia e participação que é característica dos jovens. Abramo (2005) explica que o tema do trabalho foi importante para diferenciar a etapa da juventude e da adolescência posto que: se, para os adolescentes o trabalho representa um dano ao seu processo de desenvolvimento e deve ser postergado, para os jovens, o trabalho assume grande importância e, por isso, deve ser abordado de outra forma. Assim, as recomendações para as políticas públicas para o trabalho pautam-se atualmente em dois objetivos: combater e erradicar o trabalho infantil até os 16 anos; e assegurar o direito ao trabalho a partir dos 16 anos, ressalvadas as especificidades da condição juvenil.

Conforme já discutido, as ações políticas voltadas para a juventude são carregadas de intencionalidades e de representações. O mais importante na elaboração das políticas voltadas ao segmento juvenil é antes definir o que constitui a condição juvenil em determinada conjuntura histórica, para, a partir daí definir quais os direitos que devem ser garantidos a fim de que os jovens possam vivenciar essa condição.

Abramo (1997) adverte ainda para o fato de que, embora os estudos sociológicos tenham contribuído para um novo olhar sobre as representações da juventude, uma análise mais detalhada das interpretações sobre a participação e a concepção de juventude demonstra que, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, prevalece a caracterização da categoria juventude como ‘problema social’ e permanece (salvo algumas exceções) a dificuldade de considerar os jovens como sujeitos “[...] capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.” (ABRAMO, 1997, p. 77). O entendimento dos jovens como um problema social impede de enxergá-los na sua plenitude e entender suas necessidades, desqualificando sua atuação enquanto sujeitos. O aprofundamento do hedonismo e do individualismo, próprios da sociedade do consumo e do conhecimento, tem marcado a juventude contemporânea, no plano comportamental, por uma imagem associada à violência, ao desregramento, à imoralidade. Por outro lado, a vitimização dos jovens pode fazer com que a sociedade os olhe com compaixão, o que resulta em ações voltadas apenas para denunciar a lógica que os afeta. A visão do jovem como ‘problema social’ ou como ‘vítima social’ dificulta enxergá-los como sujeitos capazes de elaborar e pensar ações propositivas (ABRAMO, 1997).

Esse conjunto de modelos e de estereótipos construídos sobre os jovens acaba por contribuir para um olhar negativo sobre eles e impedir de conhecer suas reais necessidades e demandas sociais. No plano dos debates em torno da elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil, destaca-se que a representação construída socialmente sobre a juventude, em dados momentos históricos, interfere na direção e nas características das propostas e ações destinadas aos jovens.

## **2.2 O Programa Jovem Aprendiz: política pública do primeiro emprego**

O Programa Jovem Aprendiz foi “materializado” a partir da promulgação da Lei da Aprendizagem - LEI 10.097 - instituída no governo de FHC no ano 2000, cujo objetivo é oferecer aos jovens de 14 a 24 anos a primeira experiência de emprego como aprendizes a partir da formação técnico-profissional básica, realizada por meio da articulação entre teoria e prática, exigindo como critério a permanência do jovem na escola regular.

É importante ressaltar, que a Lei da Aprendizagem veio legitimar o direito à educação profissional e à proteção no trabalho, já mencionados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal de 1988. Essa lei veio de encontro aos objetivos definidos quando da separação entre adolescência e juventude: combater e erradicar o trabalho infantil até os 16 anos; e assegurar o direito ao trabalho a partir dos 16 anos, ressalvadas as especificidades da condição juvenil.

O ECA - Lei nº 8.069 de 1990 - em seu Capítulo V, Título II, Art. 69, que versa sobre o ‘direito à profissionalização e ao trabalho’ estabelece que:

O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - *capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho*. (BRASIL, ECA, 1990, grifos nossos).

Os Artigos 61 e 62 do ECA determinam que a capacitação técnico-profissional deve ser ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação em vigor e que esta formação deve garantir o acesso à escola e a frequência obrigatória ao ensino regular. As atividades devem, antes de tudo, ser compatíveis com o desenvolvimento dos educandos e em horário especial. (BRASIL, 1990, art. 61 e 62).

No Art. 68 do ECA o trabalho educativo é descrito como uma “atividade laboral em que *as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo*”. E no § 2º: A remuneração que o adolescente recebe

pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho *não desfigura o caráter educativo*. (BRASIL, 1990, art. 68 §1º e 2º, grifos nossos).

Vale lembrar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 já assegurava o direito à profissionalização no Artigo 227<sup>18</sup>

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CF 88)

E no Art. 7º XXXIII, a Constituição Federal proíbe o trabalho noturno, perigoso e insalubre aos menores de 18 e qualquer trabalho aos menores de 16 salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos.

A LDB – Lei 9.394/96 - em seu Capítulo III, Art (s) 39, 40, 41 e 42 estabelece os princípios da Educação Profissional e Tecnológica reconhecendo essa modalidade como parte dos objetivos de uma educação nacional e que deve integrar-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Destaca-se também que a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de 1943, estabelece, do Art. 402 a 441 (capítulo IV, Sessão I), a ‘Proteção do Trabalho do Menor’ – entendido como menor os indivíduos de 14 a 18 anos. E, ainda, estabelece que é “[...] proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos” (BRASIL, 1943, Art. 403).

O Brasil tinha uma dívida social a cumprir com uma imensa parcela da sociedade à qual foram negados os direitos básicos como saúde, educação, segurança, lazer, alimentação, transporte e moradia. Ainda que a Constituição de 1988 tivesse instituído os direitos à educação e trabalho, ainda havia muito o que fazer para que fossem legitimados. A LDB 9.394/96 foi uma resposta às reivindicações da sociedade pelos direitos estabelecidos em lei. Nesse mesmo sentido, a Lei da Aprendizagem veio de encontro com as necessidades de legitimar os direitos da população jovem que não conseguia emprego em função de sua pouca experiência de trabalho e em face dos altos níveis de desemprego, resultado da reestruturação produtiva.

A importância de inserir a juventude na agenda governamental surgiu a partir de debates e das demandas advindas da condição juvenil. Abramo e Branco (2008), na Apresentação da obra: “Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional”,

---

<sup>18</sup> Posteriormente, o Art. 227 da CF de 88 foi alterado pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

informam ao público leitor que Luís Inácio Lula da Silva, ao se afastar, em 2003, da coordenação do Instituto Cidadania para assumir a Presidência da República, participou de diversos debates que concluíram pela escolha do tema juventude como foco prioritário de trabalho em 2003 e 2004.

Segundo Abramo e Branco (2008), a partir desses debates foi criado o ‘Projeto Juventude’ com o objetivo principal de “[...] promover mudanças e avanços na maneira de os poderes públicos compreenderem as demandas da juventude brasileira nas múltiplas dimensões envolvidas: trabalho, educação, saúde, cultura, lazer, esportes, vida artística, sexualidade, direitos, participação, seguranças e várias outras.” (ABRAMO; BRANCO, 2008, p. 11). Sempre com o intuito de ampliar as políticas públicas focadas na população jovem, as atividades do programa envolveram múltiplos agentes e incentivaram o diálogo entre pontos de vista divergentes; reuniu análises e dados provenientes de distintos instrumentos acoplados. Foi também o Projeto Juventude que realizou a mais abrangente pesquisa quantitativa nacional já realizada no Brasil sobre o tema - pesquisa essa que inspirou a obra publicada em 2008 a que nos referimos acima.

O Projeto Juventude organizou também um seminário internacional em parceria com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) com a presença de especialistas de 17 países, além de 200 brasileiros de vários estados. Realizou seminários em 11 unidades da Federação, em parceria com ONGs e poderes públicos locais, e 20 oficinas temáticas e eventos de consultas a entidades, movimentos sociais e estudiosos. (ABRAMO; BRANCO, 2008, p. 11).

Desse conjunto de ações realizadas pelo Projeto Juventude foram levantados dados estatísticos que orientaram a ação do governo em direção ao reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos de direito. Educação e trabalho passaram a ser o foco das ações do governo direcionadas ao público jovem norteando a elaboração de políticas públicas voltadas para a inserção no mercado de trabalho e capacitação. Todavia, destaca-se que as políticas públicas com ênfase na inserção de jovens no mercado de trabalho tendem a considerar a formação profissional numa perspectiva assistencialista e compensatória, centrada na racionalidade técnica e voltada para atendimento ao mercado.

Associado ao reconhecimento da urgência de políticas para a juventude quanto ao trabalho e educação, tem-se o reconhecimento da importância de combater o trabalho infantil e garantir condições decentes de trabalho os jovens. Em 2003 foi estabelecido o compromisso do governo federal com a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (ANTD). Trata-se de um acordo por melhores condições de trabalho aos jovens, firmado entre o



Presidente da República e o diretor da Organização Internacional do Trabalho (OIT) consubstanciado quando do lançamento da Agenda em Maio de 2006. O documento, que está disponível no endereço eletrônico da OIT <sup>19</sup>, considera a juventude como uma categoria construída social e historicamente e que representa um dos momentos mais importantes do ciclo de vida. Refere-se ainda, ao fato de que o trabalho tem grande importância para os jovens na medida em que se constitui no marco de sua passagem para a vida adulta. Segundo o documento, a construção de uma agenda do trabalho decente para a juventude se justifica pelas transformações na esfera do trabalho e nas dinâmicas familiares em que houve a extensão do período de formação e a falta de emprego que afeta a transição dos jovens para a vida adulta e a saída da casa dos pais, acarretando na extensão da duração da juventude.

Nesse contexto, a construção de uma agenda nacional de trabalho decente para a juventude é tarefa extremamente relevante, e ganha importância quando falamos do Brasil, onde o trabalho tem intensa presença na vida juvenil, ou mesmo se faz presente, muitas vezes, antes da idade legal para trabalhar, ainda na infância ou adolescência. Uma vez que o foco da Agenda do Trabalho Decente para a Juventude no Brasil são os jovens entre 15 e 29 anos, respeitando o grupo etário atualmente considerado jovem no país [...] Ou seja, parte-se do pressuposto [...] de que os 16 anos constituem a idade mínima para o trabalho no país. Isso significa que qualquer tipo de inserção no mercado de trabalho antes dessa idade deve ser combatida e erradicada, com exceção das situações de aprendizagem estabelecidas pela Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) a partir dos 14anos [...] Por outro lado, é preciso atentar para os direitos daqueles/as jovens que, estando em idade de trabalhar, têm seus direitos desrespeitados, seja enquanto trabalhadores/as, seja enquanto cidadãos e cidadãs que atravessam um momento específico e complexo de suas trajetórias. O Trabalho Decente (TD) pode ser compreendido como uma condição fundamental para a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Em inúmeras publicações, o Trabalho Decente é definido como o trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna. (MTE, Agenda Nacional de trabalho Decente para a Juventude, 2011)

Ainda segundo o documento,

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a noção de trabalho decente se apoia em quatro pilares estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); b) promoção do emprego

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/antdj.pdf>> acesso em: 04 Abril de 2018

de qualidade; c) extensão da proteção social; d) diálogo social. (MTE, Agenda Nacional de trabalho Decente para a Juventude,2011)

Assim, a Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD) para a Juventude contribuiu para que as políticas de inserção e permanência de jovens no mercado de trabalho fossem elaboradas segundo parâmetros definidos pela OIT em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e outros órgãos, com o principal foco no combate ao desemprego e erradicação do trabalho infantil e à garantia de direitos trabalhistas aos jovens brasileiros. Importante destacar que a OIT considera jovens, os indivíduos entre 15 e 29 anos e que, no Brasil, tem havido um importante debate em torno da ampliação da faixa etária dos jovens para 29 anos<sup>20</sup>, com base nos parâmetros adotados por esta organização.

O governo Lula instituiu em âmbito federal, em 2003, uma das primeiras medidas de sua gestão direcionada à juventude brasileira. Denominado Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) esse programa teve como foco o enfrentamento das dificuldades juvenis diante do mercado de trabalho. Instituído pela Lei 10.748/2003 o objetivo do programa foi promover a geração de emprego para os jovens e prepará-los para a inserção no mercado de trabalho.

O PNPE tinha várias linhas de ação, dentre elas a subvenção econômica, os consórcios sociais da juventude, a juventude cidadã, o empreendedorismo e responsabilidade social, bem como ações de reformulação da aprendizagem. Dirigia-se aos jovens entre 16 e 24 anos, desempregados e que atendessem aos seguintes requisitos: não ter vínculo empregatício formal anterior; ser membro de família com renda per capita de até meio salário mínimo; estar matriculado e frequentando o ensino fundamental, médio ou cursos de educação de jovens e adultos. Seriam atendidos prioritariamente jovens inscritos no Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda. A ação de subvenção econômica constituiu-se em um dos eixos centrais deste programa e, de fato, era um dos seus diferenciais, tendo em vista que todas as ações até então implementadas em nível federal limitavam-se à oferta de qualificação profissional. No entanto, e mesmo que algumas mudanças tenham sido efetuadas, a subvenção acabou por ser encerrada em 2007 e o programa passou a privilegiar ações de qualificação profissional (MTE, ANTDJ, 2011, p. 18)

Em 2005 foi criado o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) pela Lei 11.129/2005 que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM; criou o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude.

Art. 9º. Fica criado, no âmbito da estrutura organizacional da Secretaria Geral da Presidência da República, o Conselho Nacional de Juventude - CNJ, com

---

<sup>20</sup> A Secretaria Nacional da Juventude tem adotado a faixa de 15 a 29 anos para definir a juventude, em concordância com os parâmetros definidos pela OIT

a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais

Art. 11. À Secretaria Nacional de Juventude, criada na forma da lei, compete, dentre outras atribuições, articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, ressalvado o disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Parágrafo único. Fica assegurada a participação da Secretaria de que trata o caput deste artigo no controle e no acompanhamento das ações previstas nos arts. 13 a 18 desta Lei. (BRASIL, Lei n.º11.129)

Observa-se que o CONJUVE tem como atribuição propor diretrizes para a elaboração de políticas públicas voltadas para a juventude, bem como desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais. A Secretaria Nacional da Juventude tem como função fomentar a elaboração de políticas públicas para a juventude em âmbito municipal, distrital e estadual e promover espaços de participação de jovens na construção dessas ações. É também de competência da SNJ a gestão do PROJOVEM<sup>21</sup>.

Foi a partir do CONJUVE que surgiu o Pacto pela Juventude, que se trata de uma proposição das organizações civis que compõem o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) para que os três níveis do governo (federal, municipal e estadual) se comprometam com a elaboração e execução de políticas públicas voltadas para atendimento das especificidades da juventude.

Ainda no ano de 2005 foi implementada a Política Nacional de Juventude (PNJ), de duração decenal, com vistas à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas para o segmento juvenil. Foi a partir da implementação da PNJ que as demandas juvenis entraram definitivamente para a agenda do governo. Dois exemplos dos avanços obtidos pela implementação da PNJ foram: a) a inserção da juventude na Constituição Federal por meio da Emenda 65/2010 que dá as seguintes providências: Altera a denominação do Capítulo VII do Título VII da Constituição Federal e modifica o seu Art. 227, para cuidar dos interesses da juventude e b) a aprovação do Estatuto da Juventude instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

---

<sup>21</sup> Trata-se de um programa que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional, criado a partir da integração de seis outros programas já existentes: Agente Jovem, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Para maiores informações, consultar o site da Secretaria de Governo, disponível em: [http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02\\_05092007](http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007)

O governo Lula instituiu, também em 2005, o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), cujo público alvo é composto pelas famílias com crianças e adolescentes menores de 16 anos envolvidos em situação de trabalho infantil. Essa iniciativa do governo em parceria com os diversos setores governamentais e da sociedade civil, visa proteger os crianças e adolescentes, menores de 16 anos contra qualquer forma de trabalho em atividades insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural garantindo, em primeiro lugar, que elas frequentem a escola e atividades socioeducativas. De acordo com informações divulgadas no próprio site do programa<sup>22</sup>

Esse programa, gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, é desenvolvido em parceria com os diversos setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil. O Governo vem trabalhando para integrar o PETI ao Bolsa Família. Dessa forma pretende-se que o PETI chegue a todas as crianças que trabalham. O Governo Federal paga uma bolsa mensal: - de R\$ 25<sup>23</sup> por criança em atividade, para a família que retirar a criança do trabalho, em municípios, na área rural ou urbana, com população inferior a 250.000 habitantes; - de R\$ 40 por criança, em atividade urbana, em capitais, regiões metropolitanas e municípios com população superior a 250.000 habitantes. (BRASIL, PETI)

O PETI também apoia as famílias de outras formas, oferecendo: orientação às por meio de atividades de capacitação e geração de renda; atividades culturais, desportivas e de lazer no período complementar ao do ensino regular a fim de ampliar seu universo de conhecimento e oferece estímulo para a mudança de hábitos e atitudes, melhorando a qualidade de vida das famílias numa estreita relação com a escola e a família.

Toda essa trajetória de ações políticas que expressam o reconhecimento da juventude e a necessidade de legitimar o direito à educação e ao emprego, bem como combater o trabalho infantil assegurando melhores condições de trabalho aos jovens e adolescentes, culminaram na promulgação da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097) no ano 2000 sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa lei determina que as empresas são obrigadas a contratar uma cota mínima de jovens aprendizes de acordo com o número de funcionários registrados em folha de pagamento. No entanto, essa lei não foi cumprida à risca pelos empresários por falta de uma fiscalização mais severa. Enquanto isso, o número de jovens desempregados crescia significativamente.

Os dados do relatório ‘Tendências globais de emprego para a juventude 2004’ apontaram que o crescimento mundial da população jovem entre 15 e 24 anos foi de 10,5%

---

<sup>22</sup>Para mais detalhes, consultar o site do governo, disponível em: <[http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso\\_PETI.pdf](http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PETI.pdf)> acesso em 08 Abr 2018

<sup>23</sup> Cabe um questionamento: como uma família carente poderia prover seu sustento com apenas R\$ 25,00?

entre 1993 e 2003. Mas a oferta de emprego para essa faixa de trabalhadores se expandiu apenas 0,2% no mesmo período. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) havia divulgado, em 2003, que o desemprego entre os jovens de 15 a 24 tinha sofrido forte elevação nos últimos 10 anos completados em 2003, atingindo 88 milhões de jovens. Os jovens entre 15 e 24 anos representavam 47% do total de desempregados do mundo (BRANCO, 2008). No Brasil, segundo Branco (2008), as taxas de desemprego, em 2003, entre os jovens de 16 a 24 anos estavam no topo da escala. Com base nos dados do IBGE, o autor demonstra que “[...] 8 em cada 100 adultos estavam desempregados em 2003, mas no caso dos jovens, para cada 100 desempregados, 24,5 deles eram jovens.” (BRANCO, 2008, p. 130).

Conforme já discutimos, além dos altos níveis de desemprego e da necessidade de criar estratégias para atender à classe trabalhadora, o governo Lula tinha como prioridade – sob o compromisso de ‘construir um Brasil para todos’ – instituir a educação profissional como medida de potencialização da inclusão social pelo trabalho, o que culminou na formulação de ‘políticas do primeiro emprego’ direcionadas, principalmente aos jovens de 14 a 24 anos. Também cabe lembrar que a Constituição de 1988, ao proibir o trabalho aos menores de 16 ressalvou a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho aos jovens a partir de 14 anos na condição de aprendizes. As ações do governo, conforme já discutimos, estavam todas voltadas para atender às camadas populares mais atingidas pela pobreza e, ao mesmo, erradicar o trabalho infantil garantindo a qualificação profissional e a experiência do primeiro emprego aos jovens que podiam trabalhar, ainda que sob o regime de aprendizagem – a partir de 14 anos.

A aprendizagem, que já havia sido mencionada na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), passou, então, por longo processo de modernização com a promulgação das Leis 10.097/2000, 11.180/2005 e 11.788/2008. Em 1º de Dezembro do ano de 2005 o Decreto nº 5.598 estabeleceu definitivamente os parâmetros necessários ao cumprimento da lei da aprendizagem regulamentando a contratação de aprendizes nos moldes propostos e normatizando legalmente o Programa Jovem Aprendiz no Brasil.

O Programa Jovem Aprendiz foi criado com o objetivo de aumentar as chances de atuação dos jovens no mercado de trabalho, por meio do preparo e treinamento técnicos e é destinado aos jovens em situação de risco social.

Em linhas gerais, as condições para participar do programa são:

I - ter entre 14 e 24 anos;

II - estar matriculado ou já ter concluído o ensino médio;

III - estar em situação de vulnerabilidade social e

IV - estar inscrito (ou ter concluído) em programas de aprendizagem desenvolvidos pela empresa contratante em parceria com as denominadas Entidades Formadoras que podem ser, segundo a lei: as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESCOOP), as Escolas Técnicas de Educação, as ONGs (Organizações sem Fins Lucrativos) ou as Entidades Sem Fins Lucrativos que tenham como objetivo o ensino profissional e a assistência ao adolescente. Todas essas instituições precisam ser devidamente inscritas e avaliadas pelo MTE - Ministério do Trabalho e Emprego.

Cumpre-nos destacar que a regulamentação da lei da aprendizagem expressa a importância social de que se revestiu a educação profissional porque associada à produtividade, quando das mudanças no padrão produtivo e inserção das novas tecnologias. A necessidade de preparação da força de trabalho, bem como de atender às expectativas dos jovens desempregados, impulsionaram uma série de ações do governo voltadas para inserção no trabalho e capacitação. Tendo em vista que as mudanças no mundo produtivo produziram o fenômeno do desemprego estrutural e das desigualdades sociais, as ações governamentais foram orientadas no sentido de atender à massa de excluídos do mundo do trabalho e dos processos educativos. Todavia, vale lembrar que o governo teve como princípio a erradicação do trabalho infantil, priorizando o cumprimento às normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente e na CLT, que condenam o trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de Aprendiz.

Cabe resgatar também que a educação profissional, historicamente, tem sido restrita a cursos desenvolvidos no ambiente de trabalho, escolas técnicas, ou em empresas qualificadas, geralmente conduzidos por empresas privadas e/ou que se mantêm em parte com recursos públicos (como o Sistema S, por exemplo) em caráter de curta duração e num sentido mercadológico voltado às estratégias de aquisição de competências para atendimento ao mercado de trabalho, ou seja, fazem parte do conjunto de interações entre mercado e educação, sendo esse primeiro o dominante. A partir da Lei 10.097/2000 é esse o sentido de aprendizagem que tem se consolidado nos programas desenvolvidos pelo governo por intermédio desse meio legal.

O Decreto 5.598/2005 não estabelece condição socioeconômica para o público alvo a ser atendido pelo Programa Jovem Aprendiz. Apenas estabelece a faixa etária dos atendidos. No Art. 2º está estabelecido que “Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de

vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.”

Destaca-se, portanto, que na Lei 10.097/2000 era considerado menor o jovem entre 14 e 18 anos. A mudança de idade prevista no Decreto que regulamenta a lei da aprendizagem refere-se à alteração efetuada na CLT, em seu Art. 428, passando a reconhecer, como aprendiz, todo indivíduo ente 14 e 24 anos e não mais 14 a 18. Essa dilatação na faixa etária corresponde a uma tendência na sociedade contemporânea em adiar a entrada dos jovens para a vida adulta em face da ausência de emprego. Ora, se o que caracteriza a passagem para a vida adulta é a inserção do mercado de trabalho e esse mercado está cada vez mais restrito, os jovens tornam-se adultos cada vez mais tarde, contemplá-los é uma das funções do Estado.

A natureza do contrato de aprendizagem está descrita no Art. 3º

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (BRASIL, DECRETO 5.598/2005)

Isso significa que o empregador tem como compromisso formar profissionalmente o jovem, respeitando suas especificidades físicas, morais e psicológicas, e matriculá-lo em um programa de aprendizagem. Ou seja, as atividades práticas devem ser realizadas concomitantemente às atividades teóricas.

A formação dos jovens é definida no Art. 7º como uma ‘formação técnico-profissional’ destinada à capacitação para o mercado de trabalho, e deve obedecer aos seguintes princípios:

- I - Garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental;
- II - Horário especial para o exercício das atividades; e
- III - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Parágrafo único. Ao aprendiz com idade inferior a dezoito anos é assegurado o respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (BRASIL, DECRETO 5.598/2005)

A ‘formação técnico-profissional metódica’ a que se refere o Art. 3º do Decreto 5.598/2005 corresponde a um conjunto de ‘atividades teóricas e práticas metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva’ que são desenvolvidas no ambiente do trabalho (atividades práticas) e nas entidades formadoras (aulas teóricas) concomitantemente.

As diretrizes curriculares do Programa Jovem Aprendiz são definidas conforme disposto na PORTARIA nº 615 do MTE criada em 2007 e alterada pela PORTARIA 1003/2008/ MTE. As diretrizes gerais do programa visam à “[...]qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades: dos adolescentes em sua condição de pessoa em desenvolvimento e dos jovens do mundo do trabalho e da sociedade quanto às dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz”. (PORTARIA nº 615/2007/MTE).

Na PORTARIA 1003 de 2008(MTE) está definida a carga horária teórica do curso de aprendizagem do programa: a instituição formadora “[...] deverá utilizar como parâmetro a carga horária dos cursos técnicos homologados pelo MEC, aplicando-se o mínimo de quarenta por cento da carga horária do curso correspondente ou quatrocentas horas, o que for maior”. E no § 3º está definido que “[...] a carga horária teórica deverá representar no mínimo de vinte e cinco por cento e, no máximo, cinquenta por cento do total de horas do programa”.

Quanto às referidas Entidades Qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica, no Decreto 5.598/2005 (Art. 6º do Capítulo III, Sessão I) consta que

Parágrafo único. A formação técnico-profissional metódica de que trata o caput deste artigo realiza-se por programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º deste Decreto. (BRASIL, Decreto 5.598/2005).

As Entidades Qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica podem ser, segundo a Lei 5.598/2005:

- a) o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S);
- b) as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas;
- c) as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Essas entidades deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados. Caberá ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), juntamente com o Ministério da Educação (MEC) estabelecer as normas e os critérios para avaliar a competência dessas entidades (BRASIL, DECRETO 5.598, art. 8º)

Ressalta-se que o que está disposto no Decreto 5.598/2005, que regulamenta o programa Jovem Aprendiz, legitima a tendência do Estado, dentro dos pressupostos do ideário



neoliberal, de transferir suas responsabilidades sociais a empresas privadas. Essa ação estabelece uma competitividade entre essas entidades que sugere, aparentemente, uma maior qualidade nos serviços prestados.

O Art. 9 estabelece as cotas obrigatórias para as empresas

Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (BRASIL, DECRETO 5.598/2005)

O contrato de trabalho dos aprendizes é regido pela CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas - (Lei 5.453/1943), no entanto, o programa de aprendizagem guarda algumas especificidades em relação aos direitos trabalhistas dos aprendizes, sendo que a Lei 10.097/2000 altera os artigos 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da CLT.

O contrato de aprendizagem, de caráter especial, é por tempo determinado e não pode ultrapassar 2(dois) anos e também não pode ser prorrogado. A modalidade do contrato não pode ser alterada para prazo indeterminado e, caso não tenha cumprido os 2 anos, quando o jovem completar 24 anos o contrato é automaticamente encerrado. O contrato só poder extinto na hipótese de terminar o prazo previsto (2 anos) – salvo no caso de aprendizes com deficiência – ou quando o jovem completar 24 anos.

Do conjunto de direitos trabalhistas consta que os jovens não podem ser demitidos em função da redução do quadro de funcionários e que somente é permitida a rescisão do contrato antes do término de duração, nos casos de: a) o jovem apresentar desempenho insuficiente ou inadaptação à função; b) por cometer falta disciplinar grave (art. 482 da CLT); c) por ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou d) a pedido do aprendiz a qualquer momento durante o contrato; ou no caso da empresa encerrar suas atividades ou venha à falência e no caso de morte do empregador cuja empresa é constituída como individual. Também está definido que o salário do jovem aprendiz é calculado com base no salário mínimo/hora; que a alíquota de recolhimento do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) é de 2%; que a contribuição sindical pode ser descontada do salário do jovem, pois o “imposto sindical” é devido por todos os empregados da categoria; que a jornada de trabalho legalmente permitida é de 6 horas diárias (no máximo) para os que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e 8 horas diárias (no máximo) para os que já o concluíram; que o menor de 18 anos não pode trabalhar em horário noturno; que o aprendiz tem direito a

vale-transporte e férias e que a rescisão do contrato de aprendizagem deve ser homologado se teve duração superior a 12 meses.

Nesse contrato de trabalho, por determinação do Art. 428 da CLT, devem constar dados como: qualificação da empresa contratante; qualificação do aprendiz; identificação da instituição que ministra o curso teórico; a designação da função e do curso no qual o jovem estará matriculado; o salário mensal; jornada diária e semanal indicando o tempo dedicado às atividades teóricas e práticas; assinatura do aprendiz ou responsável legal caso ele tenha entre 14 e 16 anos; assinatura do responsável legal pela empresa. E é expressamente obrigatória a anotação do trabalho na CTPS do jovem. Não é permitido a prorrogação ou compensação de horas pelo aprendiz e a sua jornada de trabalho compreende as horas destinadas às atividades teóricas somadas às práticas, que podem ser realizadas simultaneamente ou não, cabendo à entidade formadora fixá-las no plano do curso.

No conjunto de vantagens para as empresas, quando do cumprimento da lei da aprendizagem, estão incluídos a visibilidade da empresa pelo fato de estar cumprindo a sua responsabilidade social e o recolhimento da alíquota de 2% do FGTS.

De acordo com dados publicados pelo Ministério do Trabalho e Emprego, verifica-se que desde que o Decreto 5.598/2005 entrou em vigor, em 2005, até o final de 2015 foi contratado um total de 2.459.714 aprendizes.

Tabela 2 – Número de jovens aprendizes contratados no Brasil de 2005 a 2015

<b>ANO</b>	<b>APRENDIZES CONTRATADOS</b>
2015	401.951
2014	404.376
2013	348.38
2012	310.387
2011	264.866
2010	201.097
2009	150.001
2008	134.001
2007	105.959
2006	81.464
2005	57.231
<b>TOTAL:</b>	<b>2.459.714</b>

Fonte: RAIS 2005-2015. Dados divulgados pelo MTE

Nota-se, todavia, que quando da regulamentação da Lei da Aprendizagem, em 2005, apenas 57.231 jovens foram contratados. Em 2009 esse número subiu para 150.001. Essa

alta deve-se ao esforço empreendido pelo governo Lula a partir de ações pontuais com vistas a aumentar a quantidade de aprendizes contratados.

Quanto às estratégias para viabilizar a execução da proposta desse programa, cabe ressaltar que, na I Conferência Nacional da Aprendizagem Profissional realizada em Novembro de 2008 em Brasília, o então presidente Lula anunciou a meta de inserir 800 mil jovens aprendizes no mercado de trabalho até o ano de 2010. Meta ousada. Porém, para colaborar no alcance desse objetivo, o governo criou a ‘Carta de Compromisso pela Aprendizagem e Oportunidades para a juventude’ pela qual as empresas assumiriam o compromisso de cumprir sua cota de contratação de jovens aprendizes, segundo a lei, e, as que dessem o ‘bom exemplo’ teriam seus nomes divulgados no ‘Placar do Aprendiz’<sup>24</sup>, a fim de incentivar outras empresas a fazerem o mesmo. O governo, em parceria com o ministério do trabalho, mobilizou a sociedade civil e as empresas - tanto privadas quanto públicas - para abarcarem o projeto e alcançarem a meta proposta. Para tanto, foi criado um grupo de trabalho para estudar e elaborar propostas visando à implantação de um Fórum de Aprendizagem. O GT (Grupo de Trabalho), foi instituído pela Portaria 557 de 22 de Agosto de 2008.

O governo Lula não mediu esforços para colocar a lei da aprendizagem em prática. Mobilizou o Ministério do Trabalho e Emprego, que iniciou um intenso processo de fiscalização das empresas que ainda não tinham cumprido a lei de contratação dos aprendizes. As empresas começaram a ser notificadas da sua cota prevista em lei e do prazo estipulado para que regularizassem sua situação, sob a pena de multa. Além da fiscalização, houve uma intensa divulgação de imagens e informações sobre o programa e sobre suas vantagens tanto para os jovens, quanto para as empresas. Sobre as vantagens – para a empresa - de contratar um jovem aprendiz, veja o que o Conexão Aprendiz.org.br divulga no tópico “tire suas dúvidas”:

Possibilidade de dar uma oportunidade ao adolescente e inseri-lo no mercado de trabalho; Jovens treinados e motivados; Atende a cota obrigatória de aprendizes estipulada pela Lei 10.097; Caso a cota mínima de aprendizes não seja preenchida, a empresa fica sujeita à multa; Ganhos de imagem junto à sociedade pelo apoio a um Programa Social, Apenas 2% de FGTS (redução de 75% da contribuição normal); Empresas registradas no “Simples”, que optarem por participar do Programa, não terão acréscimo na contribuição previdenciária; Dispensa do Aviso Prévio remunerado; Isenção de multa rescisória (Site CONEXÃO APRENDIZ.)

---

<sup>24</sup> O nome das empresas que cumprem a lei da aprendizagem é divulgado no site “Conexão Aprendiz” (projeto criado incentivar a contratação de aprendizes por meio da divulgação de informações e esclarecimento de dúvidas relativas à Lei de Aprendizagem) no campo “Placar do Aprendiz – Compromisso com a Aprendizagem”. Ver: <http://www.conexaoaprendiz.org.br>

Observa-se que entre as vantagens anunciadas, em contratar a cota mínima de aprendizes, está a visibilidade da empresa ao ‘apoiar um programa social’ e a possibilidade de treinar os jovens de acordo com as necessidades da empresa. Essa última expressa a tendência de controle sobre o processo de trabalho.

Contudo, a meta de contratação de 800 mil jovens até 2010 não foi cumprida como desejado pelo presidente Lula. Se considerarmos os dados da tabela anterior, divulgados pelo MTE, até o final de 2009 o Brasil tinha 528.656 aprendizes contratados. Isso significa que mesmo diante dos esforços, as empresas não contrataram a sua cota obrigatória, posto que, segundo o MTE, se todas as empresas cumprissem a lei, o Brasil teria mais de 1,2 milhões de jovens aprendizes até 2010. Esse número expressa a abrangência do programa e o motivo pelo qual ele deve ser analisado com cautela, em face da quantidade de jovens que estaria sendo preparada para o mercado do trabalho, no entanto, para um mercado com poucas vagas disponíveis para esses jovens, apesar da preparação adquirida no programa.

Em 04 de Maio de 2016, o Decreto 5.598/2005 foi alterado pelo Decreto 8.740/2016 para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. Esse último prevê que, na impossibilidade do estabelecimento contratante poder ministrar as atividades práticas ao aprendiz, poderá fazê-lo nas entidades qualificadas em formação técnico-profissional ou entidades concedentes da experiência prática, cabendo ao MTE definir os setores da economia em que as aulas práticas poderão se dar. As “entidades concedentes” podem ser: órgãos públicos, organizações da sociedade civil e unidades do sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – o que representa a entrada de outros atores para o cenário da aprendizagem, a partir de 2016.

O Art. 5º do Decreto 8.740/2016 determina que o Programa Jovem Aprendiz é destinado aos ‘jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social’

A seleção de aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico Mais Emprego e deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como:

- I - Adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas;
- II - Jovens em cumprimento de pena no sistema prisional;
- III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda;
- IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional;
- V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil;
- VI - jovens e adolescentes com deficiência;

VII - jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e,  
VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública. (BRASIL, DECRETO 8.740/2016)

Observa-se, então, que o objetivo do Programa Jovem Aprendiz é atender aos filhos da classe trabalhadora, e, nesse sentido o Decreto 8.740/2016 vem apenas reforçar essa proposição, haja vista que mesmo antes de sancionado esse decreto, a grande maioria que participava do programa era composta pelos jovens da classe trabalhadora, posto que, os jovens da classe média e alta da sociedade tendem a se dedicar aos estudos e não ao trabalho, uma vez que sua meta são os cursos de nível superior.

Os jovens da classe trabalhadora, em desvantagem tanto em relação à experiência profissional quanto em relação à qualificação técnica, carecem de programas como esse para aumentar suas chances de competição no mercado de trabalho. Para além do benefício de uma capacitação técnica, o Programa Jovem Aprendiz representa um ganho de salário que colabora nas despesas da família carente – muitas vezes tirando-a da miséria – e insere-se na perspectiva do aumento do poder de compra das famílias.

É preciso destacar que o jovem contemporâneo é um consumidor em potencial, para o qual o mercado tem direcionado seus atenciosos olhares. De acordo com a premissa do novo padrão de produção toyotista que propõe produzir conforme a demanda, atrair novos consumidores para o mercado significa mais produção, ou seja, o salário do jovem aprendiz representa a possibilidade de aumento da produção e consumo de mercadorias, fomentando a economia.

A dimensão do consumismo que se expande no mundo globalizado, é discutida por Antunes (2009) ao destacar que nos dias atuais o capital domina a vida do trabalhador dentro e fora do trabalho. Na esfera da reprodução societal, segundo o autor, o consumo de mercadorias também é estruturado pelo capital, visto que a manutenção do sistema se dá a partir dele.

Essa dimensão do consumo exacerbado e desenfreado já foi discutida por Karl Marx em ‘O Capital’ e refere-se ao que ele chama de fetichismo da mercadoria: quando os indivíduos atribuem aos objetos um valor simbólico, cultuando-os como se tivessem um valor sobrenatural. As mercadorias deixam de ter relação com o trabalho e parecem adquirir vida própria sendo adoradas pelo homem. O fetichismo é, na visão de Hegel, a objetivação do espírito humano que experimenta uma alienação real ao projetar-se em objetos.

É nesse domínio que as ‘coisas’ passam a ter mais valor que as relações sociais, o ter prevalece sobre o ser. Os jovens têm experimentado essa alienação à medida em que são dominados pelo fetichismo que os obriga a possuir as mercadorias disponíveis no mercado (sapatos, roupas, celulares) como se elas significassem a sua identidade, como elas os tornasse quem o são. O fetichismo expressa a subsunção dos indivíduos ao mundo da produção e o controle que o capital exerce sobre as suas vidas. Quanto à dimensão do consumo, os jovens da classe trabalhadora estão sempre em desvantagem, haja vista as dificuldades que enfrentam para adquirir os produtos que tanto sonham em possuir. Nesse sentido o programa Jovem Aprendiz é uma ‘porta aberta’ para a possibilidade de aquisição dos ‘fetiches’ juvenis e a garantia de melhoria das condições precárias de vida dessas famílias.

Antunes (2009) também debate sobre o dispêndio de tempo aplicado na preparação para o mercado de trabalho

[...] Dos serviços públicos cada vez mais privatizados, até o turismo, onde o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos shoppings, são enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho. Um exemplo ainda mais forte é o dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade” [...] (ANTUNES, 2009, p. 130).

Com relação ao gozo do tempo livre na sociedade capitalista, é importante destacar que ele é quase sempre privilégio exclusivo da classe dominante. Os filhos da classe trabalhadora precisam trabalhar e estudar, não dispendo de tempo e nem de condições financeiras para atividades de lazer e cultura ou para simplesmente gozar de um tempo longe das responsabilidades cotidianas. A necessidade constante de se qualificar obriga os jovens, principalmente os da classe trabalhadora, a gastarem seu tempo em cursos, seminários, palestras a fim de que possam adquirir as capacidades necessárias para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a ocupação do tempo dos jovens da classe trabalhadora deve ser pauta de discussões, uma vez que o lazer e o tempo livre inserem-se na perspectiva do direito.

Dentre todos esses aspectos, ressalta-se que o Programa Jovem Aprendiz tem como objetivo capacitar os jovens para o mercado de trabalho, mas não garante que esses jovens sejam empregados. Trata-se de tornar o jovem empregável, mas não assegura que ele tenha um emprego ao findar o contrato de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe mencionar as contribuições de Lucena (2004, p. 176) quando observa que as empresas têm investido na racionalização da produção, na importação de maquinaria, na terceirização das atividades, e o Estado, ao mesmo tempo, passou a propor a

flexibilização da legislação inerente ao trabalho para favorecer a redução dos custos empresariais. O governo aposta na criação de empregos via redução do custo do trabalho e deterioração dos empregos existentes. Os empresários visam romper com a relação entre cidadania e exercício do trabalho - aquela em que o trabalho é um direito e o Estado tem o dever de assegurá-lo - transferindo a responsabilidade do desemprego para os indivíduos. A discussão sobre a empregabilidade passou a ser feita dentro dessa ótica. Nas palavras de Lucena (2004, p. 176)

Trata-se de uma tentativa da transferência de riscos e responsabilidades aos mais fracos, fazendo com que o trabalhador assuma a sua empregabilidade por meio de formação profissional, requalificação etc. Tanto as empresas como o Estado podem até destinar recursos para esses cursos, que, por mais importantes que possam ser, são incapazes de gerar mais postos de trabalho.

Seguindo esse raciocínio, a última frase do autor diz muito sobre o objeto de nossos estudos. O Programa Jovem Aprendiz, por mais que se configure numa alternativa para os filhos da classe trabalhadora constituindo-se numa possibilidade de ampliação de suas chances no mercado de trabalho, não é capaz de gerar, por si, novos empregos, posto que a capacidade de geração de emprego está vinculada ao processo de crescimento econômico de um país, transcende, portanto, a formação profissional. Todos os dias milhões de adolescentes completam 16 anos – idade em que lhes é permitido trabalhar - mas nem todos os dias são abertas novas vagas de trabalho. Ou seja, o crescimento da população jovem não tem sido acompanhado da geração de empregos. Isso sem contar que, além desses jovens que estão completando a idade mínima para o trabalho, outros milhões já engrossam as fileiras dos desempregados e outros milhões de adultos também estão na disputa por uma vaga. Nessa disputa com os adultos, os jovens quase sempre saem perdendo – mesmo quando preparados pelas políticas do primeiro emprego – em face da constatação, por parte das empresas, de que os adultos oferecem maiores vantagens em termos de experiência e habilidades.

Lucena (2004) atenta ainda para o fato de que, além de não serem criadas novas vagas, as ações do Estado e das empresas tem levado à degradação da qualidade dos empregos existentes e dos que estão sendo criados. Assim, quando o indivíduo não está trabalhando, está empregado em péssimas condições, em profissões sem estabilidade, de baixo salário, sem as mínimas garantias de seguridade social e é aí que eles são empurrados para as empresas terceirizadas ou para o trabalho informal

A situação de boa parte dos jovens da classe trabalhadora pode ser verificada a partir dessa dinâmica. O desemprego estrutural de jovens é o resultado de

uma dualidade estrutural do capitalismo monopolista, no qual os progressos da mais-valia relativa não permitem absorver e liquidar a esfera da mais-valia absoluta. O desemprego, mais que uma questão econômica, é uma questão social (LUCENA, 2004, p. 177).

Os jovens da classe trabalhadora são os mais afetados nessa perspectiva que acabamos de discutir. Uma vez que as famílias prescindem da renda dos seus filhos, eles se candidatam a vagas que não lhes ocorreria ocupar caso não fosse sua situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, o Programa Jovem Aprendiz traz a esperança de um futuro mais promissor a esses jovens, mas não resolve o problema, que é de natureza estrutural.

Contudo, a Lei da Aprendizagem - Lei 10.097/2000 - que foi regulamentada pelo Decreto 5.598/2005, posteriormente alterado pelo Decreto 8.740/2016, pode ser considerada uma política pública do primeiro emprego e foi elaborada num contexto econômico-político em que a educação profissional adquire importância em face do fator 'tecnologia' que foi inserido nos processos produtivos. Destinado a atender aos filhos da classe trabalhadora, o Programa Jovem Aprendiz constitui-se numa oportunidade de aquisição de experiência profissional, no entanto, prepara os jovens para um mercado que não oferece trabalho e os qualifica segundo uma lógica de ensino profissional dualista, mercadológico, fragmentado e mantido sob a égide da noção de competências para a empregabilidade.



### CAPÍTULO 3- JUVENTUDE: CATEGORIA SOCIAL E HISTÓRICA

A sociologia, por um lado, reflete as concepções de juventude construídas pelas sociedades modernas e contemporâneas. Mas, ao mesmo tempo, elabora – com teses e discursos emanados de especialistas – noções de juventude que sustentam políticas sociais, que orientam instituições e até mesmo informam o senso comum. Também, não se deve esquecer o intenso - e tenso - diálogo das ciências sociais com outros campos e saberes, no que se refere às juventudes, como a psicologia, a pedagogia e o serviço social. (GROPPO, 2004, p. 9)

Uma vez que o nosso objeto de estudos é uma das muitas políticas públicas direcionadas à juventude (O Programa Jovem Aprendiz), é indispensável que façamos algumas considerações sobre o conceito desse termo. Mas conceituar o termo juventude não é uma tarefa fácil. Apenas aparenta ser. Abramo (2008) adverte que essa palavra é uma daquelas que nos parece muito óbvia, mas cujo conceito é complexo, ‘impreciso e escorregadio’. Há várias abordagens teóricas que ressaltam dimensões diferentes do termo juventude e, assim, a dificuldade de uma definição mais clara associada à impressão de obviedade gera uma tensão que se reflete no debate sobre as políticas públicas direcionadas a essa categoria – que nunca esteve tão presente nos discursos e nas pautas políticas (ABRAMO, 2008).

O marco etário sempre foi um critério de definição da juventude e serve de parâmetro para a orientação de ações políticas para esse segmento. Essa ‘determinação objetiva’ - via definição por delimitação de faixa etária, segundo Groppo (2004), relaciona-se com as ciências positivistas que procuram mostrar as determinações ‘naturais’, de caráter bio-psicológico, no desenvolvimento humano. Entendemos que esse critério, apesar de não poder ser descartado, é insuficiente para conceituar a categoria juventude tendo em vista a complexidade da sua natureza e a diversidade de suas formas.

A definição da categoria juventude não pode ser feita isoladamente, mas sim a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais. O objetivo aqui é buscar uma concepção de juventude contextualizada historicamente e enfatizar os diferentes modos de vivenciá-la na contemporaneidade, considerando como critério de análise a diversidade que compõe a categoria, formada por questões relacionadas a: gênero, etnia, moradia (se urbana ou rural), religião e, principalmente, classe social. Entendemos que a situação juvenil é determinada segundo fatores sociais e não apenas biológicos.

### 3.1 Juventude: Uma categoria heterogênea

É fato que as idades da vida estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos. Todavia, os significados atribuídos a essas idades, ou fases da vida, são definidos historicamente e socialmente.

Uma das principais discussões em torno do conceito de juventude resulta do embate entre os que a conceituam como uma ‘criação da modernidade’, uma construção capitalista baseada na lei do consumo e os que a defendem como uma categoria social, histórica e cultural que, longe de ser uma construção de cunho ideológico é uma realidade social que tem sentido próprio, que faz sentido ‘em si mesma’.

Quanto ao reconhecimento da juventude, Peralva (1997) observa que a divisão das idades da vida é um processo histórico, datado e inseparável do processo de constituição da modernidade. Para a autora, foi na modernidade, a partir da universalização da educação – quando houve o isolamento das crianças na escola - que ocorreu a cristalização das idades. Ou seja, quando da separação entre adultos e crianças, as fases da vida (infância, juventude e velhice) foram dotadas de especificidade próprias. A autora destaca a importância do trabalho de Philippe Ariès (1960) para que a sociedade tomasse consciência da especificidade da infância e da juventude.

Pouco importa que a consciência da especificidade da infância e da juventude, como objetos de uma ação educativa, já estivessem presentes na antiguidade clássica [...]. A perspectiva de Ariès não é evolucionista. Ele sabe e afirma que a especificidade da juventude foi reconhecida em outros tempos e em outras sociedades anteriores à era medieval. Mas ao opor esses dois momentos da história ocidental, do ponto de vista da particularidade de suas atitudes com respeito à infância e à juventude, revela também a particularidade do vínculo social pelo qual a juventude aparece como configuração própria da experiência moderna. (PERALVA, 1997, p. 15)

Para a autora, esse processo de “fixação” das idades condensa transformações importantes: em primeiro lugar, no âmbito familiar (principalmente da família burguesa) ocorre uma nítida separação entre o espaço familiar e mundo exterior, colocando a criança no centro das atenções. Em segundo lugar, a cristalização das idades pressupunha a exclusão da criança do mundo do trabalho, quando se dedicaria apenas aos estudos retardando a entrada na vida adulta (PERALVA, 1997).

Em tese, o que caracteriza a transição para a vida adulta é o ternário: inserção no mercado de trabalho, constituição de nova família e a saída da casa dos pais. Na sociedade moderna, mais precisamente no século XX, ‘nasce’ uma concepção de juventude diretamente

ligada à concessão de um “[...] tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Essa preparação, que é feita principalmente pela escola, implica na suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação)” (ABRAMO, 2008, p. 41). É importante destacar que essa experiência de ‘adiamento’ das responsabilidades da vida adulta sempre foi um privilégio da burguesia. Sendo assim, foi, “[...] em certa medida, a experiência dos jovens burgueses que imprimiu o conteúdo da noção moderna de juventude [...]” (ABRAMO, 2008, p. 43).

Embora alguns autores defendam a tese de que a juventude seja uma ‘criação do capitalismo’, a mesma não se sustenta se consideramos que em outras formações sociais já havia o reconhecimento da juventude – mas não como a concebemos hoje. Porquanto, entendemos, segundo os argumentos de Abramo (2008), que não foi propriamente a juventude que ‘nasceu’ na modernidade como uma noção socialmente reconhecida, mas sim uma ‘determinada noção de juventude’, que resultou da experiência dos jovens burgueses e que se impôs como padrão. Conforme proposto por Groppo (2004), a juventude, dado esse ponto de vista, deve ser entendida como uma realidade e não como um produto social, ou uma ‘mistificação ideológica’.

Observa-se que vários autores têm se debruçado sobre o tema da juventude na tentativa de compreendê-la. Também são várias as correntes teóricas elaboradas no campo da sociologia, mas é importante ressaltar que

[...] os fundamentos da sociologia da juventude estão originalmente ligados a uma representação da ordem social e do lugar dos grupos etários e de suas responsabilidades respectivas na preservação dessa ordem, na sua observância, na ruptura em relação a ela, ou na sua transformação. (PERALVA, 1997, p. 20).

Não é nosso objetivo aqui percorrer todo o caminho da sociologia nas suas diversas tentativas de conceituar a juventude e explicar as representações sociais em torno do tema. Apenas faremos algumas observações quanto às correntes teóricas, com o objetivo de demonstrar que estamos partindo de um conceito de juventude enquanto uma categoria social, que tem sentido próprio, e que possui duas dimensões de igual valor: uma social e uma biológica e que, por isso, trata-se de uma categoria heterogênea, que carrega múltiplos significados e cuja definição não é unívoca. A noção de juventude que ora apresentamos, a fim de contribuir nos debates acerca da elaboração de políticas públicas que venham de encontro com as especificidades e as reais necessidades dos jovens, é a de uma categoria composta por sujeitos

concretos cujas origens de classe revelam especificidades que devem ser tomadas como ponto de partida para a análise das ações políticas voltadas ao segmento juvenil. A juventude, enquanto categoria histórica deve ser vista não como um problema social, mas como resultado dos movimentos históricos. Ela também não pode ser definida apenas como uma faixa etária ou como uma mera fase de transição, posto que tem sentido próprio e seu presente é espaço e tempo de transformação. Partimos do reconhecimento de que há uma diversidade - e não uniformidade - nos modos de viver a juventude entendendo que, o reconhecimento das diferenças pressupõe a necessidade de democracia e igualdade de condições.

### **3.1.1 Correntes teóricas da sociologia da juventude**

Os caminhos ou as correntes teóricas que tentam explicar a juventude são classificados ou caracterizados de diversas maneiras e por vários autores. De uma forma geral, pode-se dizer que a juventude tem sido explicada – ou compreendida – por três vertentes distintas: a tradicional, que a define a partir dos elementos biológicos e está ancorada no funcionalismo; as teorias críticas (reformistas e revolucionárias) e as pós-críticas.

Gropo (2017) afirma que a representação da juventude enquanto ‘problema social’, ou como uma mera fase de transição, ou ainda uma simples faixa etária, provém da teoria tradicional da sociologia da juventude. Essa, ancorada nos princípios do estrutural-funcionalismo de Parsons, toma as estruturas sociais como um simples dado, sem contestá-las, e não tende a considerar a possibilidade de mudanças na sociedade. Decorre daí uma visão da juventude enquanto uma fase de transição, uma segunda socialização - vinda após a primeira socialização que acontece na infância e é conduzida pela família e pela escola. Nesse sentido, trata-se, tão somente, de conduzir os jovens aos valores e às regras da sociedade. (GROPPO, 2017).

Tanto a juventude quanto a infância e a velhice, são concebidas, pela vertente tradicional, como faixas etárias constituídas por indivíduos com as mesmas características, ou seja, uma “[...] categoria etária mais ou menos evidente, natural e universal homogênea, quase que determinada ‘bio-psicologicamente’” (GROPPO, 2017, p. 10). A principal característica que é atribuída à juventude, nessa vertente, é a de ser uma mera fase de transição entre a infância e a vida adulta, não interessando o momento presente dos jovens ou o que os jovens são. Predomina, assim, a perspectiva de futuro, do ‘vir-a-ser’ ou do que o jovem ‘deveria vir-a-ser’ quando se tornar adulto. A juventude seria, então, o momento mais crítico em que o indivíduo, se não conduzido corretamente pelos adultos, corre o risco de desenvolver comportamentos

anômicos e desviantes ou protagonizar disfunções sociais. Porquanto, o grande tema da teoria tradicional da juventude é a ‘delinquência juvenil’ e, associado a ela, os processos de socialização (GROPPO, 2004).

Outra corrente muito influente na sociologia é a teoria das gerações<sup>25</sup> baseada nos estudos de Mannheim (1982). Essa é uma vertente que amplia os horizontes de análise da categoria juventude, pois discute, fundamentalmente, a continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais (PAIS, 1990). Concebida como uma teoria ‘reformista’, procura “[...] entender o processo de formação da juventude no âmbito de suas aspirações, como uma categoria distinta da adulta.” (MACHADO, 2011)

Para compreendê-la, é necessário conhecer antes o que Mannheim entende por gerações

[...] A situação da geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana - os fatores de vida e morte, um período limitado de vida, e o envelhecimento. Os indivíduos que pertencem à mesma geração, que nasceram no mesmo ano, são dotados, nessa medida, de uma situação comum na dimensão histórica do processo social. (MANNHEIM, 1982, p. 71)

A geração não é nem classe nem grupo, é uma categoria de análise caracterizada por apresentar uma ‘localização social comum’ numa dada dimensão histórico-social (MACHADO, 2011, p.54). Os indivíduos de uma mesma geração compartilham, então, uma série de experiências e situações de vida em comum. Tem-se assim a criação de um estilo característico de cada geração, garantindo a continuidade e as diferenças entre elas (MACHADO, 2011). A juventude, nesse sentido, é tomada enquanto uma mera fase da vida, que, por conseguinte, está relacionada à ideia do ‘vir a ser’

A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. Para esta corrente, em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas), que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores. A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais (PAIS, 1990, p. 152)

É importante ressaltar que essa corrente baseia-se nas teorias da socialização que foram desenvolvidas pelo funcionalismo e nas teorias da geração. As crises e os conflitos intergeracionais são vistos, pelo funcionalismo, como disfunções no processo de socialização. A teoria geracional, por sua vez, explica as crises geracionais como descontinuidades

---

<sup>25</sup> Sugerimos, para conhecimento mais profundo do tema, Mannheim (1982).

intergeracionais, posto que, para seus teóricos, se existisse um movimento contínuo não haveria geração uma após a outra e, conseqüentemente, não haveria uma teoria geracional (PAIS, 1990).

Assim, para a teoria geracional, a juventude é um ‘recurso latente’ de transformação social, um agente ‘revitalizador’ da sociedade, mas também pode ser conservadora se a sociedade não souber utilizar de sua força mobilizadora (MACHADO, 2011)

Pais (1990) reitera que a questão das relações intergeracionais assume destaque na corrente geracional o que expressa a preocupação com a problemática da reprodução social. Todavia, sem desconsiderar as suas contribuições e sua forte repercussão, uma das principais críticas que se pode atribuir à teoria geracional é a forte tendência em ‘homogeneizar’ a categoria juventude. Ao analisar, por exemplo, os comportamentos ‘desviantes’ dos jovens, ‘se toma a juventude ‘marginal’ como toda a juventude’. Assim, a juventude é, nesta corrente, “[...] vulgarmente tomada como uma categoria etária, sendo a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas e fazendo-se uma correspondência nem sempre ajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais pretensamente comuns.” (PAIS, 1990, p. 157).

No interior das teorias críticas, associada à uma perspectiva mais ‘revolucionária’, está a corrente classista, que foi sistematizada a partir dos estudos culturais em torno da noção de ‘subculturas juvenis’. Sua principal atribuição foi ‘desmistificar’ a noção de uma cultura juvenil extraclases e, principalmente, criticar a definição de juventude enquanto categoria uniforme (GROPPO, 2017).

A corrente classista procura compreender a juventude a partir da problemática da reprodução de classes sociais. Assim, essa corrente critica veementemente o conceito tradicional da juventude que a associa a uma fase da vida, concebendo que a juventude, mesmo entendida como categoria, é dominada por relações de classe (PAIS, 1990).

Em oposição às correntes nas quais a juventude é vista como uma categoria homogênea, desvinculada das condições materiais, para a corrente classista a transição dos jovens para a vida adulta é permeada pelos mecanismos de reprodução de classes, sendo assim, privilegia a análise das desigualdades sociais que circundam as experiências dos jovens. Nesse sentido, as culturas juvenis são vistas como culturas de classe, sempre entendidas como ‘produto de relações antagônicas de classe’. São apresentadas, na maioria das vezes, como ‘culturas de resistência’, isto é, “[...] culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe.” (PAIS, 1990, p. 157 -158). As culturas juvenis, na corrente classista, apresentam sempre um significado político.

Conforme observa GROPPPO (2017), por se opor à interpretação simplificadora que homogeneizava e igualava os estilos de vida das classes populares com a classe dominante, os estudos das culturas juvenis contribuíram para a reinterpretção do significado das subculturas juvenis (como por exemplo: os teddy-boys, os skinheads, e os mods). Assim, a partir dos estudos das culturas juvenis, acontece

[...] uma das primeiras sistematizações da sociologia da juventude em que a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados ganhava sinal positivo. Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas, frequentando espaços de lazer e consumo, os jovens das camadas populares (e também os das classes médias, por meio das contraculturas) ressignificavam os valores, os produtos e os signos da “cultura de massa”. (GROPPPO, 2017, p. 10).

Apesar das contribuições da corrente classista, Pais (1990), reitera que, embora ela tenha empenhado grandes esforços no sentido de descobrir e compreender as experiências juvenis, o fez de maneira que essas experiências se ‘encaixassem’ nessa forma de olhar a realidade dos jovens. Obviamente, as culturas juvenis que não se encaixassem, ou que não se manifestassem como cultura de resistência, ficavam determinadamente à margem das análises. Ainda segundo o autor, os rituais, as distinções simbólicas, o comportamento dos jovens (como o modo de se vestir, o cabelo Punk, os lábios pintados de roxo, por exemplo) apresentariam, sempre, uma forma de resistência contra a cultura dominante. Estes estilos mais exóticos significavam uma espécie de “[...] resolução mágica a contradições de classe” (PAIS, 1990, p. 158).

Segundo Pais (1990), mesmo a corrente classista, que surge em oposição à homogeneização da juventude, acaba por supor que entre os jovens de uma mesma classe social se verifique uma ‘homogeneidade cultural’ ou modo de vida homogêneo, condenando os indivíduos ao determinismo de classe. Sobre esse determinismo presente no interior das análises classistas, o autor adverte que

[...]os processos que afectam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe. Esses processos têm também de ser compreendidos, por exemplo, à luz das lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e afirmam as suas trajectórias sociais. Estas, por sua vez, inscrevem-se em percursos de mobilidade social que podem contrariar a causalidade do provável na qual os seus destinos de classe os fazem aparentemente mergulhar. (PAIS, 1990, p. 159-160)

PAIS (1990, p.160) afirma que ‘as trajetórias individuais são imprevisíveis’. O autor não acredita que a vida seja prefixada, determinada pela classe social, sem que os sujeitos tenham nela qualquer possibilidade de intervenção. Mas ele diz isso “[...] sem obviamente rejeitar o facto de as vidas humanas se confrontarem com determinismos sociais e campos de possibilidades bem rígidos ou constrangedores, em grande parte dos casos”.

### **3.1.2 Moratória Social**

A noção moderna da juventude tem sido associada a um tempo de ‘moratória social’ uma passagem da infância para a vida marcada por um ‘adiamento’ “[...] dos deveres e direitos de produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania [...].” (ABRAMO, 2008, p. 41). A moratória social seria uma ‘dilação de prazo’ concedida pela sociedade aos jovens, para que possam se dedicar exclusivamente aos estudos e postergar a assunção das responsabilidades da vida adulta, experiência essa antes restrita apenas à burguesia.

Cumpra-nos observar que essa noção de moratória está diretamente ligada às ações promovidas pelo Estado no sentido de mobilizar diversas instituições (de lazer, esporte, cultura, formação profissional), principalmente a escola, a fim de legitimar o adiamento das responsabilidades da vida adulta aos jovens. É justamente o fato de estar na escola e/ou instituições formativas – e aqui é importante destacar o alongamento do período de escolarização efetivado no sistema escolar nas últimas décadas – que caracteriza a noção de moratória.

Para Groppo (2010) a noção de moratória social concebe a juventude como uma relação experimental com os valores e a realidade. É como se os jovens pudessem ter um tempo para ‘ensaiar’ papéis sociais. O autor também alerta para o fato de que, assim como no funcionalismo, a moratória social busca as ‘disfunções da vida social’ vendo a rebeldia juvenil, por exemplo, como fruto de irracionalidade. Assim, o modelo de moratória tende a ver a juventude como uma ‘obra da sabedoria social’ que “[...] reservou tempo e espaços especiais para que os jovens pudessem ensaiar e experimentar papéis sociais e novos valores.” (GROPPO, 2010, p. 18).

Margulis e Urresti (2000) explicam que os aspectos relativos à desigualdade social estão implícitos na noção de moratória, pois os jovens da classe média e alta têm a possibilidade de estudar, de postergar seu ingresso nas responsabilidades adultas (se casam e



tem filhos mais tarde, gozam de um período de menor exigência, de um contexto social protetor), mas os jovens da classe trabalhadora não dispõem dessas vantagens.

Cabe destacar que os jovens que estão desempregados e/ ou procurando emprego podem, eventualmente, entrar para a estatística dos que estão vivendo a moratória social. No entanto, estar desempregado não se enquadra nessa noção moderna de juventude, posto que, ainda que o desemprego e a crise signifiquem, às vezes, tempo livre aos jovens de classes populares, se ascende a uma condição não desejada, a um “tempo livre” constituído de frustração e infortúnio.

Ao estudar as correntes sociológicas que tratam da definição da juventude somos levados a questionar a uniformidade com que há tempos a juventude vem sendo tratada na história. Por outro lado, as diferentes abordagens do tema nos levam a visualizar e procurar entender a diversidade que se apresenta nas formas de vivenciar a juventude, ou seja, ir além das aparências.

Pode-se dizer que as representações mais correntes do que é ser jovem, de acordo com a sociologia da juventude, podem ser agrupadas em duas linhas: uma que concebe a juventude enquanto grupo social homogêneo, cujos componentes vivenciam uma fase de transição, ou seja, pertencem a uma determinada faixa etária. E ainda uma outra linha de caráter mais difuso, que, por reconhecer que os jovens vivenciam suas experiências de acordo com a situação socioeconômica, com as oportunidades e o capital cultural, define a juventude como uma categoria heterogênea, e por isso, utilizam-se do termo juventudes, no plural, a fim de apontar as diversidades que estão presentes nessa categoria (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 22). É nessa última que posicionamos nossos estudos.

### **3.1.3 O caráter ambíguo da juventude: uniformidade e diversidade**

Em oposição à ideia de uma categoria uniforme, a noção de juventude foi abordada por Bourdieu (2003)<sup>26</sup> como categoria heterogênea na obra intitulada ‘A juventude é só uma palavra’. O tom provocativo do título indica que, para o autor, existe, por trás do conceito de juventude, uma condição de classe. O autor dá menos importância à denominação da categoria e mais ao que ela representa: a luta pelo poder e pela riqueza que se estabelece

---

<sup>26</sup> BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: Bourdieu, Pierre. Questões de Sociologia. Lisboa: Editora Fim de Século, 2003. p. 151 a 162 (Essa obra trata-se de uma compilação de vinte e um textos do autor que são traços de palavras ditas, sob a forma de conferências, comunicações e intervenções em colóquios, ou entrevistas dadas a diversos jornais. Com tradução de Miguel Serras Pereira, o livro foi publicado com o apoio do Ministério Francês da Cultura – Centro Nacional do Livro - cujo título original é Questions de Sociologie)

entre as gerações e as classes sociais. Segundo o sociólogo, as relações entre idade biológica e social são muito complexas e, por isso, a noção de juventude não faz sentido se analisada isoladamente, sem atentar para os fatores sociais a que está submetida.

Para Bourdieu (2003) a fronteira entre a juventude e a velhice é objeto de disputas em todas as sociedades, porquanto, as divisões entre as idades são arbitrárias: ‘somos sempre o jovem ou o velho de alguém’. Assim, não é possível saber ao certo quando começa a velhice ou termina a juventude posto que essas fases da vida não são dadas, são construídas socialmente na luta entre jovens e velhos.

Os recortes etários são objeto de manipulação e são, ao mesmo tempo manipuláveis. Segundo Bourdieu (2003) o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, dotada de interesses comuns e de relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente, já se constitui numa manipulação evidente. Entendemos que Bourdieu não concorda que a juventude seja conceituada segundo um recorte etário e privilegia mais a análise das questões relativas à disputa de poder e de classes que se estabelecem em torno do conceito.

Para Bourdieu (2003), existem – como ele mesmo o diz – ‘duas juventudes’: uma vivida pelo ‘estudante burguês’ e outra que é vivida pelo ‘jovem operário’. As diferenças de classe e de gênero são privilegiadas nas análises do sociólogo, para quem o conceito de juventude apenas expressa a reprodução das desigualdades sociais. O pensamento de Bourdieu foi tão contundente que, segundo observa Abramo (2008, p. 42), suas ‘provocações’ levaram “[...] toda uma vertente da sociologia a apontar a restrição do conceito de juventude a uma condição de classe[...]”.

Vale lembrar que a juventude é portadora de símbolos que a definem: vestimenta, comportamento, características físicas. Ao referir a juventude à uma classe econômica apenas, o risco – e é essa a crítica que pesa sobre Bourdieu - é de atribuir à juventude um caráter apenas simbólico. Além do que, esses símbolos acabam sendo exclusivos de quem possui maior condições para os adquirir: a classe dominante.

Esses atributos ou símbolos que caracterizam a juventude - esses além da moratória social - seriam exclusivos da classe burguesa? Para alguns autores não<sup>27</sup>. Esses argumentam que as teses de Bourdieu não se sustentam, posto que, na contemporaneidade, jovens da classe trabalhadora gozam dos mesmos ‘produtos de consumo’ e das mesmas

---

<sup>27</sup> Abramo (2008); Margulis e Urresti (2000) argumentam que, embora Bourdieu tenha dado importantes contribuições para pensar nas questões que envolvem a juventude, existem sim diferenças de classe que devem ser postas em discussão quando se fala em juventudes, no entanto, não se trata de uma questão exclusivamente relacionada à classe social. Abramo (2008) quer chamar atenção para o fato de que, na contemporaneidade, a discussão não é mais sobre quem pode ou não viver a juventude e sim, de que modo ela está sendo vivida.

oportunidades de ascender à moratória social (em face da universalização da educação). Mas é importante analisarmos as condições objetivas dessas manifestações, ou seja, as condições reais em que esses jovens da classe popular estão tendo oportunidade de comprar, de usufruir dos símbolos que caracterizam a juventude. É muito diferente adquirir um *iphone* pago em diversas parcelas ‘suadas’ e comprar um *iphone* sem que essa aquisição onere as finanças da casa. Ou seja, ter o mesmo modelo de aparelho celular que a classe burguesa tem, é possível, mas as condições para essa aquisição, para os filhos da classe trabalhadora, são bem diferentes. Quanto à moratória, há uma diferença entre poder usufruir de um tempo para se dedicar aos estudos e usufruir de tempo livre porque está desempregado. Um significa moratória, o outro frustração. Ainda que muitos jovens estejam tendo a oportunidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, ainda é grande o número daqueles que se conciliam trabalho e estudos ou não trabalham e nem estudam. A moratória é uma questão de classe; é privilégio da classe mais abastada, apesar de aparentemente se apresentar como possibilidade para ambas as classes sociais.

Cumpri-nos lembrar que os jovens que participam do programa jovem aprendiz, por exemplo, iniciam suas atividades no programa com 14, 16 anos, ou seja, relacionam as atividades de estudos com o trabalho, não dispondo das condições para se dedicar somente aos estudos. Esses jovens são, frequentemente, os filhos da classe trabalhadora que precisam do trabalho para, justamente, adquirir os bens de consumo aos quais almeja por influência da mídia.

Assim, ‘aparentemente’ há uma igualdade de posses e de condições entre os jovens, mas ao analisar as condições objetivas e materiais dos jovens da classe trabalhadora, conclui-se que as diferenças permanecem, e só no campo das aparências é que elas se desfazem. Por esse motivo, concordamos, para fins desse trabalho, com as teses de Bourdieu (2003) posto que, a juventude representa, segundo nossas análises, uma condição de classe.

É indubitável que a experiência de viver a juventude não se oferece de igual forma para todos os diferentes integrantes da categoria. É importante esclarecer, todavia, que nosso entendimento não restringe o conceito de juventude somente à condição de classe pelo fato de que, ao fazê-lo, excluem-se outras dimensões de análise da categoria como por exemplo: os fatores biológicos, etnia, gênero. Há o reconhecimento de que, por exemplo, o jovem pobre e negro enfrenta mais obstáculos na sua inserção social do que um jovem pobre branco. Reiteramos que, para além das diferenças sociais - que são o foco de nossas análises - outras dimensões que caracterizam a juventude devem ser consideradas se se quer tratar de contemplar as especificidades dos jovens – etnia, moradia (se rural ou urbana), gênero, religião, e outros.

Margulis e Urresti (2000), em texto cujo título claramente representa uma resposta à provocação de Bourdieu – ‘La juventud es más que una palabra’ - evidenciam que, para eles, a juventude não é um mero símbolo ou apenas uma definição que surge do conflito entre as gerações na luta pela riqueza e pelo poder. Os autores propõem a superação da definição de juventude por recortes etários ou como categoria portadora de características uniformes.

Para esses autores, a “[...] condição histórico-cultural da juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem.” (p.2, tradução nossa). A concepção que ‘homogeneíza’ a juventude tende a considerá-la como um mero signo, “[...] uma construção cultural desgarrada de outras condições, um sentido socialmente constituído, relativamente desvinculado das condições materiais e históricas que condicionam o seu significado.” (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 2, tradução nossa).

Nesse sentido, segundo Margulis e Urresti (2000), Bourdieu ‘parece exasperar a condição de signo atribuída a juventude’, ainda que em suas análises esteja presente a polissemia dessa palavra, seu distinto sentido segundo o determinado contexto social em que é usada e seu papel nas disputas pela riqueza e pelo poder, “[...] evitando o naturalismo espontâneo que surge da noção de juventude na primeira aproximação com o senso comum.” (p.2, tradução nossa).

Para os autores, embora a juventude tenha sim uma dimensão simbólica ela deve ser analisada também por outras variáveis, devendo-se “[...] atentar para os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos em que toda produção social se desenvolve.” (p. 2, tradução nossa).

Um das importantes contribuições desses autores, para os nossos estudos, está na afirmação de que a juventude é uma condição construída culturalmente, mas também tem uma base material vinculada com a idade. Para Margulis e Urresti (2000), a juventude não pode ser definida apenas como uma faixa etária, levando-se em consideração somente os fatores biológicos, mas ela também não pode ser definida somente por fatores sociais (ou por questões econômicas). A partir dessa afirmativa, os autores definem dois conceitos: o de Moratória Social e Moratória Vital. O objetivo é mostrar que a juventude condensa tanto uma dimensão ‘unificadora’ quanto uma dimensão ‘diversificadora’.

O conceito de Moratória Social já foi discutido anteriormente, mas vale ressaltar essa noção de moratória é privilégio da classe dominante, ou seja, ela não é comum a todos os jovens. Por Moratória Vital os autores entendem que se trata de um ‘crédito, um ‘excedente temporal’, como se fosse um tempo a mais que os jovens têm a seu dispor e que os ‘não jovens’ tem em quantidade mais reduzida e que, com o passar do tempo, vai reduzindo ainda mais.

“Deste modo, terá mais probabilidades de ser jovem todo aquele que possua esse capital temporal como condição geral.” (MARGULIS; URRRESTI, 2000, p. 4, tradução nossa). Os jovens têm do seu lado a promessa, a esperança que os distingue dos 'não jovens', pois esses últimos têm mais prudência em função de sua experiência acumulada. É essa moratória vital que dá a sensação de invulnerabilidade e de segurança que caracteriza a juventude: a morte está longe, é inverossímil, pertence aos outros, não a eles. Isto significa dizer que a moratória vital é o que há de comum a todos os jovens. As questões relativas à diferença de classe, diferenças sociais, culturais vem, na análise, depois dessa característica que é comum.

Entendemos, assim, como os autores, que as experiências da juventude não se apresentam da mesma forma para todos os seus integrantes, mas há algo que todos os jovens têm em comum: fatores de maturação biológica e uma energia vital que lhes permite ter mais ousadia e, talvez, menos medo. Enfim, privilegiamos as teses de Bourdieu (2003) que nos remetem à condição de classe presente no conceito de juventude e, em parte, às análises de Margulis e Urresti(2000), que nos levam a considerar que a juventude tem duas dimensões que, ao mesmo tempo, a diversifica e a uniformiza.

### **3.1.4 Condição e Situação juvenil**

As discussões mais recentes sobre o conceito de juventude têm privilegiado uma análise das diversidades que compõem a categoria e trabalham em torno da noção de uma condição juvenil (uma representação simbólica) e uma situação diversa vivida pelos jovens.

Abramo (2008, p. 45) considera que a condição juvenil é constituída pela relação de dependência/independência da família de origem, situação matrimonial, condição de maternidade/paternidade, enfim, atividades nas quais as vidas dos jovens estão centradas (escola, trabalho, lazer). Assim,

A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica), entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direito que regulam a sociedade) (ABRAMO, 2008, p. 40)

Em virtude da constatação de que a moratória é privilégio da burguesia, a análise sociológica oscilou entre análises que privilegiam o plano simbólico, a partir da ideia de uma

condição juvenil desvinculada das condições materiais e históricas, e análises que privilegiam a posição na estrutura socioeconômica e que, no limite, afirmavam ser tal noção destituída de significação social. (ABRAMO, 2008)

Para resolver essa tensão, Sposito (2003) e Abramo (2008) – ambas baseadas em Abad (2003) – indicam como saída a distinção entre os conceitos de ‘condição juvenil’ e ‘situação juvenil’. A condição juvenil, referida a uma fase de transição, de ligação da infância com a fase adulta, seria “[...] o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional.” (ABRAMO, 2008, p. 42). A situação juvenil, ainda segunda a autora, é o modo como essa condição é vivida a partir dos diversos recortes relacionados às diferenças sociais: classe, gênero, etnia, etc.

Na mesma perspectiva, Groppo (2004) sugere - para superar a visão funcionalista que homogeneiza a juventude e concebe como anormalidade, como ‘desvio’ tudo aquilo que não esteja dentro dos padrões pré-estabelecidos - o uso de uma ‘concepção dialética da condição juvenil’ que pode ser entendida como uma concepção que congrega o duplo movimento de integração social e autonomia juvenil (GROPPO, 2010, 2004). Para o autor, a condição juvenil é constituída por uma relação dialética e, por isso, contraditória entre a busca de padronização e os desejos de autonomia. É importante destacar que o autor trabalha a noção de grupos juvenis – ideia central para compreender a realidade social - e que a condição juvenil, para ele, tanto é produzida quanto é produto da criação desses grupos. Assim, os grupos experimentam a mesma condição juvenil, considerando que isso se dê a partir de suas diversidades.

Abramo (2008) adverte que, na contemporaneidade o alerta é sobre a necessidade de analisar a juventude a partir das diferenças e das desigualdades que atravessam a condição juvenil – mas não apenas a condição de classe. Por esse motivo, autores como Sposito (2003), Dayrell (2003), Abramo (2008) sugerem o uso do termo ‘juventudes’, no plural, “[...] em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os indivíduos nessa etapa do ciclo de vida” (SPOSITO, 2003, p. 10).

Essa mudança de alerta,

[...] revela uma transformação importante na própria noção social: a *juventude*, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2008, p. 44, grifos da autora).

A noção de juventudes (no plural) é usada no sentido de explicitar as diversidades, mas também é criticada, tendo em vista que remete a uma concepção pós-moderna que impossibilita que a juventude seja vista como categoria social, posto que, os jovens perdem o foco da atenção passando toda ela para as questões da heterogeneidade (classe, de gênero, etnia). Ou seja, o foco principal da análise são os sujeitos concretos e não é possível tratar destes se as análises focarem apenas nas diversidades da categoria juvenil deixando de lado seus componentes.

Para as análises que intencionamos realizar, parece-nos conveniente falar em juventudes (no plural), no entanto, mesmo que essa escolha pareça sinalizar que o conceito esteja dado, reportar-nos-emos às contribuições de Sposito (2003) – que expressa perfeitamente o que vimos tentando explicitar – quando reitera que a categoria juventude tem duplo sentido

Mas também é preciso compreender que a categoria sociológica “juventude” encerra intrinsecamente uma tensão que não se resolve: ela é ao mesmo tempo um momento no ciclo de vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais, e *modos de inserção* na estrutura social. Não se trata, portanto, de optar por um dos pólos [...] (SPOSITO, 2003, p. 10, grifos da autora).

Mais uma vez referindo à ambiguidade, ressalta-se que a juventude, dependendo do enfoque, pode se apresentar tanto como um grupo homogêneo (quando comparado a outras gerações, por exemplo), quanto heterogêneo (quando é analisada como um conjunto social que possui atributos distintos, que diferenciam os sujeitos uns dos outros) (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007). A juventude não é um conceito unívoco, que pode ser tomada apenas em relação à faixa etária. Ela comporta a dimensão social e a biológica ao mesmo tempo.

Apesar de concordar com o que argumenta Abramo (2008) sobre a necessidade de se buscar compreender os diferentes modos como a condição juvenil pode ser vivida em vez de quem pode ou não vivê-la, ainda assim temos como objetivo contribuir para a percepção da condição de classe presente na noção de juventude. Não se trata, portanto, de demonstrar quem pode ou não viver a juventude, mas a forma diferente com que os jovens da classe trabalhadora experimentam sua ‘condição juvenil’, na busca por sua inserção social, ou seja, trata-se aqui de explicitar a ‘situação’ – no sentido dado anteriormente – dos jovens da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, cumpre esclarecer que a questão é, na contemporaneidade, explorar, como tema de debate, mais as diferenças que as similaridades,

[...] a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos

culturais, por exemplo), mas também - e principalmente - as diferenças sociais que entre eles existem[...] (PAIS, 1990, p. 140)

É importante deixar claro que o conceito de juventude permanece - embora o conjunto de análises que apresentamos tenha sido no sentido de defini-la - com a imprecisão que lhe é característica, posto que, como já discutimos, a juventude é um conceito construído histórica e socialmente e, por isso, carregado de imprecisão e de ambiguidade. Sposito (2003) reitera que muito da imprecisão na definição do termo juventude vem do fato de que há uma indevida sobreposição entre a fase de vida e os sujeitos concretos. É como se jovens e juventude fossem a mesma coisa, como categorias semelhantes. O foco de nossas análises, passa, no próximo subtítulo, do conceito de juventude para focar no sujeito concreto 'jovem' - mais precisamente: o jovem da classe trabalhadora - pois consideramos que seja pertinente, para fins desse trabalho, além de tratar da definição de juventude, priorizar o jovem trabalhador que é o objeto de nossos estudos.

### **3.2 Os jovens, filhos da classe trabalhadora**

Os processos de globalização e a adoção do ideário neoliberal, bem como o avanço tecnológico, produziram impactos em diversas esferas da vida social e afetam diretamente as condições de vida dos segmentos pobres, principalmente nas grandes metrópoles brasileiras (CASSAB, 2001). Esses impactos atuam visivelmente na forma de reprodução da vida material de cada sujeito, afetando suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e comprometem suas expectativas com relação ao futuro.

Houve, portanto, alterações muito significativas nas relações de trabalho que estão relacionadas ao desemprego estrutural, ao crescimento do trabalho informal e terceirizado, à precarização das condições de trabalho e à perda substancial de direitos trabalhistas (ANTUNES, 2009).

A classe trabalhadora tem experimentado a radicalização dos processos de exploração e ao agravamento do desemprego e das desigualdades sociais. Dessa forma é que podemos falar na situação de pobreza e de exclusão dos filhos da classe trabalhadora, posto que são eles os mais afetados nesse processo e, para quem, os reflexos dessas transformações sociais e políticas podem ser observados na dificuldade de acesso à educação e ao mercado de trabalho, principalmente.

Vale ressaltar que a noção de exclusão toma força “[...] no momento em que cresce, em proporção geométrica, a massa de excluídos em razão dos novos processos de acumulação do capital e ordenamento do trabalho.” (CASSAB, 2001, p. 20). A autora observa,



todavia, que a ‘exclusão’ é uma categoria relacional e supõe movimento, ou seja, ser excluído de um circuito implica ser incluído em outro<sup>28</sup>.

Cassab (2001) conclui - na obra ‘Jovens Pobres e o Futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e certeza’ que é resultado de sua pesquisa de doutoramento - ao examinar as condições de exclusão dos jovens da periferia da cidade do Rio de Janeiro, que para os jovens pobres, a escola não é uma alternativa de via de inclusão, é apenas uma etapa formal, o que resta a esses jovens é o trabalho. No entanto, o desemprego compromete os sonhos e as possibilidades de construção de suas identidades. O trabalho ainda é uma centralidade para os jovens pobres. Sem trabalho eles se sentem sem lugar no mundo e vão sendo identificados, no cenário da cidade, como vagabundos. (p. 187).

O trabalho é uma das principais preocupações dos jovens, posto que está ligado à aquisição de autonomia e à construção de sua identidade. Segundo Guimarães (2008), a centralidade do trabalho, se dá em função de sua ausência. Ou seja, na contemporaneidade, o que coloca o trabalho no centro da agenda de necessidades de uma parcela significativa da juventude brasileira é justamente a falta de trabalho.

O trabalho não é somente a condição que define a transição da juventude para a vida adulta. Para os filhos da classe trabalhadora ele tem uma dimensão maior, posto que é o único caminho para conquistar sua independência e garantir sua existência. O trabalho proporciona perspectiva de futuro, no entanto, os filhos da classe trabalhadora, que carregarem a marca da exclusão, têm suas expectativas de futuro frustradas diante da dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

Para Dayrell (2003), os jovens têm experimentado mudanças muito significativas com relação ao mundo do trabalho, o que evidencia aquilo que já discutimos na sessão anterior: a condição juvenil se manifesta de formas diferentes para os sujeitos de classes sociais diferentes.

[...] é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, o que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atinge, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades. (DAYRELL, 2003, p. 18)

Os jovens, ‘empurrados pelas estratégias de sobrevivência individual e/ou familiar’, são compelidos a precocemente exercitar a procura por ocupação, mas se defrontam,

---

<sup>28</sup> É o que KUENZER (2002b) refere-se como ‘exclusão includente e inclusão excludente’. Os jovens são excluídos do mercado de trabalho e incluídos no mercado informal e precarizado. São incluídos na escola, da qual o próprio sistema educativo os exclui das possibilidades de permanência e sucesso.

quase sempre “[...] com as barragens e dificuldades erguidas por um ambiente econômico hostil e pouco permeável às suas aflitivas necessidades de obter respostas positivas.” (BRANCO, 2008, p. 131). A busca por ocupação se transformou numa opção imperiosa para os jovens na medida em que as famílias, em face das estratégias de enfrentamento da pobreza, não podem prescindir da renda que provém de seus filhos. E, mesmo que a busca por trabalho não esteja diretamente subordinada a necessidades extremas de obtenção de renda, ainda assim, os jovens, pela necessidade de afirmação de sua própria autonomia, se empenhariam a conquistar o mercado de trabalho mesmo que conciliando com as atividades de estudos e/ou aprendizagem profissionalizante (BRANCO, 2008, p. 131-132)

Os jovens da classe trabalhadora, que desde muito cedo conciliam as atividades de trabalho com a escola, em face do alto nível de desemprego e diante do estado de vulnerabilidade em que se encontram, são os mais predispostos a candidatar-se a atividades mal remuneradas, ao trabalho informal, terceirizado em condições de precariedade e exploração de sua força de trabalho.

A trajetória de vida dos jovens da classe trabalhadora assume uma dimensão conflituosa e de poucas possibilidades

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2003, p. 18)

É importante ressaltar que as ‘dificuldades estruturais’ impostas por um padrão de crescimento econômico nada generoso na geração de oportunidades, afetam principalmente aquelas frações da PEA (População Economicamente Ativa) sem nenhuma ou com escassa experiência anterior de trabalho e, que, muitas vezes possuem escolaridade inferior à requerida (BRANCO, 2008, p. 132). É sob essas condições que se justificam os programas do governo voltados para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, condicionados à escolarização. A adesão dos filhos da classe trabalhadora a esses programas de capacitação profissional e primeiro emprego - como é o caso do Programa Jovem Aprendiz - garante, ao menos, a possibilidade de competir com os adultos – que acabam tendo mais vantagens na luta por uma vaga, dada a sua maior experiência.

A escolaridade é outro fator de suma importância para se conhecer a realidade dos filhos da classe trabalhadora. Segundo Sposito (2008), a moderna condição juvenil na

sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes entre duas primordiais agências de reprodução social: a família e a escola. A passagem do mundo privado para outras formas de contato e de ocupação dos espaços públicos, sem a necessária presença do adulto, torna a escola elemento importante para assegurar a reprodução social e cultural dos diversos grupos e classes. A escola passa a ser tomada como espaço formativo, assumindo importância na constituição da experiência dos jovens e diretamente ligada à sua inserção no mercado de trabalho

A instituição escolar, ao se expandir, surge também como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com sua inserção no mercado de trabalho (SPOSITO, 2008, p. 90)

Quanto à instituição familiar, Sposito (2008, p.124) esclarece que “[...] a família aparece como importante, particularmente para os mais pobres, pois seus laços asseguram trocas afetivas e simbólicas, alguma estabilidade e mecanismos de sobrevivência mais estáveis em um quadro de ausência da ação pública e de retraimento de direitos.”

Ao analisar os dados da pesquisa ‘Perfil da Juventude Brasileira’ realizada em 2003<sup>29</sup>, Sposito (2008) observa que a “[...] educação aparece como quarto problema que afeta os jovens investigados [...] sendo os índices mais elevados no segmento que tem curso superior completo ou incompleto.” (p. 108). Os dados dessa pesquisa apontam, e confirmam, um significativo crescimento do acesso à escola por parte da população juvenil. Vale lembrar que essa “[...] abertura de oportunidades escolares foi acentuada na década de 1990 e ocorreu sob a égide de uma forte crise econômica que estagnou o crescimento, acentuou desigualdades e fez aumentar os índices de desemprego.” (SPOSITO, 2008, p. 96).

Segundo Abramo (2008), para 76% dos jovens investigados na pesquisa – no ano de 2003 - o trabalho situa-se como uma ‘dimensão vital’. Mas apenas 19% dos jovens pesquisados se dedicavam, no ano da pesquisa, exclusivamente aos estudos. Os jovens têm se aproximado muito mais do mundo do trabalho do que das instituições educativas. Esses dados comprovam o que já havíamos discutido antes sobre a questão da moratória social: ela é privilégio de poucos. Para a maioria, que é constituída é claro, pelos jovens da classe trabalhadora, a vantagem de poder se dedicar exclusivamente aos estudos é quase impossível.

---

<sup>29</sup> A referência à essa pesquisa, deve-se pelo fato de que nossas análises estão privilegiando o período em que se manifestam as mudanças resultantes dos processos de reestruturação produtiva do capital, contexto no qual foram elaboradas as políticas de “primeiro emprego”, cujo Programa Jovem Aprendiz é exemplo.

Apesar do recente processo de expansão do ensino ter provocado um aumento significativo dos níveis de escolaridade da população jovem, dois dados importantes se destacam na pesquisa: o primeiro é que o nível de escolarização mais elevado não tem garantido o ingresso dos jovens no mercado de trabalho (pois a amostra investigada mostra que o desemprego tem afetado em maior grau justamente os jovens que tiveram acesso ou já haviam concluído o ensino médio); e o segundo é que apesar do incremento da escolaridade, a maioria dos jovens continuavam a ter que realizar as atividades de trabalho e emprego concomitantemente. (SPOSITO, 2008, p. 102 e 104).

Toda a “[...] expansão da escolaridade dos jovens no Brasil não foi acompanhada de um efetivo desligamento da juventude do mundo do trabalho, hipótese assumida por vários economistas afinados com as denominadas teorias do capital humano, prevalentes nos anos 1970.” (SPOSITO, 2008, p. 105). Assim, ocorreu, é claro, o aumento do número de estudantes (em 1981 apenas 14,4% estudavam e em 2001 os índices chegaram a 28,1%), mas “[...] a expansão da escolaridade não implicou a retirada dos jovens do mundo do trabalho [...]” (SPOSITO, 2008, p. 105). No plano mais imediato, isso significa dizer que os jovens, principalmente os da classe trabalhadora, estão se desdobrando entre as atividades de estudos e trabalho simultaneamente, o que, obviamente, provoca uma redução no ritmo e na qualidade de um deles: a escola acaba ficando em segundo plano para esses jovens, posto que necessitam da renda para sobreviver.

Não seria repetitivo lembrar que a classe popular só recentemente pôde ter acesso à escola, antes restrita à classe dominante. Mas, ainda que, conforme mostram as pesquisas, tenha havido expansão do número de usuários do sistema de ensino, os processos de permanência e sucesso revelam profundas desvantagens para os filhos da classe trabalhadora. O aumento quantitativo da escolarização não foi acompanhado da dimensão qualitativa. Nesse sentido, os filhos da classe trabalhadora, embora muitos tenham acesso ao ensino, poucos têm permanecido no sistema escolar, isso sem contar que a educação que lhes é oferecida pouco contribui para mudar sua posição na hierarquia social. Ou seja, uma parcela significativa da população jovem, mesmo diante da ‘democratização’ do acesso ao ensino, muitas vezes não têm possibilidades efetivas nem de acesso, menos ainda de permanência na escola, em função de suas precárias condições financeiras.

Nas palavras de SPOSITO (2008b, p. 85)

[...]Apesar das alterações quantitativas, o sistema escolar está ainda muito distante da população jovem. Parcela significativa ainda não tem possibilidades efetivas de acesso ou de permanência em função das condições

precárias de vida. Por outro lado, a própria expansão produz novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública)

Quanto à recente expansão do ensino médio, Sposito (2008b) afirma que ela elucidada as novas contradições e as desigualdades que decorrem da ampliação das oportunidades de acesso à escola. A questão que gera mais tensão, para a autora, é a identidade desse nível de escolaridade. O antigo ensino médio, tradicionalmente, foi projetado para formar as elites, ou seja, sua meta era a preparação para o ensino superior. Por essas razões o ensino profissionalizante público e de qualidade é muito pouco disseminado. Para a autora, em função de ter sido expandido à classe popular, o ensino médio não pode ser mais apenas pensado como uma preparação para o ensino superior. No entanto, chegar à universidade é o sonho e a ‘vitória’ de muitos jovens,

Essa vitória - ultrapassar a barreira do ensino médio - produz um vácuo. Não há perspectivas imediatas de continuidade dos estudos, pois, para a maioria, trata-se de um nível terminal de escolaridade. Inexiste, também, a garantia do trabalho. Os índices de desemprego juvenil são, significativamente, mais altos do que os da população adulta (SPOSITO, 2008b, p. 87).

Para Sposito (2008b), se por um lado há um forte reconhecimento da importância da escolaridade, por outro, a escola não faz sentido para os jovens. Mas, mesmo afetados pelo desemprego, eles não abandonam (nem todos) as pretensões de escolaridade. Ou seja, apesar da ausência de uma linearidade entre a conclusão dos estudos e a inserção no mundo do trabalho, do ponto de vista dos próprios jovens, a escolaridade ainda é uma das aspirações da juventude. “Assim, para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (SPOSITO, 2008, p. 106).

Kuenzer (1992) traz importante contribuição para o debate sobre a situação dos jovens da classe trabalhadora na educação (na década de 1990), indicando que eles representavam a maioria dos excluídos da educação brasileira

Os dados dos últimos anos referendam esta afirmação ao mesmo tempo em que evidenciam a dimensão e a complexidade da questão: dentre 100 crianças que ingressam na 1ª série do ensino de 1º grau, aproximadamente 20% chegam à 8ª série, sendo que apenas 8% atingem a 3ª do 2º grau, e não necessariamente concluem este grau de ensino. Em média, o ensino de 2º grau atende apenas a 14% da população na faixa etária de 15 a 19 anos. Não por coincidência, os excluídos do que se considera a educação básica para a formação do cidadão, pertencem às camadas da população de baixa renda, que constituem por volta de 80% da população brasileira (filhos de assalariados de base, de

trabalhadores rurais, de trabalhadores independentes urbanos, de trabalhadores do mercado formal e marginalizados) (KUENZER, 1992, p. 20).

A escola se apresenta ainda hoje, para os filhos da classe trabalhadora, como uma esperança no futuro. Ainda que não se constitua numa porta de emprego, o valor da educação reside na contribuição para que o jovem possa se situar melhor no mundo em que vive. Assim, para a classe trabalhadora a escolaridade é, além de um direito, uma possibilidade de melhorar sua situação de pobreza.

Mas se, conforme já foi discutido, os filhos da classe trabalhadora conciliam estudos e trabalho, em que momento eles podem se dedicar ao lazer? A forma de ocupação do tempo livre revela dados importantes para compreender as condições juvenis da classe trabalhadora.

Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2008) é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, simbologias, ritos e seus modos de ser que os diferenciam do mundo adulto. É no contexto de um menor controle por parte dos adultos que os jovens vão construindo sua subjetividade. O lazer é um ‘tempo sociológico’ no qual o jovem exercita sua liberdade de escolha e, por isso, se constitui num elemento importante para que o jovem possa construir sua identidade e descobrir suas potencialidades, podendo “[,,] ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade de experimentação[...].” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 176)

Para esses autores, a ocupação do tempo livre pelos jovens pressupõe a satisfação de suas necessidades materiais objetivas e a existência de um tempo liberado das obrigações cotidianas que possam dar sentido à experiência desse tempo. Mas, embora o lazer seja um espaço produtor de sociabilidade, de construção de identidade, é uma “atividade social e historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades” (ibidem, p. 178).

Os filhos da classe trabalhadora não dispõem de tempo - porque trabalham e estudam - e nem das condições materiais para gozar dos mesmos privilégios de lazer que a classe dominante possui. As viagens, os passeios aos shoppings, cinema, teatro, são quase que exclusivos dos filhos da burguesia. Muitos jovens da classe trabalhadora nunca foram ao teatro e não frequentam os mesmos lugares que os jovens da elite posto que não tem condições de usufruir do mesmo espaço se consideradas as desvantagens, inclusive culturais, desses jovens.

É preciso destacar que, conforme reiteram Brenner, Dayrell e Carrano (2008), o lazer e a cultura se inserem na perspectiva do direito. O que implica numa responsabilidade do poder público criar condições de acesso a produtos, informações, difusão e valorização da

memória cultural coletiva. No entanto, a “[...] base material da existência é um dos limites mais fortes da inserção diferenciada no mundo do lazer.” (p. 177-178). Os autores, de posse dos dados de uma pesquisa realizada em 2003, mostram que, por exemplo, a distribuição dos equipamentos culturais pelas cidades é configurada pela desigualdade social e regional, deixando os jovens mais pobres privados do acesso aos projetos e bens culturais. Porquanto, o “[...] detalhamento dos dados aponta que os jovens das camadas populares, que deveriam ser os sujeitos privilegiados de ações culturais, são exatamente aqueles que têm menos acesso a tais projetos.” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 180). As cidades e as regiões consideradas mais pobres recebem menos benefícios do governo para a implementação de projetos culturais, daí que são justamente os jovens das camadas populares que ficam sem acesso à cultura e o lazer que poderiam ser oferecidos pelos órgãos públicos. Esses jovens também não têm condições de frequentar locais e eventos que não sejam gratuitos. Para além disso, ainda que as cidades ofereçam atividades e equipamentos de lazer e cultura (cinema, teatro, ginásios de esporte, bibliotecas, museus, provedores de internet) eles encontram dificuldades de participar dessas atividades.

Ainda segundo os autores, um novo padrão de desigualdade tem afetado a classe popular: os jovens da classe trabalhadora também se encontram em desvantagem em relação aos aparelhos de cultura e lazer relacionados com as novas mídias e tecnologia digitais. Os jovens da periferia, salvo poucas exceções, não tem condições materiais de adquirir os aparelhos digitais que circulam no mercado. Assim, o acesso à cultura por essa via é privado a essa parcela da população.

Na sociedade do consumo os jovens da classe trabalhadora são, ao mesmo tempo, compelidos a adquirir produtos que simbolizam a juventude (celular, computador, internet, tênis de marca) e limitados à condição de meros expectadores das aquisições dos outros. Pior que isso é o fato de que, em face da obsolescência imediata dos produtos, quando (e se) esses jovens conseguem adquirir um aparelho celular de última geração e são tomados pelo sentimento de posse, de vitória, logo esse produto já se torna ultrapassado e o jovem se sente frustrado e obrigado a adquirir um novo aparelho. A pergunta é: em que condições?

A juventude, de modo geral, na contemporaneidade, é atingida pelos padrões estéticos das mercadorias que atuam, no imaginário dos jovens, como “[...] verdadeiros construtores de sua subjetividade[...].” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 211). Os jovens da classe popular, embora não tenham condições materiais de adquirir essas mercadorias são compelidos a fazê-lo, pois, a posse dessas ‘mercadorias fetiche’ se trata de uma ‘afirmação’ de suas capacidades e a única chance de participação nos grupos coletivos.

As diferenças socioeconômicas “[...] se manifestam na desigualdade da qualidade do tempo livre juvenil e no precário acesso a bens, serviços e espaços públicos de cultura e lazer da maioria da população juvenil.” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 210). No contexto de restrição financeira das famílias e na ausência do Estado, as atividades de cultura e lazer acabam sendo vistas como algo supérfluo ou mesmo como privilégio de poucos – desconsiderando a dimensão do direito.

A formulação de políticas públicas que pretendam reverter a situação dos jovens deve priorizar a análise das diferenças de classes que permeiam a forma de experimentar o tempo livre e, principalmente, desconstruir a imagem do jovem como um ‘problema social’ para o qual deve-se criar estratégias de controle do tempo a fim de conter a violência e reduzir os danos. O tempo livre deve ser considerado uma fonte inesgotável de prazer, de socialização e construção de identidade – e um direito de todos os jovens. (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008)

Enfim, as desvantagens dos jovens da classe trabalhadora com relação ao nível – e ao acesso – de escolarização, de emprego e de tempo livre revelam que a vivência da juventude está estritamente relacionada às condições de classe.



## **CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Neste capítulo temos como objetivo discutir as principais alterações na legislação educacional do Brasil a fim de compreendermos o sentido da educação profissional direcionada à classe trabalhadora e sua relação com o modo de produção em vigência. Entendemos que esse caminho se faz necessário tendo em vista que a formação profissional é um dos objetivos implícitos do Programa Jovem Aprendiz, objeto de nossas análises. Todavia, não temos a pretensão de discutir toda a história do ensino profissional detalhadamente - trataremos apenas das principais reformas - posto que esse exercício excede os limites desse trabalho.

### **4.1 A relação entre trabalho e educação**

Savianni (2007), referindo-se ao caráter ‘histórico-ontológico’ da relação entre educação e trabalho, reitera que essas são atividades especificamente humanas: são históricas por que se modificam ao longo dos tempos e tem caráter ontológico por que fazem parte da formação do homem enquanto ser humano.

Se os animais são instintivos e se adaptam à natureza, o homem se difere deles justamente porque precisa ajustar a natureza às suas necessidades e não o contrário. Essa atividade de transformação da natureza é que o chamamos de trabalho. É pelo trabalho, então, que o homem constitui a sua essência humana; o ser produz-se homem a partir do trabalho, que não é uma atividade instintiva, a marca da ação humana sobre a natureza é a intencionalidade.

O homem precisa do trabalho para produzir-se enquanto humano, ele não existe sem o trabalho. O trabalho constitui a essência humana e essa última, então, é produzida, não é algo natural. Quer dizer que o homem não nasce homem, ele produz-se homem pelo trabalho, mas ele também não nasce sabendo como produzir a sua essência, ele aprende na prática. Isso significa que a existência humana faz parte de um processo educativo, logo, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade: o homem aprende a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la; a educação identifica-se com a vida.

No entanto, Savianni (2007) explica que esse processo - em que o homem aprendia pela prática do trabalho - era característico das sociedades primitivas. A sociedade moderna, ou capitalista, onde imperam as máquinas, promove uma nova determinação da relação trabalho-educação. Nessa sociedade, a burguesia revoluciona as relações de produção e ocupa cada vez mais espaços, convertendo a ciência - que é uma potência espiritual - em potência material, por meio da indústria. É nesse quadro que a exigência de conhecimento

intelectual se torna necessidade geral e a educação, que era privilégio da classe dominante, se torna universal, porque todos dependem dela. A universalização da escola promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de viver na sociedade moderna e capacitou-os para o trabalho produtivo. Com a introdução da maquinaria, os processos de trabalho se simplificaram (pois as máquinas realizam quase toda a atividade manual) não exigindo mais uma qualificação específica, mas ao mesmo tempo impôs um patamar mínimo de qualificação geral para operar as máquinas. No entanto, para as outras atividades do processo: reparos, manutenção, ajustes continuou sendo exigido qualificação específica, obtida por um preparo intelectual específico. Segundo Savianni (2007)

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (p. 159)

Assim, foi a revolução Industrial que promoveu a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se ao mundo da produção. No entanto, o autor observa que a educação que a burguesia concebeu e realizou na base do ensino primário comum significou a divisão dos homens em dois grandes campos: um das profissões manuais e outro das intelectuais.

Essa separação entre os homens resultou na dualidade da escola: escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes. Nesse sentido, é importante destacar as contribuições de Kuenzer (2002, p. 30) quando reitera que a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro tem origem na estrutura de classes da sociedade capitalista. Por esse motivo, e não por outro, ela não pode ser resolvida no âmbito de um projeto político pedagógico escolar.

A divisão do trabalho é o eixo sobre o qual se articulam as ideias de Marx e Engels em torno do tema da educação. Para Marx e Engels (1992)<sup>30</sup> a divisão do trabalho estabelece uma divisão entre as atividades manuais e intelectuais. A introdução e o desenvolvimento da maquinaria introduzem exigências de qualificação da força de trabalho o

---

<sup>30</sup> Cf. "Textos sobre Educação e Ensino", Marx e Engels, Editora Moraes, 2º ed., 1992

que trazem consigo a aparição e consolidação do sistema escolar institucionalizado, conforme discutido por Savianni (2007). A ideia central de Marx e Engels, ao escrever sobre a educação, era atentar para a necessidade de romper com a divisão entre educação e trabalho construindo um novo tipo de ensino: unindo o trabalho manual ao intelectual, estabelecendo as bases de um sistema novo que terminaria com a ideologização da ciência e as estruturas familiares e educativas estabelecidas. A preocupação de Marx e Engels era com a classe trabalhadora; com a formação de uma estrutura social onde os trabalhadores tivessem hegemonia, mas, para tanto, seria preciso que a educação fosse dada no sentido de emancipar e não de manter a classe trabalhadora sob domínio (p. 5). Para esses autores, o sistema de ensino é entendido como uma qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir ajustar os trabalhadores ao sistema, que é a única maneira de conseguir também o não desperdício da sua força de trabalho, aproveitando-a no nível ideológico, técnico e produtivo. É por isso que a qualificação da força de trabalho encaminha-se para a produção: a educação ideológica pretende promover um ajuste, ou uma integração social, é exatamente onde reside a crítica de Marx e Engels ao sistema de ensino, posto que, para eles, o sistema capitalista se mantém a partir da exploração: apropriando-se da força de trabalho. Assim,

[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda claridade os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana. (Marx e Engels, 1992, p. 7).

A relação entre educação e trabalho é discutida também por Kuenzer (1992). Para essa autora, o debate sobre a relação entre a educação e o ensino, no Brasil, se intensifica ao final da década de 1960 quando da pressão da maioria da população por maior participação política e econômica. Essa discussão renasce sob o “[...] signo da classe trabalhadora com seus intelectuais, no processo de construção de um novo projeto hegemônico, do que decorre seu caráter marcadamente político e a imuniza contra acusações de ‘neutralidade’” (KUENZER, 1992, p. 11).

Para a autora, os educadores brasileiros, desde as décadas de 1970 e 1980, se comprometeram com a elaboração de uma proposta democrática da educação e, para tanto, têm desenvolvido estudos, pesquisas e debates sobre as questões decorrentes da relação entre educação e trabalho. Mas o que ainda não evoluiu, segundo a autora, foram os debates e a concretização de propostas que visem privilegiar o trabalho como princípio educativo.

Para Kuenzer (1992) a divisão técnica e social do trabalho é condição para a manutenção do sistema capitalista posto que, no momento em que rompe com a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para atuarem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. Em decorrência disso, a escola se divide, constituindo um sistema dualista que atende diferentemente à classe dominante e à classe trabalhadora. A educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado com finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas de baixo nível na hierarquia ocupacional<sup>31</sup>. Esses trabalhadores, por não terem condições de acesso ao sistema regular de ensino, constituem-se em clientela dos cursos de qualificação profissional de curta duração, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos.

No Brasil, a educação sempre foi marcada pela dualidade estrutural, expressa no currículo do ensino médio: não há articulação entre a educação e trabalho, há um tipo de ensino para o trabalho e outro para preparar para os cursos de nível superior. Várias foram as mudanças ocorridas no sistema educativo a fim de romper essa dualidade, no entanto, como discutiremos a seguir, a dualidade permanece, ainda que, escondida atrás de propostas que sugerem a superação dessa dicotomia.

Para Kuenzer (1992) o ‘mundo da educação’ prioriza o desenvolvimento das capacidades intelectuais independentemente do sistema produtivo, e o ‘mundo do trabalho’ prioriza o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Essa desarticulação é inaceitável, posto que os trabalhadores necessitam dominar os conhecimentos teóricos e os operacionais a fim de garantir a compreensão e domínio dos processos de trabalho. Mas ao capital não é interessante a posse dos saberes pela classe trabalhadora, apenas o mínimo necessário à produção e que não signifique sua indisciplina.

Para a autora, essa desarticulação entre trabalho e educação “[...] se explica pelo caráter de classe do sistema educativo uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe.” (KUENZER, 1992, p. 15). Prevalece, no sistema educativo brasileiro, ainda que tenham sido feitas mudanças na base do ensino, a dualidade estrutural: educação para a burguesia e formação profissional para o povo (p. 15).

---

<sup>31</sup> Foi pensando nos pobres e desvalidos da sorte, por exemplo, que o governo criou os primeiros cursos profissionais em 1909: as escolas de aprendizes artífices.

Kuenzer (1992) explica que o capital não precisa da escola para profissionalizar seus trabalhadores. O capital resolve a questão da qualificação recorrendo aos treinamentos realizados tanto nas próprias empresas quanto em agências específicas de formação profissional. É o que acontece no Programa Jovem Aprendiz: o jovem não é qualificado na escola, ele se qualifica nas instituições formadoras e delas recebe o diploma de qualificação. O capital não depende da escola para formar a força de trabalho justamente porque ele tem, ao seu dispor, outras instituições.

A autora observa ainda que a escola brasileira é seletiva e que, a partir dessa seleção, constituem-se duas classes: os que permanecem na escola e os que são excluídos dela. Os que permanecem vão se apropriar do saber sobre o trabalho no interior da escola e recebem um certificado que lhes permite ocupar as funções intelectuais: são aqueles profissionais de nível médio e os de nível superior. No entanto, a escola lhes faculta o saber teórico, mas não há articulação dessa teoria com o trabalho concreto. Ou seja, os profissionais que aprendem o saber sobre o trabalho na escola, têm acesso à teoria sem a prática. Mas é inegável que o certificado escolar lhes permite o exercício das funções intelectuais, é ele que confere as habilidades, os comportamentos e os conhecimentos minimamente necessários para a aquisição de ‘competência’ através do exercício profissional.

Quanto aos que são excluídos da escola (que, conforme a autora, somam 92% da população), a eles não é permitida a aquisição do saber sobre o trabalho dentro da escola, eles adquirem, pela escola, somente o básico que é leitura, escrita e cálculo – isso quando eles podem concluir algumas etapas do processo de ensino. Estes aprendem o trabalho trabalhando, ou seja, aprendem na prática. Kuenzer (1992) explica que o trabalhador, apesar de se localizar na posição de subalternidade, de mero executor de tarefas parciais predeterminadas pela divisão técnica do trabalho, ele se defronta com questões, no processo de trabalho, que ele tem que resolver e o faz por meio da interação com os colegas, pela experimentação, pela análise e discussão. O trabalhador, embora não tenha acesso ao saber teórico, elabora um saber eminentemente prático fruto de suas experiências empíricas, que lhe permite aprender na prática, no entanto, ele não recebe o ‘certificado escolar’ por esse aprendizado. A única alternativa que resta a esse trabalhador para se apropriar do saber teórico é a escola, apesar de seus limites. Assim,

Configura-se, deste modo, a necessidade premente de se propor formas de educação para o imenso contingente de trabalhadores que já foram ou estão sendo absorvidos pelo processo produtivo, bem como daqueles que sequer consegue nele ingressar. Essa premência se evidencia ao considerar-se que, do total de jovens que ingressam a cada ano no mercado de trabalho, aproximadamente 85% não tem acesso à formação profissional e 92% da

população economicamente ativa ocupada tem acesso apenas à prática do trabalho e não ao saber sobre o trabalho. (KUENZER, 1992, p. 23)

A educação para o trabalho, então, é diferente para os contingentes que a recebem dentro e fora da escola: uns recebem a teoria sem a prática e outros a prática sem a teoria. Mas, segundo a autora, essa dicotomia, essa divisão reproduz a divisão social e técnica do trabalho, em que os que vão realizar funções intelectuais aprendem o saber sobre o trabalho na escola e os demais vão desempenhar tarefas de execução e aprendem o trabalho na prática com auxílio dos cursos profissionais de curta duração. A realidade é que o trabalhador não tem acesso ao saber teórico em função do caráter seletivo e excludente da escola, e, a escola, na medida em que não se articula com o mundo do trabalho possui propostas que oscilam entre o academicismo e a profissionalização estreita através de currículos que não superam a divisão entre teoria e prática. Enfrentar essas questões, segundo Kuenzer (1992), tem sido ainda mais difícil por falta de ações políticas comprometidas com a efetiva democratização do saber e pela falta de compreensão sobre a relação entre educação e trabalho, mais precisamente, sobre a falta de clareza teórica sobre onde e como se dá a educação para o trabalho e qual o papel da escola nesse processo. O que importa-nos destacar é que, de acordo com Kuenzer (1992), a não democratização do saber expressa o caráter seletivo e excludente da escola, mas isso não é uma disfunção da instituição escolar, mas a sua própria forma de articulação com o capital.

#### **4.2 Breve histórico da educação profissional no Brasil: dualidade e contradição**

A formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir de uma dualidade estrutural presente no sistema educativo e que definiu, ao longo da história, um tipo de educação para cada classe social demarcando, assim, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais numa sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida na separação entre as atividades de planejamento e supervisão e as atividades de execução (KUENZER, 2002). Para essas duas distintas funções no sistema produtivo correspondem, historicamente, trajetórias educacionais e escolas diferentes sendo que, a formação acadêmica intelectualizada foi destinada aos intelectuais e a formação profissional - com ênfase ao aprendizado, quase exclusivo, das formas de “fazer” em detrimento ao desenvolvimento de habilidades psicofísicas e de formação humana - foi destinada aos trabalhadores. (KUENZER, 2002).

A educação profissional<sup>32</sup> como responsabilidade do Estado inicia-se, no Brasil, em 1909<sup>33</sup> com a criação das escolas de artes e ofícios que pretendia atender às demandas do desenvolvimento industrial – praticamente inexistente, segundo Kuenzer (2002) - e cujo objetivo era preparar os ‘órfãos e desvalidos da sorte’ para funções que não exigiam formação escolar, ou seja, essas escolas preparavam os ‘pobres’ para funções de baixo nível na hierarquia do processo produtivo (KUENZER, 2002). Assim, a primeira vez que a educação profissional aparece na história do país como política pública, o faz na ‘perspectiva moralizadora’ da formação do caráter: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte a fim de retirá-los da rua (KUENZER, 2002).

Ciavatta (2002) afirma que a aprendizagem das artes e ofícios tinha relação direta com as atividades industriais, ou seja, significavam um tipo de adestramento manual e era destinada a ‘amparar’ menores órfãos e abandonados. “Resgatava-se o princípio da moral cristã que considera o trabalho uma atividade que recupera e dignifica o homem e previne o vício, e a ideologia liberal do trabalho como um valor que gera o progresso nacional” (CIAVATTA, 2002, p.132). As escolas de Aprendizes Artífices e as Escolas Profissionais (masculinas e femininas) foram criadas quando da convergência dos conceitos de trabalho manual como forma de ‘ocupar as mãos’ e do preparo profissional como meio de se tornar um homem produtivo. Essa ideia de ‘escola do trabalho’ - que permeia a relação educação e trabalho até os dias de hoje – sempre foi acompanhada do discurso de ‘práticas para o pleno desenvolvimento dos educandos’, mas, para Ciavatta (2002, p. 132) o que prevaleceu – sempre – foram os interesses da produção, buscando ofertar uma educação para as classes desfavorecidas voltadas para o trabalho manual cuja ênfase é a preparação técnica ou profissional diretamente ligada às necessidades da indústria de produção.

As atividades manuais, historicamente, são desvalorizadas em detrimento às intelectuais. No Brasil, foi o emprego da mão de obra escrava para a execução de tarefas manuais que acabou criando a representação “[...] de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em ‘trabalho desqualificado’.” (MANFREDI, 2002, pág. 71).

---

<sup>32</sup> Para um resgate histórico da educação profissional no Brasil, sugerimos a leitura: MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002

<sup>33</sup> No Brasil, a Educação Profissional como responsabilidade do Estado tem início em 1909 quando Nilo Peçanha promulgou o Decreto 7.566 em 23 de setembro criando, ao todo, 19 escolas de aprendizes artífices abrangendo quase toda a Federação (exceto Distrito Federal e Rio Grande do Sul). Esse fato caracteriza o início da rede federal de ensino profissional e revela a preocupação do Estado em preparar mão-de-obra para atendimento às demandas do incipiente desenvolvimento industrial. É importante destacar, todavia, que desde o Brasil colônia, quando a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira utilizando o trabalho escravo da população nativa de índios e dos negros africanos, já prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho (MANFREDI, 2002)

Segundo Kuenzer (1992), quando foram criadas as escolas de aprendizes artífices ainda não havia necessidade de formação de força de trabalho qualificada, posto que o desenvolvimento industrial estava apenas no início. A verdadeira necessidade de qualificar a força de trabalho vai surgir como preocupação objetiva na década de 1940 quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, quando são criados o SENAI e SENAC.

Até 1941 a organização do ensino profissionalizante cabia tanto à iniciativa privada quanto à pública. As leis orgânicas instituídas com a Reforma Gustavo Capanema<sup>34</sup> em 1942 “[...] redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus.” (MANFREDI, 2002, p. 99), instituindo o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado do ensino profissionalizante. MANDREDI (2002) observa que o sistema escolar, nesse período, sofreu modificações por razões econômicas e ideológicas. As econômicas estavam ligadas à necessidade de formar mão-de-obra que possibilitasse realizar o projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo; e as ideológicas diziam respeito ao interesse de montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, erigiu-se um modelo educacional que ressaltava “[...] a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais de ensino médio destinados às classes menos favorecidas.” (MANFREDI, 2002, p. 95). O sistema escolar passou a ter a seguinte configuração: a) ensino primário, de 4 ou 5 anos, para todas as crianças de 7 a 12 anos; b) ensino médio destinado a jovens de 12 anos ou mais com o objetivo de formar os dirigentes e prepará-los para o ensino superior. O ensino médio passou a ter, então, 5 ramos destinados a formar força de trabalho específica para os setores da produção: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para formação de professores para o ensino primário (MANFREDI, 2002).

Dessa forma, o ensino posterior ao primário estava dividido em duas partes: a primeira formaria a classe dirigente sendo propedêutica ao ensino superior que complementava a formação; e a segunda parte correspondia aos ramos profissionais (industrial, comercial e

---

<sup>34</sup> A Reforma Gustavo Capanema foi o nome dado à reforma do ensino brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945) sob comando do ministro da educação e saúde: Gustavo Capanema. Essa reforma, empreendida a partir de 1942, tem a marca dos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e de seu projeto ideológico implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. A Reforma Gustavo Capanema estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – o SENAI. São baixadas, por decretos-lei, as conhecidas Leis Orgânicas da Educação Nacional: Leis Orgânicas do ensino secundário (Decreto-Lei n. 4244/42) e do Ensino industrial (Decreto-Lei 4073/42); Lei Orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei 6141/43); Leis Orgânicas do ensino primário (Decreto-Lei 8529/46), do ensino normal (Decreto-Lei 8530/46) e do ensino agrícola (Decreto-Lei 9613/46)



agrícola). Essa dualidade, calcada na diferenciação de classes, resistiu por alguns anos e representa a marca do ensino médio no Brasil.

No final do Estado Novo e sob a gestão de Eurico Gaspar Dutra foram criados o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946) como resultado de uma ação do governo para a institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem que seria custeado pelas empresas de acordo com suas próprias necessidades (KUENZER, 1992; MANDREFFI 2002).

Kuenzer (2001) observa que a criação do Sistema “S” esteve intrinsecamente ligada à demanda de formação de ‘mão-de-obra’ qualificada em resposta ao crescente desenvolvimento industrial. Demanda essa, definida pela divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista. Também foi nesse período que as escolas de aprendizes artífices transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942 (KUENZER, 2001). O Sistema “S”, que se trata de um sistema privado de formação profissional que combina iniciativa pública e privada, complementa a separação do sistema de ensino brasileiro em duas vertentes distintas legitimando a existência de dois caminhos diferentes de acordo com a condição de classe (KUENZER, 2002).

Ainda segundo a autora, essa realidade sofre significativa alteração quando, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Quando do desenvolvimento dos setores secundário e terciário, desenvolvem-se, concomitantemente, novos ramos profissionais para os quais é necessária a preparação da força de trabalho. Essas mudanças conduzem ao reconhecimento da ‘legitimidade de outros saberes’ que não apenas os de cunho acadêmico. Assim,

Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Da mesma forma, os cursos do SENAI e SENAC podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio. (KUENZER, 2002, p. 29)

No entanto, embora se constitua em um grande avanço, a equivalência do ensino profissionalizante ao ensino médio continuava favorecendo aos filhos da classe média e alta, posto que apenas esses conseguiam ingressar no nível superior. Assim sendo, a integração do ensino médio e profissional “[...] não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem

definidas da divisão do trabalho[...]”, de modo a formar trabalhadores intelectuais e instrumentais, separadamente, por meio de diferentes projetos pedagógicos (KUENZER, 2002, p. 29).

Em Dezembro de 1963 foi criado, sob o governo de João Goulart, o PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão-de-obra – com o objetivo de promover o treinamento acelerado a fim de suprir vários setores da economia brasileira. Os treinamentos ministrados pelos convênios do PIPMO eram executados pelas instituições de formação profissional e pelo Sistema “S” de modo que fosse realizada uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores (MANFREDI, 2002). O projeto desenvolvimentista desse período era norteado pela perspectiva tecnicista fortalecendo o Sistema “S” e as iniciativas das empresas privadas e estatais por intermédio do PIPMO.

Kuenzer (1992) chama a atenção para a proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país apresentada como ideário da ditadura militar na década de 1960. Cabe destacar que as reformas de 1942 e de 1961, na área da educação, obedeceram às transformações que ocorreram no mundo do trabalho em face do crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição das importações. Nesse contexto, os governos ditatoriais propuseram “[...] um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição das importações pela hegemonia do capital financeiro.” (KUENZER, 2002, p. 29).

Em decorrência dessa proposta, de viés tecnicista, ocorreram mudanças significativas ao nível formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional fundamentadas na Teoria do Capital Humano <sup>35</sup>. O novo discurso, baseado nessa teoria, apontava a ‘baixa produtividade’ e a ‘inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava’ (KUENZER, 2002). De acordo com a Teoria do Capital Humano, havia a necessidade de qualificar o máximo possível de ‘mão-de-obra’ para aumentar a produtividade e acelerar a economia do país. A crítica era de que o sistema de ensino brasileiro era ‘excessivamente acadêmico’ e não preparava para o exercício do trabalho e, sendo assim, esse tipo de educação não atendia às exigências do mercado de trabalho que,

---

<sup>35</sup> A teoria do Capital Humano foi formulada principalmente por Theodore W. Schultz e está diretamente ligada à necessidade de qualificação para produção de “recursos humanos”. O fator humano é considerado imprescindível para a economia e, por isso, demanda investimentos em qualificação. Para Schultz as escolas deveriam ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. Para compreensão da teoria do capital humano sugerimos “SHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação. 2º ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1973”. No entanto, Frigotto (2006) faz uma importante análise crítica sobre essa teoria

naquele momento de expansão das indústrias, necessitava de um número expressivo de trabalhadores ‘qualificados’. Fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade constituindo um sistema educacional que reduzisse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau.

Para Kuenzer (2002) a euforia do ‘tempo do milagre econômico’ – 1968 a 1972 - apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo por meio do crescimento acentuado da economia. Isso somado à expectativa do desenvolvimento industrial levava a antever uma significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico. No entanto, a autora ressalta que, a essa finalidade de qualificação técnica se agrega a necessidade de ‘conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior’. Necessidade essa que marcou a educação da década de 1960, sob influência da Teoria do Capital Humano. (KUENZER, 2002)

Dessa forma, no âmbito do sistema escolar, os governos militares empreenderam uma reforma do ensino fundamental e médio visando reestruturar o sistema de ensino para dotá-lo de maior racionalidade. Os militares e tecnocratas impuseram a Lei 5.692/71 mediante a qual fora instituída a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, equiparando o ensino secundário e técnico (MANFREDI, 2002). Essa nova lei tinha como objetivo romper com a dualidade do ensino “[...] substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único – por onde passam independentemente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o trabalho.” (KUENZER, 1992, p. 16).

Segundo Kuenzer (2001) é na LDB de 1971 que aparece, pela primeira vez, a educação para o trabalho como intenção explícita. Para Manfredi (2002), apesar dos intentos, a Lei 5.692/71, no que diz respeito à profissionalização compulsória, não se efetivou, posto que não havia condições objetivas – recursos materiais, financeiros e humanos - de transformar todo o ensino público de 2º grau em ensino profissionalizante. Em função disso, a lei foi sofrendo alterações até que em 1982, com a Lei 7.044, foi reposta a distinção entre formação geral e profissionalizante.

Kuenzer (1992) afirma que a educação profissional é marcada por uma proposta curricular meramente prática, técnica, sem preocupação com a formação dos indivíduos e sim com foco na preparação para atividades simples que não exigem muito conhecimento teórico. Para essa autora, a modalidade de educação profissional reflete a subsunção da educação ao sistema capitalista e revela a dualidade presente no sistema educativo brasileiro: educação para os filhos da classe dominante e “[...] a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da

sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. [...]” (KUENZER, 1992, p. 12).

É importante ressaltar, conforme observa Manfredi (2002), que a dualidade estrutural do sistema educativo brasileiro não o torna estranho ao modelo fordista de produção. Pelo contrário, a escola brasileira é produtiva, conforme ressalta Frigotto<sup>36</sup> (2006), ainda que seja excludente, dual e seletiva para com a maioria. Nesse sentido, a contradição que se estabelece é que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico torna-a funcional ao sistema capitalista e posta à serviço da classe dominante contribuindo para o incremento da produção de mais-valia, reforçando a exploração e não a emancipação da classe trabalhadora.

A partir da década de 1990 ocorrem mudanças técnico-organizativas introduzidas pela adoção do padrão capitalista de acumulação flexível e de um novo modelo produtivo: o Toyotismo. Surgem, a partir de então, novas demandas de qualificação que vão tensionar as antigas estruturas do sistema educativo e fazer emergir amplos debates sobre a necessidade de reformulação do ensino médio e profissional. Discutiremos nas próximas páginas sobre a reforma do ensino médio e profissional ocorrida no Brasil, a partir da década de 1990 quando fora adotado o modelo neoliberal, cujo início se deu no governo de Fernando Collor de Melo, passando por Itamar Franco e culminando no governo de Fernando Henrique Cardoso.

#### **4.2.1 A reforma do ensino médio e profissional na década de 1990**

A educação profissional, no Brasil, conforme já discutimos anteriormente, apresenta duas características marcantes: a de ter sido sempre destinada à classe trabalhadora e de ter-se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino. Essa modalidade de educação tem se aproximado mais de um modelo de ‘treinamento’ com ênfase na aprendizagem prática e de curta duração que de uma formação humanística. O discurso de que a educação profissional tem relação direta com uma colocação no mercado de trabalho atrai uma parcela cada vez maior de jovens e adultos interessados numa vaga de emprego o que acarreta na desvalorização do ensino propedêutico, teórico. A realidade do sistema educacional brasileiro é caracterizada por oferecer uma trajetória escolar curta à maioria e uma educação e uma trajetória longa à minoria da população (FAGIANI, 2016).

---

<sup>36</sup> Cf.: FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Segundo Winckler e Santagada (2012), os processos de reestruturação do Estado e da economia, construídos sob os princípios neoliberais a partir da década de 1990 no Brasil tiveram como objetivo pôr em prática uma agenda de desenvolvimento inspirada nas agências e organismos internacionais (FMI, Banco Mundial).

Para Lima Filho (2002) os organismos internacionais exerceram influência direta sobre a política educacional do Brasil estabelecendo condições para a utilização dos recursos nos programas em que participavam como co-financiadores. Sob o “[...] argumento da modernização, elevação da produtividade do trabalho e competitividade nacional, o Banco Mundial, a CEPAL e o BID formulam políticas educacionais dirigidas especialmente às nações periféricas da economia capitalista mundial.” (LIMA FILHO, 2002, p. 276). A proposta educacional dos organismos internacionais considera a educação como determinante do progresso, da mobilidade social e de alívio da pobreza. Portanto,

[...] os diagnósticos educacionais produzidos pelo Banco Mundial, CEPAL e Banco Interamericano de Desenvolvimento exercem influência direta sobre a política educacional no Brasil, seja no teor dos instrumentos legais, seja na aplicação da legislação, mediante o estabelecimento de condições para a utilização de recursos em programas nos quais aqueles organismos participam como co-financiadores. Desse modo, tais critérios constituem elementos de articulação entre a reforma da Educação Profissional dos anos noventa, o processo de reforma do Estado brasileiro e as transformações das relações sociais capitalistas no contexto da globalização. (LIMA FILHO, 2002, p. 276)

Assim, o discurso oficial de ‘caráter modernizador’ apresentava a educação como elemento central de um projeto em nível macro, conferindo à formação, capacitação, qualificação ou requalificação dos trabalhadores o posto de tema principal da virada de século. Apontava-se a realização da reforma educativa como uma necessidade articulada ao contexto de mudanças globais da economia, da política e da cultura do ‘mundo globalizado’ no qual o país se inseria (LIMA FILHO, 2002).

Ainda segundo Lima Filho (2002), na segunda metade os anos 90, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, teve início a implantação de uma ‘nova institucionalidade’ no campo educacional, a partir da aprovação, em 20 de Dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e de sua posterior regulamentação via pareceres, leis complementares, decretos, portarias ministeriais, resoluções e medidas provisórias. Para o autor, a LDB 9.394/96 tem caráter minimalista, o que serviu de argumento para a realização de reformas pontuais, compondo o quadro da política educacional definido no período Cardoso (a partir de 1995).

A LDB 9.394/96 carrega a marca das políticas globais e de ajuste neoliberal, estabelecendo – nos artigos 39 a 42 - as diretrizes da educação profissional,

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

§ único O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [...]

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996)

A reforma do ensino médio e profissional empreendida na década de 1990 partiu do princípio de adequar o perfil dos trabalhadores à revolução tecnológica, à reestruturação produtiva e às novas exigências impostas pela flexibilização do mercado de trabalho. O discurso era o de que essas transformações exigiam a incorporação de habilidades e competências para além daquela formação adequada ao modelo fordista/taylorista<sup>37</sup>. As novas demandas de qualificação estavam ligadas à emergência de um trabalhador com responsabilidade, autonomia, flexibilidade, que fosse capaz de se adaptar à produção e ao consumo flexíveis, num contexto produtivo que reúne saber e fazer e que valoriza, primordialmente, a condição subjetiva, singularizada e múltipla do trabalhador (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 100).

Segundo Ramos (2001, p.66), devido ao avanço tecnológico e a nova configuração do mundo do trabalho pós reestruturação produtiva, houve um deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competências “[...] fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência.” A nova pedagogia do trabalho está pautada no conceito de ‘empregabilidade’ entendida como um conjunto de habilidades ou de competências que o trabalhador precisa

---

<sup>37</sup> No padrão fordista, que perdurou até o final da década de 1960 e início de 1970, o trabalho era composto por atividades simples, parceladas, rotineiras e que exigiam pouca qualificação. Para a realização dessas tarefas bastava ao trabalhador conhecimentos básicos como ler, escrever e calcular, o que seria adquirido com poucos anos de escolaridade. Para Kuenzer (2002), a pedagogia do trabalho taylorista/fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, cujo aprendizado estava ligado a atividades de repetição e memorização.

adquirir para se manter no emprego, ou, melhor, ‘adequação’ dos trabalhadores aos postos de trabalho existentes. A posse das características citadas anteriormente é que vai definir se o trabalhador é competente ou não. Agora quem dita as regras é o mercado de trabalho, ou seja, a certificação das competências do trabalhador, que antes era função das agências formadoras, passa a ser desempenhada pelo mercado. Assim, é o mercado “[...] que vai dizer que competências precisa para cada situação, em que quantidade, e por quanto tempo.” (KUENZER, 2010, s/p). Segundo a autora, a política de educação profissional, no Brasil, consolidada no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, refere-se a essas tendências.

Para Winckler e Santagada (2012), partindo da ideia de que o ensino técnico tinha um custo muito elevado para o Estado em comparação ao ensino médio regular e de que as vagas na educação profissional tinham sido capturadas pelos alunos da classe não trabalhadora, Fernando Henrique Cardoso empreendeu uma reforma no ensino profissional brasileiro, através do Decreto 2.208/97. Nesse contexto, houve a autorização e repasse de verbas para a abertura de cursos profissionalizantes de caráter privado com a intenção de adequação ao novo padrão toyotista de produção, adotado em face da reestruturação produtiva, sobrepondo-se ao modelo fordista. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012). Entendia-se a educação profissional como parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado, articulada a outras políticas de emprego, trabalho e renda (MANFREDI, 2002).

O Decreto 2.208/97 promoveu a separação entre o ensino médio e o técnico numa tentativa de ‘modernizar o ensino médio e profissional no país’ de maneira que acompanhassem o avanço tecnológico e atendessem às demandas do mercado de trabalho que exigia flexibilidade, qualidade e produtividade (MANFREDI, 2002). Nessa perspectiva, o ensino médio teria uma única trajetória com vistas à preparação ‘para a vida’, enquanto a educação profissional seria de caráter complementar, oferecida de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. O Decreto em questão,

[...] estabelece os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional no país e os seus mecanismos de articulação com o ensino regular, referindo-se com prioridade e detalhamento particular à nova estrutura a ser implantada principalmente na rede federal, composta pelos Centros Federais de Educação tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. (LIMA FILHO, 2002, p. 272)

Assim, a educação profissional, conforme disposto no Decreto 2.208/97, passou a abranger três níveis de ensino: a) o básico (destinado à maioria dos trabalhadores

independente da escolaridade); b) o técnico (destinado aos matriculados ou egressos do ensino médio); c) o tecnológico (que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica).

Para FRIGOTTO (2010), o nível básico, cujo objetivo é ‘qualificar, requalificar ou reprofissionalizar’,

[...]abre espaço de intensa atuação para o atual Sistema S e define um novo papel das Escolas Técnicas Federais, o que caracteriza aquilo que Cunha denominou de senaização das Escolas Técnicas Federais. Além disso, é um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Trata-se de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular.

O autor faz uma importante observação quanto ao nível técnico, que é destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Para ele, por se tratar de um nível de ensino que possui organização curricular independente,

Aqui situa-se a pressão e a direção para onde quer se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas Federais. Trata-se de "flexibilizar seus currículos" adaptando-os às "competências" demandadas pelo mercado. Trata-se de um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade. Módulos que podem ser compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Subjacente a essa mudança e em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, situa-se a estratégia de transformar esse tipo de ensino num serviço a ser oferecido para o financiamento tanto do setor privado empresarial quanto do setor público. Vale dizer, um mecanismo claro de privatização. (FRIGOTTO, 2010, s/p).

Para Ramos (2002), a reforma do ensino médio e técnico tem a noção de competência como princípio ordenador e está diretamente associada aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, aproximando a educação das demandas produtivas.

Porquanto, a formação técnico-profissional, regida pela noção de competências com vistas à empregabilidade, é pautada na perspectiva individualista, estruturada a partir da ideia de que os trabalhadores precisam adquirir um ‘banco ou carteira de habilidades’ e competências a fim de competirem no mercado de trabalho. Nesse sentido, tem-se o caráter desintegrador da educação profissional, proposta nas reformas neoliberais

Mediante essas reformas, a educação regular e, especialmente, a formação técnico-profissional aparecem, uma vez mais, como sendo a "galinha dos ovos de ouro" que pode nos ajustar à nova ordem mundial definida pela globalização e reestruturação produtiva. A novidade, diferente da perspectiva ideológica da teoria do capital humano dos anos 60/70 é que o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem "habilidades básicas" que geram "competências" reconhecidas pelo mercado. Competências e



habilidades para garantir não mais o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas da empregabilidade. O ideário das novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão, – e, portanto, de novas competências para a empregabilidade apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito subjetivo de todos. Trata-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo – uma perspectiva educativa produtivista, mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora. (FRIGOTTO, 2010, s/p).

Na mesma linha crítica, Lima Filho (2002) observa que a reforma empreendida sob os auspícios do governo neoliberal foi construída segundo uma concepção mercadológica e instrumental da educação profissional e, conforme observa Manfredi (2002 p, 119), “[...] aproxima-se mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais [...]” do que das perspectivas democráticas que a sociedade civil defendia.

Assim,

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo Fernando, tal como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade (MANFREDI, 2002, p. 128)

A separação entre as duas modalidades de ensino – profissional e médio – preserva a dualidade estrutural do sistema educativo brasileiro posto que não reconhece que a educação básica é fundamental para a formação técnico-científica dos trabalhadores. A reforma possibilitou a entrada, no cenário educativo, de novos protagonistas sociais (sindicatos, associações comunitárias, organizações não-governamentais) e redefiniu as responsabilidades do Estado no campo da gestão e do financiamento na educação (MANFREDI, 2002).

Fica evidente o estabelecimento de diretrizes que contemplam uma formação técnica dissociada da formação geral, contrariando, assim, a “[...] perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária” (MANFREDI, 2002, p. 133).

Além do mais, o reestabelecimento da dualidade do ensino oculta uma perspectiva de redução de custos associada a uma possibilidade de construir parcerias com a iniciativa privada para manter e ampliar a rede de educação profissionalizante, uma vez sendo essa modalidade mais custosa para o Estado. Porquanto,

O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o que é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro,

enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tende a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que a atual rede de escolas públicas técnicas possa funcionar com o aporte de recurso advindo da iniciativa privada. (MANFREDI, 2002, p.134 e 135).

A autora citada anteriormente atenta para o caráter “compensatório” e regulador da proposta de reestabelecimento da dualidade das redes de ensino

[...]o desmembramento dos dois tipos de ensino “recriará, necessariamente, a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionarão com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de ensino médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos, por causa dos processos de reorganização em curso, a reduzida parcela da população. (MANFREDI, 2002, p. 135)

No contexto da reforma do ensino médio e profissional, é importante destacar as iniciativas realizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego,

Em 1995 foram divulgadas as linhas gerais de intervenção desse ministério, então denominado Ministério do Trabalho (MTb), por meio do documento *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Naquele mesmo ano, o MTb instituiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) que pretendia envolver as instituições de trabalhadores e patronais, organizações governamentais e não governamentais, escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa, enfim, articular um amplo leque de instituições da sociedade civil em um esforço nacional voltado para a qualificação e formação dos trabalhadores. (LIMA FILHO, 2002, p.273)

Lima Filho (2002), coloca em destaque o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) iniciado em 1997 e que se constitui no principal instrumento de implantação da reforma do ensino médio e profissional – regulamentada pelo Decreto 2.208/97 – que seria realizada, mediante a utilização de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003 (LIMA FILHO, 2002, p. 272). Para o autor, o “[...] PROEP e o PLANFOR<sup>38</sup> constituem as duas principais políticas públicas de intervenção no âmbito da educação e formação de trabalhadores” (p. 273).

---

<sup>38</sup> O Planfor foi estruturado e implementado em 1995 como proposta de dinamização dos programas de qualificação profissional financiados pelo FAT. Ele pode ser entendido como um “plano estratégico de implementação de uma política nacional de Educação Profissional com o objetivo de mobilizar e articular,

Segundo Manfredi (2002), desde 1996, a partir das iniciativas do PLANFOR, criaram-se fundos para o repasse de recursos financeiros aos programas de formação profissional. Um exemplo é o FAT

Esse fundo, previsto na Constituição de 1988 (artigo 239), foi regulamentado pela Lei 7.998 de 1990. Essa lei dispõe a vinculação do FAT ao então MTb, e seus recursos, provenientes de contribuições sociais do setor público e privado e incidentes sobre o faturamento das empresas (PIS e Pasep), além de outros encargos, serviriam para o custeio do Programa do Seguro-Desemprego (que inclui, além do seguro, programas de intermediação, de qualificação profissional e de informação sobre o mercado de trabalho, pagamento de abono salarial e financiamento de programas de desenvolvimento)

Em seis anos, até o final de 1996, o FAT atingiu um patrimônio de 27 bilhões de reais. É gerido pelo Codefat, organismo tripartite e paritário, com representantes dos trabalhadores, do governo e dos empresários. (MANFREDI, 2002, p. 171 e 176)

O PLANFOR – plano vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego – foi desenvolvido com os recursos do FAT e o suporte jurídico a esse programa é conferido pelo Decreto 2.208/97. No período de seis anos, de 1995 a 2001, foram investidos em torno de 2,3 bilhões de reais. Os recursos do FAT também estão sendo usados para financiar o PROEP – que é estruturado pelo Ministério da Educação – a fim de implementar a reforma no ensino médio e profissionalizante (MANFREDI, 2002).

Para além da meta ousada do PLANFOR, há que se destacar os investimentos gastos e a qualidade da qualificação a que se dedica:

O PLANFOR propôs como meta qualificar, por meio da oferta de Educação Profissional, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA), o que significou aproximadamente 15 milhões de pessoas com idade superior aos 16 anos, tendo em vista a inclusão no mundo do trabalho. Esse programa envolveu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional, havendo uma crescente disponibilização de recursos nesse período, que passou de R\$ 28 milhões em 1995, para R\$ 493 milhões, em 2001. Ao mesmo tempo, a carga horária média dos cursos oferecidos passou de 150 horas para 60 horas médias, indicando a priorização da quantidade da oferta sobre a sua possível qualidade [...] (KUENZER, 2006, p. 888).

Na mesma perspectiva crítica, Frigotto (2010) observa que o PLANFOR trata-se de uma ‘política emergencial de preparação intensiva de mão-de-obra’, cujo objetivo é uma ‘intervenção focalizada’ para tratar as consequências do desemprego, mas que se caracteriza por uma ‘dispersão sem limites’. Nas palavras do autor:

---

gradualmente, toda a capacidade e competência disponível de Educação Profissional existente no país, na área estatal e paraestatal” (MANFREDI, 2002, p. 152). Segundo a mesma autora, o objetivo era atingir, até 1999, pelo menos 20% da população economicamente ativa.

As iniciativas de cursos do PLANFOR são tão diversas que intervenções focalizadas se materializam por uma dispersão sem limites. Os cursos podem ser para emitir passagens, fazer velas ou aquilo que uma revista de uma seita religiosa indica como solução para o desemprego – treinar os desempregados para oferecer serviços de catar piolho, cuidar de cachorros, catar minhocas – cursos que se centram em tecnologias de última geração ou a perspectivas mais amplas vinculadas aos interesses dos trabalhadores, como é o caso do projeto INTEGRAR. Mesmo neste último caso seus dirigentes sabem que, por si mesmos, esses cursos não têm a capacidade de criar emprego (FRIGOTTO, 2010, s/p)

Em suma,

As avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específica (KUENZER, 2006, p. 889)

Em 2001, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) que pode ser entendido como um “[...] instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e gestão da educação” (MANFREDI, 2002, p. 293). Ou seja, um plano educacional a ser realizado no período de 10 (dez) anos. Para a autora, o PNE não contempla as necessidades e as exigências dos três níveis de ensino estipulados no Decreto 2.208/97 (básico, técnico e tecnológico). Segundo Manfredi (2002, p. 296) o diagnóstico que serviu de base para a elaboração do PNE deveria ter procurado identificar as demandas de escolarização que decorrem tanto da necessidade de universalizar as oportunidades de escolarização quanto dos desafios de qualificação e requalificação gerados pela reestruturação dos processos produtivos. Os dados do I Censo de Educação Profissional do INEP/MEC de 1999 poderiam ter sido usados na elaboração do PNE, visto que mostram os desafios da educação profissional,

Os dados do censo mostram que, em 1999, existiam 2 milhões e 800 mil matrículas nesse nível de educação, sendo 2 milhões no nível básico, 717 mil no nível técnico e 97 mil no tecnológico. Para ter a dimensão das carências existentes, [...] a população na faixa de 15 a 19 anos (não economicamente ativa), que ainda não tinha ingressado no mercado de trabalho – portanto, clientela potencial para a Educação Profissional de nível técnico – era de 8.084.322. [...] A relação entre a população de 15 a 19 anos e o número de matrículas, no nível técnico, indica uma taxa de atendimento de apenas 9% da população juvenil. (MANFREDI, 2002, p. 297).

Dessa forma, fica evidente que a demanda estava desproporcional ao número de jovens atendidos pela educação profissional, e, para além desse déficit, é importante salientar que têm sido insuficientes as políticas públicas orientadas no sentido de resolver essa questão. O diagnóstico do PNE, como aponta Manfredi (2002), menciona a existência de várias iniciativas de órgãos públicos e outros da sociedade civil (empresários, sistema S, sindicatos) mas não explora como essas iniciativas se articulariam na nova Rede Nacional de Educação Profissional, quais as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios e quanto é necessário em termos de recursos humanos e financeiros a fim de expandir e manter a rede e seus programas. Para a autora, essa omissão expressa a tendência do Estado em se ‘desresponsabilizar’ por essa modalidade de educação, transferindo a responsabilidade para as instancias privadas, principalmente para o Sistema S. O Estado, deixa de ser o executor e passa a ser o ‘repassador de verbas’ ficando mais com as funções de supervisão, controle e avaliação (MANFREDI, 2002).

Cumpre-nos lembrar que diante da avaliação do PLANFOR, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) apresentou uma nova proposta de política pública de Educação Profissional, expressa no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) para o período de 2003 a 2007, caracterizado por três objetivos principais: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (MTE,PNQ,2003,p.17, apud KUENZER, 2006, p. 889).

A novidade desse novo programa de formação profissional é a extensão da duração dos cursos profissionalizantes que passam a ter em média 200horas e é exigido que integrem educação básica e profissional incluindo conteúdos que discutam cidadania, organização e gestão do trabalho, saúde e segurança (KUENZER, 2006, p. 890). Para a autora, a “[...] análise do PNQ evidencia avanço conceitual significativo com relação ao PLANFOR , no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, a partir da ótica dos trabalhadores[...]”(p. 890), no entanto, na prática, o que se tem evidenciado é a dificuldade de efetivação dessa política por vários fatores principalmente pela falta de interesse das agências formadoras, tendo em vista que os investimentos não são atrativos para a realização de cursos mais extensos e também pela falta de interesse do público alvo que busca alternativas de formação a curto prazo.

Em Julho de 2004, no governo Lula, houve nova tentativa de romper a dualidade do sistema educacional brasileiro, quando o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/04 com a intenção de expandir a educação profissional e tecnológica.

O decreto em questão – 5.154/04 - retoma a possibilidade de integração entre ensino médio regular e ensino técnico. Essa alteração na legislação significa que, a partir de 2004, os alunos interessados poderiam cursar, com matrícula única, o ensino médio e o técnico profissional. Assim, a qualificação inicial do aluno poderia ser complementada com cursos técnicos de nível médio e de graduação, desde que estes fossem organizados dentro de itinerários formativos específicos (BRASIL, 2004). Apesar de possibilitar a integração entre o ensino médio e profissional, os conceitos de uma formação integral ou o trabalho como princípio educativo não são contemplados por essa reforma efetuada em 2004 posto que aponta como diretriz curricular o modelo de competências, ou seja, a formação profissional integrada proposta pelo novo decreto continua subordinada à esfera privada, que, por sua natureza desconsidera o processo histórico do trabalho e nega sua dimensão ontológica, de produção da existência humana.

Em suma, o Decreto 2.208/97 sintetiza a desigualdade e a exclusão social ao desvincular a educação técnica da educação básica e o 5.154/04, marco do governo Lula na educação, representa uma ‘tentativa’ de integração, no entanto, conforme observa KUENZER (2006), esse decreto definiu o ensino médio integrado como modalidade, mas a integração entre educação básica e profissional é apenas de cunho formal uma vez que

[...] o CNE, ao ratificar as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a Educação Profissional anteriores ao Decreto n.5.154/2004, referendou a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes do mesmo curso. Esta diretriz põe por terra a possibilidade de integração, embora se mantenha a vinculação formal com direito à certificação [...] (KUENZER, 2006, p. 894)

Para Kuenzer (2006), o Decreto 5.154/2004 no plano do discurso revoga o Decreto 2.208/97, mas na prática não o faz. Manteve-se, todavia, o “[...] verdadeiro balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de Educação Profissional, a partir do Decreto n. 2.208/97” (KUENZER, 2006, p. 900). Para a autora

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e

das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2006, p. 900)

Criado em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de “[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL/MEC/PRONATEC,2011) o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - foi pensado como uma ‘opção para os candidatos que não conseguiram entrar no ensino superior e querem continuar os estudos’. Todavia, embora tenha sido prevista a possibilidade de haver a continuidade de estudos para os alunos que provém da Educação profissional, as pesquisas apontam que, a grande maioria dos alunos do ensino superior continuam sendo oriundos do ensino médio e não do profissional. Ou seja, continua havendo a dualidade estrutural, em que a continuidade dos estudos está diretamente relacionada à condição de classe.

Contudo, no contexto da reestruturação produtiva, a formação profissional foi tomada como princípio básico para as reformas educacionais sob o argumento de que era necessário modernizá-la de acordo com os avanços tecnológicos e em função da nova organização do trabalho em consequência da reestruturação produtiva. Todavia, a reforma educacional empreendida pelo governo neoliberal expressa a ‘desresponsabilização’ do Estado para com a classe trabalhadora e a transferência da responsabilidade para as empresas privadas, as quais são mantidas em parte com recursos públicos.

Para Kuenzer (2001), por ter foco no mercado, a educação profissional, ‘embora priorize os desempregados e excluídos’, não os atende em suas necessidades posto que necessitam de ações que articulem o saber desenvolvido na prática do trabalho com o conhecimento científico. Sendo a organização curricular da educação profissional pautada na noção de competências e orientada pelo conceito de empregabilidade, e

[...] seguidas as orientações dos documentos curriculares oficiais, a educação profissional manter-se-á associada a alternativas compensatórias para a classe trabalhadora, privada de uma autêntica educação tecnológica afinada com os modernos padrões de produção e com os conhecimentos científico-tecnológicos e sociais mais avançados (RAMOS, 2002, p. 419)

Em obra organizada por Kuenzer (2002) intitulada “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho” a autora, na primeira parte do livro, faz uma crítica sobre a proliferação das escolas profissionais, com base em Gramsci:

Até agora, o processo histórico, em face da organização taylorista-fordista, criou espaço para a proliferação de escolas profissionais para atender às necessidades dos vários ramos profissionais, que foram se diversificando de forma caótica e desordenada. Esse tipo de escola, preocupada em satisfazer os interesses práticos imediatos do mercado, foi louvada como democrática quando, na realidade, não só foi destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las (GRAMSCI, 1978, p. 136, apud KUENZER, 2002, p. 44).

Na continuidade do livro a autora propõe os princípios que deveriam orientar a formação profissional e o ensino médio a fim de formar o ‘intelectual trabalhador’, que no dizer de Gramsci seria o ‘verdadeiro dirigente’, “[...] nem só especialista, nem só político, mas a expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente” (KUENZER, 2002, p. 44). Segundo a autora,

Esse novo intelectual, a ser formado também pela mediação do Ensino Médio, potencialmente preparado para ser governante, será fruto da nova síntese entre ciência, trabalho e cultura, e, portanto, capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da pólis, sujeito e objeto de direitos, e como trabalhador, em um processo produtivo em constante transformação (KUENZER, 2002, p. 44)

Findadas as análises quanto à educação profissional pode-se inferir que o Programa Jovem aprendiz insere-se no conjunto de programas cuja finalidade é a formação profissional superficial, aligeirada, fragmentada e com vistas a atender às demandas do mercado de trabalho e cuja característica principal remete ao que analisamos anteriormente: a parceria do governo com entidades privadas prevalecendo a primazia do repasse dos recursos do setor público para o privado configurando-se em uma clara estratégia ‘populista’. Portanto, no tipo de formação profissional que é destinada aos filhos da classe trabalhadora - por estar comprometida com a demanda de mercado - identificam-se as características de uma política compensatória, legitimadora das diferenças sociais e que não contribui para que sejam superadas as relações de poder presentes na sociedade de classes.



## CAPÍTULO 5- O CASO ESPECÍFICO DA CIDADE DE MONTE CARMELO

Como foi dito na introdução, ao iniciarmos os estudos sobre o Programa Jovem Aprendiz soubemos da instalação de uma ‘entidade formadora’ na cidade de Monte Carmelo e esse fato nos chamou a atenção posto que a lei da Aprendizagem é do ano 2000 e só em 2016 passa a ser efetivamente cumprida na cidade de Monte Carmelo. Pelo fato de o programa ser recente, o intuito dessa pesquisa foi o de compreender como se deu seu processo de implementação e como jovens aprendizes e empresários estão lidando com as exigências da lei e sua execução. Sendo Monte Carmelo uma cidade de pequeno porte e com poucas opções de trabalho, nosso interesse foi conhecer de perto a realidade desses aprendizes quanto aos seus anseios e suas expectativas de futuro. Será que o programa tem ajudado a alimentar esperanças de um futuro melhor para esses jovens? Como eles se sentem ao participar de um programa que objetiva capacitá-los para o mercado de trabalho embora haja poucas oportunidades na cidade? Qual a visão dos jovens sobre o programa? E qual a visão dos empresários?

O Programa Jovem Aprendiz foi implementado na cidade de Monte Carmelo no ano de 2016 por intermédio de autoridades da cidade que, junto ao Ministério do Trabalho, reuniram esforços para a concretização desse processo. Na cidade não havia nenhuma instituição formadora de aprendizes para atender às exigências da Lei da Aprendizagem. Ainda que a lei tenha sido aprovada no ano 2000, as empresas, até o ano de 2016, não tinham contratado aprendizes. O Ministério do Trabalho e Emprego foi acionado a partir da manifestação de representantes da sociedade civil que reivindicaram sua intervenção a fim de instalar uma instituição formadora de aprendizes na cidade.

Concomitantemente a esse processo,<sup>39</sup> os empresários de Monte Carmelo foram notificados pelo Ministério do Trabalho e Emprego sobre a cota obrigatória de aprendizes que deveriam cumprir em conformidade com a Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000). Foi assim que uma instituição formadora, com sede em Uberlândia, se propôs a instalar, em 2016, uma filial em Monte Carmelo a fim de oferecer a formação profissional aos jovens aprendizes que seriam contratados pelas empresas notificadas.

---

<sup>39</sup> Durante a pesquisa não foi possível saber se houve alguma ligação entre acionar o Ministério do Trabalho e as notificações que os empresários receberam exigindo o cumprimento da lei da aprendizagem.

### **5.1 Análise socioeconômica da cidade de Monte Carmelo**

A história da cidade de Monte Carmelo é marcada pela influência dos garimpeiros que vieram em busca de ouro e se instalaram nas proximidades do rio Bagagem (Estrela do Sul) e depois em Nossa Senhora D'água Suja (Abadia dos Dourados). Os bandeirantes estavam desbravando a região de Estrela do Sul e descobriram que nesse rio eram encontrados grandes diamantes pelas lavadeiras da região. Pelo interesse na exploração de diamantes, os bandeirantes foram se instalando às margens do Rio Bagagem e depois em Nossa Senhora da D'água suja e a população foi aumentando rapidamente, porém, sem muita organização e com muitos aventureiros e arruaceiros. Os bandeirantes então, procuraram um lugar mais afastado para estabelecer moradia com suas famílias e protege-las. Chegando na região onde hoje é Monte Carmelo, eles viram dois córregos – Mumbuca e Olaria – que possuíam boa quantidade de água, então as famílias dos bandeirantes foram povoando a região que passou a se chamar Carmo do Bagagem. O povoado era, então, um distrito ligado e subordinado à Bagagem (Estrela do Sul). Mais tarde, uma comitiva de carmelitas chegou à região e identificaram um morro que elas acreditavam se parecer com um monte de Israel chamado de monte Carmelo. A cidade de Monte Carmelo foi fundada em 1840 e recebeu esse nome em 25 de Junho de 1900 pela Lei Estadual nº 286.

A cidade está situada na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no Estado de Minas Gerais e ocupa uma área de 1.343,035 km<sup>2</sup> estando apenas a 515 Km de distância da capital do Estado, Belo Horizonte. Integra a microrregião de Patrocínio e faz divisa com os municípios de Abadia dos Dourados, Douradoquara, Grupiara, Estrela do Sul, Romaria, Iraí de Minas, Patrocínio, Coromandel.

Conforme dados do IBGE (2016), atualmente existem 48.096 pessoas residentes na cidade. Desse número, 39.597 são alfabetizadas, sendo que 13.587 ainda frequentam a creche ou a escola. Com um IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,728 - considerado alto, segundo estatística do IBGE - a economia de Monte Carmelo possui como principais setores econômicos o setor terciário (Serviços) e a Agropecuária, somando um número de 10.283 pessoas que trabalham atualmente nesses setores e no comércio, sendo que a renda per capita mediana mensal é de R\$510,00. Segundo dados do último censo demográfico do IBGE (ano de 2010), a cidade conta com 14.749 pessoas economicamente ativas.

A cidade atualmente está no ranking de destaque de produção nacional do melhor café do cerrado para exportação do Brasil, juntamente com as cidades de Patrocínio, Uberaba e Araguari (IBGE, 2016)

Mas, no passado, a principal economia da cidade foi a indústria cerâmica. A produção de telhas representou a expansão da industrialização e simbolizou o progresso econômico da cidade, marcando definitivamente sua participação no plano desenvolvimentista elaborado pelo governo militar na década de 1970.

De acordo com uma matéria publicada na Revista Mercado (nº 22 Ano 2009, p. 30-43) intitulada *A volta por cima do setor cerâmico de Monte Carmelo* escrita por Evaldo Pighini, as atividades da indústria cerâmica em Monte Carmelo tiveram início por volta do ano de 1920 quando um fazendeiro montou a primeira olaria no município. Como bom empreendedor que era, ele trouxe mão-de-obra da cidade de Franca e, tendo como exemplo o rápido crescimento da primeira cerâmica, outras mais foram sendo construídas na cidade e empregando mão-de-obra da própria região.

Na década de 1950 a cidade de Monte Carmelo produzia um número elevado de telhas e tijolos com qualidade e preço acessíveis, tendo se tornado um grande pólo fornecedor para a construção da cidade de Brasília, graças à tradição que a indústria cerâmica já desfrutava. O número de indústrias multiplicava a cada ano e se modernizava para atender à demanda de vendas para todo o país.

O parque cerâmico de Monte Carmelo faz parte do Pólo Cerâmico do Vale do Rio Paranaíba que compreende os municípios situados ao longo da bacia hidrográfica do Rio Paranaíba e que pertencem à microrregião do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro. Dessa região, as maiores produtoras de produtos cerâmicos são as cidades de Ituiutaba, Araguari, Capinópolis, Santa Vitória, Abadia dos Dourados e Monte Carmelo – sendo que essa era a maior produtora de telhas e tijolos tanto em nível regional quanto estadual. Essas cidades, juntas, representavam, até a década de 1990, a região campeã de produção de telhas vermelhas do país, sem contar na vantagem da arrecadação de impostos e geração de milhares de empregos. Estima-se que a produção era em torno de 40 milhões de peças por mês. Monte Carmelo recebeu o título de Capital Nacional da Telha em função de contar com um parque cerâmico com mais de 40 indústrias que empregavam em torno de 20.000 trabalhadores e fomentava a economia e o comércio da cidade.

Ainda segundo consta na matéria da Revista Mercado, na década de 1990 uma grande crise instalou-se no setor cerâmico. Primeiro, em 1980 a indústria de telhas vermelhas passou a sofrer grande concorrência em função da inserção de novas matérias primas como amianto, zinco e cimento. Mas o grande impacto sobre a produção de telhas foi a questão ambiental. O Estado de Minas Gerais dispõe de importantes jazidas de minerais de uso cerâmico, no entanto, as matérias-primas eram extraídas sem nenhuma fiscalização. São muitas

as reservas de argila na região do triângulo mineiro, porém, a retirada imprópria ou de maneira inadequada provocou grandes desastres ambientais e, tendo em vista a onda de preservação ambiental que passou a preocupar os órgãos estaduais de Meio Ambiente, o Ministério Público alterou as formas de aplicar e fiscalizar a extração da argila. Assim, as cerâmicas que não tinham licença ambiental para extração de matéria prima tiveram suas atividades parcial ou totalmente paralisadas. (PIGHINI, 2009, p.41-42).

A crise no fornecimento de lenha como fonte energética, usada como combustível de queima, também se apresentou como um grande desafio para a manutenção das fábricas. Vale considerarmos, ainda, que no ano de 2003 a economia brasileira viveu um intenso período recessivo e difícil, e o cenário para o setor cerâmico era o mesmo: de instabilidade e recessão. O país enfrentava uma crise econômica que se refletiu na falta de investimentos para a construção civil afetando drasticamente o segmento de produção de telhas e tijolos. O mercado não tinha condições de absorver a produção e a maioria dos empresários não tinha capital para se manter com os prejuízos gerados pela crise e mais da metade das indústrias cerâmicas foram fechadas deixando mais de 10.000 pessoas sem emprego. A cidade quase parou. A economia enfraqueceu, várias empresas de pequeno porte sucumbiram à falência gerando ainda mais desemprego e reduzindo as expectativas por dias melhores. O comércio varejista sofreu grande impacto, no entanto, o que mantinha a cidade era a agropecuária. A produção de café, nesse período, empregava muitos trabalhadores posto que, tanto para o plantio quanto para a colheita, era necessária muita mão-de-obra.

Hoje, a cidade possui menos de 10 cerâmicas, a maioria delas certificadas pelo CCB (Centro Cerâmico do Brasil), no entanto, a geração de emprego é bem inferior ao passado de glória da ‘capital da telha’. Estima-se que as cerâmicas gerem em torno de 1.000 empregos diretos e muitos indiretos, mas a cidade ainda carece de investimentos para absorver a mão-de-obra desempregada. Uma questão muito importante e que tem relação direta com nossos estudos é que o Estado de Minas Gerais possui uma das maiores alíquotas de ICMS do país (18%). Sendo assim, chega a ser inviável aos empresários investirem na abertura de novas empresas e as que estão abertas sofrem graves crises de falta de recursos para se manter, tendo em vista os altos impostos.

As duas áreas de maior concentração de trabalhadores, em Monte Carmelo, era a indústria cerâmica e a agroindústria. Os trabalhadores das cerâmicas e das lavouras de café – os chamados ‘boia-fria’ – sustentavam a economia da cidade. É importante destacar que os trabalhadores das cerâmicas realizavam atividades braçais, ou seja, eles não tinham preparo ou qualificação para atuar em setores de qualquer outro ramo empresarial. De igual maneira, os

‘boia-fria’ trabalhavam de sol a sol capinando, colhendo café, plantando sementes ou carregando sacos de café com mais de 50 kg nas costas. Esses últimos recebiam salário quinzenal, o que favorecia o comércio e ambos realizavam atividades manuais, parceladas e que exigiam muito esforço físico e nenhuma qualificação.

Quando da crise das indústrias cerâmicas, a maioria dos desempregados deste setor se deslocaram para as colheitas nas fazendas de café. As condições de trabalho em ambas as atividades eram marcadas pela precarização, baixos salários e atividades estritamente manuais e parcializadas.

Muitas pessoas de outras localidades do país - principalmente da região norte e nordeste – vinham para Monte Carmelo atraídos pela possibilidade de emprego - já que para o trabalho nas cerâmicas ou na agricultura não se exigia qualificação e dependia de grande número de trabalhadores. No entanto, para além da crise das indústrias cerâmicas, outro fator veio contribuir para aumentar o número de desempregados na cidade: a inserção de tecnologia avançada nos processos de trabalho ligados à agroindústria foi responsável pela substituição de grande contingente de trabalhadores pelas máquinas. O processo de mecanização da produção provocou altos níveis de desemprego no setor afetando a economia da cidade. A maioria dos trabalhadores recorreu ao trabalho informal, havendo significativa expansão do setor terciário - de serviços.

A cidade encontrou fôlego para reestabelecer sua economia quando da abertura de duas instituições de ensino superior: a FUCAMP (faculdade privada) e a UFU (Universidade Federal). A instalação dessas duas instituições - principalmente a UFU - trouxe alunos, famílias e professores de outras regiões que vieram se instalar na cidade fomentando o comércio varejista e o setor de serviços. A educação foi a verdadeira porta para o reestabelecimento da economia da cidade, no entanto, ainda está longe de poder ser considerada uma cidade de várias opções e oportunidades de emprego e renda.

Quanto ao comércio, pelos dados do IBGE (2016), existem 1.608 unidades de empresas atuantes na cidade de Monte Carmelo. Sendo que essas empresas empregam um total de 8.590 pessoas com um salário médio mensal de 1,8 salários mínimos. No entanto, é importante ressaltar que as empresas são de pequeno porte e costumam contratar poucos funcionários sendo que, na maioria dos casos, um funcionário é responsável por diversas tarefas ao mesmo tempo, para reduzir os custos com outras contratações.

## 5.2 A Entidade qualificada em ‘formação técnico-profissional’ que atua na cidade

Nesse trabalho, não será divulgado o nome da instituição formadora que atua na cidade de Monte Carmelo, a pedido de sua representante. Conforme previsto no Artigo 430 da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00), além das instituições que compõem o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S) – ou na hipótese desse sistema não poder atender à demanda dos estabelecimentos – outras entidades qualificadas em ‘formação técnico-profissional metódica’ podem suprir a demanda do mercado. Essas entidades podem ser Escolas Técnicas de Educação ou Entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, desde que tenham estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem de forma a manter o padrão de qualidade do processo de ensino definidos pelo MTE e que tenham condições de avaliar os seus resultados. Essas entidades têm suas competências fiscalizadas e avaliadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A entidade formadora que atende a cidade de Monte Carmelo é uma instituição sem fins lucrativos que, além de preparar e ministrar as aulas teóricas, promove a mediação entre a empresa contratante e o jovem aprendiz no que tange ao processo de cadastro, recrutamento, seleção, contratação e demais procedimentos administrativos quanto ao contrato de trabalho dos jovens.

No site oficial da instituição está descrito seu objetivo principal

[...] capacitar jovens aprendizes com elevado padrão de qualidade educacional, contribuindo de forma efetiva e constante para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, para o aumento da produtividade das empresas e, conseqüentemente, para a evolução do país como todo (Site oficial da instituição formadora na internet<sup>40</sup>)

A entidade, conforme consta em seu site da internet, conta com uma equipe especializada e multidisciplinar composta por colaboradores administrativos e corpo docente qualificado para ministrar as aulas teóricas aos jovens. A estrutura é formada por prédios próprios padronizados, com salas de aula equipadas com materiais didáticos e mobiliário conforme os padrões de qualidade requeridos pelo Ministério do Trabalho. A entidade possui várias unidades de atendimento aos jovens em Minas Gerais e Goiás sendo a matriz em Uberlândia/MG e as demais em Frutal/MG, Prata/MG, Araguari/MG, Ituiutaba/MG, Sacramento/MG, Araxá/MG, Iturama/MG, Uberaba/MG, Belo Horizonte/MG, Monte Carmelo e Itumbiara/GO, além de outros vários polos presenciais em muitos Estados do país.

---

<sup>40</sup> Conforme já indicado, não será divulgado o nome da instituição

Como é a mediação, que a entidade formadora realiza entre o jovem e a empresa? O jovem interessado em trabalhar cadastra-se no site da entidade e fornece seus dados pessoais e informações referentes ao seu perfil pessoal e profissional. Um representante da entidade visita as empresas da cidade que são obrigadas a contratar aprendizes e oferece seus serviços como formadora. Quando da necessidade – e, é lógico da obrigatoriedade – da empresa em contratar um ou mais jovens aprendizes, a empresa recorre à entidade e essa recruta e seleciona jovens aprendizes cadastrados em seu banco de dados e encaminha-os para que as empresas procedam as devidas entrevistas e a escolha do(os) jovem(s) que tiver (em) o perfil adequado. Escolhido o (s) jovem (s) a entidade se encarrega de todo o procedimento administrativo e legal de contratação desse aprendiz junto à empresa. Assim, segundo normas do programa, a empresa e a entidade firmam um acordo em que são estabelecidos os horários de trabalho e os dias da semana em que os jovens irão se ausentar da empresa para assistirem às aulas teóricas que são ministradas pela entidade formadora.

A entidade formadora iniciou suas atividades na cidade de Monte Carmelo em 2016 e possui hoje 58 jovens aprendizes com idade entre 14 a 18 anos, sendo que a maioria é acima de 15 anos. Quanto à renda familiar desses jovens, a entidade nos informou que a maioria dos jovens é de baixa renda, mas não soube precisar o número percentual de jovens. Quanto ao gênero<sup>41</sup> a entidade não informou o número de meninos e meninas que participam do programa, no entanto, pelas entrevistas e pelo período em que fizemos observação nessa entidade, foi possível perceber que a grande maioria dos aprendizes é formada por jovens do sexo masculino<sup>42</sup>.

No site oficial da entidade formadora é possível encontrar a metodologia de trabalho utilizada e os cursos profissionalizantes que está apta a ministrar. Os cursos que estão cadastrados e validados pelo MTE são: operador de telemarketing, promotor de vendas, repositor de mercadorias, almoxarife, retalhador de carne, açúcar e álcool, aprendiz industrial, assistente administrativo. Quanto à metodologia de ensino, no site da entidade formadora consta que

A metodologia utilizada em nossos cursos é a essência do nosso processo pedagógico e faz uso de teorias construtivistas, sócio interacionistas, cognitivistas e neurocognitivistas. Buscando o que há de melhor em cada linha teórica nós criamos uma metodologia que integra a teoria à prática, focada na

---

<sup>41</sup> Tendo em vista que esse não é o foco do nosso trabalho, não foram investidos esforços para relacionar o percentual de homens e mulheres participantes do programa

<sup>42</sup> Por exemplo, dos 10 jovens aprendizes que foram entrevistados nessa pesquisa, apenas 2 pertencem ao sexo feminino.

qualidade técnica e pedagógica e na efetividade social. (site oficial da entidade formadora na internet)

Cada um dos cursos tem um objetivo específico de acordo com a especificidade da atividade a que se refere, mas todos eles têm em comum o objetivo geral de proporcionar o desenvolvimento de “habilidades e competências que formam o jovem para uma atuação sólida e eficiente na área” escolhida. No site da entidade consta também que “Além dos temas específicos, nosso programa envolve o desenvolvimento de visão estratégica, relacionamento interpessoal, liderança, raciocínio crítico e exercício pleno da cidadania”. É preciso ressaltar que cada um desses cursos é direcionado à jovens com idade específica que podem realizar esse tipo de atividade de acordo com o que foi estabelecido pelo MTE.

É válido lembrar que as diretrizes curriculares dos cursos profissionalizantes que são ministrados pelas entidades formadoras estão definidas pelo MTE e estão dispostas na portaria nº 615, de 13 de dezembro de 2007.

### **5.3 A implementação do Programa Jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo**

Como já dissemos, a lei da Aprendizagem só passa a ser cumprida em Monte Carmelo a partir do ano de 2016 quando foi instalada uma entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica na cidade e, a partir do momento em que os empresários foram notificados pelo MTE sobre a obrigação de contratar uma cota de aprendizes de acordo com o número de funcionários da empresa.

Entrevistamos uma das autoridades públicas que foi responsável por iniciar o processo de implementação do programa Jovem Aprendiz em Monte Carmelo. O nome e o cargo público desse entrevistado(a) não serão divulgados, por questões éticas e morais. Para facilitar nossa exposição, o(a) denominaremos “Alfa”.

Quando perguntamos sobre como se deu o processo de implementação do Programa Jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo, “Alfa” respondeu que essa implementação se deu em função: primeiro, da obrigatoriedade de contratação de aprendizes conforme disposto na Lei 10.097/2000 e segundo, porque os menores de 16 anos precisam de uma ocupação, pois, ainda que lhes sejam proibidas as atividades de trabalho, eles podem atuar no mercado como aprendizes. “Alfa” esclareceu que o Programa oferece aos jovens a vantagem da capacitação e ocupação, e às empresas oferece a vantagem da redução de impostos e cumprimento de sua responsabilidade social.

Esses foram os motivos legais que motivaram “Alfa” a iniciar o processo de conscientização das autoridades da cidade sobre a necessidade de implementar um programa



de aprendizagem na cidade. O único obstáculo seria reivindicar a instalação de uma entidade formadora qualificada para atuar na cidade, o que foi resolvido em seguida.

Para além dos motivos legais, “Alfa” informou-nos que as autoridades legais identificaram altos índices de atos infracionais cometidos por jovens e adolescentes na cidade de Monte Carmelo. Em face dessa constatação, urgia a necessidade extrema de estabelecer medidas socioeducativas com base na punição e reeducação dos menores infratores. Como o processo de reeducação acontece a longo prazo, medidas mais urgentes deveriam ser tomadas a fim de combater os atos de violência e principalmente roubo.

Nesse sentido, o Programa Jovem Aprendiz foi pensado enquanto medida, a curto prazo, para resolver a questão dos menores infratores cujo objetivo seria inserir os jovens no mercado de trabalho a fim de tirá-los da ociosidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de ‘cidadãos responsáveis’ – nas palavras de “Alfa”.

“Alfa” relatou que, para o porte da cidade de Monte Carmelo, o nível de criminalidade estava muito elevado<sup>43</sup>. Dessa forma, a inserção no mercado de trabalho, além de desenvolver as potencialidades dos jovens, contribuiria para amenizar a desigualdade social e os índices de violência e infrações. Em sua fala ficaram marcadas algumas frases: “o problema da violência não se resolve com a sentença para o menor” e “a criminalidade é um problema não só do judiciário, é um problema social”. Na medida em que esses jovens infratores convivem diretamente com toda a sociedade, cabe, não somente à justiça, colaborar para reduzir os índices de criminalidade, mas também cabe à sociedade, em conjunto com a justiça, propiciar a reeducação desses jovens. A solução para a redução da criminalidade, segundo o entrevistado (a), depende da parceria entre judiciário, sociedade e Estado na elaboração e execução de ações cujo foco não deve ser a punição, mas a recuperação dos infratores.

Está explícito o entendimento da juventude enquanto ‘problema social’ para o qual devem demandar ações de contenção e controle. Segundo afirma ABRAMO (1997), nesse caso, busca-se “[...] uma contenção do risco real ou potencial desses garotos, pelo seu ‘afastamento das ruas’ ou pela ocupação de ‘suas mãos ociosas’” (p. 26). Essas ações geradas por uma sensação de urgência frente a situações de desamparo e desregramento apresentam caráter imediatista e desarticulado. Segundo a autora, esse tipo de ação tem “[...] pouca capacidade de gerar uma compreensão mais ampla e aprofundada, por parte desses agentes sociais, a respeito do público alvo, de suas características, suas questões e modos de experimentar e interpretar essas situações ‘problemáticas’”(p. 27). A preocupação com a

---

<sup>43</sup> O Entrevistado (a) não soube dar maiores detalhes quanto aos dados estatísticos referentes ao índice de infrações.

juventude, nesse caso, recaiu sobre o processo de socialização vivido pelos jovens. Esse tipo de análise é característico da corrente funcionalista que enxerga a juventude como um processo de desenvolvimento social e pessoal de ajuste aos papéis adultos. Desse modo, o enfoque são as falhas ocorridas nesse processo, ou seja, a juventude só recebe atenção quando ocorrem falhas no processo de ajuste. Daí o jovem é visto como objeto de falha, como uma disfunção ou anomia ou, como tema de risco para a própria continuidade social (ABRAMO, 1997)

Ainda falando sobre o processo de implementação do Programa Jovem Aprendiz, “Alfa” explicou que, devido aos elevados índices de infrações, é preferível aplicar medidas que possam interferir positivamente no futuro dos jovens infratores - nesse caso, o trabalho - do que aplicar uma sentença. Segundo “Alfa” os índices de violência na cidade de Monte Carmelo se devem à falta de trabalho. A importância dele na vida dos jovens “delinquentes” se dá pelo fato de que, se não tiverem uma renda para sustentar o vício das drogas, a opção que lhes resta é roubar e traficar. Sendo assim, a falta de trabalho está estritamente relacionada à criminalidade.

Afim de concluir suas análises, “Alfa” enfatizou durante a entrevista que a necessidade de implementar o Programa Jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo se deu por dois fatores: é uma lei federal que precisa ser cumprida e ainda se insere no campo do controle sobre os ‘problemas sociais’.

Algumas falas durante a entrevista merecem destaque. Referindo-se à implementação de uma política pública do primeiro emprego, “Alfa” deixou claro que “todo projeto social encerra uma relação de poder e disputas de interesses, pois atende a determinados atores, mas não consegue o consentimento de todos”. Não foi diferente em Monte Carmelo. A ideia de implementar um programa de aprendizagem na cidade era inovadora e tinha como objetivo a contenção da violência. Embora carregada de boas intenções, houve discordâncias por parte de outros atores sociais envolvidos com o projeto. No entanto, o principal obstáculo para a implementação do programa foi o fato de não haver na cidade uma entidade formadora que pudesse ministrar as aulas teóricas aos jovens conforme disposto na lei. Esse problema só foi resolvido quando acionado o MTE por outra autoridade da cidade, mas “Alfa” não soube dar maiores informações sobre esse processo.

No final da entrevista, “Alfa” fez questão de mencionar sua opinião pessoal sobre o programa e que, de certa forma, contribuiu muito para nossas análises. Em primeiro lugar, esclareceu que uma das falhas do programa Jovem Aprendiz reside na burocracia em torno das atividades que o jovem pode desempenhar na empresa, o que representa um problema para sua efetividade. De acordo com as regras do programa, várias atividades são restritas aos

jovens, no sentido de lhes proteger de qualquer tipo de trabalho perigoso ou que venha ameaçar seu desenvolvimento físico e moral. Esse ‘exagero de proteção’ e excesso de restrições legais, acaba por prejudicar o próprio processo de aprendizagem do jovem e complicar as relações entre o empresário e o jovem. Como exemplo, “Alfa” citou o caso de um posto de gasolina que foi notificado da obrigação de contratar um jovem aprendiz, no entanto, o jovem teria que se manter a vários metros de distância das bombas de combustível, para sua segurança. Mas o escritório do posto era próximo ao local de abastecimento em função do pouco espaço físico da propriedade. Ou seja, a empresa era obrigada a contratar um aprendiz, mas não havia uma atividade que o jovem pudesse desempenhar num local que oferecia alto nível de periculosidade. E não há respaldo legal para esses casos.

“Alfa” mencionou sua opinião sobre o excesso de proteção com o qual as novas gerações têm sido tratadas. Para ele(a) esse excesso prejudica o desenvolvimento dos jovens, segundo ele(a), e é por isso que temos visto frequentemente jovens emocional e tecnicamente despreparados para a realidade que os cerca. Nesse sentido, o projeto Jovem Aprendiz perde seu sentido por se pautar numa excessiva proteção aos jovens o que os impede de realizar atividades que poderiam ser úteis para sua formação.

“Alfa” também falou sobre as empresas contratantes e sobre a obrigatoriedade disposta na Lei 10.097/2000. Segundo ele (ela), é preciso trabalhar a aceitação dos empresários quanto à sua responsabilidade social frente à contratação de menores aprendizes. Para o entrevistado (a) a sensação de uma obrigação, de uma imposição, enfraquece a relação entre jovem e empresário, uma vez que o último se sente obrigado a “prestar um favor” ao jovem contratando-o. É preciso que a sociedade e os empresários se mobilizem no sentido de colaborar com a formação dos jovens e que, principalmente os empresários, se conscientizem de que o “Estado não pode resolver tudo sozinho”: contratar um jovem aprendiz é uma obrigação social das empresas, prevista na Constituição Federal, e é um direito do jovem receber formação profissional.

Por último, fizemos a seguinte pergunta ao entrevistado(a): “O objetivo do Programa Jovem Aprendiz é capacitar para o mercado de trabalho”, no entanto, na cidade de Monte Carmelo, conforme você mesmo(a) apontou, há escassez de vagas de emprego. Não está implícita uma contradição? Como percebe essa questão? A resposta de “Alfa” foi a seguinte

*o fato de não ter postos de trabalho não significa que não precisamos capacitar os jovens, porque do contrário, teremos dois problemas: o de não ter emprego e o de não ter pessoas qualificadas. O que é preciso fazer não é deixar de capacitar os jovens, é priorizar a geração de empregos. Um problema já está sendo resolvido, que é a capacitação. (Alfa)*

Segundo “Alfa”, a capacitação dá mais chances de competir no mercado de trabalho e melhor condição de enfrentar o problema do desemprego. Essa seria uma das principais vantagens do Programa Jovem Aprendiz, para além do controle da violência.

#### **5.4 O Programa Jovem Aprendiz sob o olhar dos empresários contratantes**

A fim de compreender o que os empresários pensam a respeito do Programa Jovem Aprendiz, foram entrevistados os responsáveis pela contratação e acompanhamento dos aprendizes em 6 empresas de ramos diferentes do comércio da cidade de Monte Carmelo. É importante lembrar que nenhum dos empresários (e/ou representantes da empresa) permitiram a gravação do áudio de suas entrevistas. Todas as respostas foram anotadas e ora apresentamos uma síntese do que foi discutido, preservando, é claro a essência das respostas.

O objetivo das entrevistas foi conhecer um pouco da realidade do programa de aprendizagem na prática e a relação entre contratantes e contratados, na intenção de compreender as possíveis contradições expressas entre as diretrizes e a execução do programa Jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo. Por meio dos discursos tentamos resgatar qual o entendimento dos empresários sobre as regras e os objetivos do programa, e como tem-se dado a execução da aprendizagem no interior das empresas.

Foram levantados alguns temas para debate com os empresários. Assim, na medida em que respondiam ou comentavam sobre o tema proposto, as respostas foram sendo anotadas exatamente como nos foram dadas. Algumas respostas, é claro, encontram-se no campo das perspectivas pessoais dos entrevistados(as) e, porque carregadas de juízos de valor, serão apresentadas respeitando suas individualidades, bem como, preservando as suas identidades. Entendemos que os discursos manifestados pelos empresários devem ser analisados em conformidade com a dinâmica socioeconômica que se revela na sociedade de classes, e é nesse sentido que pretendemos elaborar conclusões.

Denominaremos os empresários entrevistados de: EMPRESÁRIO A, B, C, D, E e F, a fim de que possamos preservar o nome das empresas e de seus representantes e, ao mesmo tempo, facilitar nossas análises. Abaixo temos um panorama que nos ajuda a entender a configuração das empresas

Tabela 3 – Caracterização das empresas contratantes: número de aprendizes com suas idades e o tipo de atividades desenvolvidas na empresa

Empresário	Aprendizes contratados	Idade dos jovens	Atividades desempenhadas
A	5	Entre 16 e 17 anos	Repositor de mercadoria
B	9	Entre 16 a 18 anos	Setor administrativo; classificação de produto[*]; recepção; arquivamento, digitalização; conferência
C	1	18 anos	Setor adm (arquivamento, liberação de crédito)
D	1	18 anos	Setor adm (arquivamento, controle estoque)
E	2	17 e 18 anos	Distribuição e controle de Peças
F	1	20 anos	Setor adm (lança notas fiscais no sistema, guarda pedidos, confere relatórios)

Fonte: Dados adquiridos na entrevista

\* Para manter preservada a identidade da empresa não vamos mencionar o tipo de produto ou atividade da empresa

Para conseguir o alcance dos objetivos da pesquisa, foram escolhidos alguns temas/assuntos para debate com os representantes das empresas contratantes da cidade de Monte Carmelo.

### **Tema 1: Como se deu a implementação do programa na empresa?**

Das 6 empresas que foram pesquisadas, todas implementaram o programa Jovem Aprendiz porque foram notificadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego exigindo a contratação imediata de determinada cota de jovem (s) aprendiz(zes) sob pena de aplicação de multa. Todos os empresários relataram que foi muito difícil o cumprimento da lei porque, ao receberem a notificação do MTE e dado o curto prazo de tempo que tinham para efetivar a contratação do aprendiz (zes), a cidade não tinha uma entidade formadora qualificada para ministrar o curso teórico para os jovens. Foram os empresários que se empenharam em buscar a solução para o caso. Algumas falas ficaram marcadas e merecem ser relatadas a termo

*“o Estado obriga a empresa a contratar um aprendiz, mas não oferece o menor respaldo para que seja possível essa contratação” (EMPRESÁRIO B)*

*“aqui na cidade não tem SENAI, nem SENAC, tivemos que buscar informação para saber como faríamos a contratação do aprendiz, já que o MTE tinha notificado a empresa. O governo só obriga, mas não dá nenhum suporte para as empresas” (EMPRESÁRIO F)*

*“o programa jovem aprendiz só se instalou na cidade de Monte Carmelo por conta dos elevados casos de infrações cometidos por jovens. Essa foi uma medida de conter a violência e a criminalidade tirando os jovens das ruas” (EMPRESÁRIO A)*

*“Fomos os pioneiros na contratação de jovem aprendiz aqui na cidade, mas fomos nós que tivemos que gastar tempo e dinheiro para buscar informações no CDL, nos órgãos públicos sobre como seria essa contratação, pois aqui na cidade não tinha instituição formadora para começar a treinar os jovens.*

*A empresa podia ser multada se não contratasse o aprendiz, mas não tivemos respaldo do governo” (EMPRESÁRIO C)*

*“Acho que se o Estado quer que a empresa ensine o jovem a trabalhar, ela é que deveria pagar o salário do jovem” (EMPRESÁRIO A)*

*“Criaram a lei, mas a cidade não tinha estrutura para esse programa porque nem uma instituição formadora tinha aqui, o Estado não dá suporte, mas exige o cumprimento da lei”. (EMPRESÁRIO C)*

## **Tema 2 – Sobre a obrigação de contratar um jovem aprendiz**

Ressaltamos que o Capítulo IV, Sessão I, do Decreto nº 5.598/2005, que regulamentou a Lei do Aprendiz (Lei nº 10.097/2000), determina, no Art. 9º, que as empresas de médio e grande porte, de qualquer natureza, são obrigadas a empregar e matricular nos cursos de aprendizagem um número de aprendizes equivalente a 5% no mínimo e 15% no máximo, por estabelecimento, calculado sobre o total de empregados cujas funções demandam formação profissional.

À pergunta “contrataria um jovem para treiná-lo na empresa, caso não fosse obrigatório?” todos os empresários responderam que não o fariam. Quando nós insistimos em dizer que se trata de uma responsabilidade social, mesmo assim, os empresários confirmaram suas respostas afirmando que só contrataram os jovens porque foram obrigados a tal. O “EMPRESÁRIO A” respondeu com a devolutiva “*“você contrataria um empregado, sem necessidade, sabendo que ele gera custo para sua empresa?”*”. De um modo geral, foi possível perceber que os empresários se sentem incomodados com a imposição do Estado ao obrigá-los a contratar aprendizes. Essa imposição acaba por comprometer o relacionamento entre contratantes e contratados, haja vista que as atitudes da empresa para com o jovem são tomadas pelo sentimento de uma “concessão de favores” ou uma “obrigação que eu não devo ao Estado”. Isso descaracteriza o sentido do programa, que tem como objetivo preparar os jovens para um futuro emprego. Ao considerar o jovem apenas como um “intruso” dentro da empresa, ele não consegue adquirir a formação pessoal e técnica de que precisa para atuar em futuras empresas, se sente frustrado e inseguro.

Todos os empresários elogiaram a estratégia do programa entendido por eles como uma oportunidade de “oferecer capacitação profissional e geração de renda a fim de reduzir a violência”, no entanto, está evidente que eles preferem não ter que cumprir essa lei justamente porque não visualizam uma vantagem para a empresa e sim, para o aprendiz. O “EMPRESÁRIO A” disse que “o programa jovem aprendiz é muito bom, mas só para o aprendiz”.

Cinco dos 6 entrevistados mencionaram, de alguma forma, que “*contratar um aprendiz é importante pela questão social*”, mas é *inviável pelo lado econômico*”. Todos eles se manifestaram contra o “abuso” nos valores pagos pelo trabalho do jovem aprendiz. Os empresários alegam que o custo de um jovem aprendiz é muito elevado para mantê-lo na empresa. Esse fato justifica o motivo de as empresas não terem interesse nenhum em contratar um aprendiz, a não ser pela obrigação que o Estado impôs.

Apenas o empresário da “EMPRESA D” disse que não contrataria o jovem se não fosse obrigatório - primeiro porque não tinha vaga na empresa para esse jovem e economicamente não é viável contratar mais funcionários – mas, por outro lado, concorda em aderir ao programa jovem aprendiz porque acredita que os jovens são mais fáceis de serem moldados e isso pode trazer benefícios para a empresa. Disse ainda que contrataria outros jovens aprendizes, se tivesse vaga na empresa, ainda que não fosse obrigatório ter mais de 1(um).

Na fala dessa entrevistada (o) está nítido que a empresa enxerga o aprendiz ora pelo lado negativo que é em relação ao valor pago por seu salário, ora considera como positivo, mas observando sob o prisma da produtividade. O valor pago ao jovem, representa um investimento da empresa no “capital humano”. Assim, a empresa espera, por parte do funcionário, o retorno por seus investimentos traduzido em produtividade. Os empresários, quando não enxergam o aprendiz como desvantagem para a empresa, o enxergam como vantagem pelo fato de poder extrair a mais-valia, uma vez que, disciplinados e “moldados” poderão exercer as atividades que lhes forem exigidas sem questionamentos. Ter um funcionário obediente e treinado é garantia de que ele será produtivo e, ao mesmo tempo, conformado com sua situação. Esse mesmo empresário (EMPRESÁRIO D) disse que, se fosse possível, preferia contratar outro jovem aprendiz a contratar um funcionário fixo, isso porque, para eles, o jovem aprendiz é muito mais fácil de ser moldado “porque ele entra na empresa sem vícios, e por isso só tem a somar”.

*“se não fosse obrigatório eu não contrataria. A única vantagem que eu vejo é a de tirar o jovem das ruas. Para a empresa é só um gasto a mais. Isso só mostra que o Estado joga a responsabilidade para as empresas”*  
(EMPRESÁRIO E)

### **Tema 3: Sobre a articulação entre a teoria e prática**

Conforme consta no Artigo 428 § 4º, da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000), a formação técnico-profissional que é objeto do programa jovem aprendiz, caracteriza-se “por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de

complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”. Uma análise mais aprofundada sobre a dimensão e a execução do processo formativo e as diretrizes pedagógicas do Programa Jovem Aprendiz é um exercício que pretendemos empreender futuramente. Por hora, cabe-nos apenas uma análise superficial da relação entre teoria e prática, cuja articulação é um dos objetivos expressos na Lei da Aprendizagem.

Um dos temas propostos para discussão com os empresários foi se o programa tem cumprido o objetivo de articular teoria e prática. A maioria dos empresários respondeu que “não teve acesso ao projeto pedagógico do programa de aprendizagem”, mas eles têm a noção de que essa articulação não está sendo cumprida conforme a lei. Não foi muito difícil perceber que eles estão certos, pelo fato de que, muitas das atividades realizadas pelos jovens dentro das empresas, que se referem às atividades práticas, a entidade formadora não tem condições, nem estrutura para fornecer o treinamento teórico para cada atividade específica. Não tivemos acesso, até o momento em que estávamos concluindo esse trabalho, ao projeto pedagógico da instituição formadora, mas os próprios empresários nos deram pistas que nos ajudaram a compreender a relação entre teoria e prática

*“não tivemos acesso ao conteúdo programático” (EMPRESÁRIO D)*

*“a instituição formadora tem pouca estrutura para dar conta de ministrar teoria para cada atividade específica. Mas eles (a instituição formadora) têm sido muito atenciosos e “têm avaliado constantemente o desempenho do jovem aqui na empresa” (EMPRESÁRIO C)*

O “EMPRESÁRIO F” disse que não teve acesso ao projeto pedagógico, mas acha que a teoria não está relacionada com a prática, porque o(a) aprendiz realiza tarefas muito simples dentro da empresa, para as quais não precisa de treinamento. O que o(a) aprendiz tem feito na empresa, ele(a) aprendeu foi com a experiência, observando outros funcionários. Produziu seu próprio conhecimento na prática. Enquanto o “EMPRESÁRIO E” acha que “não tem nada a ver uma coisa com a outra”.

Para o “EMPRESÁRIO A” o foco do programa não é formar técnicos e sim, “bons funcionários”. Ele disse que o programa só dá certo porque “relaciona teoria e prática”. No entendimento desse empresário, a prática é o que o aprendiz realiza no cotidiano da empresa e a parte teórica do programa está ligado à formação do “funcionário modelo”. A parte teórica, para esse empresário, deve ensinar como ser um funcionário obediente, que aceita e entende a hierarquia que existe dentro das empresas. Nesse sentido, o que o jovem aprende no curso teórico tem o objetivo de ensinar “bom comportamento e conformação” e a empresa contratante ensina a desempenhar uma atividade prática.



Para o “EMPRESÁRIO B”, cujos aprendizes realizam as mais variadas atividades de trabalho, a relação entre teoria e prática é pouco válida no programa pois elas não estão articuladas.

De um modo geral, os próprios empresários acreditam que, apesar de estabelecido em lei, a articulação entre teoria e prática não se sustenta na prática.

#### **Tema 4: Sobre a possibilidade de contratação definitiva dos jovens aprendizes**

O objetivo do Programa Jovem Aprendiz é capacitar os jovens para que eles consigam uma vaga no mercado de trabalho. Não há como avaliar se esse objetivo está sendo cumprido na cidade de Monte Carmelo, tendo em vista que o contrato de aprendizagem dos jovens ainda não foi finalizado, ou seja, como é muito recente na cidade, não há como saber se os aprendizes serão contratados – contrato de trabalho por tempo indeterminado - pelas empresas ou não. Mas mesmo não sendo possível confirmar esses dados, perguntamos aos empresários quais as possibilidades de contratação do(s) aprendiz (zes) que estão sob contrato especial de aprendizagem.

Dos 6 empresários entrevistados, todos responderam que não há vagas para esses jovens na sua empresa, hoje. Todos eles disseram que não há possibilidade de que esses jovens sejam contratados porque a vaga que eles ocupam não existia antes, foi criada para atender à especificidade da lei da aprendizagem. Não havia a vaga antes e continua não havendo, ou seja, desde que os aprendizes começaram o contrato de aprendizagem até hoje, não foram gerados novos postos de trabalho. Algumas colocações são importantes para as nossas análises: o “EMPRESÁRIO F” disse que está gostando muito do desempenho do(a) aprendiz que está hoje na empresa, mas não pode contratá-lo(a) simplesmente porque teria que gerar duas vagas: uma para esse aprendiz que vai ser efetivado na empresa e uma para o novo aprendiz que a empresa tem obrigação de contratar quando terminar o contrato do atual.

Apesar da maioria dos empresários ter afirmado que seria muito mais produtivo e eficiente para a empresa efetivar o aprendiz do que procurar treinar outro trabalhador, nenhum dos jovens que estão participando do programa serão contratados definitivamente pelas empresas, ou seja, daqui a poucos meses (quando se encerra o contrato de aprendizagem) a cidade terá em torno de 60 jovens desempregados nas ruas - capacitados, mas sem emprego – caso não sejam gerados novos postos de trabalho até lá.

O “EMPRESÁRIO B” ironizou: *“a cidade fica com um “banco de talentos” disponível, mas ela mesma não tem condições de absorver essa mão-de-obra qualificada”*.

Por meio de uma conversa informal soubemos da possibilidade de 4(quatro) contratações em um supermercado da cidade, cujo representante não pôde nos dar entrevista. Mas a realidade da cidade de Monte Carmelo, pelo baixo poder de geração de empregos e de absorção da força de trabalho, oferece poucas esperanças aos jovens apesar da oportunidade de uma capacitação como aprendiz.

### **Tema 5: Sobre as vantagens e desvantagens do Programa: a avaliação geral segundo os empresários da cidade de Monte Carmelo**

De uma forma geral, os empresários enxergam no Programa Jovem Aprendiz uma exigência que não lhes compete. A questão econômica pesa muito mais que a responsabilidade social a que são obrigados a cumprir. Por mais que os empresários tenham consciência de sua responsabilidade social – quer dizer, poucos deles têm - não concordam em contratar aprendizes porque isso onera suas finanças. Prevalece, segundo a visão da maioria dos empresários, a perspectiva de que o programa só favorece ao aprendiz em função de que ele está recebendo salário, capacitação e proteção do Estado.

Duas questões levantadas pela maioria dos empresários, a partir dos temas propostos para o debate, merecem ser elencadas. A primeira delas refere-se ao custo do aprendiz para a empresa. A maioria dos empresários apontou que o valor pago para o treinamento dos jovens é muito elevado e que o aprendiz, por ter que se ausentar uma ou duas vezes por semana da empresa contratante para cumprir a carga de aulas teóricas na instituição formadora, é mais “caro” que um funcionário “normal”. O salário pago ao jovem aprendiz é calculado com base no valor do salário mínimo multiplicado pelas horas dedicadas à prática e à teoria. Além do salário pago ao jovem, o empresário paga à instituição formadora pelo curso profissionalizante que ela ministra. Esses dois encargos, juntos, somam quase o valor do salário de um funcionário que trabalha 8 horas diárias, 40horas semanais, enquanto que o jovem trabalha apenas 6 horas diárias, totalizando 30horas semanais, mas ele não permanece na empresa essas 30horas porque ele assiste às aulas teóricas uma ou duas vezes por semana, ou seja, numa semana ele trabalha apenas 24horas e na semana seguinte ele trabalha 18horas, o restante, é cumprido na instituição formadora, nas aulas teóricas.

A segunda questão apontada pelos empresários é quanto à proteção excessiva aos jovens aprendizes disposta na Lei da Aprendizagem e em conformidade com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). As regras do programa Jovem Aprendiz atendem ao que está disposto no Decreto nº 6.481 de 2008, que regulamenta o trabalho dos jovens de acordo com o que foi aprovado na Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

que “tratou das proibições das piores formas de trabalho infantil”. Na lista das proibições das piores formas de trabalho infantil (Lista TIP) - que está disposta nesse decreto - constam várias atividades que os jovens não podem realizar porque tratam-se de “trabalhos prejudiciais à saúde e à segurança”. Os aprendizes não podem ser expostos a situações de risco ou que prejudiquem seu desenvolvimento físico e moral. As restrições são maiores quando se trata de jovens com menos de 18 anos.

Dessa forma, alguns empresários alegam que não há como manter os aprendizes na empresa porque “eles não podem fazer quase nada”. O “EMPRESÁRIO F” por exemplo, alega que, pelo ramo de atividade da sua empresa não deveria ser obrigatório contratar um aprendiz. A empresa trabalha com defensivos e insumos agrícolas, sendo assim, tem diversas restrições quanto ao serviço do(a) aprendiz que ele contratou. “*Tem locais da empresa que esse aprendiz não pode nem entrar*” (EMPRESÁRIO F). O empresário deixou claro que foi difícil encontrar uma atividade que o aprendiz pudesse realizar dentro da empresa porque todas eram proibidas a ele em função de sua condição de aprendiz. O(a) aprendiz que foi contratado (a) realiza tarefas simples e sem muita exigência intelectual primeiro porque várias vezes na semana ele(a) se ausenta da empresa para assistir às aulas teóricas, o que lhe impede de realizar uma tarefa que precise de continuidade; segundo porque todas as atividades que o(a) empresário(a) poderia lhe atribuir eram proibidas por lei.

Alguns empresários disseram que o(a) aprendiz acaba por se aproveitar do excesso de proteção legal que os ampara e se recusa a fazer algumas atividades alegando que são proibidas a ele devido à sua condição de menor e/ou de aprendiz.

Solicitamos que os empresários resumissem a sua visão geral sobre o programa Jovem Aprendiz. As palavras e expressões mais usadas e mais marcantes para definir o programa, suas vantagens e características foram: “visibilidade”; “responsabilidade social”; “transferência de responsabilidade do Estado para as empresas”; “oferece experiência para o jovem”; “tira o jovem das ruas”; “tem restrições demais e muita burocracia”; “quanto antes o jovem trabalhar é melhor!”; “para o jovem oferece vantagem de capacitação e experiência, para o empresário só dá despesa”; “não contrataria se não fosse obrigatório”;

Na visão dos empresários está claro que a vantagem maior do programa é oferecer aos jovens a experiência, a renda mensal e a capacitação. A vantagem para a sociedade é a redução da criminalidade. Mas a vantagem para a empresa está associada à possibilidade de ter um funcionário “lapidado” - como dito pelo “EMPRESÁRIO C” - que poderá mais bem “aproveitado” pela empresa.

Mas o que é mais importante é notarmos que as atividades dos jovens dentro das empresas são simples, parcializadas e que requerem pouco domínio intelectual do processo de trabalho. Como veremos na próxima sessão, quando apresentaremos as perspectivas dos aprendizes, as atividades realizadas pelos aprendizes são as mais simples dentro da hierarquia da divisão do trabalho e estão inseridas na perspectiva da “ocupação das mãos ociosas” para controle dos indivíduos.

### **5.5 O Programa Jovem Aprendiz sob o olhar do sujeito concreto: o que pensam os jovens aprendizes**

Estamos privilegiando nesse trabalho de dissertação de mestrado a análise da juventude enquanto categoria social, enfocando a diversidade que está presente nos modos de vivenciar a experiência juvenil. Tentamos, até agora, evidenciar que as experiências dos jovens da classe trabalhadora – que são o público alvo do programa jovem aprendiz – se manifestam de forma diferente dos jovens da classe média e alta, no plano material, embora na aparência sejam idênticas. Se o enfoque é a diversidade, não seria possível tratar da categoria “jovem aprendiz” e sim “jovens aprendizes” não no sentido de quantidade, mas sim de pluralidade de situações e de indivíduos concretos que compõem a categoria.

Dessa forma, os jovens aprendizes, ainda que pertençam ao mesmo grupo de análise, não todos iguais, não compartilham dos mesmos ideais. A partir de um diálogo aberto, com perguntas semiestruturadas, procuramos conhecer a situação juvenil, a realidade dos filhos da classe trabalhadora, entendendo que cada um deles tem em comum o fato de pertencerem à classe trabalhadora, mas possuem expectativas e anseios que estão de acordo com suas experiências vivenciadas na materialidade.

Foram entrevistados 10 jovens aprendizes, de idades diferentes e que trabalham em diferentes empresas da cidade de Monte Carmelo. Para preservar suas identidades, os jovens serão denominados nesse trabalho, por número. Dentre os 10 jovens entrevistados, apenas 2 pertencem ao gênero feminino. Não entrevistamos nenhum negro. Os jovens entrevistados pertencem à faixa etária dos 16 aos 20 anos, sendo que a maioria tem 18 anos. Dos 10 jovens entrevistados, 4 já concluíram o ensino médio e estão matriculados em cursos técnicos e/ou curso superior. Quatro deles já concluíram o ensino médio, mas não estão estudando. E dois ainda estão estudando (1 no ensino médio e 1 no 9º ano do fundamental). No quadro abaixo estão relacionadas as atividades que os jovens realizam nas empresas contratantes e suas respectivas idades e nível de escolaridade.

Tabela 4 – Perfil dos aprendizes participantes da pesquisa

<b>Aprendiz</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Atividade desempenhada</b>
1	18	Cursa téc. em Adm. [1]	Setor adm. (faz planilhas, arquiva documentos)
2	18	Ens. Médio completo	Classificação/ degustação
3	19	Cursa sist. p/informática	Setor adm. (organiza, digitaliza e arquiva documentos)
4	20	Cursa biologia	Setor adm. (lança notas, arquiva documentos, confere relatórios)
5	17	Ens. Médio Completo	Reposição de Estoque
6	15	Cursa 9º ano	Empacotador
7	18	Cursa 2º Ano Ens. Médio	Empacotador
8	17	Ens. Médio Completo	Empacotador
9	19	Cursa Sist. Para Internet	Empacotador
10	17	Ens. Médio Completo	Empacotador

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas com os jovens

Foi percebido que os jovens se sentiram importantes ao serem convidados a participar da entrevista, embora demonstrassem timidez. Não achamos viável pedir autorização para gravar as entrevistas pois poderia intimidá-los ainda mais e prejudicar o andamento da pesquisa. Tivemos cuidado em evidenciar que seus nomes não seriam divulgados e, somente assim, eles se sentiram mais à vontade para falar. Como não foram gravadas, as respostas apresentadas aqui não são a transcrição exata de suas falas, mas estão sendo apresentadas exatamente no sentido em que foram ditas, preservando sua essência e respeitando a linguagem dos jovens. Alguns temas/assuntos foram sugeridos para o debate:

### **Tema 1: Sobre as expectativas dos jovens quanto ao programa Jovem Aprendiz.**

Tivemos cuidado ao fazer as perguntas aos jovens porque desde o início percebemos um certo grau de insegurança em relação ao que seria dito. Um pouco da insegurança era o medo de que fossem identificados na pesquisa o que resolvemos assim que começamos a entrevista ao garantir que suas identidades seriam preservadas. Ainda assim os jovens apresentaram um pouco de timidez ao responder às perguntas procurando se expressar o mínimo possível para não comprometer seu emprego. Tivemos que agir cautelosamente e procurar deixá-los mais à vontade fazendo perguntas abertas e enfatizando que se tratava de uma conversa informal, um diálogo. À medida em que iam se expressando, foram sendo feitas as anotações dos pontos mais importantes e, as falas mais destacadas foram transcritas exatamente como foram ditas pelos jovens.

A primeira questão que foi apresentada para discussão foi quanto às expectativas dos jovens em relação ao Programa Jovem Aprendiz. O que os motivou a participar do programa? o que esperavam desse programa?

A resposta mais comum foi: “para adquirir experiência”. Vários deles mencionaram que buscavam capacitação profissional. Dos 10 jovens entrevistados, 5 admitiram que entraram para o programa porque precisavam trabalhar. Três jovens disseram que só se interessaram em procurar o programa por incentivo dos pais.

Desses 10 jovens entrevistados percebemos que a maioria precisa do emprego para ajudar nas despesas de casa e/ou poder comprar o que precisa para garantir a convivência social. Um dos jovens disse que a motivação para participar do programa foi a necessidade de ter a “carteira de trabalho assinada”.

Dessas respostas pode-se inferir que os jovens têm em mente a necessidade de se qualificar para enfrentar a competitividade do mercado de trabalho. Eles acreditam que o emprego está diretamente ligado ao fator “capacitação”. Digo isso porque em seus discursos e posturas ficou nítido que eles procuram na capacitação profissional uma saída para os seus problemas financeiros e profissionais, por acreditarem que a mobilidade social está diretamente vinculada ao “número de diplomas” que possuem. Os jovens não procuraram o programa apenas para receber um salário, mas também porque sabem que precisam se capacitar ou, do contrário, não terão chances de competir no mercado de trabalho. Quando dizem que estão no programa para aquisição de experiência estão se referindo à necessidade de se capacitar e ter em seu currículo a prova de que estão aptos a trabalhar. Essa responsabilidade começa muito cedo para eles. O “APRENDIZ 6” tem apenas 15 anos e disse que seu objetivo ao entrar para o programa era “compreender como que é trabalhar” ele disse exatamente essa frase. Ele esperava do programa: “aprender e ter experiência”. Quando perguntamos o que ele espera da vida, ele disse que espera ser um bom trabalhador para um dia ganhar muito bem e ser bem-sucedido. Quando se refere a ser bem-sucedido, ele quis dizer “ter casa, carro, emprego bom e poder sustentar a família”. A mobilidade social é entendida pelos jovens como fator relacionado à capacitação, ao conjunto de habilidades que os trabalhadores adquirem. Por isso os jovens, muito cedo, já se interessam em entrar para um programa de aprendizagem, posto que, acreditam que quanto mais cedo adquirirem esses “atributos” mais cedo eles conseguem ascensão social. “Sair na frente dos demais” é esse o sentido de se capacitar, para esses jovens.

Os pressupostos de individualidade e competitividade que estão difundidos hoje na sociedade globalizada, interferem no jeito de ser da classe que trabalha. Ora, o jovem que tem apenas 15 anos de idade, já se sente obrigado a se preparar para a competição do mercado

de trabalho. Os jovens se responsabilizam tanto pelo seu fracasso quanto por seu sucesso. A participação num programa de aprendizagem está ligada à perspectiva de ascensão profissional e à ideia de que esse é o primeiro passo para futuros empregos formais. Os jovens acreditam que eles mesmos são os responsáveis por seu sucesso e é por isso que, independentemente da idade, querem se qualificar para fugir do peso da culpa por um possível fracasso que ocorrerá caso permaneçam inertes, sem buscar sua capacitação. A busca constante por se tornar “empregável” é a marca da nova geração que está aí na sociedade.

Na medida em que era possível e quando necessário, outras questões foram sendo acrescentadas ao roteiro de perguntas para aprofundar os temas propostos. E foi por isso que nem todos responderam às mesmas questões. Introduzimos perguntas para identificar o que os jovens pensam a respeito do desemprego e da exigência de qualificação que se processam na atualidade. Das respostas a essas questões foi possível apreender que os jovens compreendem o desemprego sob a perspectiva individual: eles sabem que existe desemprego e sabem que os níveis estão elevados em todo o país e, especificamente, na cidade de Monte Carmelo. No entanto, eles relacionam o desemprego à falta de capacitação dos indivíduos. Para eles, é como se a sociedade estivesse dividida dois grupos: um dos desempregados e um dos capacitados. Os desempregados estariam nessa condição por culpa deles mesmos, por falta de qualificação. Os capacitados são os que merecem e vão ocupar as vagas que estão em aberto, são os que “saíram na frente” na competição. Esse processo de “culpabilização” dos indivíduos foi discutido por Lucena (2004, p. 176).

Alguns jovens afirmaram saber que não há vagas para todos, mas tem vagas em aberto aguardando profissionais qualificados. Isso significa dizer que os jovens procuram se qualificar – e isso cada vez cedo - porque internalizaram essa responsabilidade como sendo deles. Tendo em vista que há um programa de aprendizagem na cidade, os que não participam desse programa, futuramente vão assumir a culpa por seu fracasso profissional, e isso os jovens não querem.

“Aprender”, “adquirir experiência” foram os principais motivos que levaram esses jovens a participarem de um programa de aprendizagem. Mas outros motivos foram também mencionados. Como já dito antes, alguns jovens procuraram o programa porque queriam ter assegurados seus direitos trabalhistas. Um trabalho formal, o benefício de uma “Carteira Assinada” foi mencionado por 2 dos 10 jovens entrevistados. É interessante que entre os jovens de 18 a 20 anos, 4 deles disseram que já tinham trabalhado antes, embora nunca tivessem tido a carteira assinada, mas só 2 deles demonstraram preocupação com esse fato.

Quando questionados sobre a importância e as vantagens de participar de um programa como o Jovem Aprendiz, as respostas mais comuns foram: “tirar os jovens das ruas”; “dar a chance do primeiro emprego”; “dar experiência”, “melhor a comunicação e a sociabilidade”; “capacitação”. Outro fato interessante é que poucos jovens relacionaram a experiência do primeiro emprego ao recebimento de salário, embora todos eles tenham relacionado o conceito de trabalho à “sobrevivência” no sentido material, como veremos em seguida. É importante relatar a fala de uns dos jovens quanto ao que o motivou a entrar para o programa: “entrei por causa do salário, porque nessa cidade é difícil conseguir emprego” (APRENDIZ 3). Outra: “eu entrei porque já tinha trabalhado antes e nunca tinham assinado minha carteira de trabalho” (APRENDIZ 4). Esse (a) último (a) aprendiz disse que agora se sente mais seguro porque, tendo a carteira assinada, já pôde usufruir do benefício de afastamento da empresa por um acidente e teve todos os direitos de um trabalhador normal. Relatou, entretanto, que na cidade não tem emprego e os empresários não valorizam o trabalho dos jovens porque acham que eles não sabem nada. Assim, a experiência comprovada em carteira de trabalho oferece uma chance de que futuramente tenha um emprego fixo.

## **Tema 2: Sobre as expectativas de futuro dos jovens aprendizes**

Quando questionados sobre o que esperam do futuro, os jovens apresentaram respostas que indicam um sentimento de esperança, uma visão positiva em relação ao que os espera. As respostas mais comuns foram relacionadas ao objetivo de cursar uma faculdade e arrumar um emprego fixo ou ser contratado pela empresa em que estão desenvolvendo a aprendizagem prática. Dois dos jovens entrevistados disseram que pretendem se mudar de Monte Carmelo para estudar em Uberlândia e a grande maioria mencionou que tem esperança de que no futuro possa estar num bom emprego e formar família. Observa-se que o trabalho e a escola ainda são centrais na vida dos jovens e que eles têm esperança num futuro melhor (se garantida a sua inserção no mercado de trabalho e maior nível de escolarização) mesmo que reconheçam os problemas econômicos que o país vem enfrentando. A relevância da esfera do trabalho foi discutida por BRANCO (2008). O autor afirma que os debates acerca da juventude confirmam a defesa da relevância do trabalho entre jovens, quer seja

[...]com respeito aos seus aspectos objetivos (inserção ocupacional e renda), quer no tocante aos seus atributos subjetivos (considerados em sua dimensão formativa como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades e autoconhecimento, construção da autonomia em relação à família, acesso a outras formas de sociabilidade, realização pessoal e vivência da própria condição juvenil (BRANCO, 2008, p. 141)



O autor acrescenta ainda que, de acordo com os debates e as pesquisas realizadas recentemente, no tocante à questão das políticas públicas para a juventude, o “trabalho deve ser compreendido como um direito dos jovens a partir dos 16 anos” (BRANCO,2008, p. 141).

A preocupação desses jovens com o futuro e a ligação que estabelecem entre futuro e vida profissional, nos leva a inferir que os jovens que participam do Programa Jovem Aprendiz dão importância ao trabalho e à escola na medida em que os percebem como meios de estabilizar as suas formas de inserção social e aumentar seu padrão de vida. Por não desconsiderarem o problema do desemprego, arriscaria a dizer que o trabalho tem se tornado uma questão importante na vida dos jovens em função de sua ausência, ou seja, pelo fato de haver poucas vagas de emprego é que os jovens se preocupam com sua qualificação e buscam trabalho, assim como foi discutido por GUIMARÃES (2008).

Ao responderem que o seu futuro está condicionado a “conseguir um emprego”, os jovens demonstram que a centralidade do trabalho não advém de seu significado ético (de humanização, de formação), “mas resulta de sua urgência como problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar” (GUIMARÃES, 2008, p. 159).

A confirmação desse fato se dá a partir das respostas dos jovens à pergunta “qual o conceito de trabalho”. Todos os jovens entrevistados entendem o trabalho como uma atividade remunerada que visa garantir a sobrevivência das pessoas. As expressões mais usadas para definição do termo trabalho, foram: “meio de sobrevivência”; “independência financeira”; “é necessário trabalhar”; “exercer serviço e receber por ele”; “dar um futuro melhor para as pessoas”; “meio de adquirir bens materiais”; “aquisição de salário”. Apenas um dos jovens mencionou que trabalho está relacionado ao “desenvolvimento das pessoas”, mas a primeira frase desse jovem foi: “meio de sobrevivência”.

Essa dimensão da mudança de significado que o trabalho assume na sociedade capitalista foi discutida por Guimarães (2008) ao citar os argumentos de Bauman (1999)

para quem a “ética do trabalho do trabalho”, que dava sentido a toda sorte de inserção na atividade econômica - humanizando-a, qualquer que fossem as suas características e a satisfação por ela despertada, visto o sentido do “dever cumprido” -, passa a ser substituída pela “estética do consumo”, que gratifica a intensidade e a diversidade das experiências, as ocupacionais entre elas” (BAUMAN, 1999 apud GUIMARÃES, 2008, p. 156).

Segundo Guimarães (2008), o trabalho atraente não é mais aquele que produz a mera satisfação pelo dever cumprido (ética), mas sim a gratificação pelo desempenho de atividades interessantes e refinadas (estética). A dimensão do trabalho e da qualificação estão

no centro da agenda de necessidades, de interesses e prioridades dos jovens. Mas cabe destacar que a centralidade do trabalho, na sociedade contemporânea, se dá em função da sua ausência e seu valor está diretamente ligado ao consumo de mercadorias.

### **Tema 3: Sobre a Relação entre teoria e prática**

Fizemos aos jovens a mesma pergunta feita aos empresários quanto à articulação entre teoria e prática expressa nos objetivos do Programa Jovem Aprendiz. Nosso objetivo era saber o que os jovens entendem por essa relação e se eles acham que, na prática essa articulação tem mesmo ocorrido. A maioria das respostas foi que “a teoria tem ajudado muito”. No nosso entendimento os jovens não compreendem os pressupostos da relação entre teoria e prática. Eles acreditam que a teoria esteja relacionada ao ensino das questões que não envolvem o processo de trabalho, ou seja, para eles, a parte teórica do Programa Jovem Aprendiz tem como função ensinar noções de comportamento, de disciplina, discutir temas atuais – desse modo, para eles o programa está cumprindo seu objetivo. Mas nenhum dos jovens mencionou alguma expressão em relação ao conhecimento específico que deve estar presente nos conteúdos programáticos - para além dos conhecimentos mais gerais - porque têm relação direta com o processo de trabalho que eles realizam na empresa.

Diferentemente do que foi apontado pelos empresários, alguns jovens disseram que há articulação entre teoria e prática. O “APRENDIZ 2” disse que *“sim, está acontecendo a relação teoria e prática porque a gente tem que aceitar ser mandado”*.

O “APRENDIZ 9” explicou que *“existe relação entre teoria e prática no programa porque nas aulas teóricas a gente aprende a se comportar”*. Pelos discursos é possível identificar que os aprendizes entendem a relação entre teoria e prática como algo dissociado, como se a teoria fosse relativa à conhecimentos gerais (e morais) e a prática é o trabalho em si.

A mesma leitura é feita pelo “APRENDIZ 8”, quando relata que *“O curso teórico ajuda muito porque discute temas sobre drogas, comportamento, tabelas para administrar faturamento, ajuda bastante”*.

Apenas dois dos jovens, observaram que *“os serviços aqui são específicos e não tem parte teórica, relação, nada não”* (APRENDIZ 5). Enquanto outro aprendiz disse que *“não há articulação nenhuma porque, por exemplo, o curso chama relações administrativas e não tem nada de específico para a área que eu trabalho”* (APRENDIZ 10 – que atua como empacotador, mas disse que sua carteira de trabalho está assinada como repositor).

Quando perguntamos sobre quais os temas que são discutidos nas aulas teóricas, as respostas giraram em torno das palavras: comportamento, bullying, drogas, tecnologia, saúde, administração, “como ser um bom funcionário”, “como aprender a obedecer às regras da empresa”.

É importante ressaltar, todavia, que consta no Art. 4º da Portaria MTE 615/2007 no § 1º que

As dimensões teórica e prática da formação do aprendiz deverão ser pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos que possibilitem ao aprendiz o desenvolvimento da sua cidadania, a compreensão das características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnico-científicos e das atividades técnico-tecnológicas específicas à ocupação. (MTE, Portaria 615, Art. 4)

Assim, está previsto em lei tanto a articulação entre teoria e prática que garante a qualificação profissional, como também, segundo as diretrizes gerais estabelecidas na Portaria 615, a qualificação pessoal dos jovens quanto às dimensões éticas, cognitivas, sociais e culturais (MTE, Portaria 615, Artigo 4º). Dessa forma, não está incorreto trabalhar os temas a que se referiram os jovens entrevistados, mas é preciso agregar a teoria específica relativa às especificidades dos processos de trabalho que cada jovem realiza.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos jovens, que estão descritas no quadro que apresentamos no início dessa sessão, pode-se dizer que os aprendizes têm realizado atividades simples, que requerem pouco conhecimento teórico. As atividades mais comuns estão entre: empacotar produtos, repor estoque, digitalizar, arquivar e organizar documentos. São atividades que não correspondem, na maioria das vezes, aos anseios dos jovens. Um dos aprendizes relatou que o tipo de atividade que ele faz na empresa não lhe garante futuro nenhum. O “EMPRESARIO F” tem a mesma visão do aprendiz: “a atividade que o (a) aprendiz realiza aqui na empresa não lhe dá base nenhuma base para outro trabalho”.

Conforme reitera KUENZER (1992), no sistema capitalista, a divisão técnica e social do trabalho – que lhe é indispensável - promove a separação, ao nível das relações sociais, das ações de concepção, gestão e execução, definindo as posições dos trabalhadores na hierarquia do corpo coletivo do trabalho. Como já discutido antes, aos filhos da classe trabalhadora são destinadas as atividades de menos importância na hierarquia do processo produtivo, posto que, as atividades intelectuais cabem à elite. Os filhos da classe trabalhadora são preparados em cursos profissionalizantes – como é o caso dos jovens do Programa Jovem Aprendiz - e os filhos da classe dominante são preparados nas melhores escolas para o desempenho das atividades de liderança que requerem mais preparo científico.

### **Outros temas debatidos com os jovens**

Uma vez que essa pesquisa direciona o foco das análises para o jovem da classe trabalhadora, que é o sujeito concreto que participa do Programa Jovem Aprendiz, procurou-se, durante as entrevistas, retratar um pouco da realidade desses jovens. Uma das questões mais importantes já foi discutida anteriormente: aos filhos da classe trabalhadora são destinadas as atividades manuais, simples, fragmentadas, menos importantes, que requerem menos esforço intelectual. O desenvolvimento desse tipo de atividade não garante aos jovens da classe trabalhadora a possibilidade de conhecer os processos de trabalho, de ter acesso ao conhecimento científico-tecnológico o que significa dizer que o trabalho realizado pelos jovens aprendizes apenas contribuem para a manutenção do *status quo*, expressando a histórica divisão entre os indivíduos que realizam atividades manuais e os que realizam atividades intelectuais, para o que os processos educativos se articulam de maneira a prepará-los diferentemente segundo as suas origens sociais.

Outra questão que vale ressaltar é quanto à ocupação do tempo livre desses jovens. Uma das exigências do programa Jovem Aprendiz é que o jovem esteja cursando ou tenha terminado o ensino fundamental ou médio. Os jovens ocupam uma parte do dia trabalhando e na outra parte estudam.

Quando questionados sobre o que os aprendizes fazem nos momentos em que não estão trabalhando ou estudando, e quais as atividades de lazer eles mais gostam, 6 dos 10 jovens entrevistados disse que, nas horas vagas permanece em casa “assistindo televisão ou navegando na internet”. Um dos jovens relatou que estuda no período da manhã, trabalha à tarde e faz curso técnico à noite. Um dos jovens que já concluiu o ensino médio está estudando na faculdade no período noturno e disse que “não tem muito tempo para sair, só no fim de semana, mas gosta de estar com amigos”.

A maioria dos jovens, como pode-se perceber, ocupa dois períodos do dia com as atividades de trabalho e estudos e no tempo livre eles estudam para as provas da escola regular ou assistem tv/internet. É preocupante notar que os jovens da “sociedade do conhecimento”<sup>44</sup> ocupam todo o seu tempo com as atividades relacionadas à capacitação profissional seja por meio da escola, de cursos técnicos ou de experiência prática no trabalho.

---

<sup>44</sup> “Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?” é o título provocador da obra de Newton Duarte a qual sugerimos a leitura. (DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008).

As diversões desses jovens estão sempre relacionadas à tecnologia ou aos modismos ditados pela mídia. O interessante é que, ao perguntarmos se eles têm conseguido relacionar as atividades de estudos e trabalho sem prejuízos para uma delas, todos os jovens disseram que “é tranquilo fazer os dois ao mesmo tempo porque trabalha só 6 horas por dia no programa”. Ainda que tivéssemos a impressão de que os jovens se mostrariam contrários à essa situação, na visão deles, conciliar estudos e trabalho não é cansativo e eles conseguem realizar as duas atividades com êxito. O “APRENDIZ 9” disse que aproveita seu tempo livre para estudar para as provas da escola. O “APRENDIZ 7” relatou que consegue conciliar estudos e trabalho porque só trabalha 6 horas por dia, mas o que fica prejudicado é a sua vida social posto que, não sobra tempo para estar com amigos ou passear. Esses discursos nos permitem concluir que a socialização tem sido deixada de lado para que os jovens possam conciliar atividades de estudos e trabalho. Assim como já discutimos antes, é importante lembrar que o lazer e a socialização são fatores que contribuem para a formação da identidade e da personalidade dos jovens.

Foi perguntado aos jovens o que eles pensam a respeito das exigências do mercado de trabalho. A maioria deles respondeu que essas exigências estão relacionadas a “saber se comportar”, “saber se comunicar”, “saber obedecer” e “aceitar ser mandado”. Para a maioria dos jovens, o mercado de trabalho tem mesmo que ser exigente para garantir a produtividade das empresas e para assegurar que a competitividade seja justa. Segundo eles, se as empresas não exigissem trabalhadores mais competentes não haveria motivos para se qualificarem e, assim, qualquer um poderia assumir uma vaga. O que foi possível verificar é que os jovens acham que é justo as empresas exigirem indivíduos bem qualificados, porque isso assegura que somente os “melhores” estejam nas melhores vagas de trabalho.

Perguntamos quais são as exigências do mercado de trabalho, o que eles acham que as empresas exigem para que eles sejam contratados. Os jovens responderam com expressões do tipo: “comprometimento”; “obediência”; “saber realizar várias atividades ao mesmo tempo”; “ter disciplina”; “saber se relacionar com os outros funcionários”; “se comportar no emprego”. Dois jovens relataram que, embora pareça que os aprendizes, sejam escolhidos pelas empresas por sua capacitação ou por seu comprometimento, a maioria segundo eles, são contratados - como aprendizes ou são efetivados como funcionários - por “apadrinhamento”, por indicação. O “APRENDIZ 7” (de 20 anos) disse que gostaria que as empresas contratasse seus funcionários pela experiência e pelo desempenho e não por indicação dos “padrinhos” porque prejudica os que tem capacitação e isso não é justo. Segundo relato do “APRENDIZ 10” (de 17 anos) tem vários aprendizes participando do programa em Monte Carmelo, mas que não precisam do salário pago pelo programa e só estão trabalhando

porque suas famílias são influentes e conseguiram introduzi-los. Para esse jovem, muitos aprendizes são contratados por indicação ou por pertencerem às famílias mais abastadas e isso tem prejudicado os jovens que realmente precisam do emprego para se sustentar.

Percebe-se, entretanto, que o discurso dos jovens está vinculado aos princípios da meritocracia que se baseia num sistema de hierarquização e premiação dos indivíduos por seus méritos pessoais, de modo que a ascensão profissional passa a ser vista como consequência dos esforços individuais de cada um e é nesse contexto que a qualificação profissional se reveste de importância.

Com base em tudo o que foi exposto até aqui, convém ressaltar que a qualificação, no contexto da reestruturação produtiva do capital da década de 1990, tem sido entendida como “[...] conjunto de atributos individuais de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional assim como das experiências de trabalho” e vista como meio de mobilidade social (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 47). No entanto, urge a necessidade de compreender a qualificação num sentido mais amplo e complexo,

[...] em razão das observações de que a definição do lugar ocupado pelos trabalhadores na instituição social empresa, bem como de seu salário, das oportunidades de promoção etc., resulta, para além da posse de saberes e habilidades específicos, da sua condição de classe, sexo, etnia, idade, do prestígio social de sua ocupação, da sua capacidade organizativa como corporação, tanto quanto do jogo político e da correlação de forças que envolve grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobiliza esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa [...] (FERRETI, SILVA JÚNIOR, 2000, p. 47)

Contrariando o pensamento dos jovens, como afirma o autor, o que define a posição dos indivíduos nas empresas não é o nível de qualificação, mas a origem de classe, principalmente. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelos jovens do programa jovem aprendiz, bem como o tipo de formação que lhe é destinado, reforçam esse argumento.

A contradição que se estabelece no sistema capitalista é que à classe trabalhadora interessa um ensino que lhes dê acesso ao saber historicamente produzido, organizado e acumulado - posto que é exatamente essa classe a menos privilegiada no contexto da desigualdade de oportunidades. No contexto atual, a classe trabalhadora deveria ter acesso ao saber tecnológico e aos processos modernos de trabalho, no entanto, justamente à classe trabalhadora que precisa de uma formação mais ampla, é destinado um modelo de educação profissional que não lhe permite dominar as técnicas de trabalho, haja vista que está diretamente ligada aos interesses dos capitalistas e não da classe trabalhadora assumindo, portanto, um sentido “desqualificador”.

Em contraste com o que foi dito pelos empresários entrevistados, todos os aprendizes entrevistados afirmaram que querem ser contratados pelas empresas em que estão realizando a aprendizagem. Porém, como já dito antes, os empresários confirmaram que não há possibilidade de contratar esses aprendizes. Apenas o “APRENDIZ 10” relatou que gostaria de ser contratado se fosse em outra área da empresa, pois no cargo em que ele está não visualiza nenhuma possibilidade de aprendizagem<sup>45</sup>. Esse mesmo jovem disse que a empresa em que está realizando a aprendizagem só contrataria os aprendizes em regime de trabalho por tempo indeterminado no mesmo setor em que estão atuando e, nesse caso, ele prefere não continuar na empresa. Os demais (9 jovens) disseram que gostariam de ser contratados. Desses, apenas 3 disseram ter certeza de que a empresa não tem vagas para eles. Os 6 jovens restantes afirmaram que gostariam de ser contratados e acreditam na possibilidade de que isso possa acontecer, em virtude de sua competência e dedicação no emprego.

É interessante notar que os jovens, independente das atividades que realizam nas empresas, tem esperança de que, ao findar o contrato de aprendizagem, terão um emprego fixo, formal. O fim do contrato de aprendizagem representa, para os jovens, uma chance de emprego - tendo em vista que já adquiram a experiência e a capacitação que os empresários exigem. Os empresários, por sua vez, esperam o contrato de aprendizagem terminar para iniciar a contratação de novos aprendizes.

É nesse abismo de interesses que a esperança num futuro melhor aos poucos cede lugar a um sentimento de insegurança e de frustração que tem marcado a vida dos jovens, principalmente os da classe trabalhadora na atualidade. Para esses, mesmo tendo adquirido “capacitação” através de um programa de aprendizagem, a garantia de um emprego está longe de seu alcance.

Porquanto, a avaliação geral dos aprendizes sobre o programa Jovem Aprendiz é que se trata de uma oportunidade de aprendizagem, de capacitação, de aquisição de experiência. Entre as vantagens apontadas pelo programa os jovens citaram: “melhora os relacionamentos”; “sociabilidade”; “melhora a comunicação”; “oportunidade de ter uma renda mensal para custear os estudos”; “possibilidade de renda para não depender da família”; “proporciona experiência e ensina a ser bom funcionário”; “prepara para o futuro”; “aprende a tratar bem as pessoas”; “oferece oportunidade de qualificação”. Essas expressões indicam a

---

<sup>45</sup> Esse jovem trabalha como “empacotador” de mercadorias em um supermercado da cidade, e por diversas vezes, na entrevista, referiu-se ao fato de que não tem aprendido nada que lhe “sirva para o futuro”, tendo em vista que, para ele, “empacotar” mercadorias não é profissão. O jovem demonstrou interesse em ser efetivado na empresa desde que seja em outra área. Ele acredita que ao sair do programa “não estará preparado para outro trabalho”.

verdadeira importância do programa Jovem Aprendiz para os filhos da classe trabalhadora ainda que, conforme já discutimos, esse programa não ofereça a garantia de emprego a esses jovens.

É importante ressaltar, todavia, que, para os filhos da classe trabalhadora o Programa Jovem Aprendiz configura-se como uma opção de trabalho, de remuneração e de aprendizagem. No entanto, é uma opção que se contradiz em sua própria essência, pois demonstra exatamente os limites de inclusão social destes, apostando numa promessa de empregabilidade – e não de emprego – cuja saída encontra-se no próprio indivíduo. Nesse sentido, o programa reproduz as dimensões compensatórias de inspiração neoliberal. Por outro lado, a situação dos filhos da classe mais abastada é diferente: permanecem – salvo raras exceções - se dedicando exclusivamente aos estudos para, futuramente, assumirem os papéis de liderança que lhe cabem segundo a hierarquia do trabalho.

Por fim, a cidade de Monte Carmelo, conforme já discutimos, conta com poucos postos de trabalho e as possibilidades de geração de emprego são ínfimas haja vista que a cidade não possui indústrias e nem empresas de grande porte. Assim, as chances de que os jovens aprendizes sejam contratados pelas empresas em que realizam a aprendizagem são pequenas e a chance de serem contratados por outras empresas também estão reduzidas frente à situação socioeconômica da cidade. O que nos preocupa é que, aliado ao processo de elaboração de políticas públicas de capacitação, outras políticas de geração de emprego e que venham atender às especificidades dos jovens enquanto sujeitos de direitos (lazer, cultura) deveriam ser pensadas, posto que, não basta apenas capacitar, os jovens precisam de emprego, de escolarização, de lazer, de cultura, enfim, eles precisam ter assegurados os seus direitos de viver a situação juvenil de acordo com suas especificidades, as quais dependem dos diversos fatores já discutidos aqui: classe social, etnia, gênero etc.

Diante do que foi exposto a partir de nossas análises bibliográficas e das entrevistas que fizemos, pode-se concluir que o Programa jovem aprendiz da cidade de Monte Carmelo foi efetivado sob a representação dos jovens enquanto “problema social”, todavia, os jovens não têm a visão de que o programa seja apenas uma via de contenção da delinquência. Os jovens almejam ter legitimados seus direitos à educação, à profissionalização e ao trabalho. Nesse sentido, a inserção no mercado de trabalho e a oportunidade de lograr a ascensão profissional fazem parte dos objetivos de vida dos jovens da classe trabalhadora porque são condição para sua sobrevivência. No entanto, a formação que lhes permita o alcance desses objetivos deveria ser pautada na articulação entre o mundo do trabalho e a educação. Para os filhos da classe trabalhadora não bastam políticas de capacitação que não capacitam, ou de qualificação que “desqualificam”. Há que atentar, também, para o fato de que, a ideia de conter



a violência tirando os jovens das ruas pelo período do contrato de aprendizagem – que é de dois anos – não se sustenta pelo fato de que, ao terminar a aprendizagem esses jovens continuam sem emprego e voltam para as ruas. O sentido de uma política de qualificação profissional se perde na medida em que, juntamente com ela não são constituídas novas estratégias de manter os jovens trabalhando, o que é um direito deles.

Vale ressaltar que, para o sistema capitalista, a posse do saber, ou seja, a posse do instrumento de trabalho, faz com que o capital dependa da habilidade e da especialização do trabalhador para a acumulação e ampliação. A posse do instrumento de trabalho dá ao trabalhador a possibilidade de resistência contra o capital. Por isso, não é interessante que o trabalhador tenha acesso ao saber produzido socialmente. Ele só precisa dominar algumas técnicas mais simples que lhe permita a execução das atividades menos importantes. É nesse processo que o capital busca, incessantemente, se apropriar dos meios concretos de resistência, ou seja, expropriar do trabalhador o seu saber, a sua qualificação, o domínio das técnicas. Ao separar o trabalhador do seu instrumento, ocorre a separação entre o trabalhador e a ciência, entre trabalhador e conhecimento. Na medida em que o trabalhador vai necessitando de mais qualificações e especializações é o próprio capital que dita as regras determinando até que ponto ele pode ou não pode saber (KUENZER, 1992).

É nesse sentido que se explica o tipo de formação profissional que é destinada aos jovens do Programa Jovem Aprendiz: é o capital que determina o processo pedagógico que melhor lhe convém e não é do seu interesse que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso ao saber científico. Basta-lhes o conhecimento básico, de acordo com as necessidades do sistema produtivo, que permita a execução das simples tarefas que lhes são determinadas mediante a condição de classe. A geração de empregos também não é interesse do capital na medida em que a oferta de força de trabalho – o ‘exército de reserva’ para usar o termo sugerido por Braverman (1977) – é o que determina os baixos salários dos que estão trabalhando e garante a legitimação dos princípios do Darwinismo social, os quais asseguram a permanência da lei da competitividade e a constante busca pela “(des)”qualificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual marcado pelo desemprego estrutural, excedente de força de trabalho pouco escolarizada, precarização dos postos de trabalho, bem como pelas exigências de qualificação profissional, um dos maiores desafios que está posto é a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho.

São os jovens entre 16 a 24 anos e de baixa renda os mais afetados pelas mudanças do mundo do trabalho e pelas fragilidades do sistema educacional. Esses jovens são destituídos de redes de apoio e de proteção, encontrando-se em maior estado de vulnerabilidade social. Entre os principais problemas que afetam essa população hoje estão: a dificuldade de encontrar trabalho, as frágeis condições de assegurar sua permanência na escola e a inadequada formação profissional que eles têm recebido por parte do governo, além é claro de serem negados a esses jovens o acesso e desfrute do lazer e do tempo livre.

Essas dificuldades encontradas pelos jovens de baixa renda reforçam a necessidade de se pensar em políticas voltadas para o aumento de escolaridade, participação social e garantia do direito ao trabalho, além, é claro, de uma política integrada de proteção social.

Entendemos que o Programa Jovem Aprendiz, enquanto política do primeiro emprego, representa uma oportunidade de acesso aos princípios básicos do processo de trabalho e a garantia de renda mensal aos jovens. No entanto, o tipo de formação que é destinada aos jovens – a qualificação técnico-profissional – foi constituída sob as bases da divisão técnica e social do trabalho que separa as atividades intelectuais e manuais destinando-as aos indivíduos conforme sua origem de classe. O que foi possível compreender por meio dessas análises é que o projeto de desenvolvimento econômico do Brasil a partir do governo FHC, perpassando pelo governo de Lula, reduz os trabalhadores a “[...]fatores da produção, e, em razão disso, toma sua formação um investimento em ‘capital humano’, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O modelo de formação profissional que está posto atende aos interesses de mercado e não aos da classe trabalhadora e, nesse sentido, contribui para a manutenção do status quo e não para a emancipação dos indivíduos. Conforme observa os autores citados, as atuais políticas de educação que estão em curso no Brasil – e aqui incluímos o Programa Jovem Aprendiz - retomam o fundamento que esteve presente na origem da educação profissional no início do século passado: “[...] formar *mão-de-obra* necessária ao desenvolvimento econômico

e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, s/p, grifos do autor)

A qualificação profissional destinada aos filhos da classe trabalhadora toma o sentido de uma política compensatória à ausência do direito à educação básica e de qualidade que deveria ser oferecida “[...] em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Outra questão que não se pode perder de vista é que na parceria político-privada que caracteriza o programa jovem aprendiz tende a predominar um viés assistencialista e paliativo cuja ação é imediatista, não logrando uma resolução definitiva para os problemas da classe trabalhadora.

Reiteramos as contribuições de Lucena (2004) ao afirmar que um programa de capacitação, por mais que seja revestido de boas intenções, sozinho não gera emprego. Isso porque a criação de novos postos de trabalho passa por movimentos de crescimento econômico que são negados pelos princípios neoliberais caracterizados por dimensões recessivas em essência.

Conforme observam Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), uma discussão que tem sido recorrentemente apontada – e que provavelmente deve ter sido levantada pelos leitores dessa dissertação – refere-se à pergunta

[...] deve-se retardar a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho - e com isso dar prioridade à sua sociabilidade, educação e formação profissional, reservando ainda os escassos empregos para os adultos - ou facilitar a inserção profissional de adolescentes de baixa renda a partir dos 16 anos, propiciando-lhes condições de gerar renda para suas famílias e para sua permanência na escola? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, s/p.)

Defender a prioridade à educação básica - postergando a inserção dos jovens no mercado de trabalho para depois da conclusão do ensino médio ou a inserção no mercado de trabalho - também foi uma das dúvidas que permearam nossos estudos, tendo em vista que, reconhecemos que, por um lado, os jovens precisam trabalhar – tanto pela formação quanto por questões materiais – mas por outro, os jovens inseridos precocemente no trabalho – como é o caso dos jovens que participam do Programa Jovem Aprendiz – abdicam de sua sociabilidade e podem até prejudicar seus estudos.

Embora tivéssemos mais pendentes à defesa da prioridade de elevação de escolaridade e combate ao trabalho precoce, não se pode esquecer que estamos aqui tratando de jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade. As várias situações em que vivem os jovens

devem ser consideradas quando da elaboração das políticas públicas. Assim, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que, baseados em Pochmann (2004), indicam a necessidade de “políticas distributivas e emancipatórias” sob as quais o governo deveria assegurar uma renda mínima que leve o jovem a retomar à escola tendo, assim, uma fonte de renda que compense o que ele ganharia trabalhando. Associado a isso, na perspectiva emancipatória, está o resgate do papel da educação e da formação, postergando-se o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e permitindo colocar à disposição de todos as condições isonômicas de competição pelos postos de trabalho existentes e vagas de geração de trabalho e renda (POCHMANN, 2004, p. 226 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Outra questão importante é o fato de ainda prevalecer na orientação das políticas públicas a visão da juventude enquanto problema social, como foi o caso ocorrido na cidade de Monte Carmelo. Segundo Abramo (1997) as ações pautadas na visão do jovem como problema social permanecem, na maior parte das vezes, sob um registro imediatista e desarticulado e com pouca capacidade de gerar uma compreensão mais ampla e aprofundada a respeito dos jovens, de suas características, suas questões. A atenção dada ao jovem como emblema dos problemas sociais impede de entendê-los melhor e de nos livrar de uma postura de ‘desqualificação da sua atuação como sujeitos’.

As intencionalidades do Programa Jovem Aprendiz - que compreendem a geração de renda, a capacitação para o emprego, a permanência dos jovens na escola e a redução do desemprego - esbarram na contradição que se estabelece na divisão de classes do sistema capitalista. Logo, como aponta Kuenzer (1992), “[...]a educação para o trabalho se dá de forma diferenciada. [...] à grande maioria da população, composta pela classe trabalhadora excluída do sistema de ensino, resta aprender o trabalho na ‘prática’”(p. 30)

Ainda que prevaleça o discurso de uma aprendizagem em conformidade com a formação pelo trabalho, a partir da associação entre teoria e prática, na realidade, resta aos participantes do Programa Jovem Aprendiz, aprender o trabalho na prática sem que uma base teórica que lhes permita a apropriação do saber técnico-científico.

Contudo, nossos estudos apontam para a necessidade de promover ações voltadas para atender especificamente aos jovens da classe trabalhadora, haja vista que eles são a maioria, são os mais afetados pelo desemprego estrutural, são os mais propensos a sujeitarem-se ao emprego precarizado, e caracterizam a população que mais carece de atenção por parte do governo e da sociedade em virtude de sua condição de desvantagem em relação aos jovens da classe dominante.

Esse trabalho de investigação sobre o Programa Jovem Aprendiz é apenas um dos muitos que tentaram analisar a condição dos aprendizes como resultado da reestruturação econômica e tecnológica do capital ocorridas a partir da década de 1990, no Brasil. Nosso intuito foi o de procurar incentivar um debate crítico sobre as políticas voltadas aos jovens da classe trabalhadora entre 14 e 24 anos quanto à sua inserção no mercado de trabalho e sua capacitação.

Várias outras pesquisas já foram elaboradas no sentido de identificar o perfil de jovens que participam do Programa Jovem Aprendiz em todo o país. Outras trataram de analisar a efetividade dessa política pública quanto à inserção dos egressos do programa no mercado de trabalho. No entanto, essa pesquisa se comprometeu a analisar a relação entre trabalho, educação e juventude a fim de dar maior visibilidade aos jovens da classe trabalhadora e, em especial aos da cidade de Monte Carmelo – que anonimamente inspiraram esse trabalho. Espera-se que este seja o ponto de partida para o debate sobre a orientação das políticas públicas no sentido de atender às especificidades desses jovens a partir de uma visão enquanto sujeitos de direito, superando a visão da juventude como um ‘problema social’, o que acaba por desconsiderar suas verdadeiras necessidades e anseios.

## REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil em Colombia. In: DAVILA, O. (Ed.). **Políticas de juventud em América Latina: políticas nacionales**. Viña del Mar: CIDPA, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Número especial.

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-73

ABRAMO, Helena W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. Ação Educativa. 2005, p. 20 -39 Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 19 dez 2017

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALMEIDA, Angelita de Oliveira. **Os ensinamentos do capitalismo: o que o jovem aprendiz aprende sob os auspícios do estado para se tornar um trabalhador**. 2012. 285 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

ANDRADE, Antonia C.; LUCENA, Carlos A. **Os governos FHC e Lula e a resignificação do neodesenvolvimentismo: o Reuni**. 1. ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando, 2017

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao Trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed UNICAMP, 1997

ANUÁRIO DO SISTEMA PÚBLICO DE EMPREGO, TRABALHO E RENDA 2015: juventude. São Paulo: DIEESE, São Paulo, 2015.

BALANÇO de governo (2003-2010). Disponível em: <[www.biblioteca.presidencia.gov.br/lula/balancodegoverno/.../balancodegoverno.pdf](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/lula/balancodegoverno/.../balancodegoverno.pdf)> acesso em: 09 Abr 2018

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 151-162. Disponível em:

<[https://monoskop.org/images/e/e8/Bourdieu\\_Pierre\\_Quest%C3%B5es\\_de\\_Sociologia\\_2003.pdf](https://monoskop.org/images/e/e8/Bourdieu_Pierre_Quest%C3%B5es_de_Sociologia_2003.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, 2008. p. 129 - 148.

BRASIL, Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 10 de Set de

BRASIL, Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de Maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.

BRASIL, Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em: 27 Março 2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Executivo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 21 mar de 2017

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 22 mar 2017

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 22 mar 2017

BRASIL. Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000. Lei do Jovem Aprendiz. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de Maio de 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm)> Acesso em: 22 mar 2017

BRASIL. Lei nº 10.748 de 22 de Outubro de 2003. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.748.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.748.htm)> Acesso em 03 jan 2018

BRASIL, Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 10 set 2017

BRASIL, Lei nº 11.129 de 30 de Junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)> Acesso em: 22 mar de 2017

BRASIL, Lei nº 11.180 de 23 de Setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm)> Acesso em 27 mar de 2017

BRASIL, Decreto nº 5.598 de 1º de Dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)> Acesso em: 22 mar de 2017

BRASIL, Lei nº 11.692 de 10 de Junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm)> Acesso em: 22 mar 2017

BRASIL, Decreto 6.481 de 12 de Junho de 2008. Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm)> Acesso em: 03 Jan 2018

BRASIL, Lei Nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)> Acesso em: 27 março 2017

BRASIL, Lei nº 12.852 de 05 de Agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm)> Acesso em: 22 de Março de 2017

BRASIL, Decreto de Lei nº 8.740, de 04 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8740.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8740.htm)>. Acesso em: 30 nov 2016.

BRASIL, **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)** - Ministério do Desenvolvimento Social e Secretaria Nacional de Assistência Social. Disponível em: <[http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso\\_PETI.pdf](http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PETI.pdf)> acesso em: 09 Abril de 2018



BRASIL, MEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)** – criado em 2011 pela Lei 12.513/2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>> acesso em: 08 Abril de 2018

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer o do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 175 -214.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens Pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza**. Niterói: Intertexto, 2001, 208p.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. IN: LOMBARDI, J.C. et al (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Les Temps Modernes**, Paris, n. 607, ed.5, Out. 2000. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-5-Artigo-02.pdf>> . Acesso em: 25 maio 2017.

CONEXÃO APRENDIZ. Carta de compromisso pela aprendizagem: quem já aderiu. Disponível em: <<http://www.conexaoaprendiz.org.br/2010/11/11/carta-de-compromisso-pela-aprendizagem-quem-ja-aderiu-2/>> Acesso em: 22 mar 2017

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez., 2003.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro, ano 19, vol. 18, nov. 2009

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Escolaridade e as necessidades do mercado de trabalho**. Porto Alegre, 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Polêmicas do nosso tempo**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

ESTEVES, Luiz C; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE Eliane Ribeiro; ESTEVES Luiz Carlos (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007, p. 19 – 50. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580POR.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FAGIANI, Cílon César. **Educação e Trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FÁVERO, Douglas Gonsalves. **A experiência juvenil no processo de luta pela moradia em Uberlândia**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

FERRETI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, 2004.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200006>

FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43- 66, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília, DF, 2008. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/olhar\\_sobre\\_jovem\\_brasil.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/olhar_sobre_jovem_brasil.pdf)>. Acesso em: 19 dez 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Vol.26 n° 92 Campinas Outubro, 2005

\_\_\_\_\_. **Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional**. Seduc. 2010. Não paginado. disponível em: <http://emseducmt.blogspot.com.br/2010/10/globalizacao-e-crise-do-emprego.html> acesso em: 17 de Dez de 2017

\_\_\_\_\_. Os delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: Gentili, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão**. 11° ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 77 – 108.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13. n. 25. Dez, 2004

\_\_\_\_\_. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Revista Desidades**. n. 14, Ano 5, Mar, 2017

\_\_\_\_\_. Condição juvenil e modelos Contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última década**. Cidpa valparaíso, n. 33, p. 11-26, Dez, 2010  
 Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>> Acesso em: 19 Dez 2017

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: \_\_\_\_\_ (org.): **Pedagogia da exclusão**. 11° ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 228 – 270

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.) **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, p. 149 – 174

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6º ed., São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 2º ed. – Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira S.A., 1993.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – População Jovem no Brasil - Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/9292-populacao-jovem-no-brasil.html>> Acesso em 20 dez de 2017

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - PNAD Contínua 2016 – Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>> Acesso em: 03 jan de 2018

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE cidades/ Monte Carmelo- 2016 <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=314310&search=||inforogr%0Elficos:-informa%E7%F5es-completas>> acesso em: 16 Abril de 2017

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Análise do Mercado de Trabalho 2016 Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt61\\_analise.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt61_analise.pdf)> Acesso em: 03 Jan 2018

JOVENS são 35% dos desempregados no mundo: Brasil é destaque negativo. 2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/mundo/2017/11/jovens-sao-35-dos-desempregados-no-mundo-brasil-se-destaca>>. Acesso em: 28 Dez 2017.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 3º ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1992

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho**. Seduc, 2010. Disponível em: <<http://emseducmt.blogspot.com.br/2010/10/educacao-profissional.html>> acesso em: 17 de Dez de 2017

\_\_\_\_\_. Educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de Inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>> acesso em: 17 dez 2017

\_\_\_\_\_. Reforma da Educação Profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. Saúde**, v.5 n. 3, p. 491 -508, nov. 2007/fev. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09>> pdf acesso em: 17 dez 2017

\_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan./abr. 2003

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Não datado. Disponível em: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_conhec\\_compet\\_trab\\_esc.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf)> acesso em 19 Dez 2017

\_\_\_\_\_. Ensino Médio: novos desafios. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3º ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-90

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, J.C. et al (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo; Autores Associados, 2002b.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002

LUCENA, Carlos. **Tempos de Destruição: educação trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: SOUSA, Janice Tirelli Ponte; GROppo, Luís Antonio (Org.) **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Editoria em Debate UFSC, 2011. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/07/Juventudes-no-mundo.pdf>> acesso em: 20 dez 2017

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

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (org.) **Karl Mannheim**, São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. **La juventude es mas que una palabra: ensayos sobre cultura y juventude**, Buenos Ayres, Biblos, 2000 Disponível em: <[http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index\\_archivos/margulis\\_la\\_juventud.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf)> acesso em: 19 de Dez de 2017

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2º ed. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1992

\_\_\_\_\_, **A Ideologia Alemã**, 2ª ed. São P: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MEC, UNESCO. **Juventude e Contemporaneidade**. FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Orgs) – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=648-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-)

[vol16juvcont-elet-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](#)> acesso em: 19 Dez de 2017

MEC, UNESCO. **Juventudes: Outros Olhares sobre a diversidade**. ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (Orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007b. 342p. (Coleção Educação Para Todos; 27) Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580POR.pdf>> acesso em 03 jan 2018

MERCADANTE, A. **Brasil: Primeiro Tempo**. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2006, p. 225- 233

MTE. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003-2007**. – Brasília: MTE, SPPE, 2003.

MTE, **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ)**, Brasília : MTE,SE, 2011. 60 p. Disponível em:

<<http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/antdj.pdf>> acesso em: 03 Jan de 2018

MTE. **Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz – 4. ed.** – Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009. 80 p. Disponível em:

[http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/02/aprendizagem\\_pub\\_manual\\_aprendiz.pdf](http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/02/aprendizagem_pub_manual_aprendiz.pdf) acesso em: 03 jan de 2018

MTE, Portaria nº 615 de 13 de Dezembro de 2007

Disponível em: [http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/p\\_20071213\\_615.pdf](http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/p_20071213_615.pdf) acesso em 26 Dez de 2007

MTE, Portaria nº 557 de 22 de Agosto de 2008. Disponível em:

<<http://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=208662>> Acesso em: 22 Março de 2017

MTE, Portaria nº 1003 de 04 de Dezembro de 2008. Disponível em:

<<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-94-29-2008-12-04-1003>> acesso em: 18 Abr de 2018

MPAS, Portaria nº 2.917 de 12 de Setembro de 2000. Estabelece as Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI.

MÉSZÁROS, István. Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização. In: **Coletivo Socialismo e Liberdade**. PSOL. 2006, p.1-11. Disponível em:

<[http://resistir.info/serpa/comunicacoes/meszaros\\_globalizacao.html](http://resistir.info/serpa/comunicacoes/meszaros_globalizacao.html)> acesso em: 25 maio 2005

\_\_\_\_\_. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, Editora da Unicamp; São Paulo, Boitempo Editorial, 2002

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 255-278, jul./dez 2005

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude -alguns contributos. **Revista Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990, p. 139-165

Disponível em:

<[http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A\\_construcao\\_sociologica\\_da\\_juventude\\_0.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_sociologica_da_juventude_0.pdf)> acesso em 19 dez 2017

PESQUISA da OIT aponta crescimento do desemprego juvenil no mundo. 2016. disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-oit-aponta-crescimento-do-desemprego-juvenil-no-mundo/>>. acesso em: 28 dez. 2017

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n° 5 e Set/Out/Nov/Dez 1997 n° 6

Disponível em:

<[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_04\\_ANGELINA\\_PERALVA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf)> acesso em: 19 Dez 2017

PEREIRA, L. C. B. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

PIGHINI, Evaldo. A volta por cima do setor cerâmico de Monte Carmelo. **Revista Mercado**, Uberlândia, Ano 4, n. 22, p.30-43, Set 2009

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, 2004, p. 383-399.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>

POCHMANN, Marcio. **Situação do Jovem no Mercado de Trabalho no Brasil**: um balanço dos últimos 10 anos. São Paulo, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422 Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn\\_ramos.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf)> Acesso em: 17 dez 2017

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação? São Paulo: Cortez, 2001. 320 págs.

REGO, T. C. F. **Educação Profissional e a Reestruturação Produtiva no Mundo do Trabalho**: os impactos na formação da força de trabalho do SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial) da cidade de Montes Claros/ MG. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas**: Conceitos Básicos, 1998. Disponível em: <[http://franciscoqueiroz.com.br/porta1/phocadownload/gestao/rua%20maria%20\\_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf](http://franciscoqueiroz.com.br/porta1/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf)> Acesso em: 08 Abril de 2017

SANTOS. Paulo Roberto Félix dos. A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate. **O social em questão**. Ano XIV, n. 25/26, p. 137 – 156, 2011 Disponível em: <[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8\\_OSQ\\_25\\_26\\_Santos.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8_OSQ_25_26_Santos.pdf)> Acesso em: 25 maio 2017

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 34. v. 12 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J.C. et al (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo; Autores Associados, 2002.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (Brasil). Estação juventude. Organizado por Helena Abramo. **Conceitos fundamentais**: ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<[http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/2854/Caderno\\_-\\_Conceitos\\_Fundamentais\\_EJ.pdf](http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/2854/Caderno_-_Conceitos_Fundamentais_EJ.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 87 – 128

\_\_\_\_\_. Juventude e Educação: Interações entre a educação Escolar e a educação não-formal. **Revista Educação e Realidade** jul/dez 2008b

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n° 24, Set/Out/Nov/Dez 2003

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, n.80 v. 23, Set/2002, p. 201-233 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>> Acesso em: 17 dez 2017

SILVA, Newton Ferreira da. Mundialização do Capital e precarização do Trabalho: A regressão capitalista. **Aurora** Ano V n.9 – Dez, 2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/viewFile/1552/1442>> Acesso em: 25 Maio 2017

SHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2º ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1973

TORRES, Carlos A. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Gentili, Pablo (Org.): **Pedagogia da exclusão**. 11º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 109-136

WINCKLER, Carlos R; SANTAGADA, Salvatore. A educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, n.3, v. 39, p. 97-110, 2012. Disponível em: <<http://poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2012/03/2631-15865-1-PB.pdf>> acesso em: 17 dez 2017