

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-graduação em Serviço Social
Mestrado em Serviço Social

Érica Stoupa Martins

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS:
ENTRE A EDUCAÇÃO E A ASSISTÊNCIA.**

Juiz de Fora
2010

Érica Stoupa Martins

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS:
ENTRE A EDUCAÇÃO E A ASSISTÊNCIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª Pós-Dra. Maria Aparecida Tardin Cassab.

Juiz de Fora
2010

Martins, Érica Stoupa.

Formação profissional de jovens: entre a educação e a assistência
/ Érica Stoupa Martins. – 2010.
125 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social)—Universidade
Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

1. Jovens. 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 3. Formação
profissional. I. Título.

CDU 304-053.6:37.014.2

(Colocar aqui: Termo de aprovação assinado)

Às minhas maiores referências: pai Antônio, mãe Graça, irmão Vinícius. A vocês e a todos os familiares, amigos e colegas que cativam, renovam e motivam meu viver.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela luz e aos meus amados pais, Antônio e Graça, por se fazerem presença, exemplo, razão e alegria em minha vida; pelos ensinamentos, esforços e investimentos empenhados; pelos sentimentos, palavras, pensamentos e gestos de amor. E ao meu querido irmão Vinícius, presença marcante e essencial, sempre pronto a me apoiar e ajudar. A vocês, o meu eterno bem-querer.

À Prof^ª. Maria Aparecida Tardin Cassab, pelos ensinamentos, debates e direcionamentos investigativos; pelo apoio e disposição; por acreditar e me motivar.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e a CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos gestores, equipe técnica e jovens participantes do Programa Projovem Urbano de Juiz de Fora, que prontamente participaram de minha pesquisa de campo: obrigada pelos valiosos subsídios.

Aos Professores do Mestrado em Serviço Social da UFJF: por alargarem a nossa capacidade de ver, pensar, entender e agir sobre a realidade; pelo zelo e compromisso.

Às professoras Cláudia Mônica dos Santos e Cecília Paiva Neto Cavalcanti, pela disponibilidade, interesse e contribuições.

Aos colegas de turma que compartilharam saberes, dúvidas, afetos e o momento histórico. Em especial: Angelita, Marco Aurélio e Wesley.

À Elisabeth, Secretária do Curso de Mestrado, pela atenção e presteza sempre dispensadas.

Às amigas: Waldenice, pelo incentivo e apoio; Verônica: pela acolhida e confiança; Berenice, pela carona e idéias; Raquel e Lílian: pelo carinho, encorajamento e força; Ângela e Cássia: pela convivência e amizade; Solange, Tia Marta, Tia Elcinha, Tia Aparecida: pela dedicação, proximidade e amor.

RESUMO

Historicamente, a formação profissional de jovens, além de ser compreendida como alavanca para o desenvolvimento social, econômico e político do Brasil, se tornou antídoto contra as expressões da questão social que permeiam o universo juvenil, podendo ainda, se configurar como fonte de realização e emancipação destes sujeitos sociais através da relação educação e trabalho. O acesso restrito à educação de qualidade, as frágeis condições para a permanência no sistema escolar, a inadequada qualificação profissional, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal e luta pelo primeiro emprego, estão entre os principais problemas com os quais os jovens brasileiros se deparam hoje. Pressupomos que a relação educação e trabalho presente nas políticas de formação profissional, ao conjugar assistência, disciplinamento e controle social - ofertando ensino e atividades de formação para a subalternidade, aceitação de formas precarizadas de trabalho, com aprendizado insuficiente para o segmento juvenil se estabelecer no mercado de trabalho dificilmente tornará os jovens cidadãos-trabalhadores que reconhecem, reivindicam direitos e se fazem partícipes no processo de emancipação social, econômica, política e humana. Neste limiar, pretendemos abordar a política educacional de formação profissional de jovens que vem se desenvolvendo no interior da política de assistência social.

Palavras-Chave: Jovens, formação profissional, educação, trabalho, assistência social.

ABSTRACT

Historically, the young' professional formation, besides being understood as lever for the social, economic and political development of Brazil, became antidote against the expressions of the social subject that they permeate the juvenile universe, still being able to, to configure as accomplishment source and emancipation of these social subjects through the relationship education and work. The restricted access to the quality education, the fragile conditions for the permanence in the school system, the inadequate professional qualification, the insert difficulty in the formal labor market and it fights for the first employment, they are among the main problems with which the Brazilian young come across today. We presuppose that the relationship education and present work in the politics of professional formation, when conjugating attendance, to discipline and social control - through teaching and formation activities for the subordinate, acceptance in ways work precarious, with insufficient learning for the juvenile segment to settle down difficultly in the labor market will turn the young citizen-workers that recognize, they demand rights and they are made participant in the process of social, economic emancipation, politics and human. In this threshold, we intended to approach the educational politics of young' professional formation that comes if developing inside the politics of social attendance.

Keywords: Young, professional formation, education, work, social attendance.

SUMÁRIO

	PÁG.
INTRODUÇÃO	09
1- OS JOVENS E O MUNDO DO TRABALHO	14
1.1- Breves apontamentos sobre as recentes mutações do sistema capitalista de produção e a tendência à (des)centralização da categoria trabalho.	14
1.2- A significação do trabalho entre os jovens brasileiros e sua inserção no universo laboral.	17
1.3- A condição juvenil no Brasil perante as mudanças socioeconômicas, nas políticas públicas e educacionais.	35
1.4- A categoria trabalho e as finalidades da educação nas matrizes liberal e crítico-emancipatória.	42
2- A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E FUNDAMENTOS.	48
2.1- Esboço dos antecedentes da educação profissional às modernas estruturas formativas brasileiras.	49
2.2- Breve delinear da política brasileira de qualificação do trabalhador.	71
3- JUVENTUDES, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROJOVEM URBANO EM JUIZ DE FORA.	82
3.1- Juventudes e política social.	82
3.2- Do Agente Jovem ao ProJovem: breve síntese.	95
3.3 - O ProJovem Urbano em Juiz de Fora/MG: aspectos e perspectivas de análise.	103
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
6- ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe refletir sobre a formação profissional de jovens enquanto política pública no Brasil, desenvolvida nos campos da educação e da assistência social. A pertinência da temática se revela ao verificarmos que, historicamente, a formação profissional de jovens, além de ser compreendida como alavanca para o desenvolvimento social, econômico e político do Brasil, se tornou antídoto contra as expressões da questão social que permeiam o universo juvenil, podendo ainda, se configurar como fonte de realização e emancipação destes sujeitos sociais através da relação educação e trabalho.

Ademais, perante as atuais transformações no modo de produção capitalista e no mundo do trabalho, ampliam-se as requisições por níveis cada vez maiores de escolaridade e qualificação profissional, ao mesmo tempo em que são precarizadas as relações de trabalho e crescem as taxas de desemprego. Concomitantemente, as perspectivas de trabalho se restringem especialmente para os jovens; o que, somado ao desolador quadro educacional do país, afirma a urgência de investimentos em políticas sociais para a juventude.

Assim, os jovens filhos das classes trabalhadoras despontam como alvos de preocupação, atenção e prioridade nas agendas governamentais. Os olhares se voltam para as juventudes no Brasil por motivos que vão desde sua quantidade populacional expressiva; a recente situação e condição juvenil - recorrentemente considerada a partir de suas vulnerabilidades, falta de oportunidades, comportamentos de risco, violência, *etc*; até o processo histórico de luta e organização social em favor da criação e implementação de políticas públicas especificamente para jovens.

Na arena de disputa por políticas para as nossas juventudes, as de formação profissional se fazem presentes nos embates, questionando-se o seu direcionamento sócio-educacional, ético-político e teórico-metodológico. Os escopos das orientações divergem entre: educação e formação profissional enquanto políticas públicas emancipatórias, embasadas na formação humana em sua totalidade, via educação politécnica; ou formação profissional tecnicista, polivalente, flexível e educação geral abstrata, voltadas, sobretudo aos objetivos e necessidades do mercado e do capital, - frequentemente materializada em políticas assistenciais e compensatórias.

Neste limiar, pretendemos abordar a política educacional de formação profissional de jovens que vem se desenvolvendo no interior da política de assistência social. Parte-se do pressuposto que, a relação educação e trabalho presente nas políticas de formação profissional, ao conjugar assistência, disciplinamento e controle social - ofertando ensino e atividades de formação para a subalternidade, aceitação de formas precarizadas de trabalho, com aprendizado insuficiente para o segmento juvenil se estabelecer no mercado de trabalho - dificilmente tornará os jovens cidadãos-trabalhadores que reconhecem, reivindicam direitos e se fazem partícipes no processo de emancipação social, econômica, política e humana.

Diante disto, questionamos: quais são as possibilidades, os limites e os benefícios que políticas assistenciais de formação e qualificação profissional proporcionam aos jovens? Como o jovem interpreta e se percebe nas ações de formação profissional que participa e o que espera delas? Estas ações contribuem para a formação da sua subjetividade e afirmação na sociedade como trabalhador e cidadão?

Em nossas análises, subsidiar-nos-emos na teoria marxiana, cujo conceito de método distingue-se radicalmente da concepção que o considera como um conjunto de procedimentos ou passos a priori selecionados pelo investigador, para buscar a confirmação ou negação das hipóteses que traz consigo. Diferentemente, Marx nos apresenta o método como um instrumento de mediação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto desconhecido, como parte do real a ser investigado.

Neste sentido, o conhecimento não é estruturado através de um método elaborado pelo pensamento, no qual a realidade deverá ser encaixada, mas sim o resultado de um procedimento que procura captar o movimento real e adequar as formulações intelectivas a ele. (SOUZA FILHO, 2003, p. 117)

Buscaremos referências em Lefebvre sobre a necessidade de compreender o fenômeno ou o fato, através de uma lógica dialética. Ao advertir que o reflexo das contradições do mundo fenomenal não é contraditório, este teórico supõe que o cientista se abstenha de seus pressupostos, que lhe permitirão apenas constar algo no concreto, pois este último tem um conteúdo muito mais rico. Assim, nosso intento será superar a manifestação aparente do fenômeno e descobrir o que se esconde nele, a sua lei, mas também estabelecer a sua relação com outras realidades: “*o movimento, o devir universal, a relação da Lei e da essência imanente com a Totalidade*” (Lefebvre 1964, p. 40).

Pautando-se na noção de “homem total” de Marx, na qual o homem transforma a natureza e transforma-se a si mesmo, Lefebvre menciona inclusive, que o concreto possui ao mesmo tempo características fecundas e triviais inseparáveis: “*Nem a natureza e a vida biológica, nem a vida da espécie humana e a sua história, nem a vida individual e a vida social se podem separar. O homem é totalidade*”. (LEFEBVRE, 1964: 47). Assim, considerar o homem total – com sua consciência privada e sua vida pública, seus conhecimentos, suas idéias e ideologias – como o ser que dá sentido à história e não como uma realidade natural ou como um todo dado, far-se-á essencial nesta nossa empreitada.

Para compor os conteúdos do trabalho ora apresentado, realizamos pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica objetivou buscar referências teóricas que nos oferecessem elementos analíticos acerca dos temas: juventudes, mundo do trabalho, políticas públicas de educação e formação profissional, políticas assistenciais de formação e qualificação profissional de jovens.

Além das fontes bibliográficas que subsidiaram a nossa reflexão sobre a realidade concreta, a coleta de dados via trabalho de campo nos trouxe elementos analíticos valiosos. Elegemos como fonte de pesquisa o Programa Projovem Urbano, desenvolvido em Juiz de Fora/MG.

Nosso interesse por este programa se deu devido ao fato de ser direcionado a jovens de 18 a 29 anos de idade, que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho; jovens estes, com semelhanças em relação à posição de classe e origem social, que almejam aumentar seu nível de escolaridade e formação profissional, em busca de oportunidades e acesso a melhores inserções laborais. Por se tratar de uma ação de formação profissional desenvolvida no interior da política pública de assistência social, num município demograficamente considerável (de 526.706 habitantes, conforme dados de 2007 do IBGE), é que optamos pelo Programa Projovem Urbano desenvolvido em Juiz de Fora.

Os dados foram obtidos através de entrevistas com dois dos coordenadores do Projovem Urbano de Juiz de Fora e grupos de discussão com alguns dos jovens participantes deste programa, compreendendo: um grupo de 08 jovens com a faixa etária de 18 a 21 anos; um grupo de 08 jovens com a faixa etária de 22 a 25 anos; um grupo de 08 jovens com a faixa etária de 26 a 29 anos.

A proposta do grupo de discussão veio ao encontro da perspectiva teórica de dar voz aos jovens, revelar suas percepções e expectativas, além de nos possibilitar refletir à

luz das orientações coletivas do grupo social ao qual os entrevistados pertencem - ou seja, considerar os jovens enquanto representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões.

Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional do outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006, p. 247).

A partir dos dados obtidos na pesquisa de campo e nas referências teóricas, este estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro, discutiremos brevemente sobre as crises e mudanças ocorridas na sociedade capitalista nas últimas décadas, geradoras de questões em torno da centralidade da categoria trabalho. Veremos a significação que os jovens têm conferido ao trabalho, bem como suas perspectivas e expectativas em relação ao seu ingresso no mercado de trabalho. Exporemos um sucinto perfil sócio-ocupacional e alguns aspectos da situação educacional dos jovens brasileiros. Por fim, recuperaremos as abordagens acerca da relação trabalho-educação nas matrizes liberal e crítico-emancipatória.

O segundo capítulo versará que a formação profissional é uma expressão da prática social que ocorre no interior de uma determinada estrutura social, econômica e política. O eixo central da formação profissional é o trabalhador e intentar compreendê-la, exige sua vinculação à realidade social em que se inscreve. Para tanto, recuperaremos os fundamentos da política de formação profissional desenvolvida no Brasil, com a intenção de aproximar-nos de suas bases históricas, teóricas, metodológicas, éticas e políticas.

No terceiro capítulo, abarcaremos discussões sobre: a) juventude e seu significado socialmente construído; b) como a diversidade de juventudes é historicamente contemplada nas políticas públicas brasileiras - especialmente na educação regular e profissional, bem como na política de assistência social; c) ações de formação profissional de jovens desenvolvidas no interior da política de assistência social - a experiência do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano até a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Por fim, com o objetivo de refletir sobre ações de formação e qualificação profissional para

jovens e sua efetiva contribuição na geração de oportunidades, inclusão, trabalho e formação de suas subjetividades, exporemos informações da pesquisa de campo realizada com coordenadores e jovens beneficiários do Programa Projovem Urbano de Juiz de Fora/MG.

1- OS JOVENS E O MUNDO DO TRABALHO.

ANTUNES (1999) elucida que, a crise atual do mundo do trabalho afetou a materialidade e a subjetividade da classe trabalhadora, ou seja, a sua forma de ser. O autor faz referência ao conjunto de transformações instauradas no capitalismo e no sistema de produção de mercadorias, especialmente a partir de meados da década de 1970, as quais redundam em alterações no padrão de acumulação, no processo de produção e reprodução social e nas relações de trabalhistas, que afetam significativamente as classes trabalhadoras, sua organização social, econômica e política.

Neste contexto, o funcionamento do mercado desfavorece a expansão de empregos num nível suficiente para absorver toda a população que busca uma ocupação, especialmente os jovens. Destarte, verifica-se o desemprego juvenil como reflexo das mudanças mais amplas no mundo do trabalho que não estão circunscritas aos jovens, mas os afetam mais intensamente em termos de oportunidades de trabalho. E, para refletir sobre a importância que o jovem confere em sua inserção no mundo do trabalho, é fundamental levar em conta a heterogeneidade das experiências juvenis de escolarização e trabalho no Brasil.

Para tanto, trataremos brevemente neste capítulo, acerca das crises e transformações processadas na sociedade do capital nas últimas décadas, geradoras de questões em torno da centralidade da categoria trabalho. Levantaremos algumas percepções do segmento juvenil acerca do significado do trabalho, suas perspectivas e expectativas em relação ao seu ingresso no mercado de trabalho. Apresentaremos um sucinto perfil sócio-ocupacional e alguns aspectos da situação educacional dos jovens brasileiros. Por fim, com o intuito de preceder a discussão do próximo capítulo sobre a política de formação profissional no Brasil, recuperaremos as abordagens acerca da relação trabalho-educação nas matrizes liberal e crítico-emancipatória.

1.1- Apontamentos sobre as recentes mutações do sistema capitalista de produção e a tendência à (des)centralização da categoria trabalho.

Historicamente, o enfrentamento das sucessivas crises do sistema capitalista se processa através de transformações econômicas (na produção e no mercado) e paralelamente, através de mudanças em seu sistema ideológico, social e político de dominação, rumo a um estágio de maturação e universalização do capitalismo.

O capitalismo, de 1970 até os dias atuais, sob o contexto de mutações intensas e mais uma de suas crises estruturais, desenvolve o processo de reestruturação do capital para recuperação de seu ciclo reprodutivo. Porém, os pilares do modo de produção capitalista são preservados; sendo utilizados novos e velhos mecanismos de acumulação. “Gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada”. (Antunes, 1999, p. 36)

Além dos aviltantes impactos ambientais, a acumulação flexível redimensiona as relações no mundo do trabalho, desregulamentando direitos trabalhistas e fragmentando a classe trabalhadora. Diminui-se o número de operários manuais fabris e se acentua formas de subproletarização e precarização do trabalho (trabalho temporário, parcial, terceirizado, subcontratado) predominando a utilização de mão de obra feminina neste tipo de trabalho, com remuneração mais baixa. As formas de inserção no trabalho são alteradas: diminui o número de trabalhadores permanentes, contratados a tempo completo, finda a contratação de longa duração e o emprego deixa de ser garantia de desemprego; o trabalhador deixa de ter um rumo determinável, passa por intensas transições ocupacionais. Coexistem níveis de desemprego estrutural exorbitantes. Expansão dos assalariados médios no setor de serviços e exclusão dos trabalhadores jovens e os considerados “velhos” – a partir de 45 anos. (Antunes, 1999, p. 190-191)

O Brasil não ficou imune a todos estes redimensionamentos; as transformações econômicas ocorridas especialmente a partir da década de 1990 no país, alteraram significativamente o panorama do mundo do trabalho, em simetria com a lógica do “livre mercado” coordenada pelo sistema financeiro global. Com o que se convencionou chamar de reestruturação produtiva, surge modernas formas de organização das relações de trabalho, destruindo e incorporando novos modos de sociabilidade e fazendo emergir, progressivamente, um novo cenário social.

Foram adotadas no país, medidas políticas e econômicas de dependência aos capitais internacionais, tornando o Brasil mais vulnerável às flutuações financeiras do mercado global e ao acirramento da livre concorrência. Paralelamente, o ideário

neoliberal¹ foi enraizado, reduzindo o papel do Estado na economia e nos encargos sociais, implantando políticas de desregulamentação de normas de concorrência e direitos sociais. Enquanto no plano econômico a concentração de renda aumenta a distância entre as classes, no social são ainda mais explícitos os malefícios do neoliberalismo: desemprego, miséria, informalidade, fim das garantias sociais e trabalhistas, etc. Politicamente falando, a desarticulação das forças sociais e seus movimentos, o desmonte de suas conquistas e direitos, representam a negação da democracia e da cidadania.

Os diversos segmentos da juventude foram fortemente atingidos pela elevação do desemprego e crescimento da informalidade, defrontando-se com crescentes dificuldades para realizar a transição da inatividade para a atividade e, sobretudo, para a inserção no núcleo formal, agora desregulamentado, com perda substancial dos direitos e com poucas possibilidades de estabilidade e ascensão profissional. Os impactos do processo de reestruturação produtiva sobre os jovens são implacáveis, por se constituírem um segmento da força de trabalho que apresenta peculiaridades no seu processo de inserção ocupacional relacionados a fatores demográficos, educacionais, culturais e econômicos.

Concluída em 2007, a pesquisa realizada pelo economista e professor Márcio Pochmann, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao período 1995 – 2005 aponta que, um em cada dois brasileiros desempregados tem entre 15 e 24 anos e que a redução de postos de trabalho afeta mais os jovens do que as outras faixas etárias. Em 2005, dos 8,9 milhões de desempregados no país, 4,4 milhões tinham entre 15 e 24 anos. Em dez anos, o número de brasileiros desempregados dessa faixa etária mais que dobrou, subiu de 2,1 milhões para 4,4 milhões de pessoas (Pochmann, 2007).

¹ O argumento neoliberal se sustenta política e economicamente na teoria liberal, que defende uma intervenção limitada por parte do Estado, tanto na administração da sociedade como na economia. Pressupondo que a ação espontânea do mercado deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, através da “igualdade” e “liberdade”, possíveis graças à livre concorrência e à livre escolha – porém, na realidade, o mercado é um mecanismo que mantém a desigualdade de condições. Anderson (1995) relata que o ideário neoliberal origina já em 1944, quando Hayek escreve “O caminho da servidão”, mais tarde vindo a se tornar uma alternativa viável para o combate da crise capitalista dos anos 1970. A proposta de Hayek e seus colaboradores era o estabelecimento de um Estado forte, que: rompesse com o poder dos sindicatos; criasse o necessário e “natural” exército industrial de reserva; controlasse os gastos públicos e sociais em prol da estabilidade monetária; fosse moderado nas intervenções econômicas; estabelecesse reformas fiscais para incentivar agentes econômicos, reduzindo impostos sobre rendas altas; e desenvolvesse uma desigualdade “saudável”. (Anderson, 1995)

Neste contexto de redimensionamento capitalista, a análise de Araújo (2009) em “O metalúrgico jovem-adulto flexível do ABC paulista e o novo metabolismo produtivo-social do capital à época contemporânea”, nos traz elementos da subjetividade do trabalhador que emerge deste cenário. Discute as transformações inerentes ao processo de reestruturação produtiva, que extrapolam o universo fabril e incidem também na vida social. Verifica que, “o trabalho flexível, com seus impactos na forma de ser, agir e pensar do ‘novo’ segmento operário, se reveste de um conteúdo social indicativo de uma nova forma de ser, hegemônica do capital” (Araújo, 2009, p. 239).

O processo de disputas de “todos-contra-todos”, expõe os sentidos e as particularidades das ações dos indivíduos ou grupos que agem de acordo com a dimensão objetiva imposta pelo cotidiano alienado. Assim,

(...) essa recente modalidade flexível do trabalho exige uma entrega, quase absoluta (...) da vida social. (...) não há mais a antiga distinção, existente na época fordista, que procurava separar o universo do “lar” e o da “produção”. Hoje tudo deve estar integrado à lógica flexível, pois as metas produtivas das empresas são também metas sociais: devemos todos, indistintamente, sem exceções, estar comprometidos com o desenvolvimento das empresas e da sociedade. Temos aqui uma das formas contemporâneas do metabolismo de reprodução material e ideológica do capital (ARAÚJO, 2009, p. 246).

A fragmentação material e social da classe operária coíbe que seus sujeitos se percebam como parte do novo segmento da classe produtora da riqueza social. Paralelamente, os novos aspectos das condições gerais da atualidade histórica, profundamente marcada pelas metamorfoses do proletariado, geram atitudes e comportamentos peculiares nos “jovens-adultos flexíveis” – do “individualismo-consumismo” à fragilização dos laços de solidariedade, observa Araújo (2009) .

Atravessamos uma crise no mundo do emprego ao lado da desarticulação dos trabalhadores como classe e a dissolução da esfera pública e coletiva. As questões adversas que vitimam os indivíduos são naturalizadas, recaindo sobre eles próprios, a culpa e a responsabilidade de revertê-las. A possibilidade do pensar e do agir coletivamente é substituída pela conduta individual e pragmática do consumidor. Aqui reside o fundamento da ideologia pós-moderna.

Evidentemente, este movimento tem origem em uma construção ideológica e discursiva que satisfaz aos interesses do capital, já que a impossibilidade de resolução pelos indivíduos de questões que ultrapassam a esfera do individual e do local aparece a estes não como uma racionalidade construída

dentro da lógica hegemônica, mas como uma espécie de autculpabilização. Este é um mecanismo que, do ponto de vista das relações capitalistas de produção, assume papel importante e subsidiário ao lado dos mecanismos de auto-alienação (LIMA FILHO, 2009, p.43).

Mas, isso tudo significa que a categoria trabalho deixou de ser fundamental na estruturação das relações sociais? Vejamos.

O trabalho (relação homem e natureza) antecede o emprego (relação capitalista e trabalhador); na busca de uma vida cheia de sentido, a atividade laborativa, que está muito próxima da criação artística, transforma-se em elemento humanizador. Neste sentido, Antunes (1999) expõe que a centralidade do trabalho se refaz enquanto elemento fundante e estruturante do processo de socialização humana, dotando a vida de sentido e realização.

Conforme os pressupostos marxianos, o trabalho² é em si uma atividade educativa, uma vez que pelo trabalho o homem desenvolve, através de suas habilidades físicas e intelectuais, um processo consciente e criativo, objetivado e planejado, direcionado a um determinado fim. É atividade vital, condição de existência humana, faz parte da “ontologia do ser social”. O trabalho também estabelece relações sociais, formas de sociabilidade que determinam o ser social e que o impulsionam na construção da história. A produção social não se dá isoladamente, uma vez que o homem não vive isoladamente, mas em relação com outros homens.

Pelo trabalho o homem modifica a natureza e modifica a si mesmo, isto é, o trabalho implica mudança tanto sobre o objeto modificado como sobre o próprio sujeito que executa a ação. Do ponto de vista material, objetivo, o trabalho produz meios de vida material, valores de uso necessários para satisfazer necessidades humanas. Do ponto de vista subjetivo, implica em mudanças nos sujeitos. Neste processo, o homem é capaz de (previamente) construí-lo idealmente, realizando na produção seus próprios objetivos. Segundo Marx, a capacidade de antever e planejar suas ações são o que diferencia o homem dos demais animais; tal capacidade é denominada “capacidade teleológica” (Marx, 1985, p. 149).

Contudo, na sociedade capitalista, o trabalho realça uma outra natureza: assume a forma mercantil, alienadora e as relações sociais são fetichizadas como relações entre

² Estas análises estão pautadas em Marx, mais precisamente nos capítulos V e VI (inédito) de O Capital, 1985 e 1969 respectivamente. Também nas discussões de Yamamoto e Carvalho (2000, 1ª parte) e Yamamoto (2001, 1ª parte).

coisas. Novas formas específicas de sociabilidade são criadas, demarcadas por processos de subordinação, nos quais os trabalhadores encontram-se sobre a sujeição do capitalista, de processos de dominação e de acumulação. O trabalhador se sente estranho ao seu trabalho, não se satisfaz ou reconhece em seu exercício; toma o trabalho como mera forma de sobrevivência, sacrifício, obrigação. O trabalhador torna-se assalariado: vende sua força de trabalho e sua inserção social depende do emprego e da participação no mercado de trabalho. (Marx, 1969, 1985).

Cassab (2004/2005, p. 293), descreve que o trabalho social no capitalismo “é ao mesmo tempo criador e alienado e só pode ser entendido através da relação social que põe em ação. É nessa sociedade estruturada e organizada em torno do trabalho e de sua apropriação, que a centralidade dessa categoria se recoloca”. O projeto de expansão e acumulação do capital traz consigo a tendência de redução de emprego, restringindo o acesso ao mercado de trabalho; perante os elevados índices de desemprego, há quem aponte para a perda da importância do trabalho como organizador da sociabilidade humana.

Questiona-se a centralidade do trabalho a partir da constatação do crescimento da importância da tecnologia e da informação em nosso tempo, da diminuição quantitativa do trabalho vivo nos processos de produção contemporâneos, discutindo-se, dessa forma, a própria teoria do valor e da mais-valia. Na verdade, questionar a centralidade do trabalho é extrair daí consequências é questionar, fundamentalmente, o conjunto da teoria marxista tanto do ponto de vista de sua dimensão econômica, quanto do ponto de vista de sua dimensão político-sociológica, na medida em que significa questionar o conceito de classe social e, por consequência, o de luta de classes (PAULA, 2009, p. 18).

Mas a sociedade capitalista não sobrevive sem o trabalho porque nele reside o seu fundamento. Como nos alude Antunes (1999), a despeito dos fenômenos contemporâneos que vêm metamorfoseando a classe operária e fragmentando-a, via trabalho flexível, a força de trabalho permanece como fonte insubstituível à criação de valor. Os fenômenos da *desproletarização do trabalho industrial* (caracterizado pela contração numérica do operário fabril), paralelamente à *subproletarização* (ou seja, expansão do trabalho assalariado precário, parcial, temporário, terceirizado), representam uma nova forma de exploração da força de trabalho.

Convergente a essa perspectiva analítica, Araújo (2009) sublinha que, por ser histórica, a classe operária e suas ações produzem valores difusos que se modificam, de acordo com circunstâncias e contradições da realidade objetiva. E destaca:

(...) mesmo reconhecendo as mudanças na maneira como se realizam as tarefas no espaço produtivo, o artesão encontrado na manufatura, como o operário de ofício que remonta à transição dessa modalidade de realização do trabalho para a grande indústria, ou o operário parcelado dos grupos monopolistas, ambos, nas suas respectivas épocas, só existem na sociedade do capital enquanto produtores de mais-valia, base indispensável à realização da acumulação (MARX apud ARAÚJO, 2009, p. 240).

Antunes (1999, p. 182) propõe uma concepção abrangente e ampliada de trabalho. Para tal empreitada, alerta para a necessidade de irmos além das aparências, em nossas reflexões acerca das transformações em curso, observadas no mundo do trabalho atual. Analisa que, em vez da *substituição do trabalho pela ciência* ou da *produção pela informação*, o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é uma *inter-relação* ou *interpenetração* entre as dimensões coletiva e subjetiva do trabalho, nas esferas do trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, em suas clivagens derivadas da divisão sexual do trabalho ou pela nova conformação da classe trabalhadora.

O autor comunica: “(...) o sentido dado ao ato laborativo pelo capital é completamente diverso do sentido que a humanidade pode conferir a ele” (Antunes, 1999, p. 183). A partir de uma subjetividade autêntica e emancipada, um novo sentido ao trabalho se afirmará socialmente, elevando o trabalho a uma atividade livre, auto-atividade, numa luta pelo controle e redução do *tempo opressivo de trabalho*. Neste patamar, ocorrerá o rompimento com a dicotomia entre tempo de trabalho necessário para a reprodução social e tempo de trabalho excedente para a reprodução do capital e seguirá em busca da garantia do atendimento das necessidades humano-sociais.

Pois, “uma vida cheia de sentido *fora* do trabalho supõe uma vida dotada de sentido *dentro* do trabalho” (Antunes, 1999, p. 175). Neste contexto, Araújo (2009) acredita que, por estar em processo de formação, o segmento “operário jovem-adulto flexível” é portador de novas possibilidades e promessas; podendo contribuir para o avanço da organização operária e se tornar o epicentro da luta entre capital e trabalho – na qual deve prevalecer o projeto humano emancipador, tendo em vista uma nova

sociedade. Pressuposto este, que complementamos com a reflexão de Wood, apresentada por Lima Filho:

(...) a unidade concreta dos que lutam por essa nova sociedade não começa no abstrato de uma luta coletiva e internacional, mas no enfrentamento concreto das situações de exploração em cada nação, povo, ambiente de trabalho, que (...) trazem consigo (...) as questões mais gerais das contradições da forma histórica do trabalho assalariado (LIMA FILHO, 2009, p. 45).

Partindo destes pressupostos, reconhecemos o trabalho como conceito fundamental para a discussão sobre os processos de socialização em qualquer sociedade, principalmente na capitalista. “O trabalho é um bem comercial, mas é também expressão da pessoa enquanto ser humano; ele constrói riquezas econômicas, mas também participa de nossa vida social”, assim elucidam Cunha e Laudares (2009, p. 70). Destarte, a centralidade do trabalho se reafirma enquanto categoria ontológica, base do processo de formação do homem como ser histórico e social.

1.2- A significação do trabalho entre os jovens brasileiros e sua inserção no universo laboral.

Discutindo sobre a centralidade do trabalho a partir da juventude, Cassab diz que o trabalho se configura como esfera de fundamental importância na estruturação das relações sociais, das identidades individuais e coletivas, bem como forma de inserção social para os jovens, pois “o emprego e, portanto, o trabalho, dá aos jovens pobres urbanos uma visibilidade social que os identificam como confiáveis e não-perigosos” (Cassab, 2004/2005, p. 296).

Para além da independência financeira, através do trabalho, o jovem visualiza a possibilidade de se auto-realizar e afirmar sua dignidade; de adentrar na vida adulta, tornar-se parte da sociedade. Portanto, além de um direito básico inscrito na legislação brasileira (que permite o acesso aos meios de subsistência, aos bens culturais, simbólicos e aos recursos tecnológicos da sociedade), o trabalho pode ser para o jovem o meio de realização de práticas sociais potencialmente libertadoras.

Guimarães (2005), a partir de dados retirados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” – patrocinada pela Fundação Perseu Abramo, realizada em novembro-dezembro de 2003 – diz que o trabalho aparece como uma referência central dentre as opiniões, atitudes, expectativas e relatos de experiências colhidos de 3.501 entrevistados, com idades variando entre 15 e 24 anos, distribuídos em 198 municípios em 25 estados (capital e interior, áreas urbanas e rurais), e que constituíram uma amostra representativa da juventude brasileira.

Solicitados a elegerem um valor básico numa sociedade ideal, dentre os jovens abordados, apenas 6% escolheram a “dedicação ao trabalho”. Porém, o trabalho se sobressai entre os assuntos de maior interesse para a juventude brasileira: 17% citaram o trabalho em primeiro lugar, equiparando em relevância com a educação. Para 26% dos entrevistados o trabalho desponta entre os problemas que mais preocupam e interessam os jovens, seguido da questão da “segurança”.

Dentre as urgências que nossos jovens resolveriam, na própria vida ou no mundo atual, se lhes fosse dada a capacidade de fazê-lo “num passe de mágica” o trabalho foi classificado na terceira dentre as mais importantes urgências, com 12% das indicações, atrás da “violência” e da “miséria”. Dos jovens consultados, 30% colocaram o “desemprego” como pauta de urgência na agenda nacional, com 30% das respostas, mencionando ser este o maior desafio do país. A partir destes dados, Guimarães (2005) circunscreve uma hipótese:

(...) a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta da sua urgência enquanto problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar. (...) Diria que é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não-trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca. (GUIMARÃES, 2005, p. 159)

Diferentes formas subjetivas de designar o trabalho apareceram entre os jovens pesquisados: fonte de independência (26% das respostas); como forma de “crescimento” (22% das respostas); e um grupo menor (11% das respostas) o entende como fonte de auto-realização.

A autora expõe também o sentido e a centralidade do trabalho como necessidade para a juventude. Relata que na pesquisa, 75% dos entrevistados se sentiam muito

preocupados com o risco que avaliavam correr quanto ao desemprego. A partir deste dado, julga-se que há uma consciência entre os jovens relacionada à insegurança e a este risco que atinge real ou potencialmente a todos. Porém, os jovens (a maioria do sexo masculino), entre 18 a 20 anos e de baixo nível de escolaridade, manifestaram maior angústia neste sentido, porque esperam, demandam e necessitam trabalhar, mas têm a certeza que possuem piores condições de competição no mercado. O trabalho é tido pelos os jovens como necessidade para o bom curso da própria vida e mais, necessidade urgente a ser enfrentada para o desenvolvimento do Brasil.

Outra perspectiva analisada foi a relevância do trabalho como direito. A cidadania está vinculada aos direitos sociais para um grupo significativo de jovens (21% deles), que destacaram o “direito ao trabalho, ao emprego, a ter uma profissão” (com 11% das respostas). Estes 21% de jovens possuem uma peculiaridade: têm trabalho regular e usufruem dos direitos e normas salariais no mercado formal e por isto se reconhecem sujeitos de direitos ao trabalho. Os demais jovens (desempregados, trabalhadores informais ou os que estão à procura de trabalho) conferem sentido de importância ao trabalho enquanto um direito, mas um direito negado, ausente – dada sua condição de desfiliação ao trabalho formal.

Fica a questão: o não-trabalho pode ser interpretado como não-cidadania? Se partirmos do entendimento de Coutinho, sim. Pois:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (COUTINHO, 2008: 50).

Cassab explana que os sujeitos consideram as vias oferecidas no escopo da cultura de uma sociedade, em um tempo histórico determinado, para a realização de seus objetivos. Destarte, os jovens, “*conscientes da ordem, sonham seu futuro dentro das fronteiras que estão desenhadas para eles*” (2001, p. 181). Seguem negociando seu lugar na vida social, mas muitas vezes sem conseguir acompanhar, compreender e produzir novas estratégias frente à velocidade e agilidade das mudanças societárias processadas. Diante disso, é fundamental que os jovens compreendam o verdadeiro significado do que é “ser cidadão”, de como exercer efetivamente a sua cidadania.

Ponce de Leon (2007) argumenta que perante os velozes redimensionamentos que tornaram complexo o mundo do trabalho – internacionalização do comércio mundial e do mercado financeiro, mudanças na estrutura da produção - substituição do trabalho manual pelo desenvolvimento e acesso a novas tecnologias, novos modelos de gestão e administração sustentados na otimização de custos, dentre outros) - a demanda por trabalhadores se torna específica: requisita-se maior escolaridade e conexão às linguagens tecnológicas em curso, porém o custo desta força de trabalho deve ser o menor possível.

Aos trabalhadores, é endereçada a exigência rotativa de habilidades e conhecimentos; às sociedades e aos seus governantes, o desenvolvimento de estratégias políticas e jurídicas de equilíbrio e superação dos impactos negativos destes processos, dentre elas, a execução de políticas de qualificação profissional, fortalecimento das identidades regionais e garantia de direitos básicos das populações.

Os jovens, historicamente concebidos como um segmento com grande dificuldade de inserção na atividade econômica, contraditoriamente também são tidos como detentores de melhor qualificação média e grande flexibilidade para se adaptarem ao surgimento de novas oportunidades.

Ou seja, este grupo seria o mais preparado a uma inserção positiva no mercado, se (ou ao mesmo tempo em que) as questões do trabalho e da renda da juventude não refletissem o difícil processo de sua inserção e permanência no mundo do trabalho. Pois conforme registra este autor, expressivos setores da juventude brasileira são atingidos pelo desemprego, observando-se que os indicadores de desemprego juvenil permanecem elevados inclusive em situações de expansão econômica.

Situação esta hipoteticamente explicada por variados motivos: insuficiência da demanda de mão-de-obra; elevada população juvenil verificada na atualidade brasileira; grande transição do emprego para o desemprego; nível extensivo de pobreza; sistema escolar de má qualidade, com as políticas de educação, capacitação e mercado de trabalho pouco ou sem articulação, delineando um círculo vicioso que dificulta a transição do mundo escolar para o mundo do trabalho.

O autor apresenta ainda outros fatores que contribuem para a obstrução do processo de inserção e permanência dos jovens no mercado de trabalho: progressão de idade; baixa renda do jovem e de sua família; escolaridade de seus pais; classe social a que pertence; falta de escolaridade adequada da maioria deles; ingresso prematuro dos mais vulneráveis na condição de atividade econômica, com o conseqüente abandono dos

bancos escolares, perpetuando e ampliando o ciclo de pobreza (Ponce de Leon, 2007, p. 273).

Com base na Pesquisa “Juventude, Juventudes: o que une o que separa” da UNESCO³, este autor buscou traçar o perfil dos jovens brasileiros que trabalham ou que já trabalharam, a constituição da desocupação e da inatividade econômica entre eles, bem como aspectos a respeito de sua renda e autonomia, além de ressaltar tendências observadas segundo a idade, a classe socioeconômica e a escolaridade dos jovens. A seguir, exporemos estes dados.

A pesquisa revela que dos quase 48 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos de idade, 56,1% estavam ocupados, 22,8% desocupados (jovens que declararam não trabalhar ou nunca ter trabalhado e estar atualmente procurando emprego) e 21,1% inativos (jovens que revelaram não trabalhar ou nunca ter trabalhado e não estar atualmente procurando emprego).

Aproximadamente a metade da população juvenil, 46,9%, está em busca de trabalho; destes, a maioria (54%) tem entre 18 e 20 anos de idade, enquanto 50,3% estão na faixa etária de 21 a 23 anos e 39,8% entre 27 e 29 anos; 54,7% são negros, 47,1% pardos e 43,8% brancos.

A maior proporção de jovens que procuram trabalho se concentra na região Sudeste do Brasil (50,9%), seguidos de 42,1% no Norte e 41,2% no Centro-Oeste do país; 53,1% residem em municípios urbanos metropolitanos, 47,3% nos municípios urbanos não-metropolitanos e 39,9% localizam-se nos municípios rurais.

³ A pesquisa "Juventude, juventudes: o que une e o que separa", realizada pela UNESCO em 2004, inaugurou no Brasil a incorporação da faixa etária de 25 a 29 anos nos estudos sobre as juventudes. Constitui-se um trabalho de pesquisa nacional com brasileiros jovens (15 a 29 anos), de zonas urbanas e rurais que objetiva identificar quem são os jovens brasileiros, investigando percepções, projetos, necessidades e proposições sobre um elenco de temas diversos tais como: características sócio-demográficas da juventude; aspectos sócio-econômicos (meios de vida e a autonomia econômica, história de vida educacional-ocupacional); exclusões sociais, atividades de cultura, lazer e esporte; as identidades e os horizontes existenciais; referências políticas e associativas, engajamento religioso e participação política; preconceitos, respeito à diversidade e sexualidade. A pesquisa utiliza abordagens extensivas (questionário tipo survey) e compreensivas (entrevistas e grupos focais) e estabelece critérios capazes de promover uma comparação com pesquisas sobre juventude realizadas em outros países como: Espanha e México, além de visar subsidiar a formulação de políticas públicas para este segmento em nosso país.

**DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS SEGUNDO CLASSE SOCIOECONÔMICA,
POR POSIÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO BRASIL, 2004:**

Indicação	Posição			Total
	Ocupados	Desocupados	Inativos	
Classe A/B	3.406.433	1.323.449	1.285.181	6.015.063
	12,7%	12,1%	12,7%	12,6%
Classe C	8.815.160	3.521.119	2.771.392	15.107.671
	32,9%	32,3%	27,4%	31,6%
Classe D/E	14.600.154	6.049.539	6.041.144	26.690.837
	54,4%	55,5%	59,8%	55,8%
Total	26.821.747	10.894.107	10.097.717	47.813.571
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Pesquisa "Juventude, Juventudes: o que une e o que separa". UNESCO, 2004.

Consultados sobre o atributo ou qualidade mais importante para uma pessoa conseguir trabalho, mais de um terço dos jovens (37,4%) apresentam o nível de escolaridade, 32,1% a experiência, 11,8% julgaram ser o contato com pessoas influentes, enquanto 11% indicaram o nível de especialização. Contudo, em relação ao grau de instrução, do total de jovens brasileiros, 22,9% possuem até a 4ª série do Ensino Fundamental, 34% entre a 5ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental, 35,8% o Ensino Médio e 7,2% o Ensino Superior – dados que revelam o baixo nível de escolaridade de grande parte de nossos jovens e o reconhecimento da relevância da educação/instrução enquanto atributo indispensável para o acesso ao mercado de trabalho.

Contribuir no orçamento como forma de subsistência de seu grupo familiar, é realidade de muitos jovens, especialmente os das camadas populares. Há indícios que quando o jovem precisa ser responsável financeiramente por si mesmo e/ou por sua família, estudar torna-se secundário.

Um total de 29,1% de jovens expôs que são eles próprios os que mais contribuem na renda de suas famílias, enquanto 28,5% apontam ser o pai, 14,6% a mãe e 12,8% dizem ser o(a) companheiro(a) o(a) principal responsável pela manutenção doméstica; dos jovens ocupados, 36,5% vivem exclusivamente da própria renda, 28,8% vivem principalmente dela, mas com a ajuda de outros, 27,8% colaboram com as despesas da casa mas dependem principalmente da renda de outros e 6,9% vivem exclusivamente da renda de outras pessoas.

**DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS SEGUNDO INDICAÇÃO DA PRINCIPAL RAZÃO
PARA ESTAR SEM TRABALHO OU NUNCA TER TRABALHADO, POR GRAU DE
INSTRUÇÃO, BRASIL, 2004:**

Indicação	Grau de Instrução				Total
	Até a 4ª Série do Ensino Fundamental	5ª à 8ª Série do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Não estudou o suficiente	688.107	860.181	310.566	33.447	1.892.301
	15,9%	10,9%	4,0%	3,0%	9,0%
Falta de experiência	434.883	955.623	1.538.458	85.979	3.014.944
	10,0%	12,1%	20,1%	7,8%	14,3%
Idade	210.305	1.223.248	764.485	4.779	2.202.815
	4,8%	15,5%	10,0%	0,4%	10,5%
Falta de especialização	90.792	253.260	434.777	43.002	821.832
	2,1%	3,2%	5,7%	3,9%	3,9%
Falta de indicação	143.338	310.583	511.265	66.889	1.032.074
	3,3%	3,9%	6,7%	6,1%	4,9%
Aparência	0	14.327	14.341	0	28.669
	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	0,1%
Pela atual situação do país	482.715	783.663	1.060.769	162.418	2.489.565
	11,1%	9,9%	13,8%	14,7%	11,8%
Problemas pessoais	406.263	640.288	305.810	47.778	1.400.138
	9,4%	8,1%	4,0%	4,3%	6,7%
Portador(a) de deficiência física	66.930	66.870	28.668	4.776	167.245
	1,5%	0,8%	0,4%	0,4%	0,8%
Exerce atividade doméstica/do lar	597.587	410.985	272.376	33.441	1.314.389
	13,8%	5,2%	3,6%	3,0%	6,3%
Apenas estuda	210.333	1.027.387	1.256.590	406.112	2.900.421
	4,8%	13,0%	16,4%	36,8%	13,8%
Não precisa trabalhar	133.811	291.483	243.705	38.220	707.219
	3,1%	3,7%	3,2%	3,5%	3,4%
Escolha/opção	76.453	152.917	200.658	62.106	492.133
	1,8%	1,9%	2,6%	5,6%	2,3%
Nenhuma dessas/outras razões	630.875	769.435	592.502	100.330	2.093.142
	14,5%	9,7%	7,7%	9,1%	10,0%
Não opinou	167.256	138.597	133.845	14.339	454.037
	3,9%	1,8%	1,7%	1,3%	2,2%
Total	4.339.648	7.898.847	7.668.815	1.103.616	21.010.924
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Pesquisa "Juventude, Juventudes: o que une e o que separa". UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: "E qual destas razões descritas na cartela é a principal razão para você estar sem trabalho ou nunca ter trabalhado?"

Dos jovens que pertencem às classes mais altas (A e B), 43,8% têm o trabalho regular como principal fonte de renda, 32,6% não tem renda pessoal e 11,8% realizam trabalhos esporádicos; enquanto entre os jovens das classes mais baixas (D e E) a

porcentagem dos que vivem de trabalhos esporádicos aumenta para 22,5% e o número dos que extraem sua principal fonte de renda do trabalho regular diminui para 33,4%.

DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS SEGUNDO INDICAÇÃO DA PRINCIPAL FONTE DE RENDA PESSOAL, POR SEXO, BRASIL, 2004:

Indicação	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Trabalho regular	10.794.887	6.852.031	17.646.918
	45,6%	28,4%	36,9%
Trabalhos esporádicos/ "bicos"	5.691.512	3.875.198	9.566.710
	24,0%	16,1%	20,0%
Crédito estudantil	52.556	129.010	181.566
	0,2%	0,5%	0,4%
Seguro desemprego	205.436	95.541	300.977
	0,9%	0,4%	0,6%
Pensão	210.222	592.516	802.738
	0,9%	2,5%	1,7%
Mesada	582.903	601.999	1.184.902
	2,5%	2,5%	2,5%
Herança	28.676	23.898	52.574
	0,1%	0,1%	0,1%
Investimentos	81.235	38.225	119.460
	0,3%	0,2%	0,2%
Outra fonte de rendimento	172.030	396.677	568.707
	0,7%	1,6%	1,2%
Não tem renda pessoal	5.848.709	11.487.704	17.336.413
	24,7%	47,6%	36,2%
Não opinou	28.682	43.023	71.705
	0,1%	0,2%	0,1%
Total	23.696.848	24.135.822	47.832.670
	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Pesquisa "Juventude, Juventudes: o que une e o que separa". UNESCO, 2004
Foi perguntado ao jovem: "E qual destas é a sua principal fonte de renda pessoal?"

No momento da pesquisa, dos 56,1% de jovens que declararam estar inseridos no mercado laboral, 67,5% é do sexo masculino e 44,8% do feminino. Tomando por referência o grau de instrução, estavam trabalhando: 60,4% dos que têm até a 4ª série do Ensino Fundamental, 55,2% dos com formação de nível Médio e 68,1% dos que possuem o Ensino Superior.

Indagados se existe ligação entre as atividades que desempenham no trabalho e o que estudam ou estudaram, 61,3% do total de jovens pesquisados negaram, 27,8% manifestaram que existe alguma relação e 10,4%, apesar de trabalharem, não estudam. Tomando por referência a classe socioeconômica, 42,6% dos jovens das classes A/B consideram que a atividade que exercem tem alguma relação com os estudos e 51,6%

disseram que não; enquanto entre os jovens da classe D/E, 24% visualizam relação entre seus estudos e o trabalho que desempenham e para 63,9% esse vínculo não existe.

Dentre os jovens pesquisados, 35,6% disseram estar empregados sem carteira assinada, 34,1% identificaram-se como profissionais liberais ou atuavam por conta própria e 26,6% apresentaram-se como trabalhadores formais (ou seja, com carteira assinada). Existe uma maior proporção de jovens da classe socioeconômica A/B que trabalham com carteira assinada, assim como se verifica que quanto mais elevado o nível de escolaridade, maior a porcentagem de jovens trabalhadores formais; se observa inclusive, que o número de jovens que trabalham empregados com carteira assinada é superior nos municípios urbanos: 32,6%, contra 15,5% nos municípios rurais.

Quanto ao usufruto de direitos sociais previstos em lei, os benefícios mais elencados pelos entrevistados foram: carteira assinada (17,5%), vale-transporte (13,3%), auxílio alimentação (6,7%) e plano de saúde/seguro desemprego (6,5%); porém 38,4% dos jovens afirmaram não dispor de nenhum deles.

DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS SEGUNDO INDICAÇÃO DA POSIÇÃO QUE OCUPA OU OCUPOU NA ATIVIDADE PRINCIPAL, POR GRANDE REGIÃO, BRASIL, 2004:

Posição Ocupada	Grande Região					Total
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Empregado, com carteira assinada	410.758	1.227.812	5.680.789	2.078.521	802.703	10.200.583
	13,7%	11,6%	33,0%	35,8%	27,0%	25,8%
Empregado, sem carteira assinada	1.495.656	4.659.125	7.506.994	2.026.199	1.357.373	17.045.346
	49,8%	44,1%	43,5%	34,9%	45,7%	43,0%
Empregador	0	33.460	90.794	66.901	4.772	195.927
	0,0%	0,3%	0,5%	1,2%	0,2%	0,5%
Profissional liberal/ conta própria	969.995	4.358.959	3.597.884	1.443.240	688.227	11.058.305
	32,3%	41,2%	20,9%	24,8%	23,2%	27,9%
Funcionário público federal/estadual/municipal	57.328	167.310	219.839	152.958	76.465	673.899
	1,9%	1,6%	1,3%	2,6%	2,6%	1,7%
Trabalhador não remunerado/ do lar	23.889	100.366	100.343	9.557	28.670	262.823
	0,8%	0,9%	0,6%	0,2%	1,0%	0,7%
Não opinou	43.034	23.878	43.003	33.447	14.327	157.689
	1,4%	0,2%	0,2%	0,6%	0,5%	0,4%
Total	3.000.660	10.570.910	17.239.646	5.810.823	2.972.537	39.594.572
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Pesquisa "Juventude, Juventudes: o que une e o que separa". UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: "Dentre estas, qual a posição que ocupa/ocupou em sua atividade principal?"

A informalidade atinge 43% dos jovens que declararam estar empregados sem carteira assinada e 27,9% dos ditos profissionais liberais/conta própria. A quantidade de mulheres jovens que trabalha sem carteira assinada (49,7%) é superior à de homens

(37,1%). Os que trabalham com carteira assinada perfazem o total de 28,9% jovens do sexo masculino e 22,2% do sexo feminino. Considerados profissionais liberais, 31,1% de homens e 24,3% de mulheres jovens entrevistadas. Outra observação quantitativa é que quase 89% dos pesquisados, ou seja, a maioria dos jovens (de 15 e 29 anos de idade) que trabalham ou já trabalharam, relata nunca ter sido filiado a algum sindicato.

Em todas as regiões do país, a prestação de serviços desponta como o principal ramo de atividade dos jovens brasileiros, alcançando 33,8%; 18,7% estão inseridos na atividade comercial; 12,8% trabalhando na agricultura/pecuária e 12,1% na indústria de transformação. Porém, existe diversidade entre os gêneros: da população juvenil masculina consultada, 19,5% trabalham na prestação de serviços, 18,6% na agricultura/pecuária e 18,4% no comércio; e entre jovens do sexo feminino, 49,8% (quase a metade) atua na prestação de serviços, 18,9% no comércio e 10,1% em atividades sociais.

DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS SEGUNDO INDICAÇÃO DO RAMO DE ATIVIDADE PRINCIPAL, POR FAIXA ETÁRIA, BRASIL, 2004:

Indicação	Faixa Etária					Total
	15 a 17	18 a 20	21 a 23	24 a 26	27 a 29	
Agricultura/ pecuária	894.150	1.161.824	1.099.687	932.321	980.181	5.068.162
	15,7%	13,5%	12,1%	11,1%	12,5%	12,8%
Indústria de transformação	535.187	984.311	1.098.879	1.160.995	1.008.170	4.787.541
	9,4%	11,4%	12,1%	13,9%	12,9%	12,1%
Construção	473.103	788.329	716.696	702.357	692.817	3.373.302
	8,3%	9,1%	7,9%	8,4%	8,9%	8,5%
Comércio	1.127.641	1.705.767	1.734.338	1.452.535	1.371.198	7.391.480
	19,8%	19,8%	19,1%	17,4%	17,5%	18,7%
Transporte	81.216	143.340	176.765	219.803	191.125	812.250
	1,4%	1,7%	1,9%	2,6%	2,4%	2,1%
Comunicação	33.472	85.996	76.425	62.117	57.321	315.331
	0,6%	1,0%	0,8%	0,7%	0,7%	0,8%
Prestação de serviços	2.016.526	2.847.833	2.967.258	2.842.942	2.694.692	13.369.251
	35,5%	33,0%	32,6%	34,0%	34,5%	33,8%
Atividade social	243.680	492.169	812.346	683.248	568.633	2.800.075
	4,3%	5,7%	8,9%	8,2%	7,3%	7,1%
Administração pública	52.565	152.923	162.504	133.815	133.810	635.617
	0,9%	1,8%	1,8%	1,6%	1,7%	1,6%
Outras atividades	14.339	38.241	62.105	62.117	33.445	210.247
	0,3%	0,4%	0,7%	0,7%	0,4%	0,5%
Não sabe/não opinou	215.043	224.556	195.877	109.855	85.987	831.318
	3,8%	2,6%	2,2%	1,3%	1,1%	2,1%
Total	5.686.922	8.625.289	9.102.880	8.362.105	7.817.379	39.594.574
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Pesquisa "Juventude, Juventudes: o que une e o que separa". UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: "Independente de você estar ou não estar trabalhando atualmente, qual o ramo de sua atividade principal?"

Os ramos da prestação de serviços e agricultura podem ser considerados como portas de entrada no mercado de trabalho aos jovens de menor grau de escolaridade e provenientes das classes D/E. Dos com nível de instrução até a 4ª série do Ensino Fundamental, 31,1% trabalham na prestação de serviços e 30,6% na agricultura/pecuária. Entre os que cursaram da 5ª a 8ª série ou o Ensino Médio, compreendem respectivamente: na prestação de serviços, 39,2% e 32%; no comércio, 18,6% e 25,3%; na indústria, 12,3% e 14,7%. Enquanto a maior incidência de trabalho entre os jovens com Ensino Superior (30% dos casos) é em atividades sociais, seguido de 27,1% na prestação de serviços e 15,5% no comércio.

Em geral, a jornada de trabalho dos homens é mais extensa: um terço deles trabalha semanalmente de 41 a 50 horas, 24,6% de 31 a 40 horas/semana e 16,5% mais de 60 horas/semana; ao passo que entre jovens mulheres, 25,4% trabalham de 41 a 50 horas, 21,9% de 31 a 40 horas/semana e 17,4% de 6 a 20 horas/semana (omitindo-se as horas de trabalho dedicadas a afazeres domésticos). Dos jovens consultados com grau de instrução até a 4ª série do Ensino Fundamental, 18,9% trabalham mais de sessenta horas por semana, índice que diminui para 7% entre os que dispõem o Ensino Superior; por outro lado, dos jovens que trabalham mais de sessenta horas semanais, 7,5% são provenientes das classes D/E e 9,8% das classes A/B.

Os jovens brasileiros em inatividade econômica (que não trabalham e que não estão à procura de emprego) somam 21,1% dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos de idade, dos quais 30,1% são do sexo masculino e 69,9% do sexo feminino. Entre os inativos, 53% nunca trabalharam e 47% já trabalharam.

A pesquisa evidencia que 22,8% dos jovens do país estão em situação de desocupação (ou seja, declararam não trabalhar ou nunca ter trabalhado e estar à procura de emprego), dentre os quais, mais da metade é do sexo feminino; 29,7% tinham entre 15 e 17 anos, 4% de 18 a 20, 19% de 21 a 23, 12,9% de 24 a 26 e 11% na faixa etária de 27 a 29 anos de idade. Dos jovens desocupados, 42,6% residem nos municípios urbanos não-metropolitanos, 33,6% nos municípios urbanos metropolitanos e 23,8% moram em municípios rurais; 57,5% já tiveram emprego sem carteira assinada e outros 26,6% trabalharam na formalidade, com carteira assinada – sendo que a prestação de serviços é a atividade principal das posições que já ocuparam (39,3%), adiante o comércio (19,7%), a indústria de transformação (11,1%), a construção (9,2%) e a agricultura/pecuária (7,8%). Estão à procura de emprego e nunca trabalharam 26,4% dos jovens desocupados e 73,6% dos que já trabalharam.

**DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS SEGUNDO INDICAÇÃO DE PROCURA
DE EMPREGO, POR CONDIÇÃO DO MUNICÍPIO, BRASIL, 2004:**

Procura por algum trabalho	Condição do Município			Total
	Urbano Metropolitano	Urbano não Metropolitano	Rural	
Sim, está	7.702.955	9.143.108	5.587.889	22433951
	53,1%	47,3%	39,9%	46,9%
Não está	6.809.374	10.145.383	8.391.402	25346159
	46,9%	52,5%	59,9%	53,0%
Não opinou	4.779	28.646	19.137	52560
	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%
Total	14.517.108	19.317.137	13.998.428	47832670
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Pesquisa “Juventude, Juventudes: o que une e o que separa”. UNESCO, 2004.
Foi perguntado ao jovem: “Independente de você estar trabalhando ou não, você, atualmente, está ou não está procurando algum trabalho?”

O período de busca e espera por trabalho é outra variável preocupante relatada entre os jovens, observando-se que os jovens das classes mais baixas estão há mais tempo procurando emprego: 48,2% procuram trabalho há (até) seis meses, 20,8% entre seis meses e um ano e 20,1% de um ano e meio a três anos. Como meio para encontrar o atual ou o último trabalho, 49,7% dos jovens relataram que foi através de amigos ou conhecidos e 30,6% por familiares. O que demonstra a relevância da utilização da rede pessoal de contatos dos jovens para conseguir emprego – especialmente entre os provenientes das classes mais baixas – e a conseqüente inoperância do sistema público de emprego e suas agências, em se tratando de garantia de acesso, distribuição de oportunidades e de renda entre as populações de menor grau de instrução e colocação socioeconômica. Na outra ponta, observa-se que os jovens com maior grau de instrução têm menor grau de influência de familiares, amigos ou conhecidos na hora de encontrar trabalho.

Apesar de o senso comum codificar a juventude como homogênea – tendência que ganha reforço nas manchetes que associam jovens a problemas sociais como crimes e violência ou os enxergando como agentes de mudanças e de “esperança” – entre os especialistas, são comuns os alertas de que não há propriamente uma juventude, mas várias, definidas e caracterizadas segundo diferentes situações, vivências e identidades sociais. Assim como no geral, os dados globais até aqui apresentados, expressam desigualdades, vulnerabilidades e algumas potencialidades da população juvenil relatados por eles próprios. Ou seja, através desta pesquisa, podemos conhecer os jovens

segundo suas próprias representações da sociedade e suas instituições, pois “o quantitativo é informado pelo qualitativo e colabora para que, em outro momento, esse se aprimore” (UNESCO, 2006, p. 10).

Destarte, os índices revelam consistência revelam também heterogeneidade de juventudes neste mesmo segmento etário da população de 15 a 29 anos de idade, quando analisados por blocos de idade. Os grupos de idade entre 15 a 17, 18 a 20 e 21 a 23 anos de idade sugerem tendências diferenciadas e maior heterogeneidade. Consistência e características similares são observadas nos grupos com as faixas etárias de 24 a 26 e 27 a 29 anos. Por exemplo, confirmou-se a hipótese de que quanto maior a faixa etária, maior a porcentagem de jovens que estavam trabalhando, no entanto a pesquisa registrou uma grande variação entre os blocos de idade: de 28,4% entre os jovens de 15 a 17 anos, para 71,8% dos que possuem 27 a 29 anos. E nos demais grupos etários, estavam trabalhando: 68,4% dos jovens de 24 a 26 anos, 63,6% dos com 21 a 23 anos e 54% de 18 a 20 anos de idade.

Além das variantes notadas segundo a faixa etária, diferenças de classe socioeconômica, gênero, escolaridade e localidade de origem dos jovens pesquisados também informam propensões de uma juventude brasileira cindida, conforme registra PONCE DE LEON (2007). Perante os índices numéricos, resumidamente, podemos destacar informações importantes:

- 1) em relação ao nível extensivo de pobreza de grande parte dos jovens no Brasil, 54,4% encontram-se nas classes 4 D/E, 32,9% na classe C e 12,7% nas classes A/B; há uma maior proporção de jovens pertencentes às classes A/B que trabalham empregados com carteira assinada do que nas demais classes; e o desemprego juvenil é mais presente entre os grupos sociais mais vulneráveis, que por extrema necessidade, se lançam no mercado de trabalho de forma precária e prematura;
- 2) as mulheres jovens registram condições desfavoráveis de inserção (maior proporção de emprego em setores de baixa produtividade, ingressos mais baixos, ainda que com os mesmos níveis de educação), autonomia e renda em relação aos homens jovens;

4 Utilizamos a nomenclatura de classe socioeconômica exposta por Ponce de Leon (2007), cujos critérios se baseiam no Critério Econômico do Brasil - que é construído a partir de uma cesta de bens de consumo que indicam o nível de conforto do lar, a escolaridade do chefe da família, a existência ou não de empregado(s) doméstico(s) na residência. O Critério Econômico Brasil classifica os indivíduos como pertencendo da classe A até a E; na pesquisa apresentada por Ponce de Leon (2007), as classes A e B, assim como as classes D e E, foram agregadas, ocasionando uma classificação dos jovens em três grandes classes: A/B, C e D/E.

3) a qualidade do emprego do jovem é diretamente proporcional à sua escolaridade: quanto maior o grau de instrução, maior a porcentagem de jovens que trabalham empregados de carteira assinada; enquanto o índice de jovens que trabalham por conta própria é maior entre os jovens com menor escolaridade, aos quais resta criar estratégias de sobrevivência, tornando-se “empreendedores por necessidade”;

4) os jovens desempenham uma importante e crescente função em suas famílias e na sociedade, na medida em que se amplia sua participação no mundo do trabalho, na renda nacional, na construção de modernos valores e formas de socialização e autonomia, na criação de espaços sociais e nichos econômicos de cooperação ou competição em todas as regiões do país.

Recorrentemente as políticas públicas consideram os jovens apenas como mais um segmento de seu público-alvo mais amplo, que está em fase de transição e ajustamento aos papéis da idade adulta. Isto corrobora na limitação do atendimento às suas demandas e na concentração destas políticas em determinados grupos (os considerados em situação de risco ou envolvidos em conflitos com a lei), em detrimento das necessidades, vontades e proposições das juventudes como um todo, em sua diversidade.

Capacidade de organização, levantamento de questões, proposição de soluções e sustentação de relações dialógicas com outros atores sociais no plano das decisões programáticas são potencialidades peculiares de nossos jovens. Deste modo, em vez de elaborar políticas públicas de (ou para os) jovens, por que não delineá-las com eles, tornando-os partícipes do processo e promovendo o seu protagonismo?

A pesquisa demonstra estatisticamente contrastes entre escolaridade, formas de inserção no mercado de trabalho e desemprego juvenil, que nos induzem à compreensão da qualificação para o trabalho como uma relação social de classe, gênero, etnia e geracional, que ultrapassa o grau de escolaridade ou a formação profissional e se estabelece nos processos produtivos.

A educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais, pois são entendidas como instrumento de competitividade, em prol da intensificação da concorrência, da adaptação dos trabalhadores às mudanças técnicas, além de minimizarem os efeitos do desemprego. No entanto, Coelho (2009) alerta:

(...) a mesma disciplina que educa o espírito pode também educar a vontade de submeter-se a terceiros, no caso, o professor ou o patrão, sem que o jovem internalize o valor intrínseco às atividades desenvolvidas, aos

conceitos estudados, ou seja, capaz de elaborar seus próprios projetos. (...) Segundo Bernard Charlot, a relação com o saber envolve uma visão de si mesmo, do outro e do mundo e, ao que parece, muito pouco desse tipo de reflexão é possibilitado num sistema centrado principalmente na transmissão de conhecimentos (COELHO, 2009, p. 137).

Contrapondo uma educação e formação para a subalternidade, esta autora destaca:

Formar trabalhadores, para além de oferecer-lhes saberes profissionais, implica investir em sua auto-imagem, em sua identidade, em suas histórias e projetos. É necessário conhecer essas histórias e oferecer oportunidades aos próprios sujeitos de reinterpretá-las, identificando os valores que os movem e os que movem o mundo contemporâneo, proporcionando um diálogo entre eles (COELHO, 2009, p. 147).

Por fim, entendemos que, a qualificação no interior dos processos produtivos e na sociedade expressa relações de poder, uma vez que escolaridade e formação profissional são condições necessárias, mas insuficientes para o desenvolvimento social. Somente políticas e ações concretas, que possibilitem real desenvolvimento social e econômico (reforma do sistema educacional e de saúde, distribuição de renda, reforma agrária) se convergem em superação de desigualdades e alicerçam reais condições sociais para a cidadania.

Outra condição social para o alcance de tal patamar, repousa num projeto de desenvolvimento econômico que possibilite direitos sociais, entre eles, o trabalho e a educação. Porém vinculando ambos (educação e trabalho) com as necessárias mediações, visando romper com a corrente prática que responsabiliza desempregados escolarizados por sua condição, além de legitimar ações políticas que passam a ilusão do desenvolvimento, sem alterar a ordem social desigual.

1.3- A condição juvenil no Brasil perante as mudanças socioeconômicas, nas políticas públicas e educacionais.

Deluiz (2009, p. 40) analisa que são diversas as condições sócio-econômicas, de gênero, etnia, religião, local de moradia dos jovens brasileiros. Porém, ao mesmo tempo em que revelam essa diversidade, apresentam aspectos peculiares em relação à escolarização, exposição a riscos e acesso ao mercado de trabalho formal, que aglutinam as juventudes brasileiras numa realidade de injustiça e desigualdade social. Diante das

alterações processadas nas últimas décadas em relação ao conceito de juventude e suas implicações na elaboração de políticas públicas, a autora cita quatro concepções apresentadas por Krauskopf:

- 1) Noção de juventude homogênea e universal, vinculada na vivência da moratória, em que todos os jovens teriam a possibilidade de dedicar-se à preparação para o mundo adulto. Deriva-se dessa concepção “políticas preparatórias” que ignoram o tempo presente do jovem (sua efetiva formação, seus anseios, preocupações), esperando que o futuro lhe reserve respostas aos seus projetos. Registra-se, no entanto, que novas situações de exclusão são geradas, à medida que a realidade social, ambiental e econômica de grande parte dos jovens os impede de dedicar-se exclusivamente a este período de preparação.
- 2) Juventude como uma etapa problemática da vida, na qual os jovens vivenciam crises e conflitos pessoais, manifestam deficiências em seu desenvolvimento e ameaças à ordem social. Políticas compensatórias são originadas desta concepção, centradas nos grupos em situação de risco, vulnerabilidade ou transgressão. Tal ponto de vista predominou nas ações desenvolvidas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990.
- 3) Idéia de juventude como capital humano e agente de desenvolvimento social, capaz de contribuir para a modernização das sociedades e combate à exclusão social, conforme parâmetros mundiais de inovações tecnológicas e transformações produtivas. Em relação às anteriores, tal concepção progride ao conferir ao jovem poder de autoria e participação efetiva. Aposta no protagonismo juvenil, mas retém limitações: não promove a participação dos jovens em canais de discussão sobre o modelo de desenvolvimento em que se fixam; ignora dimensões de conflito e disputa presentes na sociedade; confere enorme responsabilidade aos jovens de solução dos problemas comunitários enquanto suas necessidades ficam no plano secundário.
- 4) Juventude como etapa de desenvolvimento pessoal e social. A partir da década de 1990, alguns países distanciam-se da visão negativa sobre os jovens incompletos ou desviados e aproximam-se da noção de sujeitos de direitos. Despontam políticas articuladas e intersetoriais, pautadas na noção de jovens cidadãos integrais.

Estas concepções de juventude e políticas convivem em nossa sociedade, mas a implementação das ações não é garantida apenas com sua formulação. Esta dicotomia

teoria-prática é realçada especialmente porque a noção de jovem enquanto sujeito de direitos ainda está em fase de construção social e política em nosso país (Deluiz, 2009, p.43).

No que se refere à relação jovem e mercado de trabalho, a autora se baseia no relatório “Tendências Mundiais do Emprego Juvenil” publicado em 2006 pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) para explicitar que:

A diminuição do emprego com carteira assinada e o desemprego são fenômenos mundiais que atingem os trabalhadores de várias faixas etárias, mas eles ocasionam contornos bem mais dramáticos aos jovens, principalmente, dos países periféricos. (...) No relatório, o desemprego é considerado parte de um problema maior, já que 35% dos jovens que têm trabalho na região [América Latina e Caribe] não conseguem superar a linha da pobreza (DELUIZ, 2009, p. 44).

Nas empresas, as funções reservadas aos jovens são de qualidade inferior, baixa remuneração e longas jornadas de trabalho. Situação esta, resultante das mudanças processadas no mercado de trabalho (aumento dos níveis de desemprego, trabalho informal, parcial e precário) e no cenário político-econômico (neoliberalismo, abertura à competição externa e desestruturação interna do mercado de trabalho). Em nosso país, parcela significativa de jovens convive em situação exclusão social: “do total de desempregados brasileiros, metade têm entre 16 e 24 anos (...); 52% dos jovens desempregados trabalham sem carteira assinada e sem nenhuma proteção social, o que contribui para o empobrecimento da população” (Deluiz, 2009, p. 45).

Pochmann apud Deluiz (2009, p. 50) verifica que nos anos 1990, o trabalho autônomo foi o que mais absorveu mão-de-obra juvenil, configurando-se como sua principal possibilidade de inserção no mercado. Baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, altas jornadas de trabalho, alta rotatividade, ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista, são precariedades peculiares deste tipo de emprego reservado a nossos jovens. O autor indica que houve um aumento de 51% das ocupações por conta própria e uma redução de 22,8% de emprego assalariado para os jovens. Tanto o desemprego como o “desassalariamento” – ou seja, a perda de participação relativa do emprego assalariado no total das ocupações – conduziram à população ativa (jovens, mulheres, idosos) a um cenário de desfavorável de colocações profissionais.

Em relação ao acesso e permanência no mercado de trabalho brasileiro, ocorre diferenciações segundo classe social, base socioeconômica, situações prévias da vida

familiar, raça e origem geográfica do jovem, num movimento de reforço à desigualdade social, à injusta distribuição de renda e limitada proteção social. Escolaridade elevada, experiência profissional e qualificação são alguns dos principais requisitos do mercado de trabalho. As chances de acesso ao primeiro emprego restringem-se diante da desfavorável condição de competição do jovem em relação ao adulto. Como informa Deluiz (2009, p. 46), “a transição dos jovens do sistema educacional para o mundo do trabalho está em crise”.

As causas do desemprego juvenil são complexas e mantêm relação entre si. O crescimento demográfico que gera excedente de mão-de-obra e pressão no mercado de trabalho, o alto índice de mulheres pleiteando vagas de emprego, o reduzido crescimento econômico e a falta de políticas públicas para as juventudes. Em 2005, o Brasil tinha um desempregado a cada cinco jovens e não conseguiu manter os jovens empregados por muito tempo. O baixo crescimento da economia (inferior a 5%) impede a geração de emprego a todos e cerceia o acesso do jovem ao trabalho (Deluiz, 2009, p. 48).

De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nos últimos dez anos, o índice de escolarização dos jovens de 15 e 17 anos aumentou cerca de 33%, especialmente devido a demandas do atual mercado de trabalho. No entanto, os recursos destinados à educação não acompanharam o salto das matrículas; nesta mesma década, ocorreu um decréscimo nos investimentos financeiros para o ensino público. E ainda permanece alta a taxa dos que estão fora da escola: 17,62% desta população. A evasão escolar é mais recorrente entre jovens que abandonam os estudos em função da necessidade de trabalhar e contribuir no sustento familiar. Ou seja, “a expansão da escolaridade não implicou a retirada dos jovens do mercado de trabalho” (Deluiz, 2009, p. 49). Portanto,

(...) os jovens de 18 a 24 anos das camadas populares são os mais atingidos pelas mudanças no mundo do trabalho e pelas fragilidades do sistema educacional e os mais destituídos de apoio de redes de proteção, daí encontrarem-se em maior estado de vulnerabilidade social. (...) Estes problemas reforçam o quadro das desigualdades sociais entre os jovens, indicando a urgência de políticas públicas voltadas para o aumento da escolaridade, a qualificação profissional, a participação social, a garantia do primeiro emprego – a fim de proporcionar-lhe experiência profissional – além de uma política integrada de proteção social (DELUIZ, 2009: 51).

Conforme análises do Banco Mundial inscritas no relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007, intitulado “Desenvolvimento e a próxima geração:

orientações de política, ações e programas relevantes à juventude da América Latina e do Caribe”, entre 2000 e 2010, muitos países desta região (dentre eles, o Brasil) contarão com um significativo crescimento da população jovem e deduz-se que “a situação do jovem de hoje oferece ao mundo uma oportunidade sem precedente de acelerar o crescimento e reduzir a pobreza”. É anunciado que o imediato investimento na juventude torna-se alternativa promissora aos países desenvolvimento e se recomenda atenção em cinco transições que formam o “desenvolvimento do capital humano dos jovens”: estudar, trabalhar, manter a saúde, formar família e exercer a cidadania (Banco Mundial, 2007, p. 02).

Destaca-se que mais jovens estão concluindo a educação básica e sobrevivendo às doenças da infância – mas para se sobressaírem no atual mercado competitivo, necessitarão do “*desenvolvimento de aptidões avançadas*” que vão além da alfabetização e, para continuar saudáveis, serem capazes de driblar doenças como obesidade e doenças sexualmente transmissíveis. O decréscimo no índice de fertilidade significa que os jovens da atualidade ingressarão na força de trabalho com menos dependentes que não trabalham, destarte, menos pessoas para sustentar – no entanto, “se permanecerem desempregados por longos períodos, podem representar um dreno na economia” (Banco Mundial, 2007, p. 02).

Desenvolver o “*capital humano*” expandindo o acesso e melhoria da qualidade da educação e dos serviços de saúde; aumentar as capacidades do jovem e facilitar o início de sua vida profissional; ampliar as oportunidades e dar voz aos jovens para expressarem o tipo de assistência que desejam; desenvolver neles “*competências*” para que façam boas escolhas diante das oportunidades e dos recursos disponíveis; fornecer programas de segunda oportunidade “para os jovens se recuperarem da má sorte ou de escolhas mal feitas” (Banco Mundial, 2007, p. 02).

Apesar do relatório apresentar orientações estratégicas para uma “*reforma*” nas políticas voltadas para o segmento juvenil de acordo com o ponto de vista do jovem, termos provenientes do pensamento liberal (acima grifados) são marcantes e contradizem o discurso supostamente “democrático” travado. Com isso, percebe-se que os investimentos no sistema de ensino sugeridos, são condizentes com o fortalecimento do modo de produção capitalista e se distanciam da finalidade da educação na matriz crítico-emancipatória.

Demonstra-se um incentivo à mercantilização do ensino, ao pensar no envolvimento do setor privado no financiamento e fornecimento da educação. Promove-

se o voluntarismo e a consequente omissão do Estado. Como elucida Frigotto (1989, p. 12), a questão educativa, que é uma relação social e política, é reduzida a uma mera relação técnica, travestida à mesma natureza do capital: “capital humano”. Busca-se aumentar a “*empregabilidade*” e a renda via programas de treinamento profissionalizante para jovens fora da escola, através de um currículo baseado em “competências” para o trabalho e a vida, incluindo saúde, educação cívica e “aptidões” profissionais. Executados tais investimentos governamentais, a culpabilização pelo insucesso profissional não mais será social, mas individual: “Os governos também tentam equilibrar o campo de atuação para ricos e pobres, de modo que *os mais aptos* alcancem maior escolaridade” (Banco Mundial, 2007, p. 06).

Deluiz (2009, p. 67) comunica que infelizmente, não podemos dizer que a supremacia do social sobre o capital é um valor presente na conduta dos últimos governos brasileiros. A autora equipara as administrações de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e os primeiros anos do mandato de Luís Inácio Lula da Silva, no tocante à conservação da adesão incondicional às orientações dos organismos internacionais e do Banco Mundial – dentre elas: focalização do gasto, opção por fundos sociais de emergência e programas compensatórios dirigidos aos mais vulneráveis, que visam garantir governabilidade e evitar uma possível revolta social.

A autora relata que no Brasil, os princípios neoliberais de implementação de políticas sociais seguem a lógica da focalização, ou seja, o mero atendimento das necessidades emergenciais remanescentes de uma crise estrutural via medidas compensatórias. Inclusive as escassas políticas voltadas para a juventude são constituídas por ações ou programas pontuais, revelando escolaridade e qualificação deficitárias que não contemplam direitos e necessidades dos jovens, nem se adaptam às novas formas de trabalho e aos processos de competição no mercado.

São políticas que não visam à superação da condição de dependência dos indivíduos às políticas de caráter assistencialista e nem a sua integração à sociedade salarial através do emprego formal, mas sim a sua inserção na sociedade do não emprego. Têm o propósito de impedir que as péssimas condições de sobrevivência de uma parcela significativa da população causem convulsões e protestos que venham atrapalhar a expansão e a acumulação do capital (...) não são políticas orientadas pela lógica do cidadão detentor de direitos, mas sim pela lógica do cidadão-consumidor, onde a renda mínima se faz necessária para a reprodução do sistema capitalista (DELUIZ, 2009, p. 67).

Apesar de exaltada na campanha eleitoral de 2002, foi frustrada a intenção de repensar a educação por seus protagonistas, passando a compreendê-la enquanto objeto de políticas estratégicas capazes de inserir o Brasil na economia mundial e priorizar o desenvolvimento social. O Ensino Fundamental continua focalizado, o espaço escolar se torna lócus de políticas assistenciais (como o Programa Bolsa Família), as unidades de formação técnico-profissionais seguem no adestramento da força de trabalho e a mercantilização do ensino é disseminada (Deluiz, 2009, p. 68).

No MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – implementado a partir de 1996 pelo governo de FHC) à PNQ (Política Nacional de Qualificação, criada em 2003 no primeiro mandato de Lula), a formação técnico-profissional ampliada de jovens permanece subjugada à formação de curta duração, característica da desarticulação da educação básica com a educação profissional.

(...) o que se verifica nas políticas de educação profissional do MTE é a permanência das lacunas contidas no PLANFOR de FHC e criticadas pelos formuladores do atual Plano Nacional de Qualificação (PNQ), tais como: a desarticulação das políticas públicas de qualificação com as de educação; repasse dos recursos públicos ao setor privado; o mau uso destes recursos diante das fragilidades e deficiências no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação; ênfase nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das habilidades específicas; segmentação e desarticulação das políticas públicas, desenvolvidas por diversos Ministérios (Educação, Trabalho e Renda, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento e Combate à Fome), que disputam, muitas vezes, o mesmo público, através de diversas ações, que muitas vezes se assemelham às das políticas de alívio à pobreza (DELUIZ, 2009, p. 69)

Branco apud Deluiz (2009, p. 54) propõe, perante os indicadores sociais acerca da situação dos jovens, a necessidade de gerar emprego e, ao mesmo tempo, implantar políticas públicas de educação e capacitação profissional que reduzam os impactos sobre a procura de trabalho. Aposta na redução no percentual de desempregados gerado pela dedicação do jovem à escolarização e aprendizagem profissional, com o conseqüente adiamento de seu ingresso na força de trabalho. Aliado à promoção do aperfeiçoamento profissional, indica o reconhecimento das particularidades da juventude enquanto etapa da vida, seus aspectos culturais e os relacionados à sua participação na sociedade.

Deluiz conclui que para o jovem exercer sua cidadania de forma autônoma, muitos desafios são postos à política educacional e ao conjunto das políticas sociais

públicas. Para tanto, devem se constituir como prioridades na agenda nacional: promover o processo de inserção social na educação das populações marginalizadas e em situação de risco social; formar indivíduos aptos ao enfrentamento dos novos processos de organização do trabalho e de competição no mercado; fortalecer a esfera pública e os mecanismos da democracia; articular os sistemas de caráter contributivo (composto por segurados em condição salarial que detém garantias e benefícios) e não-contributivo (que relaciona serviços assistenciais redistributivos mantidos com recursos de ordem fiscal); transformar as políticas públicas em instrumento emancipação dos indivíduos com o Estado, através da união de políticas econômicas estruturais de promoção da autonomia sustentável e implementação de mecanismos criativos de controle social (Deluiz, 2009, p. 55).

No próximo capítulo, voltaremos a discutir acerca das políticas públicas para a juventude, logo após realizarmos um retrospecto histórico da política de formação profissional no Brasil. Antes, porém, vejamos quais são as finalidades da educação nas concepções liberal e crítico-emancipatória, para melhor refletirmos sobre a categoria trabalho e desvendarmos o delinear das políticas públicas de formação profissional dos jovens.

1.4- A categoria trabalho e as finalidades da educação nas matrizes liberal e crítico-emancipatória.

Em seu estudo sobre a sociedade civil e as políticas destinadas à educação profissional inicial de jovens e adultos, Deluiz (2009, p. 06) aponta as principais mudanças decorrentes do processo mundial de reorganização do sistema de produção capitalista pós 1970. Com a supremacia do receituário neoliberal, é fortalecida a maximização do lucro via a lógica do livre mercado, competitividade e produtividade; ao mesmo tempo em que ocorre a hegemonia da esfera financeira, com a desregulamentação dos mercados e da força de trabalho.

No Brasil, as políticas de reforma e ajuste macroeconômicas ocorridas a partir dos anos 1990, demarcam redução dos gastos públicos na área social e redefinição do papel do Estado e das organizações da sociedade civil na prestação de serviços sociais, dentre eles, a educação. A autora relata ainda que, compondo este rol de transformações sócio-econômicas, as políticas sociais desenvolvidas no país evidenciam-se como

mecanismos de minimização dos efeitos nocivos das políticas de ajuste (desemprego, pobreza, exclusão social), enquanto as políticas educacionais inclinam-se à adequação da formação humana às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo.

Diante disto, a autora verifica que no âmbito educacional, intensificam-se os debates acerca das relações entre trabalho e educação na atual fase do capitalismo, na tentativa de compreensão da função social dos vários processos educativos na produção e reprodução das relações sociais – relacionando os processos educativos e de formação humana com a estrutura sócio-econômica e o processo de produção/reprodução da força de trabalho.

Perante os redimensionamentos nos processos produtivos e de trabalho, demarcados pelo aviltamento das condições de vida de inúmeros trabalhadores, sobretudo os jovens, além do crescimento dos níveis de exploração via desregulamentação e flexibilização do trabalho, a centralidade da categoria trabalho é colocada em dúvida. Discute-se: a força de trabalho tornou-se descartável, diante das inovações tecnológicas? Que escolaridade as novas formas de organização do trabalho demandam: formação politécnica e complexa ou formação polivalente e específica? Os avanços tecnológicos têm estendido a base de conhecimentos dos trabalhadores? (Deluiz, 2009, p. 17) A estas, acrescentamos outras questões: a formação profissional garante um lugar no mercado de trabalho? Ações de educação/formação são capazes de erradicar o desemprego?

A autora analisa que historicamente, o capital lança mão de estratégias para sua reprodução, dentre elas, a utilização do conhecimento e qualificação da força de trabalho. O objetivo é aumentar os lucros através da máxima produtividade e do mínimo dispêndio. É neste sentido que a “Teoria do Capital Humano” se recompõe, na qual a educação se rende à hegemonia do capital com a função de formar para o emprego. O aumento marginal de instrução, treinamento e educação, com um conseqüente avanço na capacidade de produção do trabalhador, age em detrimento de uma escola unitária, comprometida com o máximo desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, conforme explicita Frigotto (1989).

Na tentativa de refletir dialeticamente sobre os elementos de transformação social emanados da relação trabalho-educação (elementos esses, contra-hegemônicos às políticas educacionais sustentadas no paradigma neoliberal), Deluiz (2009, p. 18) propõe a discussão das matrizes teórico-epistemológicas que norteiam as abordagens

desta relação trabalho-educação no pensamento liberal e na teoria crítico/emancipatória, o que reproduziremos a seguir.

O liberalismo surge no século XVIII, num contexto de intensas transformações no mundo capitalista, especificamente a partir das lutas de classe entre a burguesia e a aristocracia inglesa. Mas é a partir do fim do século XVIII e início do século XIX, que se consolida o pensamento político, econômico e social do liberalismo clássico. Doutrina econômica esta, que estabelece relações entre o liberalismo e a teoria do individualismo defendida por Adam Smith em seu livro “A Riqueza das Nações” (1776), cuja tese central consiste na riqueza como produto do trabalho humano.

Na intenção de aumentar a produtividade do trabalho que produz um excedente de valor sobre seu custo de produção, a proposta de Smith se baseia na divisão do trabalho por especialidades, reduzindo o tempo de produção com a utilização de máquinas. Difunde inclusive, a divisão dos trabalhadores entre os que pensam e elaboram o trabalho (responsáveis pelo trabalho intelectual) e os que executam o trabalho (destinados ao trabalho manual). E considera “que a diferença de talentos e, conseqüentemente, a diferença de ocupações profissionais era extremamente útil, cabendo à educação o aprimoramento de tais diferenças”. (Deluiz, 2009, p. 21).

Deluiz (2009, p. 32) relata que a emergência da escola no contexto histórico de efervescência do ideário iluminista, está correlacionada aos valores e interesses burgueses. Antes do século XVIII, o processo educativo de jovens e crianças das classes trabalhadoras fazia parte do processo produtivo. Esta formação não se dava em um lugar específico, ocorria no contato com os adultos, na aprendizagem prática. Foi a partir da revolução industrial que é difundida a formação dos trabalhadores na instituição escolar, com o objetivo de discipliná-los para a nova organização produtiva, aumentar a produtividade do trabalho e superar a aprendizagem artesanal própria das corporações de ofícios.

Deste modo, a divisão do trabalho fora expressa no âmbito educacional através de uma educação dual, de acordo com a classe social: à elite, educação abrangente e tempo de formação mais extenso; já às massas trabalhadoras, instrução elementar e aligeirada, voltada à profissionalização demandada pelo mercado de trabalho. “A finalidade da educação liberal, entretanto, não era somente a reprodução das forças produtivas, mas também a reprodução das relações de produção existentes” (Deluiz, 2009, p. 21).

Smith visualiza a educação como meio de disciplinamento do trabalhador, uma vez que o empobrecimento cultural inviabiliza a disseminação de comportamentos considerados adequados à vida laboral e social. Porém alerta que a educação da classe trabalhadora se detenha a um patamar mínimo de civilidade, sem oferecer risco à ordem econômico-social. A igualdade perante a lei e às oportunidades de êxito profissional se faz presente na ideologia política do liberalismo clássico, contudo, depende da capacidade do indivíduo e não da sociedade, o alcance e o usufruto de tais preceitos.

“Portanto, a hierarquização social é justificada com base no mérito individual e a ascensão social do indivíduo está condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução” (Deluiz, 2009, p. 23). Perpetua-se a contradição basilar do sistema de produção capitalista: igualdade formal ao lado da desigualdade de classe. Ao se decretar a igualdade, a desigualdade é disfarçada: esta ideologia nutre o consenso dos indivíduos em relação aos interesses burgueses e captura sua subjetividade através da internalização de valores capitalistas. Tais princípios revelam o modelo de educação liberal, balizado na dualidade do ensino, comprometido com os interesses do capital e sua lógica produtivista de preparação dos indivíduos para o melhor ingresso na divisão social do trabalho.

É nesta emaranhada visão tecnicista que a Teoria do Capital Humano se vinca. De acordo com Frigotto (1989, p. 22), os pressupostos de seu estatuto teórico se constituem tanto como uma “teoria do desenvolvimento”, quanto uma “teoria da educação”, reflexo de uma determinada visão de mundo, antagônica aos interesses da classe trabalhadora. Enquanto teoria do desenvolvimento concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e renda, constituindo um capital social e individual, um fator de desenvolvimento econômico e social. Como teoria da educação, dispõe de forma reduzida a ação pedagógica e a prática educativa escolar a uma questão técnica.

A principal função da tecnologia educacional é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Educação como bem de consumo e de produção; e dado este destaque ao valor econômico da educação, os indivíduos são convertidos a meros consumidores. (Deluiz, 2009, p. 25)

Assim como na matriz liberal, a função essencial da educação é propalada na concepção crítico/emancipatória. “Enquanto para os liberais ela é um importante instrumento de manutenção/conservação da sociedade, para os críticos, constitui-se em

importante instrumento para a superação da falsa consciência e a transformação social” (Deluiz, 2009, p. 28).

A matriz crítico/emancipatória sustenta uma concepção de educação e qualificação humana articulada às lutas e interesses das classes populares. Reconhece o homem (individual e social) como um ser histórico que no trabalho se produz objetiva e subjetivamente, se percebe e torna sujeito. Sendo o trabalho princípio educativo e pressuposto fundamental da existência humana, Marx expõe a necessidade de disseminar isso aos indivíduos o mais cedo possível e forjar uma nova cultura, na qual a educação se firma como:

(...) instrumento de crítica em relação às relações sociais existentes e promotora de uma nova sociedade que afirme o ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos. A ciência, a tecnologia, o trabalho e a educação devem estar a serviço da dilatação da vida e não mais ser o mercado e o capital a medida de tudo, privilegiando poucos. Cabe uma concepção de educação básica, pública, unitária e universal, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana. (DELUIZ, 2009, p. 30)

Marx propõe a integração entre ciência e trabalho, uma educação politécnica voltada ao conhecimento de várias funções no processo de produção capitalista e que promova a superação dos efeitos nocivos da divisão do trabalho (exploração e alienação do trabalhador, separação do controle autônomo de seu trabalho e de sua produção, etc), a formação de sujeitos autônomos, protagonistas da emancipação humana. Em vez do ensino restrito aos saberes específicos de uma profissão, sugere o que abarca as atividades específicas e também o conjunto de ciências; uma educação capaz de desenvolver todas as potencialidades humanas, suas capacidades produtivas, de consumo e satisfação.

Socializar o princípio educativo do trabalho é um preceito indispensável à superação da alienação capitalista, prescrito na corrente de pensamento marxista – a qual pressupõe o trabalho como categoria ontológica e econômica central do mundo dos homens, meio de libertação, satisfação de suas necessidades e, por conseguinte, fundamento do processo de formação humana. Sustentado nesta perspectiva que alicerça a matriz crítico-dialética, Gramsci enfatiza que, em contraposição à visão instrumental do trabalho, a apropriação do princípio educativo gera a recuperação da relação entre trabalho e formação humana. Tal princípio orienta-se à formação de uma concepção contra-hegemônica e de intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras – os

quais se situam como agentes da história, detêm auto conhecimento, visão integrada da realidade natural e social, são habilitados ao enfrentamento crítico dos desafios das formas de trabalho e da vida social. (DeLuiz, 2009, p. 33; 38).

Ao optar por uma formação rápida da mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho técnico e pela conservação do sistema capitalista, a escola instrumental/especializada/técnica (propagada pelos liberais) empreende discriminação, reforço e perpetuação da desigualdade social – denunciam Marx e Gramsci. Em contraposição a esta, sugerem uma escola de cultura geral unitária às classes trabalhadoras, formadora de homens completos, capaz de desenvolver suas capacidades manuais e intelectuais.

As vias de suplantação do trabalho alienado e das demais desigualdades sociais compreendem, para Gramsci, o rompimento com a dualidade do sistema educacional pela universalização da educação escolar, paralelamente à promoção da ação política dos trabalhadores e a difusão de contra-ideologias capitalistas. Abarca ainda, uma organização escolar que forme sujeitos políticos que pensam, atuam, apropriam seu direito à voz e utilizam a palavra para modificar a si e a seu meio. Uma escola que “desenvolve, através da cultura, pressupostos para a conquista da hegemonia dos trabalhadores visando um homem omnilateral, ou seja, que alcance sua valorização e emancipação através do trabalho” (DeLuiz, 2009, p. 35).

Alienar ou libertar pelas vias da educação e do trabalho? Eis os desígnios que demarcam divergências nas abordagens sobre a relação trabalho-educação nas matrizes liberal e crítico-emancipatória. A discussão até aqui empreendida, servirá de lupa para recuperarmos os fundamentos da política de formação profissional no Brasil no capítulo posterior, com a intenção de nos aproximar das bases em que esta política se desenvolve historicamente.

2- A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E FUNDAMENTOS.

A formação profissional se interpreta como uma prática social destinada a habilitar o homem ao exercício crítico e consciente de seu trabalho. Porém, enquanto prática social subordina-se à dinâmica e realidade de uma estrutura produtiva, que por sua vez, se submete à realidade de um modelo de desenvolvimento específico. As conseqüências desse modelo, positivas ou negativas, afetam a sociedade e por fim, a formação profissional.

Deluiz (1995) informa que falar de formação do trabalhador pressupõe uma reflexão sobre as relações entre trabalho e educação, suas mediações entre as demandas do processo produtivo e as necessidades humanas de realização e emancipação. No sistema educacional, a formação possui variadas funções sociais: é parte do processo de socialização do indivíduo, o prepara para seu ingresso no mundo do trabalho – porém seu papel não se restringe ao atendimento das necessidades do sistema de produção. A formação do homem é um processo totalizante: não se dá somente no espaço escolar, abrange as relações dos indivíduos no trabalho e na produção, bem como suas relações com a natureza, com os outros homens, consigo mesmo e com o conjunto sociedade.

Nesta mesma direção, Romero (1987) comunica que considerar a formação profissional e sua relação com a sociedade, é entendê-la como prática definida no interior das relações sociais que os homens estabelecem para produzir e reproduzir sua existência. Através do trabalho, o homem realiza a produção material – mediatizada ou não pela técnica – e por conseguinte, sua reprodução biológica. Historicamente a sociedade se constrói e se diferencia pelas relações que os homens estabelecem por intermédio do trabalho para a produção de sua existência.

A formação profissional no Brasil surge e se desenvolve de acordo com determinadas necessidades da sociedade. Devido a isto, não pode ser analisada como elemento alheio às transformações provocadas pelo processo histórico. Para além de uma atividade técnica, a formação profissional é uma expressão da prática social que ocorre no interior de uma determinada estrutura social, econômica e política; seu eixo central é o trabalhador e intentar compreendê-la, exige sua vinculação à realidade social em que se inscreve. Considerando que o processo de formação do trabalhador é historicamente determinado por mudanças geradas no modo de organização da

produção, na divisão do trabalho e pelo estágio das lutas entre capital e trabalho, faz-se necessário recuperar a discussão sobre os saberes exigidos dos trabalhadores no Brasil.

2.1- Esboço dos antecedentes da educação profissional às modernas estruturas formativas brasileiras.

Em seu estudo intitulado “O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento”, Cunha (2000) descreve que, apesar de ser um tema pouco discutido nos ensaios sobre a gênese e as transformações da educação brasileira, o ensino artesanal, manufatureiro e industrial guarda relevância por se constituir fundamento dos processos educacionais desenvolvidos nos demais ramos da produção.

Neste trabalho, o autor remonta os antecedentes de nossa educação profissional, principiada no ensino de ofícios no império escravocrata e nas escolas republicanas de aprendizes de artífices. Em seguida, se volta ao construto histórico dos pioneiros da “educação nova” e sua dualidade; apresenta elementos derivados do contexto criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de iniciativa pública e controle privado; descreve a unificação do ensino industrial e a hegemonia do SENAI na formação profissional e a profissionalização fracassada no 2º grau. Adiante, faz um retrospecto dos desdobramentos da profissionalização na LDB-96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), a auto-privatização do SENAI e finaliza este estudo com a análise das modernas estruturas educacionais.

A seguir, sintetizaremos parte desta produção, na intenção de buscar subsídios históricos, teóricos e sociais que nos informem e referenciem em relação aos fundamentos e peculiaridades do processo de formação e educação profissional produzido socialmente em nosso país.

No Brasil, o preconceito contra o trabalho manual está ligado às relações escravistas de produção e à classificação social observadas no período colonial. As atividades que demandavam esforço físico e utilização das mãos eram repudiadas pelos homens livres brancos e executada por escravos de origem africana e indígena. Ocorria que “a rejeição era menos diante do trabalho manual do que à condição social daqueles que o exerciam – os escravos e seus descendentes – que não tinham o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele” (Cunha, 2000, p. 05).

No entanto, as atividades manuais das corporações de ofícios eram restritas aos brancos livres; esta reserva foi registrada inclusive, em normas rigorosas. Mas, “com o tempo, o rigor foi diminuindo, sendo a ‘falta’ de características étnicas apropriadas, compensada por esmolas especiais à irmandade: comprava-se a branquitude” (Cunha, 2000, p. 05). Mesmo assim, as atividades que exigiam o uso habilidoso das mãos podia ter baixo ou alto prestígio, variando de acordo com a categoria social de quem a executasse. O trabalho dos escravos era considerado vil e desprezado socialmente; logo, a discriminação contra o trabalho manual guarda íntima relação com a discriminação racial.

Diante do desinteresse pela educação artesanal,⁵ instaurado graças ao preconceito em relação ao trabalho manual, o Estado coagiu indivíduos a exercerem tais ocupações nos empreendimentos manufatureiros de grande porte (como os arsenais da marinha) que demandavam muita mão-de-obra. Os que não tinham condições sociais e políticas de opor resistência – como os miseráveis presos pela guarnição militar e naval, os órfãos, abandonados e desvalidos, encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia – eram internados, postos a trabalhar como artífices e somente depois de alguns anos poderiam optar seu destino profissional. Predominava o “trabalho e a aprendizagem compulsório(a): ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha” (Cunha, 2000, p. 06).

Instituição emblema da época, o Colégio das Fábricas (criado em 1809, no Rio de Janeiro), foi referência de estabelecimento de ensino profissional. Caracterizou-se por ser um estabelecimento assistencial/educacional instituído para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na comitiva da família real ao Brasil. Inicialmente, o ensino de ofícios se dava no exterior das dependências do Colégio das Fábricas – no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha; posteriormente, ajuntou-se a este, o ensino das “primeiras letras” e em seguida, todo o ensino primário. “Mas a formação do segmento educacional voltado para o ensino de ofícios esteve sempre apartado do segmento voltado para a educação geral” (Cunha, 2000, p. 07).

⁵ Cunha (2000, p. 03) descreve a educação artesanal como o aprendizado que não se produz metodicamente, mas que apenas se encerra no controle que as corporações de ofício exercem sobre o mercado de trabalho (como o número máximo de aprendizes e o tempo de aprendizagem). No ensino de ofícios, o aprendiz domina paulatinamente a ofício, fazendo uso de instrumentos, da oficina e inclusive da moradia de seu mestre, auxiliando este último em pequenas tarefas, de acordo com as demandas da produção.

Além dessa dicotomia, desde a colônia, a formação da força de trabalho das camadas populares era diversa à dos trabalhadores livres:

No período imperial, enquanto que as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido (CUNHA, 2000, p. 08)

Com o crescimento da produção manufatureira no país, observada a partir da metade do século XIX, sociedades civis de amparo a órfãos e oferta de ensino de artes e ofícios são organizadas e mantidas por dotações governamentais e recursos de sócios e benfeitores da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), nobres, fazendeiros, comerciantes e em alguns casos, dos próprios artífices. Vejamos a organização dos principais liceus de artes e ofícios nos estados brasileiros.

A princípio, os cursos ofertados no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (fundado em 1858) eram gratuitos, ministrados no período noturno e fechados somente aos escravos. Até o advento do regime republicano, devido à insuficiência de recursos e à inexistência de oficinas, esta instituição desenvolvia mais de artes do que ofícios. As primeiras oficinas surgiram somente a partir de 1889, período que o Visconde de Ouro Preto conquistou subvenções para custeá-las e os novos dirigentes do Estado instituíram mecanismos jurídicos e fiscais que alargaram as isenções e estimularam as doações.

Com a finalidade de difundir o ensino primário, até então de acesso limitado, foi fundada em 1873, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, com 131 sócios inscritos. Suas atividades contaram, à priori, com aproximadamente 100 alunos frequentes em aulas gratuitas, no horário noturno, que recebiam material escolar (livros, pena, papel e tinta). No ano de 1882, a Sociedade inaugurou outra escola noturna, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo – assim como o liceu carioca, criado por uma sociedade civil e dirigido pela burocracia estatal e parlamentar. Com a proclamação da república, essa instituição também foi favorecida: doações e subsídios aumentaram, propiciando a ampliação do ensino primário, a oferta de novos cursos e disciplinas.

Criado em 1872, o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia (assim como o liceu pernambucano) contava com artífices em sua sociedade mantenedora, além do subsídio governamental. Propunha a “formação profissional dos filhos de escravos, libertos pela Lei do Ventre Livre, de iniciativa do Visconde do Rio Branco (1871)” (Cunha, 2000, p.

11). Seus objetivos: “1) promover a instrução técnica e profissional, a par da instrução literária para seus membros e filhos destes; 2) observar a prática da fraternal beneficência” (Cunha, 2000, p. 12).

Manter oficinas para o ensino de ofícios fora do ambiente e das relações de produção vigentes não era tarefa simples. Como supõe Cunha (2000, p. 13), talvez porque a produção não orientada ao lucro diminuísse o interesse a produtividade dos mestres de ofícios; ou em razão da ínfima filiação de artífices na associação; ou ainda, devido à rejeição da força de trabalho manufatureira em assumir a reprodução ampliada de sua condição social. É fato que, até o fim do período imperial, o ensino profissional não correspondia totalmente aos critérios governamentais, uma vez que:

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não se repetir no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto - o do ensino profissional como antídoto ao pecado. Essas instituições e essa ideologia constituíram o legado do Império à República, no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros (CUNHA, 2000, P. 13)

Passemos ao regime republicano. Neste contexto, a formação da força de trabalho e a aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil contaram com o impulso dos positivistas no pleito de direitos sociais e trabalhistas junto aos órgãos governamentais. Propõem medidas de proteção ao trabalhador, que deveriam ser observadas por todos os empregadores, dentre elas: salário mínimo, remuneração adicional de acordo com a produtividade, descanso semanal, férias remuneradas, aposentadoria, redução da jornada de trabalho para sete horas, licenças para tratamento de saúde, regulamentação da aprendizagem de ofícios.

Em dezembro de 1889, aproximadamente 400 operários da oficina de governo do Rio de Janeiro, representados pelo Apostolado Positivista, apresentaram um memorial ao então “cidadão ministro da guerra” Benjamim Constant. Diante da crescente demanda da produção industrial por mais instrução do proletário no manejo de máquinas e, frente às necessidades do Estado de preservação da moralidade e instrução dos cidadãos para a prática e o conhecimento de seus deveres, o referido documento

menciona: “dignificar a pobreza, eliminando dela a miséria” torna-se a solução de ambos os problemas (Cunha, 2000, p. 14).

Quanto à aprendizagem de ofícios, os positivistas sustentavam que as oficinas do Estado tivessem apenas aprendizes maiores de 14 anos; que seu trabalho/estudo nas oficinas fosse de quatro horas diárias, em cinco dias da semana; que as mães encaminhassem seus filhos à instrução profissional e que, no tempo livre, os aprendizes fossem educados moralmente por elas; a garantia da instrução primária via concurso para o ingresso; a remuneração do aprendiz em forma de complemento ao salário de seu pai, prevenindo o seu enriquecimento, à custa do trabalho de seus filhos.

Apesar de recusadas pelo governo, tais medidas inspiraram indiretamente os decretos que regulamentaram o emprego de menores nas fábricas do Distrito Federal e transformou o Asilo de Meninos Desvalidos (localizado no Rio de Janeiro) no Instituto de Educação Profissional.

O decreto nº 1.313 de 17 de janeiro de 1891 determina dispositivos legais para atrasar o ingresso das crianças na força de trabalho e oferecer maior eficiência na socialização familiar. Proíbe o trabalho de menores de 12 anos, com exceção do trabalho aprendiz de crianças de 08 a 12 em tecelagens; fixa carga horária de trabalho de sete horas diárias para meninas de 12 a 15 anos e meninos de 12 a 14; proíbe o trabalho noturno; estabelece condições de higiene e segurança.

E o decreto nº 722 de 30 de janeiro de 1892, veta o encaminhamento de crianças menores de 14 anos a instituições de aprendizagem profissional e designa seu acolhimento em estabelecimentos a elas destinados; o Asilo de Meninos Desvalidos foi convertido no Instituto de Educação Profissional, que dispôs de outra entidade assistencial pública: a casa de São José.

Em virtude do surto industrial instaurado no Brasil em 1909 e da eclosão de numerosas e articuladas greves de operários de bases anarco-sindicalistas, “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de idéias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado”. Escolas de aprendizes artífices foram criadas, com o objetivo ideológico de desvencilhar dos vícios, do ócio e do mundo do crime os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Através do ensino industrial, objetiva-se moralizar e ajustar as classes pobres, bem como combater o bacharelismo que se alastrava entre as camadas médias (Cunha, 2000, p. 17).

Convergente com essa ideologia conservadora havia outra, progressista - a do industrialismo. Ela consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, (...) só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões. (...) Ademais, o ensino industrial era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da "questão social" (CUNHA, 2000, P. 17)

O Presidente da República Nilo Peçanha baseou suas medidas políticas educacionais em tais preceitos ideológicos. Em 1909, assinou o decreto nº 7.566 de 23 de setembro, criando dezenove escolas de aprendizes de artífices, uma em cada estado do país. Seu sistema escolar (prédios, currículos, metodologia didática, alunos, condições de ingresso, destinação esperada dos egressos) era diverso das demais instituições de ensino profissional providas por particulares, governos estaduais e inclusive de alguns estabelecimentos subsidiados pelo próprio governo federal.

Apesar da população estar desigualmente distribuída no conjunto dos estados e das atividades manufatureiras se concentrarem no Distrito Federal e em São Paulo, todas as escolas de aprendizes de artífices foram situadas nas capitais estaduais (exceto a do Rio de Janeiro, que se situava em Campos, cidade natal do presidente) – o que delata mais preocupação política do que econômica. A “localização de cada escola sempre na capital do estado, sede do poder, mesmo quando as atividades manufatureiras estavam em outra cidade, como Juiz de Fora (e não Belo Horizonte), em Minas Gerais; e Blumenau (e não Florianópolis), em Santa Catarina” (Cunha, 2000, p. 19).

Além de legitimar a ideologia industrialista e o assistencialismo, outros interesses imperavam: o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais da oligarquia latifundiária cafeeira pelo governo federal e a troca de favores – oferta de cargos nas escolas e decisão do destino das vagas para aprendizes pelos políticos locais e da parte desses, o apoio político ao bloco dominante no plano federal. Em relação à sua finalidade educacional, as escolas de aprendizes de artífices se propunham formar operários e contramestres, através do ensino prático (oficinas de trabalho manual ou de mecânica) e de conhecimentos técnicos necessários ao aprendizado de um ofício.

A Consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices foi promulgada no ano de 1926, em portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Determinações e inovações desse regulamento: padronização do ensino em todas as instituições do sistema, via estabelecimento de currículo de disciplinas comum e a forma delas serem ministradas; público e requisitos de admissão (a “infância

desvalida”: indivíduos do sexo masculino com idade entre 10 e 16 anos, não portadores de defeito físico ou doença infecto-contagiosa); industrialização das escolas de aprendizes de artífices, com a orientação da produção das oficinas para o mercado, além da mudança na forma de remunerar dos aprendizes (de pagamento diário, ele passa a receber conforme seu rendimento no trabalho); redução no índice de evasão dos alunos – graças à industrialização das escolas e a introdução da merenda escolar desde 1922 (Cunha, 2000, p. 19).

No período de seis anos, o aprendiz passaria por duas etapas na escola de aprendizes e artífices: 1ª) nos três primeiros anos, curso de adaptação e preparação, compreendendo respectivamente: alfabetização, trabalhos em couro, tecidos, madeira, chapa de metal e massa plástica; 2ª) nos três anos restantes, curso técnico-profissional, momento em que o aluno optava por uma das seguintes especializações: marcenaria, entalhe ou carpintaria, funilaria, serralheria-forja, mecânica ou fundição, impressão ou composição gráfica, modelagem ou estuque em artes decorativas (Cunha, 2000, p. 20).

Os regimentos escolares previam normas e punições rigorosas às faltas dos aprendizes, julgamento em conselho disciplinar e penas como “quarto escuro” e cerimônias humilhantes de cunho militar. Os professores, providos do magistério primário, não detinham conhecimento sobre o que deveriam lecionar nestas instituições de ensino profissional; os mestres de oficinas eram práticos, desprovidos de métodos pedagógicos e alheios às bases teóricas de seu ofício.

A preparação de professores, mestres e contramestres para as instituições de ensino profissional e de professores de trabalhos manuais para as escolas de ensino profissional fora programada a partir da criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, pela Prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Mas seu funcionamento se deu somente em 1919, quando a União firmou acordo com a referida prefeitura, ampliando sua área de atuação a todo o país e entregando-a a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

No entanto, a intenção deste estabelecimento de elevar a qualidade do corpo docente das escolas de aprendizes artífices foi frustrada. E os propósitos industrialistas de seus criadores, de capacitarem docentes para o ensino voltado ao trabalho fabril não obteve êxito – houve maior adesão ao aprendizado de ofícios artesanais (marcenaria, alfaiataria e sapataria) ou especialidades comerciais, em detrimento dos ofícios manufactureiros. Grande parte dos egressos não se interessou em mudar para os municípios onde se situavam as escolas de aprendizes artífices; impossibilitando

inclusive, o aproveitamento destes espaços para estágio ou aperfeiçoamento de professores em atividade.

Paralelamente, o alcance das escolas de aprendizes de artífices foi aquém do esperado, porque, de acordo com Cunha (2000, p. 24), a sua distância dos pólos industriais (com exceção ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo) dificultou o desenvolvimento industrial; o número de escolas de aprendizes artífices e a quantidade de alunos nelas preparados se tornaram pequeno, em relação à volumosa demanda industrial por força de trabalho.

Por outro lado, antes mesmo que se desenvolvessem meios e modos tendentes à obtenção da hegemonia, mediante a educação profissional, a repressão policial tomou a frente na contenção dos movimentos dos trabalhadores, chegando à expulsão dos líderes quando estrangeiros. A mudança da constituição das próprias classes trabalhadoras, com a migração de sucessivos e maciços contingentes de nordestinos para o Centro-Sul, diminuiu o peso relativo das frações experientes nas lutas sociais, favorecendo, em contrapartida, a incorporação das massas no cenário político do populismo. A tutela imposta pelo regime de Vargas aos sindicatos de trabalhadores acabou por diluir as orientações ideológicas que socialistas e anarquistas tinham construído na Primeira República (CUNHA, 2000, p. 24).

Em seis meses de direção do Governo Provisório (de novembro de 1930 a abril de 1931), Getúlio Vargas introduz um processo inovador de intervenção estatal no campo educacional brasileiro. Criou o Ministério da Educação e Saúde; instituiu o Conselho Nacional de Educação; lançou decretos que modificaram os ensinos secundário, superior e comercial; incluiu o ensino religioso no currículo de escolas públicas primárias, secundárias e normais.

Alguns meses depois (em dezembro de 1931), a Associação Brasileira de Educação (ABE) realizou um evento de suma importância no processo de liberdade intelectual da área educativa, a IV Conferência Nacional de Educação, sediada no Rio de Janeiro. Na ocasião, Vargas discursa convocando os presentes a delinarem os alicerces para uma política educacional para o país (mesmo depois de impor decretos amplos e articulados).

Motivado por esse apelo, o debate travado entre os educadores reunidos na ABE teve posicionamentos diversos. Divididos, não chegavam a um consenso em relação ao decreto que instituiu o ensino religioso nas escolas públicas – católicos, autoritários e conservadores o aprovaram; enquanto os liberais e socialistas o rejeitaram. “As vicissitudes do debate fizeram com que uma proposta não consensual de bases e

diretrizes acabasse sendo divulgada na forma de um manifesto, em março de 1932, três meses após o término do evento” (Cunha, 2000, p. 26).

Neste dado momento histórico, o campo educacional apartava-se entre: 1) os defensores da ordem estabelecida (católicos, fascistas); 2) os liberais, que batalhavam por uma “educação nova” – subdivididos entre liberais elitistas ⁶ e liberais de tendência igualitarista ⁷ (raros educadores socialistas, entre utópicos e científicos). Apesar de tal diversidade, vinte e seis autodenominados “pioneiros da educação nova” pactuaram o referido manifesto, intitulado “A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo”. O educador paulista Fernando Azevedo foi seu redator e compilou, além de suas próprias convicções, temas e posições de seus signatários (dentre eles, o socialista Anísio Teixeira).

Conforme Cunha (2000, p. 27), por se tratar de um texto escrito por mais de um autor, as idéias apresentadas no Manifesto denotaram contradições: “a educação vem definida segundo as concepções funcionalistas dos durkheimianos Georges Davy e Celestin Bouglé, e ao mesmo tempo, conforme a tradição socialista na versão marxista”.

Da teoria marxista, são trazidas as idéias de desigualdade de classes presente nas concepções educacionais e a influência da filosofia predominante, resultante da composição de classes. Sendo que, no Brasil a salvaguarda dos interesses burgueses se materializava na filosofia predominante do individualismo da escola tradicional. Não obstante a contribuição de tal doutrina na transformação social e formação das democracias, a realidade social verificada demandava uma “educação nova”.

Sobre essa nova doutrina pedagógica, duas concepções opostas são propostas no Manifesto. A primeira vincula a escola ao meio social, se dizendo avessa aos interesses de classes sociais, coloca-se a serviço dos interesses do indivíduo. “Alargando sua

⁶ “O liberalismo elitista não punha em causa os males sociais como resultado do capitalismo. Eles seriam produto da falta de direção adequada dos negócios públicos e privados, resultado, por sua vez, da inexistência de elites preparadas. O papel que se esperava da ‘escola nova’ era justamente o de (...) buscar em todas as camadas sociais os indivíduos mais talentosos para receberem uma formação especial. (...) Ou seja: educação das massas para que delas saíssem elites preparadas e educação das elites para que educassem as massas. Tal posição foi sempre de Fernando Azevedo, jamais a de Anísio Teixeira. Para este, o que importava era a criação de elites setoriais em cada uma das atividades e classes sociais” (Cunha, 2000, p. 27)

⁷ Cunha (2000, p. 26) descreve que “o liberalismo igualitarista (...) apontava a tendência ‘espontânea’ da sociedade capitalista na perpetuação das iniquidades, dos privilégios e das injustiças, ao utilizar a educação escolar justamente para reforçar o status quo. Para combater essas iniquidades, propunha-se uma *pedagogia da escola nova*, materializada na escola como microcosmo da sociedade, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a diferença. (...) Toda educação profissional precoce (para crianças e adolescentes) deveria, portanto, ser eliminada, deixando-se que a preparação para as ocupações se fizesse por meio das próprias ocupações, isto é, no próprio trabalho. Essa seria a estratégia da *reconstrução social pela escola*”.

finalidade para além dos limites das classes, a “educação nova” assumiria sua verdadeira função social com uma feição mais humana: a formação da ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’ recrutada em todos os grupos sociais”. E a outra vislumbra uma escola nova na “escola socializada”, que ultrapassa os interesses das classes, ao propor uma pedagogia que suscitaria nos indivíduos o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação. Nela, “o trabalho seria nela a melhor maneira de se estudar a realidade em geral, tanto quanto de se estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana” (Cunha, 2000, p. 27).

Cunha elucida que, “o formato institucional da educação brasileira apresentado no Manifesto foi claramente influenciado pela ‘escola socializada’ que se pretendia implantar”. Apesar dessa proposta, em vez de um, dois sistemas educacionais paralelos e incomunicáveis vigorariam no Brasil: o ensino primário e profissional para a classe popular e a escola secundária e superior à elite burguesa. Atuando como instrumentos de estratificação social, esses sistemas de ensino teriam diferentes objetivos culturais e sociais. “É aí que o *Manifesto* localiza a controvérsia sobre o sentido de cultura geral, assim como o momento em que a matéria do ensino deveria diversificar-se em ramos iniciais de especialização” (Cunha, 2000, p. 27).

No Manifesto deixou-se expresso que o Estado deve garantir o “direito biológico” aos indivíduos à educação integral, tornar a escola acessível em todos os graus para o conjunto dos cidadãos – especialmente aos de inferiores condições econômicas, oferecendo condições de se desenvolverem, conforme suas aptidões. Daí decorre o princípio da escola unitária, bem como de gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino. Reconhecendo, porém, que as circunstâncias societárias poderiam favorecer ou restringir o princípio da escola única.

No regime político vigente no Brasil, haveria circunstâncias negativas adicionais para a efetivação do princípio da escola única. O Estado não teria condições de impedir que as classes mais privilegiadas assegurassem a seus filhos uma educação de classe determinada, nas escolas privadas. Mas, dentro do sistema escolar do Estado, esse tipo de privilégio não teria cabimento. Não bastasse o fato de o Estado não dispor de recursos financeiros para assumir o monopólio do ensino, ele se encontraria obrigado a incentivar as instituições privadas idôneas. Assim, no Brasil, o princípio da escola única ficaria reduzido à escola oficial comum a todas as crianças e jovens, de 7 a 15 anos, que fossem confiados pelos pais à escola pública (CUNHA, 2000, p. 28).

O ensino organizado em função das classes sociais e de caráter dual (educação para o trabalho e ensino primário-profissional para as massas; educação para a cultura e

ensino secundário-superior para a elite) seria apresentado como o “ponto nevrálgico” no plano de reconstrução educacional descrito no Manifesto. “Retomando a inspiração socialista, defendia-se aí que a escola secundária deveria ser unificada para se evitar o divórcio entre *trabalhadores manuais e intelectuais*” (Cunha, 2000, p. 28). Apontava-se para alterações curriculares: um ramo de formação intelectual nos três primeiros anos, com uma sólida base comum de cultura geral; e outro para a preparação profissional.

No entanto, as propostas descritas no Manifesto de um ensino unitário, público, laico foram dispensadas, sendo acatada apenas a que previa que os recursos públicos para a educação fossem vinculados à receita de impostos. Assim nos informa Cunha:

(...) o ensino profissional permaneceu ao nível pós-primário, situação que veio a ser generalizada pela ‘lei’ orgânica do ensino industrial de 1942, junto com sua conjênere do mesmo ano, relativa ao ensino secundário, moldaram a dualidade social no ensino médio de acordo com o formato impresso por Gustavo Capanema, o Ministro da Educação do Estado Novo: o ginásio e o colégio para as “individualidades condutoras” e as escolas profissionais para as “classes menos favorecidas”. Aqueles dando acesso irrestrito à candidatura ao ensino superior e estas permitindo a inscrição nos exames vestibulares apenas dos cursos “compatíveis”. (Cunha, 2000, p. 31).

Vejamos como transcorreu esta reforma educacional empreendida por Gustavo Capanema (à frente do Ministério da Educação e Saúde na época do Estado Novo), bem como a instituição da aprendizagem sistemática no SENAI.

Desde o começo do século XX, as empresas ferroviárias sustentavam escolas para a formação de operários (destinados à conservação de seus equipamentos, veículos e instalações), através de práticas de ensino assistemáticas. A partir da década de 1920, as atividades de ensino de ofícios das empresas ferroviárias foram centralizadas – graças à expansão das estradas de ferro no estado de São Paulo, objetivando ligar as frentes de expansão cafeeira ao porto de Santos. Em 1924, foi criada a Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes de São Paulo, que inovou, ao empregar séries metódicas ocupacionais (aplicação do método de ensino individual ao estudo dos ofícios industriais) e ministrar testes psicotécnicos para seleção e orientação dos alunos.

A conjuntura de crise econômica em 1929 – caracterizada pela redução da taxa de lucro capitalista e eclosão de movimentos reivindicatórios de trabalhadores – envolve as rodovias ferroviárias numa situação crítica, porque além de contarem com trabalhadores mais organizados, os custos de transportes tiveram elevação, incidindo sobre outras atividades econômicas, sobretudo na exportação de café.

Objetivando combater a desorganização administrativa das empresas (utilização inadequada de matérias primas, força de trabalho e energia motriz) e atuar na defesa de um controle eficiente de custos, em 1931, a Associação Comercial e a Federação das Indústrias de São Paulo, patrocinam a fundação do IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho. Essa instituição tornou-se divulgadora da doutrina de Organização Racional do Trabalho sistematizada por Frederick Taylor, baseada na redução dos custos e elevação da produtividade, seguido de aumento dos salários pagos aos trabalhadores e de desestímulo dos movimentos reivindicatórios. Intensificar a produtividade geral demandava aumento na produtividade dos operários em termos físicos. Foram então utilizados os exames psicotécnicos, imprescindíveis para impedir a contratação de “agitadores”, “permitindo colocar ‘o homem certo no lugar certo’ e selecionar os mais capazes; e o ensino sistemático de ofícios, apressando e barateando a formação profissional” – ensino esse organizado em séries metódicas (Cunha, 2000, p. 33).

A extensão da aprendizagem sistemática a outras empresas ferroviárias no estado de São Paulo se deu graças ao aprofundamento da experiência do Liceu de Artes e Ofícios pelo SESP⁸ e ao trabalho do IDORT, que apresentou às empresas ferroviárias e ao governo paulista o projeto de um Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP)⁹, instituído por decreto em 1934. As atividades do CFESP difundiram-se nas ferrovias de São Paulo e em outros estados mas, como veremos adiante, a generalização da aprendizagem sistemática no Brasil ocorreu a partir da adoção de um projeto industrialista de desenvolvimento pelo Estado Novo.

⁸ Serviço de Ensino e Seleção Profissional – organizado em 1930, pela Estrada de Ferro Sorocabana, empresa estatal, que teve sua experiência disseminada, através da Escola Profissional Mecânica, comungou da doutrina taylorista e incorporou práticas pedagógicas e psicotécnicas antes mesmo da criação IDORT (Cunha, 2000, p. 34).

⁹ “O CFESP, criado por decreto em 1934, era constituído pelas ferrovias do Estado de São Paulo, com recursos oriundos do governo e das próprias ferrovias, contando com administração autônoma. O governo estadual colaborou com os recursos materiais e humanos do SESP e professores para o ensino de caráter geral. A direção do Centro era constituída de dois delegados do governo estadual e um de cada companhia que aderisse ao empreendimento. (...) Em 1942 havia 16 escolas profissionais nas ferrovias paulistas, todas ligadas ao CFESP. (...) O CFESP distinguia-se, substancialmente, das escolas de aprendizes artífices em vários aspectos. *Primeiro*, a clientela restrita (filhos de ferroviários, principalmente) e a formação para utilização também restrita (as estradas de ferro) (...) *Segundo*, a associação do Estado com as empresas, a fim de formar pessoal para todas elas. O Estado era útil às empresas como fornecedor de recursos e garantidor das regras de jogo (...) a Escola Profissional Mecânica, do Liceu de Artes e Ofícios, o SESP e o CFESP tinham nas séries metódicas a espinha dorsal de uma pedagogia que se mostrou eficaz no atingimento dos objetivos almejados” (Cunha, 2000, p. 34-35).

Em observância ao artigo 129 da Constituição de 1937 – que responsabilizava o Estado, as empresas e os sindicatos na formação profissional das “classes menos favorecidas” – em 1938, o Ministério da Educação elaborou um projeto relativo ao aprendizado dos menores que trabalhavam, sugerindo a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais, sob a fiscalização estatal.

Este projeto foi enviado aos dirigentes da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e à Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP). Ao prever dispendiosa despesa (com o assalariamento dos aprendizes e mestres, além dos gastos de instalação e operação das oficinas), os líderes industriais foram desfavoráveis ao projeto implicitamente. Focados no lucro imediato em curto prazo, não vislumbravam na formação profissional da força de trabalho que empregavam uma forma de investimento, com retorno a médio e longo prazo. No entanto, não poderiam se opor aos desígnios de seu grande benfeitor, o Estado, que sempre lhe favorecera em termos fiscais, alfandegários e creditícios, optando apenas por não responder ao conselho do Ministério da Educação.

Aos 02 de maio de 1930, veio o imperativo governamental: o decreto-lei 1.238, que obrigava as empresas a manterem cursos de aperfeiçoamento profissional para os menores de idade e inclusive os adultos, além de reservarem locais para refeição dos trabalhadores. Agora ativamente, os empresários negaram a operacionalidade desse decreto. Como alternativa, o Presidente Getúlio Vargas disse que os industriais deveriam subsidiar financeiramente a formação profissional descrita na Constituição, ou o governo conservaria a forma definida pelo último decreto. Em resposta, a CNI e a FIESP criaram o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, com uma estrutura federativa contrária ao centralismo do Estado Novo, instituído pelo decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Cunha, 2000, p. 37).

Vale a pena focalizar um fato sócio-político importante: o suporte da consciência de uma classe social pode estar fora dessa classe. No caso do SENAI, vimos como os industriais não só não foram os elementos ativos em sua criação, como, também, resistiram todo o tempo à instituição da aprendizagem sistemática associando escola e trabalho, assim como à remuneração dos aprendizes. Apesar disso ser do seu próprio interesse, foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, típico do regime autoritário, os obrigasse a assumir a instituição. Constatada a funcionalidade do SENAI para os interesses dos industriais, eles reescreveram a história, de modo a colocar-se como os autores da idéia (CUNHA, 2000, p. 37).

A principal inovação da “lei” orgânica do ensino industrial foi o deslocamento de todo o ensino profissional para o nível médio, enquanto o ensino primário contaria com conteúdo exclusivamente geral. A escola primária escolheria os alunos considerados aptos ao prosseguimento dos estudos, ou seja, a serem recrutados para o ensino industrial – o que foi possível depois da elevação da rede de escolas primárias estaduais e municipais. As escolas de aprendizes de artífices usavam como critério de seleção de alunos a pobreza, explicitando seu enfoque assistencialista; já nas novas escolas industriais envolviam-se “exames vestibulares” e testes de aptidão física e mental para a admissão.

O decreto estabeleceu a seguinte distinção: as escolas industriais teriam como atribuição ensinar ofícios completos a menores que não estivessem trabalhando, enquanto as escolas de aprendizagem ofereceriam uma formação parcial a menores empregados. E inclusive, obrigou os empregadores a manterem menores em regime de aprendizagem a ser conduzida metodicamente em escolas sustentadas pela indústria, nas oficinas ou próximas a elas, durante o horário de trabalho e sem prejuízo do salário. “As escolas de aprendizes de artífices foram enquadradas na “lei” orgânica e deram origem às escolas industriais da rede federal. Algumas dessas escolas, as que ofereciam também o 2º ciclo do ensino industrial, passaram a denominar-se escolas técnicas federais” (Cunha, 2000, p. 39).

Seguidas duas décadas, o sistema SENAI se destacou na formação de operários qualificados e o formato de suas atividades confirmou que o currículo das escolas industriais do 1º Ciclo precisava sofrer mudanças. O funcionamento do SENAI reforçou a orientação dos educadores liberais pela fusão do ensino industrial com a escola secundária. Com a mesma equivalência conferida pela “lei” orgânica para a escola industrial, o SENAI ainda tinha como vantagens operativas a flexibilidade curricular e a relativa autonomia em relação à burocracia do Ministério da Educação.

(...) as escolas do SENAI, quando comparadas com as de ensino industrial das redes públicas, evidenciavam de modo patente a inferioridade destas. A autonomia que lhes faltava, a adesão de alunos motivados (e remunerados), a possibilidade de organizar cursos conforme as demandas locais, o entrosamento com os empresários/consumidores da força de trabalho qualificada eram qualidades do SENAI cuja carência, nas escolas industriais, mostrava a necessidade urgente de modificar os cursos básicos, senão acabar com eles. Essas alternativas já não eram heresias, como no tempo do Estado Novo (CUNHA, 2000, p. 41).

A redefinição do papel das escolas industriais foi motivada pela demonstração de superioridade organizacional do SENAI e também por fator de caráter ideológico: o retorno dos educadores liberais ao governo com o fim do Estado Novo. Eles vislumbravam a eliminação da restrição da dualidade escolar, agora incompatível com a sociedade democrática a ser edificada com o auxílio da educação.

Os cursos básicos industriais de conteúdo majoritariamente profissional contariam com conteúdo cada vez mais geral a partir de 1950, com a promulgação da “lei de equivalência”. A partir dela, ficou estabelecido o mesmo valor do curso básico industrial em relação ao curso ginásial secundário, para efeito de ingresso no curso colegial secundário.

Adiante, o Ministério da Educação publicou a Lei 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, que introduzia modificações importantes nas escolas da rede federal, quais sejam: retirada do caráter profissional do curso industrial e reconhecimento do curso de aprendizagem (que na “lei” orgânica ocupava posição subordinada) como o único adequado à formação de operários qualificados. “Tinha início o reconhecimento da hegemonia detida pelo SENAI na formação profissional” (Cunha, 2000, p. 44).

E em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu um novo passo para a unificação de todos os ramos do 1º ciclo do ensino médio. Aos poucos, o curso industrial foi se identificando com o ensino secundário e esse se aproximando daquele. De 1961 a 1965, a Diretoria do Ensino Secundário, ligada ao Ministério da Educação, elaborou vários projetos de ginásio nomeados “modernos”, “orientados para o trabalho” e “polivalentes”. Inspirados nas escolas técnicas secundárias do Distrito Federal de 1932/35, esses ginásios tiveram maior apoio simbólico e financiamento internacional garantido por utilizarem a educação norte-americana como fonte de inspiração e apartar-se de pressupostos socialistas.

A necessidade de um novo tipo de ginásio encontrava justificativa mais em termos político-ideológicos do que econômico-ocupacionais ou psicopedagógicos. Era comum encontrar-se, nos textos que procuravam legitimá-lo, o apelo à experiência norteamericana como fonte de inspiração. Nos Estados Unidos vigeria como postulado político a idéia de que o caráter democrático da sociedade é função da sua capacidade de oferecer a todas as crianças, independentemente de origem social, iguais oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Para isso, desenvolvia-se, nesse país, uma escola secundária única, mas diversificada segundo as diferentes opções vocacionais oferecidas em cada estabelecimento de ensino (CUNHA, 2000, p. 45).

O processo de unificação formal do sistema de ensino deu um passo mais longo após o golpe de Estado de 1964. Em 1969, o Conselho Federal de Educação emitiu dois pareceres sugerindo a revisão da LDB, especialmente em relação aos ensinos primário e médio, para em 1971, ter sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. Esta Lei (nº 5.692) previa: 1) que os cursos de aprendizagem industrial seriam concebidos como ensino supletivo, exigindo apenas que os aprendizes tivessem concluído as oito séries do ensino de 1º grau; 2) que a finalidade do segundo segmento do 1º grau seria a sondagem de aptidões e a iniciação profissional, através de artes industriais (mais artesanais que industriais, como o trabalho manual com madeira, metal, cerâmica, dentre outras atividades que demandavam a utilização de ferramentas simples). Neste sentido, Cunha pondera:

(...)a tendência do processo de trabalho, no Brasil como em todo o mundo, já era, na década de 70, no sentido da destruição do artesanato pela indústria mecanizada e até mesmo automatizada, onde não há lugar para o artesão. (...) que utilidade tem iniciar os alunos em trabalhos artesanais se eles vão se inserir em linhas de produção que dispensam qualificações artesanais? Além do mais, não tem sentido a prática de atividades artesanais para sondar as aptidões dos alunos para cursos técnicos a nível de 2º grau. Os técnicos industriais projetam e detalham projetos, desenham, administram, controlam custos e qualidade, supervisionam grupos de pessoas. Devem ter informação e às vezes, até mesmo conhecimento e a habilidade dos operários. Em nenhum caso, sua formação implica o domínio das tais artes industriais, que não passam de técnicas artesanais. (CUNHA, 2000, p. 47)

A profissionalização no ensino de 2º grau se situou no mesmo quadro político-ideológico da reforma do ensino de 1º grau, porém como produto de outras determinações. O governo instalado pelo golpe de Estado de 1964 – contrário ao populismo do Presidente João Goulart que servia aos projetos das camadas médias –, preocupado em conter a procura de vagas nos cursos superiores (principalmente nas universidades públicas) elabora um projeto de revogação dos cursos clássico e científico, que apenas preparavam para os exames vestibulares, tornando todo o ensino colegial profissionalizante.

O intento era generalizar a todas as escolas de segundo grau, o modelo do ensino de 2º grau profissionalizante das escolas técnicas industriais, que eram apenas algumas dezenas, porém muito conceituadas (seus ex-alunos conseguiam bons empregos ou ingressavam em excelentes cursos superiores). Ignorando a possibilidade de insucesso – pois, o número de escolas de segundo grau que formavam indivíduos para todos os setores da economia superava, em demasia, as dezenas de escolas técnicas que visavam

a posterior atuação do aluno no setor industrial – “o governo enviou ao Congresso um projeto de lei que tornava universal e compulsoriamente profissional todo o ensino de 2º grau” (Cunha, 2000, p. 49).

O Ministério da Educação acreditava que, com isso, se resolveria o problema da suposta grande carência de profissionais de nível médio, pois os estudantes deixariam o 2º grau com uma habilitação profissional e ingressariam facilmente no mercado de trabalho (graças ao surto de crescimento econômico, ou “milagre brasileiro”) e, conseqüentemente, ocorreria uma redução de candidatos aos cursos superiores das universidades públicas.

No entanto, a realidade foi outra. A falta de recursos humanos e materiais impediram que o sistema educacional brasileiro implantasse a almejada transformação. Ainda que tivessem recursos, as escolas não seriam capazes de oferecer habilitações profissionais conforme as mudanças da economia nas regiões onde se situavam, assim como pretendia o Ministério da Educação.

Alguns equívocos foram cogitados: acharam que a divisão técnica do trabalho se faz por critérios estritos e simplificados de níveis de escolaridade; creram que fosse possível: estimar o nível de absorção do mercado de trabalho, saber onde os jovens iriam trabalhar depois de se formarem ou quantificar a procura de técnicos de uma dada especialidade da economia capitalista brasileira. Ignoraram que “os requisitos educacionais para a ocupação dos cargos são estabelecidos pelas empresas conforme critérios variados”, como as condições de oferta de profissionais com diferentes graus de formação e a divisão política sindical da força de trabalho (Cunha, 2000, p. 50).

Até então, o ensino de 2º grau tinha a mera função de preparação para os exames vestibulares. Em agosto de 1971, se materializava nos termos da Lei 5.692 um novo modelo de ensino de 2º grau, agora com finalidade própria: “qualificar para o trabalho”. Mas sua operacionalização deixou a desejar. As escolas privadas, preocupadas com os interesses imediatos de seu público, ofereciam uma profissionalização ilusória; ao passo que as escolas das redes públicas tiveram o currículo das turmas de habilitação enfraquecido. Dada sua capacidade de resistência à implantação da reforma proposta por esta lei, as escolas técnicas industriais da rede federal sofreram menos seus efeitos; já as das redes estaduais foram transformadas em “centros interescolares”, nos quais o ensino profissional se tornou insuficiente.

Frente a essa realidade, mesmo no contexto de vigência do regime autoritário, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau foi marcada por muitas insatisfações e veladas oposições.

Embora o regime autoritário não encorajasse a expressão de desagrado diante do que era determinado pelo governo, os estudantes receberam de má vontade o acréscimo de disciplinas (as profissionalizantes) e a diminuição das que supunham que fossem precisar no exame vestibular real ou imaginário; os proprietários de escolas privadas reclamavam do acréscimo de custo, mesmo se o ensino por eles oferecido fosse profissionalizante apenas na fachada; os empresários, de quem se esperava que recebessem os estudantes para estágio, não abriam as portas de suas empresas devido aos problemas que os estudantes supostamente iriam levar para a rotina da produção; os professores das escolas técnicas mais antigas temiam a desvalorização do diploma de técnico que outorgavam, diante da enxurrada de diplomas homônimos, mas de conteúdo completamente diferente; etc. (...) As resistências ganharam força quando a crise do “milagre econômico” eclodiu em fins de 1973 (CUNHA, 2000, p. 51).

O Ministério da Educação resolveu então reinterpretar a Lei 5.692/71, manter o ideal do ensino profissionalizante e redefinir seu conteúdo, autorizando o acréscimo de disciplinas de caráter geral – além das inúmeras habilitações específicas aprovadas anteriormente, foram agrupadas novas habilitações básicas em agropecuária, indústria, comércio e serviço – delineando uma profissionalização pela metade, tornando-se igualmente insatisfatória.

A Lei nº 7.044 de 1982, consubstanciou a “reforma da reforma”, extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional ou básica no 2º grau. Substituiu a “qualificação para o trabalho” (prevista na Lei 5.692/71) pela “preparação para o trabalho” – “um termo impreciso, que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite diferentes arranjos. (...) Agora, o ensino de 2º grau poderia *ensejar* uma habilitação profissional” (Cunha, 2000, p. 52).

Visando a contenção de candidatos aos cursos superiores, foram elevadas as barreiras dos exames vestibulares e incentivados os cursos superiores de curta duração em escolas técnicas federais. Estas últimas, promovidas a centros federais de educação tecnológica, formavam profissionais “tecnólogos” mais generalistas (categoria à parte dos técnicos de nível médio e dos engenheiros). Diferentemente, o ensino técnico de 2º grau do SENAI foi instaurado em escolas especializadas, com cursos rápidos para adultos – em atenção às novas técnicas produtivas e as mudanças na composição da força de trabalho industrial verificadas desde a década de 1970.

“Em suma, as mudanças na política educacional relativa ao 2º grau que, num primeiro momento, resultaram da política para o ensino superior, obrigou esta última a mudar quando aquela fracassou e foi redefinida” (Cunha, 2000, p. 53).

A Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentou uma concepção profissionalizante do ensino médio, voltada para a formação ética e a autonomia intelectual. As finalidades do ensino de 2º grau nesta nova LDB se direcionavam à “preparação para o trabalho” antes da “preparação para a cidadania”. Por outro lado, conforme sublinha Cunha (2000, p. 54), os termos desta lei evocavam a pretensão de uma educação politécnica (mesmo sem utilizar este termo), como foi proposta durante o processo de elaboração da Constituição de 1988. Na seção do ensino médio, a LDB determina que suas diretrizes destaquem a “educação tecnológica básica”, além do “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”.

Diferentemente das pretensões profissionalizantes e do relacionamento entre teoria e prática em todas as disciplinas do ensino médio, no capítulo que versa sobre a educação profissional, a LDB configura um sistema paralelo de ensino, através de um segmento com objetivos precisamente profissionais. Dispõe que a educação profissional deverá ocorrer simultânea ou posteriormente à educação geral; e dedica especial atenção ao oferecimento de cursos não técnicos, abertos à comunidade nas escolas técnicas.

Desde a segunda metade dos anos 1970, surgiram propostas de restrição da entrada de alunos nas escolas técnicas, somente os que não pudessem ou não quisessem fazer cursos superiores. Propostas estas, incorporadas pela legislação na política educacional desenvolvida desde 1995. O eixo central da reforma da educação profissional consubstanciada nessas duas normas era exatamente realizar “o objetivo de separar o ensino médio do ensino técnico, de modo que este fique desprovido por completo de sua antiga função propedêutica, isto é, preparatória para o ensino superior” (Cunha, 2000, p. 57).

A educação profissional, destinada pela LDB-96 aos alunos matriculados no ensino médio ou dele egressos, foi configurada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, como um sistema paralelo. Como sistema distinto do ensino médio, a educação profissional passou a ser composta de três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O *nível básico* destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolarização prévia, em cursos não sujeitos a regulamentação curricular. Compreendem neste nível: cursos de aprendizagem e cursos

mais breves do SENAI; os cursos que as escolas técnicas da rede federal foram instadas a disponibilizar; cursos profissionais ofertados em instituições de ensino profissional públicas e privadas sem fins lucrativos, abertos aos alunos das redes públicas e privadas de educação básica e trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

O *nível técnico* voltou-se à habilitação profissional de alunos matriculados no ensino médio ou dele egressos; os cursos técnicos passaram a ter organização curricular própria, independente do ensino médio - pondo-se fim à integração curso técnico/ensino médio. Já o *nível tecnológico*, foi orientado aos egressos do ensino médio e técnico, em cursos de nível superior na área tecnológica; os diplomas correspondentes passaram a ser de tecnólogo nas respectivas especialidades.

O Decreto Federal nº 2.208/97 foi complementado pela Portaria do Ministério da Educação nº 646, de 14 de maio de 1997 que, por sua vez, regulamentou a implantação do disposto no referido decreto e nos artigos da LDB relativos à Educação Profissional na “Rede Federal de Educação Tecnológica”, composta pelas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Acerca desta configuração da Educação Profissional brasileira, Frigotto; Ciavatta; Ramosivi (2005) desvendam:

Quando o Decreto n. 2.208/97 instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar os ensinos médio e técnico e, posteriormente, o Decreto n. 2.406/97 consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs sob esses moldes, concluímos que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados. Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores. Nesse sentido, os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados às atividades de execução sob a base neo.fordista. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOSIVI, 2005, p. 10).

Foram ampliadas as atividades nas Escolas Técnicas Federais. Os longos cursos técnicos de três a quatro anos de duração, juntando educação geral e educação profissional, foram substituídos por cursos técnicos pós-secundários. Concluintes do ensino médio, de caráter geral, faziam apenas a parte profissional de cursos técnicos, de preferência em cursos noturnos. Outra modalidade prevista é a de egressos do ensino fundamental cursando os módulos exclusivamente profissionais de cada especialidade, enquanto faziam o ensino médio paralelamente, na própria instituição ou não.

No entanto, além da determinação legal de que o ensino médio e o ensino médio técnico tivessem matrículas e carga horária distintas, em sua essência, a reforma não criou mecanismos efetivos de democratização de acesso das camadas populares às escolas técnicas federais. Assim, numa investida de reforço à histórica dualidade estrutural da educação brasileira, a retirada das disciplinas de formação geral (ou das disciplinas de base científico-tecnológica e sócio-histórica) dos currículos dos cursos técnicos de nível médio, acompanha as necessidades de um mercado cada vez mais flexível, dinâmico e subordinado aos interesses do capital, como explicitam Frigotto; Ciavatta; Ramosivi:

(...) o Decreto 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOSIVI, 2005, p. 02).

Retomar a disputa no âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, veio a se tornar um processo polêmico, que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONG's e de instituições empresariais. A eleição do Presidente Lula, no final de 2002, criou expectativas quanto a possibilidade de revogação do Decreto 2.208/97 e ao estabelecimento de uma discussão mais democrática sobre os rumos do ensino médio técnico com a sociedade. Neste contexto:

(...) o embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOSIVI, 2005, p. 02).

A mobilização da sociedade em defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual embora admitisse a profissionalização, integrava em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, fortaleceu as forças progressistas na disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira, desaguando na construção do Decreto nº 5.154/2004. Resgatar “a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” tornou-se fim deste instrumento legal (Frigotto; Ciavatta; Ramosivi, 2005, p. 06).

Entretanto, a revogação do decreto ocorreu mais de um ano depois da posse de Lula e de certa forma frustrou expectativas, já que o Decreto 5.154/2004 se assenta praticamente sobre a mesma legislação que respaldava o decreto anterior. Seu diferencial reside em permitir que as escolas técnicas passem a ofertar o ensino médio técnico de forma integrada com o ensino médio.

Na avaliação de Frigotto; Ciavata; Ramosivi (2005) ao referendar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o Conselho Nacional de Educação legitimou uma concepção curricular marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Deste modo, a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/2004 não significou a reversão da dualidade.

Passados dez anos deste ato que deu início à Reforma do Ensino Médio Técnico (Decreto 2.208/97), foi publicado o Decreto 6.095 de 24 de abril de 2007. Sua proposta foi efetivar a integração regional de escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em torno dos Institutos Federais, submetendo-os a um novo regime jurídico.

A integração dos Institutos Federais se consubstancia com a sanção da Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e efetivamente cria os novos Institutos, que têm como uma de suas atribuições legais a oferta de cursos de educação profissional de nível básico e médio, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia, *etc.* A criação dos Institutos Federais está

intimamente ligada à política de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que vem sendo promovida pelo governo Lula.

Arruda (2010) elucida que, apesar de metade das vagas dos Institutos Federais ser destinada à educação profissional de nível básico e médio, a tendência é que estes Institutos assumam uma identidade diversa das de suas instituições de origem. Um exemplo disso é a obrigatoriedade legal que reserva 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura.

A criação de cursos de licenciatura em instituições tradicionalmente vinculadas à educação profissional de nível médio se articula com o diagnóstico governamental de carência de professores em determinadas áreas e da dificuldade em se alcançar a meta de universalização do ensino médio sem que esta carência seja sanada. Nesta direção, Arruda (2010) destaca que, ao estender para toda a rede a obrigatoriedade de implementação de licenciaturas, a política governamental não leva em conta as especificidades das instituições de origem dos Institutos Federais.

Assim, se por um lado esta política de expansão e interiorização da rede federal representa uma potencialidade para a educação profissional de nível médio, por outro esta potencialidade tem como limite a política de diversificação de cursos dos Institutos Federais, que contempla a oferta de vagas para educação profissional de nível básico e médio, superior, licenciaturas, EJA - Educação de Jovens e Adultos - *etc* (ARRUDA 2010, p.12).

Teórica e politicamente, os antigos CEFETs não encamparam a proposta do Ensino Médio Integrado, em busca da superação da dualidade e do tecnicismo - ou seja, a favor de uma educação básica que, ao mesmo tempo, engendra dimensões gerais ou mais universais e específicas, dimensões técnicas e culturais, políticas, artísticas *etc*. Nesta mesma direção, aparentemente, os IFETs ampliam o dualismo para o Ensino Superior e correm o risco de tornar o Ensino Médio da Rede Federal como algo de menor prestígio e valor. Destarte, a luta fundamental pela educação unitária, politécnica ou que desenvolva todas as dimensões do ser humano permanece em voga.

2.2- Breve delinear da política brasileira de qualificação do trabalhador.

Na década de 1940, o Brasil experimenta mudanças significativas em sua estrutura social, sobretudo no campo industrial, na urbanização, na formação de grandes

contingentes de trabalhadores, no crescimento do setor terciário. O Estado brasileiro sofre redimensionamentos para adequar-se à nova realidade econômico-social que se configura sob a hegemonia da burguesia industrial. Com a importação de mão-de-obra especializada tornando-se inexecutável devido à guerra e a demanda por força de trabalho aumentando, o Estado vê-se obrigado a reformular sua política educativa. Ocorre o rompimento com o modelo de formação profissional desenvolvido no país até 1930 – o qual se centrava e priorizava o atendimento aos desfavorecidos sócio-economicamente (órfãos, desvalidos, etc) – alterando o objetivo desta política para a formação do trabalhador que irá atuar nos ramos industrial, comercial e de serviços (Romero, 1987).

A partir de então, passam a coexistir duas estruturas de administração, formulação e execução da formação de mão-de-obra: a) o Sistema Nacional de Habilitações Profissionais, coordenado pelo Ministério da Educação – a qual fomentaria a profissionalização de nível médio e superior, a educação técnica e a certificação de conhecimentos e destrezas obtidas fora do sistema regular de educação; b) o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra, coordenado pelo Ministério do Trabalho – que teria como objetivos: iniciação ao trabalho, aprendizagem, qualificação, especialização, aperfeiçoamento e treinamento, orientados para o posto no mercado de trabalho.

A responsabilidade pela formulação e execução da política de formação de mão-de-obra ficou a cargo de instituições criadas pelo Estado (a partir de 1942) e vinculadas ao Ministério do Trabalho, organizadas em função dos três setores econômicos: 1) no setor primário, o SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; 2) no secundário, o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; 3) no terciário, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Enquanto o SENAR estaria subordinado administrativa e financeiramente ao Ministério do Trabalho, o SENAI e o SENAC seriam estruturados e mantidos pelo setor econômico ao qual atendiam. Estes últimos se configurando enquanto entidades de direito privado, administradas pelas confederações nacionais da indústria e do comércio e coordenadas somente a nível formal pelo Ministério do Trabalho, através do então designado “Conselho Federal de Mão-de-Obra”. O resultado foi a manutenção de dois sistemas nacionais de formação profissional de altíssima qualidade, financiados com recursos públicos e geridos de forma privada pelas entidades nacionais de empresários da indústria e do comércio.

Romero (1987) expõe que o surgimento destas instituições teria como objetivo central a capacitação técnica de trabalhadores para a indústria e os serviços. Com a evolução e as transformações econômicas, seu campo de ação e os níveis e modalidades de ensino técnico foram sendo ampliados. Porém, os planos nacionais e estaduais tinham como preocupações principais a necessidade de capacitar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho, bem como promover o desenvolvimento econômico. Porém as ações institucionais não se limitavam a atender às demandas econômicas, havendo programas relacionados com o “social”, com a valorização do trabalhador ou a promoção social do trabalhador, através da qualificação profissional.

A formação profissional serviria de alavanca ao desenvolvimento econômico e social, ao passo em que atendesse às necessidades do mercado e possibilitasse a promoção social do trabalhador através da sua qualificação. Subentendendo-se que o trabalhador capacitado, poderia ascender-se hierarquicamente no interior do aparato produtivo e na sociedade.

Junto com a preparação técnica, que capacita os trabalhadores para exercer atividades em determinados postos de trabalho, se transmitem um conjunto de normas de conduta, demandadas pela divisão social do trabalho. Impera a ideologia do mérito e da produtividade nas relações de ensino-aprendizagem, ao lado da imagem do trabalhador vencedor ou fracassado. Reproduz-se a figura da autoridade, da hierarquia e a idéia de que não existem maus empregadores. Reproduzindo o ambiente da empresa, estas instituições atuam ideologicamente em prol da conformação de bons trabalhadores, submetidos à desqualificação gerada pela crescente divisão do trabalho.

Neste sentido, ROMERO (1987: 54) menciona: *“la dimensión de la formación proporcionada tanto por las instituciones de formación profesional como por el sistema educativo regular, es la dimensión socializadora de valores compatibles con el capital”* – pontualidade, responsabilidade, submissão à autoridade, adaptabilidade e obediência: elementos centrais difundidos institucionalmente no processo de qualificação da mão-de-obra, conforme os moldes do capital.

O autor lembra que as instituições têm suas funções definidas nas práticas de difusão ideológica do Estado e que a produção do conhecimento responde a necessidades dos homens, serve a uma finalidade ou presta um serviço. Para ele, a questão central da formação profissional é definir a visão dos técnicos e instrutores sobre a sociedade, pois suas ações nestas instituições dependem da forma como eles vêem o todo social. Assim, propõe a observação sobre o papel exercido por eles no

interior das contradições próprias destas instituições, bem como seus métodos de ação. Sugere que coexistem nas instituições enfoques metodológicos contraditórios, sendo eles: o tecnicista, o estruturalista e o dialético.

O enfoque tecnicista se sustenta na preocupação com a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Propõe a burocratização do ensino e a divisão técnica do trabalho no interior das estruturas técnico-administrativas e operacionais. A pedagogia tecnicista inclui a padronização do sistema de ensino, cujo elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Professor e aluno ocupam uma posição secundária, de meros executores de um processo cuja concepção, planificação, coordenação e controle estão a cargo de especialistas supostamente objetivos, neutros e imparciais.

Já na concepção estruturalista, o sistema educacional e de formação profissional são condicionados à manutenção da ordem social existente, transformando-se em instâncias reprodutoras das relações sociais, a serviço dos setores hegemônicos. Nesta perspectiva, os conflitos e as contradições estão ausentes, perdendo de vista o papel ativo do ser humano que faz a história e luta pela transformação das condições existentes. A visão mecanicista e determinista do enfoque estruturalista, não abre espaço à atividade prática ou ação concreta geradora de mudanças na própria estrutura educacional.

Diferentemente, a perspectiva dialética reconhece que a educação é determinada socialmente, condicionada às relações sociais historicamente construídas pelos grupos e classes sociais. Desta forma, nega que ela ocorra unilateral, direta e mecanicamente, acreditando que o fenômeno educativo pressupõe a afirmação de elementos como o diálogo, a persuasão, o consenso e o convencimento, a serviço da democratização e dos interesses populares. Os conhecimentos a serem transmitidos são aqueles necessários à sobrevivência material e espiritual do homem: conhecimentos vivos e concretos, vinculados às suas realidades sociais.

O autor analisa que dos enfoques revisados, o estruturalista se volta muito mais para discussões de ordem teórica na prática das instituições, justificando um certo imobilismo e uma falta de compromisso com a própria instituição e com os interesses da classe trabalhadora. Ao passo que os defensores do enfoque dialético enfrentam barreiras institucionais que impedem a materialização de seus projetos – suas propostas aparecem nos planos de ação das instituições (tanto a nível nacional, como estadual), mas se configuram apenas como discursos utilizados para demonstrar o compromisso

destas instituições com a sociedade. Porém existem algumas experiências de movimentos urbanos, produtos do enfoque dialético, em variados pontos do país.

O enfoque hegemônico é o tecnicista, cujo papel na capacitação técnica constitui-se em instrumento de concentração do poder decisório, através de estruturas hierarquizadas, onde uns pensam os programas de formação profissional e outros os executam. Preparar e socializar a mão-de-obra ao novo ambiente de trabalho, à percepção da nova divisão técnica e social do trabalho, à internalização das novas formas de organização do tempo e do espaço na vida e no trabalho, etc. O primado da perspectiva tecnicista é cindir a ação técnica prática da ação política, é sobrepor à racionalidade técnica qualquer opção de ordem política dos trabalhadores.

A perspectiva neoclássica/funcionalista presente neste enfoque considera o mercado de trabalho um todo estruturado, no qual as leis se aplicam de forma equânime, defendendo a educação e a formação profissional como mecanismos para o alcance de igualdade e justiça social. O sucesso do trabalhador no mundo do trabalho dependerá de seu esforço pessoal, de sua conduta e capacidade cognitiva, de seu conhecimento. A formação profissional aparece como mecanismo de ascensão social e acesso a melhores condições de trabalho. Neste sentido, o autor faz alusão ao aspecto carismático e fetichista atribuído à formação profissional, uma vez que impedido de materializar estas expectativas (devido restrições e seletividades do mercado laboral) o trabalhador se frustra e toma para si a culpa por seu insucesso. (Romero, 1987: 58)

Na realidade, a empresa não demanda formação profissional e integral do trabalhador ou mão-de-obra qualificada, mas apenas um treinamento no próprio processo de produção – através de cursos intensivos de curta duração, com conteúdos definidos em função dos interesses da empresa e não do trabalhador. Seu objetivo é somente adequar os trabalhadores às funções imediatas que desempenham, assim como aproveitar seu potencial para outras tarefas. Os conhecimentos e habilidades de uma ocupação são rebaixados a detalhes do processo de produção. A especialização subordina técnica e intelectualmente os trabalhadores ao exercício de operações fragmentadas específicas. Destarte, a ideologia e a técnica deste enfoque têm como fim responder aos interesses do capital, que demanda trabalhadores treinados para exercer tarefas determinadas de forma disciplinada, de acordo com as normas da organização empresarial.

(...) la creciente especificidad de tareas del proceso productivo, que em función del progreso tecnológico, transforma el concepto de calificación em

la capacidad de dominar operaciones limitadas y específicas de una determinada función em una determinada empresa. Como la especificidad de la función no es transferible de una actividad a otra, lo que el empresário demanda no es formación profesional, entendida em el sentido de una formación integral del individuo, sino entrenamiento em habilidades y prácticas para ocupaciones fragmentadas. (ROMERO, 1987: 59)

Anualmente, um enorme contingente de força de trabalho é preparado pelas instituições no Brasil. O Estado assume a responsabilidade de preparar os recursos humanos necessários para garantir a incorporação efetiva da força de trabalho no processo de desenvolvimento, promovendo e coordenando programas de formação profissional em instituições públicas e privadas, com o postulado de elevar o nível de vida e o bem-estar social do trabalhador.

Sob outra perspectiva, ao dispor de estruturas de formação profissional, o Estado libera os representantes do capital de seus compromissos com a preparação dos trabalhadores. Logo, auxilia no processo de acumulação, preparando recursos humanos em função dos valores, comportamentos e atitudes do capital, garantindo uma oferta de mão de obra superior à sua demanda (constitui o exército industrial de reserva). Teoricamente, o Estado busca integrar o trabalhador aos seus planos de crescimento sócio-econômico; já no plano prático, a mão-de-obra se integra aos planos de desenvolvimento do capital.

Em seu estudo sobre a política pública de qualificação do trabalhador no Brasil, SOUZA (2009) discorre que nas últimas décadas (sobretudo a partir de 1990), combinados os processos de reestruturação produtiva, globalização financeira e a opção pela implantação de políticas neoliberais por parte do Estado brasileiro, o cenário resultante é de baixo nível de crescimento econômico, desemprego estrutural e extrema vulnerabilidade para a classe trabalhadora. Paralelamente, a materialidade e subjetividade desta classe são lesadas, pois o espaço político e os movimentos organizados dos trabalhadores também se enfraquecem com a perda da possibilidade de sua reinserção no mercado de trabalho. A falta de qualificação dos trabalhadores seria então citada como uma das principais causas do desemprego.

Para tanto, a formação profissional se tornava uma das medidas adotadas pelo governo para combater a explosão do desemprego – contudo com a mera pretensão de atenuar, em vez de erradicar tal problema, pois como dito anteriormente, o capitalismo pressupõe certo índice de desemprego, de mão-de-obra sobrando. Porém, na atual fase do capitalismo caracterizada pelo desemprego estrutural, o paradigma produtivo

demanda um número pequeno de trabalhadores altamente qualificados, mas sem abrir mão de seu caráter assistencial e legitimador. Neste sentido, a educação profissional na contemporaneidade deixa de qualificar mão-de-obra para a produção e passa a preparar trabalhadores para sobreviverem no mercado informal (Souza, 2009: 170).

A autora relata que a educação profissional oferecida pelo Estado sempre objetivou legitimar suas ações, amenizar conflitos, preparar mão-de-obra para a produção e atuar na lógica da assistência/contenção (ensinando um ofício aos filhos dos trabalhadores que precisavam trabalhar para contribuir com o sustento familiar). Reafirmando uma cisão no processo de educação: de um lado, a formação profissional focalizada nos pobres, baseada num aprendizado meramente técnico e voltada para o mercado de trabalho; e de outro, a formação intelectual, na qual a educação abrangente e a carreira acadêmica é privilégio apenas dos filhos das elites.

Dualidade presente também na separação ministerial, na qual o Ministério da Educação se responsabiliza pela educação formal e o Ministério do Trabalho e Emprego pela educação profissional. A autora argumenta inclusive, que apesar de organizados como sistemas paralelos, os planos de qualificação – primeiramente o Planfor e atualmente o PNQ¹⁰ – são executados através de convênios, reproduzindo a antiga estratégia de privatização da educação profissional e distanciando-se dos objetivos a que se propõe: materializar a política pública de qualificação como elemento de inclusão social, desenvolvimento econômico via geração de trabalho e distribuição de renda. Pois

(...) a opção por pessoas em desvantagens de inserção no mercado de trabalho e/ou com dificuldades de acesso às alternativas de qualificação ou requalificação profissional coloca para os planos de qualificação um público alvo com baixa escolaridade. Tal situação condiciona o programa ao oferecimento de cursos que não exijam grande capacidade cognitiva. Na prática, os módulos básicos e introdutórios, em larga escala voltados aos setores de serviços e comércio, que garantem no máximo a sobrevivência no mercado informal. (SOUZA, 2009: 170)

10 O Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor) ocorreu durante os governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, na lógica da empregabilidade em função do desemprego estrutural e foi financiado com recursos específicos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). No momento da diminuição do número de indústrias e postos de trabalho, no ajuste da automação e de novas formas de produção, privatização indiscriminada e diminuição dos empregos inclusive no setor público, a chamada empregabilidade na “concepção do Planfor, tende a remeter ao indivíduo a organização das condições necessárias para concorrer no mercado de trabalho, assim como manter-se nele” (VELASCO, 2008:196). Através da Resolução n. 333, de 10/07/2003, o governo atual extinguiu o Planfor e instituiu o Plano Nacional de Qualificação, porém sem estabelecer alterações significativas na política de qualificação do trabalhador, permanecendo desarticuladas educação profissional e educação formal, com resultados que deixam a desejar, conforme expõe Souza (2009).

A autora encara como transgressão o Estado adotar o subemprego como estratégia de emprego, argumentando que a informalidade aumenta encargos à Previdência Social, além de destituir direitos dos trabalhadores: garantias trabalhistas, reconhecimento, representação e negociação em organizações de classe. Segundo a autora, a política pública de qualificação em vigor, que é parte da política de emprego e renda, possui características nocivas: 1) desconformidade entre a qualificação requerida pelo mercado formal e a qualificação oferecida pela política pública; 2) número elevado de treinandos capacitados numa mesma função, contra uma baixa capacidade de absorção do mercado local – resultado: acirramento da perversa competição capitalista entre os trabalhadores; 3) desarticulação entre qualificação e outras ferramentas de política de emprego (como por exemplo, o crédito); 4) argumentação ideológica que o desemprego é decorrência da adoção de tecnologias e da falta de qualificação dos trabalhadores, sendo que na verdade, é consequência do desempenho medíocre do ritmo de acumulação de capital nas últimas décadas. E adverte: *“sem mudanças na política macroeconômica, que induza ao crescimento, mas com o surgimento de novos postos de trabalho, este trabalhador, bem ou mal qualificado, vai continuar desempregado”* (SOUZA, 2009: 173).

Os critérios de acesso ao Planfor e ao PNQ, são muito próximos aos utilizados pela política de assistência social, cita a autora. Carregada de intencionalidade, a preferência por um público alvo em condição de vulnerabilidade (trabalhadores com baixa escolaridade e em posição desvantajosa no mercado de trabalho) se dá pelo fato destes se sujeitarem às ocupações precárias e desprotegidas. A autora questiona “qualificar para quê?” e menciona que o financiamento de cursos com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) faz da qualificação um excelente negócio: legitima as ações estatais frente ao desemprego; possibilita aos gestores (municipal e estadual) a desoneração de seu orçamento próprio, vantagens e ganhos políticos, através da relação com as executoras (“Sistema S”, sindicato e ONG’s).

Não restam dúvidas que investir na qualificação profissional é uma das principais estratégias no combate à pobreza e à desigualdade. No entanto, para que os investimentos surtam efeitos, no que refere à problemática do emprego, a educação profissional deve complementar a educação formal e não substituí-la. Quanto mais distante a educação profissional permanecer da educação formal mais próxima estará de ações assistenciais. Logo, mais distante dos objetivos propostos. (SOUZA, 2009: 176)

ROMERO (1987: 62) julga que “*no es posible negar la naturaleza política del proceso educativo, como tampoco es posible negar el carácter educativo del acto político*”. Diante do progresso técnico e tecnológico, o grande trunfo do cidadão ainda é a educação, nas suas mais diversas formas e esferas. Pois a capacidade de entender e criar, é certamente aquela que pode libertar; a educação e a formação profissional encaradas como um compromisso social, comprometidas com a ética e a verdadeira cidadania, transformam e direcionam para a construção do conhecimento e da afirmação do verdadeiro cidadão. Educação ainda, como o primeiro passo para a conquista da emancipação política, rumo à emancipação humana.

Como Marx demarca no Manifesto do Partido Comunista, a busca pela emancipação política é imprescindível à conquista da emancipação humana. A emancipação política representa um progresso, pois abre a possibilidade de organização da classe trabalhadora, a qual reverteria a liberdade em possibilidade de emancipação política e em seguida, emancipação humana no contexto do mundo capitalista (MARX, 2002:24,5).

O saber parcelado adquirido pelo trabalhador em ocupações fragmentadas, inviabiliza o reconhecimento dos princípios orientadores de sua ação, a totalidade de seu processo de trabalho e a compreensão das relações sociais (do homem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo; relações políticas, de poder, de exploração, de alienação, etc) nas quais está inserido. Para o autor, o processo de trabalho que desqualifica a ocupação, submetendo técnica e intelectualmente os trabalhadores, deve ser banido das instituições de formação profissional. Recuperar a qualificação, valorizar o domínio do conteúdo do trabalho é a função a ser cumprida pelas instituições, uma vez que o trabalhador dificilmente poderá apropriar-se da totalidade do saber sobre o seu trabalho no interior do aparato produtivo guiado pela fragmentação.

Uma profesionalización que interese a los trabajadores, debe considerar el movimiento del trabajo y su historia y promover el dominio integral del trabajo; ese dominio le permitirá interferir en la organización y en los procesos de trabajo, recuperando, en parte, el control sobre su propia práctica. (ROMERO, 1987: 63)

A grande demanda por cursos profissionalizantes especificamente vinculados ao posto de trabalho, prova que as instituições de formação profissional favorecem o acesso do trabalhador ao saber, ainda que limitado. O autor considera, porém, que se faz

necessário operar uma revisão crítica da escola e destas instituições, iniciada pelo exame do mundo do trabalho na fase atual do modo de produção capitalista, visando construir uma proposta pedagógica comprometida com os interesses dos trabalhadores. Proposta esta que repudie a formação profissional restrita ao “saber fazer”, desprovida de compreensão, análise e crítica. Toda educação é educação para o trabalho e contém uma dimensão intelectual-teórica e outra instrumental-prática. A educação pode ocorrer no conjunto das relações sociais do homem (na família, escola, trabalho, instituição, sindicato, etc). Portanto, é possível afirmar a participação dos trabalhadores na concepção e na gestão do projeto educacional e de formação profissional e com isto, ampliar seus interesses nesta área.

Romero (1987, p 64) salienta que trabalhadores e agentes da formação profissional podem enfrentar esta realidade, romper com o caráter restrito da capacitação, superando a “dimensão técnica” para alcançar a dimensão política. Unidos (trabalhadores e instituição), podem produzir programas e ações, destinados à formação de homens criativos, que usem sua capacidade como elemento de transformação de suas relações, entendendo sua história, sua realidade e a forma como esta se articula com as relações de produção. Tal projeto pode ser lento, mas nem por isso é inviável. Criar condições para transformar qualquer espaço educativo em espaço de conscientização, problematização e discussão de alternativas relativas à organização social e à formação profissional, pode ser um caminho. Ou seja, transformar a educação, que muitas vezes é utilizada contra o trabalhador, em engrenagem para a sua emancipação política e humana.

Como proposta de superação de um tipo de formação que se constitui em mecanismo de ajuste às necessidades do mercado de trabalho e do sistema produtivo, Deluiz (1995) discute a formação do indivíduo no âmbito profissional, orientada para um processo de emancipação pessoal e coletivo, considerando que:

(...) a formação orientada para o trabalho, deve integrar-se no processo de educação geral, constituindo-se em uma síntese dialética entre formação geral e formação profissional. Desse modo, a formação para o trabalho integra o processo global de educação formal, que se constitui em um todo articulado e inter-relacionado entre si, tendo como objetivo final a formação multilateral do indivíduo: a educação científica, moral, física, estética, tecnológica e política (DELUIZ, 1995: 177).

A formação básica, geral aliada à formação profissional, se torna o único meio de evitar que esta última se configure em adestramento ou treinamento ocupacional.

Pois formação geral somada à tecnológica promove conhecimentos científicos e culturais, desenvolve capacidades cognitivas, operativas e analíticas, com as quais os indivíduos têm a oportunidade de compreender e se situar criticamente perante a práxis social (sua atividade, os problemas sociais, as novas tecnologias, etc) e atuar no conjunto da sociedade e da cultura. Este é, portanto, o sentido multidimensional do termo “formação”, no qual o homem se desenvolve intelectual, moral, física e esteticamente. (Deluiz, 1995: 178)

A autora aposta na superação da dicotomia entre o mundo da educação e mundo do trabalho, como forma de expansão das potencialidades humanas, através do processo de emancipação individual e coletivo gerido no seio do projeto político vinculado aos interesses dos trabalhadores. Propõe um conceito político-educacional abrangente, definindo “*formação orientada para o trabalho*” como a integração entre: 1) educação geral – domínio dos conhecimentos científicos e promoção do espírito crítico; 2) formação profissional – preparo técnico-instrumental amplo: construção de competências organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais; e 3) formação política – integrada à dimensão profissional, possibilita compreensão crítica da vida e das relações sociais, da evolução técnico-científica e a formação de uma consciência crítica e emancipadora (Deluiz, 1995: 179).

Para Marx, é através do processo material de produção dos meios de subsistência (na atividade prática e no trabalho) que o homem individual e social se percebe como sujeito. A autora parte deste pressuposto marxiano sobre a formação do sujeito a partir de sua práxis produtiva e articula o mundo da produção ao mundo cultural. Amplia, assim, a compreensão sobre formação, que supera o simples ato instrumental do trabalho, ao criar subjetividade (forma como o sujeito se relaciona com a sua própria natureza interna) e intersubjetividade (como ele se defronta com os outros sujeitos, com os quais vivencia e manifesta sua identidade social e política).

A formação orientada para o trabalho tem, portanto, como objetivo integrar à dimensão profissional essa dimensão política, pois consideramos que o desafio da educação, hoje, é desenvolver conjuntamente a capacitação efetiva para empregos reais e a formação da consciência do sujeito socialmente responsável. (DELUIZ, 1995: 194)

3 - JUVENTUDES, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROJovem URBANO EM JUIZ DE FORA.

Iniciaremos este capítulo com uma discussão sobre juventude e seu significado socialmente construído. Veremos como a diversidade de juventudes é historicamente contemplada nas políticas públicas brasileiras - especialmente na educação regular e profissional, bem como na política de assistência social.

Em seguida, buscaremos elementos para refletir acerca de ações de formação profissional de jovens desenvolvidas no interior da política de assistência social. Recuperaremos brevemente a experiência do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano até a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem.

E adiante, no intento de refletir sobre ações de qualificação profissional para jovens e sua efetiva contribuição na geração de oportunidades, inclusão, trabalho e desenvolvimento, exporemos dados da pesquisa de campo realizada com coordenadores e jovens beneficiários do Programa Projovem Urbano de Juiz de Fora/MG.

Atentamos, todavia, que não é nosso objetivo avaliar o desenvolvimento do programa Projovem Urbano em Juiz de Fora, mas levantar aspectos desta dada experiência que possam nos informar, ainda que parcialmente, acerca de uma realidade maior. Assim, pretendemos contribuir para o alargamento do debate sobre a formação profissional de jovens que vem sendo processada no âmbito da política de assistência social, tendo como alvo uma política pública concreta e historicizada: o Projovem Urbano.

3.1 - Juventudes e política social.

Os conteúdos, a duração e significado social de juventude constituem-se construções culturais e históricas. Distintas são as condições e as situações de juventude vivenciadas nas variadas sociedades, atravessadas por transformações sociais, econômicas, redimensionamentos no mundo do trabalho, no campo dos direitos e da cultura. No curso da história e no desenvolvimento das sociedades, é alternado o significado conferido a esta categoria socialmente constituída, bem como sua dimensão

(simbólica, material, política), além da forma em que é vivida (entre classes, gêneros, etnias, etc).

Em cada período histórico e nas várias formações sociais, as concepções, as representações, as funções atribuídas aos jovens na vida social e a compreensão de seu desenvolvimento serão diferentes. Além desta diversidade, no interior da própria formação social, haverá diferenças a partir da posição que o jovem ocupa nas relações sociais. (...) As múltiplas formas de inserção dos jovens a partir de suas origens e posição de classe é que determina de que jovens se fala. (CASSAB, 2001, p. 64)

Esta etapa da vida nem sempre foi experimentada de forma única e o pensamento sociológico demonstra que, a ascendência da juventude se dá no desenvolvimento do século XX, na sociedade moderna ocidental. A idéia de condição juvenil remete à passagem e ligação entre a infância (como uma primeira fase de socialização e desenvolvimento corporal, de quase total dependência e necessidade de proteção) e a vida adulta (em tese, fase da plena cidadania, na qual se torna capaz de exercer as dimensões de produção, reprodução e participação na sociedade). A juventude “surge” como uma segunda socialização, um tempo a mais de preparação para exercer um conjunto de atividades de produção e participar das relações sociais engendradas na sociedade industrial. Tendo a escola como instituição de preparação dos jovens, os quais ficavam livres das obrigações do trabalho para se dedicar aos estudos (Abramo, 2005).

No entanto, essa noção de juventude da modernidade não abarcava todos os jovens, limitando-se na experiência de jovens burgueses, pois somente eles vivenciavam esse período de transição, cujo significado social é de “moratória”, caracterizado como um “adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação; um tempo legitimado para a dedicação exclusiva à formação e para o exercício futuro das dimensões da cidadania”, conforme explicita Abramo (2005, p. 41).

Esta autora relata que, inclusive no Brasil, a visibilidade da juventude permaneceu restrita a jovens escolarizados da classe média por um bom período: até os anos de 1960, aproximadamente. O debate travado na época se voltava para os jovens enquanto agentes na continuação ou transformação do sistema cultural e político recebidos da geração que os precedia. Já a partir de 1975, a questão das crianças e adolescentes em situação de risco se fez pauta na agenda societária, verificando mobilizações em torno da defesa de seus direitos – consubstanciando uma legislação que resulta de ações da sociedade civil e do Estado: o Estatuto da Criança e do

Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), que confere a estes segmentos o status de sujeitos de direitos.

Por muito tempo, o termo juventude se referia à fase da adolescência e ou infância; neste sentido, os jovens não eram integrados nas ações e no debate sobre direitos e cidadania. Abramo (2005) sinaliza que somente em meados dos anos de 1990 ocorre a percepção da juventude para além da adolescência em risco e o alargamento da noção de condição juvenil ¹¹ antes restrita aos setores da classe média e burguesa. A partir de então, a sociedade reconhece que os problemas de vulnerabilidade e risco social que abarcam crianças e adolescentes, recorrentemente se intensificam a partir dos dezoito anos.

Suscitaram-se demandas, propostas, execução de ações e projetos para a juventude, diante de duas vertentes que se consolidaram: 1) a preocupada com os problemas vivenciados pelos jovens que vinham aparecendo muito nos noticiários: problemas de saúde (gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis – DST's, uso abusivo de drogas), envolvimento com a violência (como vítimas e/ou autores), relação com a criminalidade e o narcotráfico, alta taxa de homicídio entre rapazes de 18 a 25 anos de idade; e 2) a vertente que verificava o surgimento de novos atores juvenis, em grande parte dos setores populares, através de expressões ligadas a um estilo cultural (punks nos anos 1970 e grupos ligados ao hip-hop: novos rostos, linguagens, temas e formas de atuação), levantando questões que os afetam e preocupam (Abramo, 2005).

Porém, Abramo (2005) verifica que o estágio atual é de definição e escolha de alternativas para buscar soluções para o problema político das políticas públicas ¹² para a juventude, que vêm logrando obter mais espaço nas agendas governamentais – como

¹¹ A representação da *condição juvenil* em dada sociedade engloba as formas de perceber a juventude, muitas vezes assentadas em noções negativas (associando a fase juvenil a um período de crise e conflito ou visualizando-a como algo que está por vir). Já a ideia de *situação juvenil* “é a expressão de diferentes modos de vida juvenis a partir de recortes de classe, gênero, etnia, origem rural ou urbana; quer dizer, é a própria experimentação da condição juvenil a partir de certas concepções que a orienta” (Velasco, 2008, p. 188).

¹² Utilizamos aqui a definição de Sposito; Carrano (2003), que entendem por políticas públicas o conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), de tempo e duração determinada e alguma capacidade de impacto. Compreendendo ainda que uma política pública não se limita à implantação de serviços, mas abrange projetos de natureza ético-política e sua constituição se dá através de níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil – no campo de conflitos entre os atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. Sendo necessária a presença do aparelho público-estatal em sua constituição, acompanhamento e avaliação, garantindo seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias. Portanto, as políticas públicas se firmam enquanto um conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos, pois “*somente quando alcançam a condição de problemas de natureza política e ocupam a agenda pública, alguns processos de natureza social abandonam o ‘estado de coisas’*” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17).

mobilizações por posições de espaços institucionais e planos de políticas públicas. Debates em curso: sentidos do termo juventude, disputa pelo papel que se quer atribuir aos jovens na conjuntura histórica atual e de que modo devem ser tomados como foco para políticas públicas, especialmente no que se refere à educação e ao trabalho.

No Brasil, existe uma diversidade de orientações e pressupostos que alimentam projetos e programas destinados aos jovens e a disputa das concepções ocorre na arena pública, protagonizada por vários atores: aparatos do Estado, sociedade civil, adultos e jovens. Mas a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina pode ser pensada em quatro distintos modelos de políticas de juventude: 1) de 1950 a 1980, observa-se a ampliação da educação e o uso do tempo livre; 2) entre 1970 a 1985, o controle social de setores juvenis mobilizados aparece como foco; 3) de 1985 a 2000, o enfrentamento da pobreza e a prevenção de delito; 4) de 1990 a 2000, a inserção laboral de jovens excluídos desponta na agenda das políticas públicas voltadas para este público (Sposito; Carrano, 2003).

As intervenções públicas voltadas à área social em nosso país, precariamente falam ou dão voz aos sujeitos a que se destinam. Estes permanecem na posição de beneficiários, esperando a contemplação com serviços ou bens que lhes são reservados e, por conseqüência, pouca ou nenhuma expressão lhes é conferida. As políticas destinadas aos jovens não fugiram a esse padrão, sendo marcadas por ações que oscilaram entre o controle e a assistência social. Padrão que revela a baixa permeabilidade social às noções de respeito à cidadania, sobretudo no tocante aos direitos desse segmento.

Contudo, o modo de abordagem da temática, ainda que apareça carregada de negativismo, visível, por exemplo, na associação das juventudes à violência, à criminalização, à competição no mercado de trabalho, não se pode desconsiderar a expressão que ganhou como fenômeno social, pautando, assim, tanto os estudos como as agendas de governo. Assim, ainda que o tom dos enfoques político-governamentais e sociológicos acabe, em boa parte das vezes no negativo, por se revestir daquelas visões e/ou, no mínimo, por expressar tensões entre uma imagem socialmente construída mais tradicional e uma possível compreensão das juventudes como sujeitos de direito, é fato que a temática além de projetar-se ganhou complexidade no espaço público (VELASCO, 2008, p. 189).

Somente a partir da segunda metade do século XX inicia-se o processo de ampliação da noção de beneficiário para a de cidadão. Na América Latina, assim como em âmbito mundial, os jovens passaram a ser reconhecidos na qualidade de público demandante de políticas públicas, especialmente em virtude da significativa condição de

vulnerabilidade¹³ dos jovens perante as transformações societárias na ordem capitalista, verificadas, sobretudo, a partir dos anos 1970.

No entanto, esses avanços não foram lineares, mas lançaram as bases às conquistas verificadas no final do século. No Brasil, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, inaugura um rumo ético-político radicalmente distinto das conservadoras formas e conteúdos do Código de Menores (1979). No final dos anos 1980, a representação social da infância e da juventude produto dos movimentos de defesa deste segmento se aproxima do reconhecimento de direitos, contribui para a constituição de uma imagem positiva em torno de ações destinadas a este público e fomenta a demanda por políticas públicas aos que ainda não atingiram a maioria legal. Porém, o campo dominante de significados constituídos socialmente em torno da temática infanto-juvenil filtra, reinterpreta e restringe esta percepção incitada pelos movimentos sociais.

Na atualidade, num mesmo aparelho estatal, o debate sobre a juventude tende a conviver com simultaneidade de direções: os jovens ora são vistos como problemas ou como segmentos que necessitam ser alvo de atenção. As orientações tanto são dirigidas ao controle social do tempo juvenil, como à formação de mão-de-obra ou ao reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. “Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações” (Sposito; Carrano, 2003, p.18).

Estes autores informam que o campo de conflitos em torno do destino de recursos e bens públicos limitados atravessam as políticas e ações que envolvem a juventude. As disputas vão desde as representações normativas sobre este ciclo de vida (passando pela reação conservadora às conquistas da legislação e pressão por mudanças na lei, como por exemplo, a defesa da redução da idade penal e imputação de providências coercitivas típicas do mundo adulto para adolescentes e crianças), até as formas como são concebidas as relações na esfera pública entre Estado e sociedade civil (podendo estar mais próximas de modelos participativos e democráticos, contemplarem – ou não – os sujeitos jovens nestes canais participativos como parceiros, ou ainda, as

13 Sposati (2009) relaciona o conceito de vulnerabilidade social aos riscos sociais e às condições de sua ocorrência – quanto maior a vulnerabilidade social, maior a probabilidade de se estar sujeito a riscos sociais, assim como de sofrer maior dano quando a estes expostos. Riscos sociais considerados como eventos que provocam privações e danos, podem ser associados não apenas às situações de pobreza, mas a um amplo espectro de situações, por exemplo, desemprego, doença, dificuldades de inserção no mercado de trabalho, deficiência física, situações de violência, entre outras.

políticas serem definidas como forma de assistência e controle do Estado sobre as massas populares).

Mas certamente, como pondera Frigotto (2004, p. 183), “não é por acaso que o tema da relação juventude, trabalho e educação representa, especialmente nas últimas décadas, uma preocupação específica no âmbito das políticas públicas do Estado brasileiro”. Quais são os indícios geradores de tal inquietação do Estado brasileiro, em se implantar políticas de trabalho e educação para a juventude?

O autor esboça a atual configuração dos sujeitos sociais ou das “juventudes” em nosso país, centrando-se nos jovens que pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, na área urbana (bairros populares, favelas das médias e grandes cidades brasileiras) e rural (vivendo e trabalhando com sua família em minifúndios ou como arrendatários ou assalariados no campo), com particularidades que vão além da classe, raça ou escolaridade. Jovens nas capitais brasileiras, violados em seu ambiente social e em suas condições de vida, sem perspectiva de reversibilidade – os sujeitos à prostituição infanto-juvenil, aos comandos das gangues do tráfico, muitas vezes vítimas fatais de confrontos com a polícia.

A magnitude da questão no Brasil, revela-se nos 34 milhões de jovens registrados no Censo de 2000, transformados em sujeitos demandantes de políticas públicas – diz Velasco (2008, p. 189). A situação juvenil aparece vulnerabilizada pelo difícil acesso a direitos como saúde, educação pública e de qualidade e especialmente, trabalho – que é um direito revelador de uma fase de transição juvenil considerada nova, com características que têm levado fatores como pobreza, analfabetismo e violência a ficarem no topo das razões principais para a perda das expectativas de sucesso dos jovens brasileiros.

A autora complementa que, segundo a Organização Internacional da Juventude (OIJ), o tempo da juventude está se alargando, chegando aos 29 anos, em razão de mudanças na expectativa média de vida do jovem, na sua participação no mercado de trabalho e constituição de família. Devido a isto, esta etapa não pode ser encarada como preparação para o ingresso na vida adulta ou como intermediação entre a escola e o trabalho.

A População Economicamente Ativa (PEA) do país denota o segmento juvenil como o mais atingido pelo desemprego, coexistindo recortes de raça e gênero, reveladores de maiores índices de desocupação entre a população negra, especialmente

as mulheres. As mudanças nas condições de trabalho colocam o jovem numa situação ocupacional muito mais frágil, percebida na precarização das relações empregatícias, nas ocupações autônomas (não assalariadas, com baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, extensas jornadas de trabalho, alta rotatividade e sem proteção social e trabalhista). “O que se retém, entretanto, tanto nas ocupações de homens como de mulheres jovens é a concentração em atividades e postos de baixa qualificação, sobressaindo o emprego doméstico como a ocupação mais freqüente das jovens” (Velasco, 2008, p. 193).

Portanto, como expõe Frigotto (2004), a maioria de nossos jovens apresenta uma similaridade: tendem a conviver com o “*processo de adultização precoce*”, sendo forçados a ingressarem no mercado formal ou informal de trabalho, na maioria das vezes em condições e remunerações débeis. Ao contrário dos jovens filhos de donos dos meios de produção ou de “classe média”, que têm sua infância e juventude estendida e quando se dá sua inserção no mercado de trabalho (geralmente após os 25 anos), ocupa postos de trabalhos ou atividades de remuneração superior. Ou seja,

(...) o que se verifica contemporaneamente em relação ao desemprego juvenil e às mudanças nos padrões de inserção ocupacional pode ser atribuído às severas desigualdades econômicas e sociais entre jovens de 15 e 24 anos, conformando um quadro que retrata: entrada antecipada no mercado de trabalho, antes mesmo dos 15 anos; não conclusão dos estudos; constituição familiar prematura; trabalho e estudos simultâneos. Estes aspectos são facilmente verificáveis na parcela mais pauperizada da sociedade e são exatamente essas características que não mais permitem fixar a fase juvenil nos moldes tradicionais (VELASCO, 2008, p. 191).

Assim pondera Raicheles (2006, p. 27): “a pobreza, mais do que medida monetária, é relação social que define lugares sociais, sociabilidades, identidades”. O segmento juvenil é perversamente atingido por esta lógica, uma vez que a inserção precoce no mercado de trabalho é uma realidade mais recorrente entre os jovens de famílias pobres, de famílias da classe trabalhadora, o que muitas vezes inviabiliza-lhes maiores graus de escolarização e inserções mais vantajosas.

Nesta órbita, a inserção precoce de crianças, adolescentes e jovens no mercado de trabalho não é uma escolha, mas uma imposição de uma realidade social excludente – desigualdade na distribuição de renda no país, situação social e econômica desfavorável das famílias, insuficiência de políticas públicas, processo cultural de significado do trabalho, busca pelo alcance de padrões de consumo; mas também a

necessidade de se firmar enquanto cidadão através de sua inserção no mundo dos adultos e ser reconhecido como tal.

Frigotto aponta que “os estudos sobre exclusão no capitalismo central e periférico dão conta de que a pobreza e exclusão jovializaram-se e que cresceu, como consequência, o número de jovens que participam ‘de trabalhos’ ou atividades dos mais diferentes tipos” (Frigotto, 1999, p.09). Porém, recai sobre o jovem pobre uma concepção de trabalho e de educação que reafirma os lugares sociais desses sujeitos na dinâmica do capital, pois os destinos escolares e a inserção no mercado de trabalho dos jovens pobres e dos jovens ricos são diferenciados. Permanece então, a separação entre os que devem pensar e os que devem executar, reproduzindo no âmbito educativo a dicotomia capital e trabalho, conforme o paradigma taylorismo-fordismo.¹⁴

No modo de produção capitalista, as forças antagônicas são representadas pelas classes sociais, cujos interesses são divergentes, sendo sustentados mediante a dominação de uma classe sobre outra. Em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma “escola única”. Existem, na verdade, duas escolas; não apenas duas escolas diferentes, mas opostas, heterogêneas. Uma educação que é dada ao povo, mas que não é escolhida por ele. Uma escola destinada à elite e outra ao proletariado. Uma formação ampla e integral para uns poucos e treinamento/disciplinamento para a maioria populacional. Desse modo, a escola reafirma a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Portanto, o processo de utilização e produção do saber se faz numa relação de classes.

Cabe realçar, então, que a questão central não é de caráter individual nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social. Por isso, a inserção precoce no emprego formal, ou “trabalho informal”, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens (FRIGOTTO, 2004, p. 193).

Frigotto (1999) verifica que a escola origina-se historicamente, como uma instituição social e cultural, central para o projeto societário da burguesia nascente.

14 Antunes (1999) relata que durante praticamente todo o século XX, o padrão produtivo estruturado sob o binômio taylorismo e fordismo, vigorou na grande indústria (indústria automobilística nos Estados Unidos e países capitalistas) e também em grande parte do setor de serviços. Tal padrão caracteriza-se pela produção em série e de massa, homogeneizada e verticalizada de mercadorias fordista, tendo sua fabricação realizada internamente. O cronômetro taylorista viabilizava racionalização do trabalho, combate ao desperdício, redução do tempo e aumento do ritmo do trabalho. A execução do trabalho parcelado e fragmentado, com tarefas mecânicas e repetitivas, desapropriava o operário de destreza, gerando um enorme contingente de “operários-massa”, semiqualeificados.

Constituindo-se em espaço de reprodução e produção de conhecimento e valores para crianças e jovens, além incumbir-se de seus desenvolvimentos lúdico, estético e artístico. Contudo, esta escola nunca foi para todos, pois para a classe trabalhadora, a instituição escolar serve de preparação para o duro trabalho ao qual está predestinada. Podemos acrescentar ainda que, nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado.

A prática educativa deve ser analisada como uma prática social contraditória, que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses divergentes e que se articula aos interesses burgueses ou aos interesses daqueles que se constituem a classe dominada. A questão educativa é, portanto, uma relação política e social, que não deve ser subjugada a uma relação técnica – como o faz o pensamento econômico, que emite à educação a mesma natureza do capital, pautando-se numa teoria do “capital humano”, cujo caráter de classe, estabelece redução dos conceitos de homem, trabalho, classe e educação (Frigotto, 1989).

Este autor nos informa que a teoria do capital humano, tem no arsenal da economia neoclássica e na ideologia positivista os seus elementos constitutivos. Os pressupostos de seu estatuto teórico se constituem tanto como uma teoria do desenvolvimento, quanto uma “teoria da educação”. Essa teoria, por sua vez, é reflexo de determinada visão do mundo, antagônica aos interesses da classe trabalhadora.

Enquanto teoria do desenvolvimento, concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e renda, constituindo um capital social e individual, um fator do desenvolvimento econômico e social. Como teoria da educação, dispõe de forma reduzida a ação pedagógica e a prática educativa escolar a uma questão técnica. A principal função desta tecnologia educacional é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação.

Essas teorias têm como função produtiva específica a de evadir, no plano internacional, o novo imperialismo, passando a idéia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com relações de poder e dominação, sendo apenas uma questão de modernização de alguns fatores, onde os “recursos humanos” qualificados – capital humano – se constituem no elemento fundamental. No plano interno dos países passa-se a idéia de que o conflito de classes, o antagonismo capital-trabalho pode ser superado mediante um processo meritocrático – pelo trabalho, especialmente pelo trabalho potenciado como educação, treinamento, etc (FRIGOTTO, 1989, p. 22).

Ao discutir questões vinculadas à especificidade da crise do capitalismo no final do século XX, Frigotto (1999b) analisa que as novas bases da reconversão tecnológica e a redefinição do padrão capitalista apresentam novas demandas para a educação e a qualificação da força de trabalho – qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade, sendo um cidadão mínimo), formação flexível, polivalente e educação geral abstrata. Aborda a perspectiva dos “homens de negócio” no campo educativo e de formação humana, face à crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho. Considera que tal perspectiva aparentemente valoriza a dimensão humana do trabalhador, mas que, em sua essência, está associada às relações de poder político-econômico para os tornarem competitivos no embate da concorrência intercapitalista.

O autor salienta, porém, que a questão não é negar ou agir de forma resistente ou oposta ao progresso técnico e ao avanço do conhecimento; muito menos de se identificar com as novas demandas dos “homens de negócio”. Diz que o caminho é a disputa pelo controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, retirando-o da esfera privada e da lógica da exclusão e subordiná-los ao controle democrático da esfera pública em busca da satisfação das necessidades humanas. Discute significado, pertinência teórica e histórica da concepção de *educação politécnica* e *formação humana omnilateral*, no plano da luta hegemônica que se articula aos interesses da classe trabalhadora, bem como a defesa e ampliação da esfera pública como condição de possibilidade do seu efetivo desenvolvimento (Frigotto, 1999b, p. 36).

O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOSIVI, 2005, p. 03)

O maior acesso à educação é importante para as classes trabalhadoras; no entanto, é relevante chamar atenção para qual educação é esta e como atende, distintamente, aos interesses dos trabalhadores e aos interesses da economia capitalista. Se, por um lado, para os trabalhadores, o acesso à educação – resultado de lutas

históricas – pode significar maior compreensão da realidade e, portanto, de suas possibilidades de transformação (além da questão imediata de possibilitar aumentos no valor de sua força de trabalho); por outro, para o capital, esta expansão dos níveis educacionais significa, dentre outros aspectos, o atendimento de suas necessidades quanto à qualificação necessária no processo produtivo modernizado; a necessária (con)formação política e cultural de indivíduos que aceitam o sistema e, portanto, o reproduzem; além de ser mais um campo para a reprodução ampliada do capital.

Reitera-se a contradição basilar à perpetuação do sistema capitalista: igualdade formal ao lado da desigualdade de classe ¹⁵ (detentores dos meios de produção versus trabalhadores que vendem sua força de trabalho). Ao se decretar a igualdade, a desigualdade é disfarçada. Frigotto (2004) suscita que a idéia de que a escolaridade dos filhos da classe trabalhadora deve ser mais rápida e profissionalizante, no sentido restrito de treinamento, é admitida até mesmo entre a grande massa da população empobrecida; a qual deixa de lado o direito à escola básica e à formação integral, em favor da educação técnico-profissional. Consta-se ser assim, ideologicamente eficaz a dualidade que corta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96), a qual propõe um sistema regular de ensino e outro, de educação profissional e tecnológica – pois a sociedade é consensual ao Estado neste sentido. E afirma:

O acesso à escola não garante, por si, uma educação de boa qualidade. Três aspectos associam-se para penalizar os jovens da classe trabalhadora em relação à escola pública. O primeiro aspecto diz respeito ao dualismo explícito formalmente ou pelo tipo de escola que se oferece e que se perpetua ao longo da história: uma escola de acordo com a classe social. O segundo aspecto refere-se ao desmonte da escola básica, tratando-a não como direito, mas como filantropia (...). O ensino médio é predominantemente noturno e supletivo. Finalmente, nos anos 1990, a desqualificação da escola básica pública se efetiva mediante a adoção unilateral do ideário da pedagogia das competências e empregabilidade (...) que reatualiza a teoria ou ideologia do capital humano dos anos 1970 (FRIGOTTO, 2004, p. 191).

O autor analisa que o trabalho precoce, a educação dual e a mutilação de direitos que atingem os jovens na atualidade não podem ser situações naturalizadas ou

¹⁵ Wood discorre que a coexistência de igualdade política com desigualdade de classe habita a democracia liberal moderna e a democracia antiga grega; porém, de forma diferenciada. Na Grécia, era equivalente o direito à voz de todos aqueles que eram considerados cidadãos e a participação política se fazia intensa, especialmente na limitação da exploração política dos bem abastados economicamente sobre os demais cidadãos-camponeses. Ou seja, subsistia a democracia substantiva, na qual o direito à cidadania não era determinado pela condição socioeconômica. A cidadania democrática restringia a exploração política e afetava o poder de apropriação e as relações entre as classes. Enquanto na sociedade capitalista, a democracia é formal, limitada, pois “*a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe*”. (WOOD, 2003, p. 184)

moralmente tratadas, mas compreendidas em sua inserção na fase atual do capitalismo, além de considerar as especificidades históricas do tipo de sociedade que edificamos no Brasil – caracterizada pelo estigma escravocrata que persiste como herança dos cerca de 400 anos de escravidão, da associação subordinada aos centros hegemônicos do capital, do grau elevado de exploração do trabalho e concentração de renda, *etc.* Pois acreditar que se trata de um problema conjuntural, pode conduzir-nos a políticas públicas focalizadas, de essência filantrópica ou que visem contornar e controlar a pobreza, perpetuando assim, as estruturas que produzem a desigualdade, em vez de políticas distributivas e emancipatórias.

Outro ponto relevante seria problematizar as bases sobre as quais são construídos os processos de formulação de políticas para jovens pobres. Cassab et al. (2006, p. 152) visualiza que recorrentemente “as ações voltadas para jovens procuram muito mais dar respostas às imagens socialmente produzidas sobre esses jovens, do que às suas necessidades sociais”. Nesta direção, as políticas públicas, ao destacarem o controle social dos jovens, acabam por desvencilhar-se do objetivo de promover oportunidades a este segmento.

No Brasil, é a partir da década de 1990 que o debate sobre a juventude e o ordenamento de ações de política social através de programas e projetos financiados por recursos do governo federal começam a tomar impulso. Isto se dá no contexto em que as políticas neoliberais se assentam no país, paralelamente ao processo de mudanças engendradas na esfera da produção: elevação da taxa de desemprego, diminuição de postos de trabalho formal. Situações estas, que vêm afetando sensivelmente os nossos jovens em fase de inserção no mercado de trabalho (mercado este que se restringe cada vez mais).

No que se refere à visibilidade social do jovem (principalmente o jovem pobre) que não está inserido no mercado de trabalho formal, ela vem associada ao ócio, à agressividade e ou ao seu protagonismo no cenário da violência e marginalidade. Devido a isto, as políticas públicas, inclusive na área da assistência social, primam tanto pela ocupação do tempo livre desses jovens dos segmentos populares (que vivem em periferias e são pensados como problemas), “através de políticas que tenham um caráter normativo e que sigam uma concepção de cidadania civilizatória e de pacificação social, na linha de adequá-los a condutas determinadas” (Cassab et al., 2006, p. 155).

Muitas destas políticas dirigidas aos jovens filhos da grande massa trabalhadora, são desenvolvidas no âmbito da assistência social. Em alguma medida, isto decorre do

fato de que, no Brasil ainda há resistências em tornar a assistência social política pública, alicerçada de direitos ou como parte da seguridade social. Como nos informa Sposati (2009, p. 14), a hegemônica concepção de que a assistência social é uma política de atenção aos pobres, aos necessitados sociais, aos frágeis e carentes, contém em si uma manifestação que aparta um segmento da população – e neste segmento, encontra o “jovem pobre”.

São os jovens, filhos de trabalhadores, assalariados ou não, e que reproduzem sua vida em condições de precariedade, vivendo em bairros de periferia e favelas, sobrevivendo em “estágios” ou em trabalhos informais e intermitentes, com baixa escolaridade ou em grande descompasso entre série e idade, apontados na mídia indistintamente como protagonistas do tráfico de drogas, negros, etc. São ainda os destinatários de programas sociais, de programas de transferência de renda e nestes programas definidos por seus déficits de inclusão social futura. Para a política social ele é o “vulnerável”, “em risco social”, “marginalizado”, proveniente de “famílias desestruturadas”, incapazes de prover sua vida e “moradores em ambientes de risco social” (CASSAB, 2008, p. 20).

Tais concepções recortam os cidadãos por níveis de renda e os separam daqueles de baixa renda, confinando-os em um aparato específico, como se suas necessidades fossem diversas daquelas do cidadão brasileiro. Por exemplo, em ações, programas e projetos destinados aos jovens pobres, geralmente é exigida sua matrícula e frequência na escola pública, como critério de inserção social e primazia da educação formal. Mas quando nos atentamos para a limitada qualidade de nossa educação pública e suas condições de funcionamento, verificamos que no plano prático, isto se torna mais uma imposição burocrática do que um critério ou princípio.

Além disto, nestas ações, programas e projetos, a instrução proporcionada é embasada em treinamentos de habilidades profissionais e despreocupada com a formação integral do jovem cidadão trabalhador. Em vez de promover o acesso aos bens culturais e buscar a superação dos déficits relacionados ao conhecimento, à educação e ao trabalho, reforça-se a formação para a subalternidade e a perpetuação da condição desvantajosa do jovem pobre, designando o seu lugar social – tudo isto em conformidade com os parâmetros da reestruturação produtiva e nova organização do trabalho (Cassab et al. 2006).

Apesar dos dados censitários apontarem para o aumento significativo na taxa de escolarização no Brasil, persiste o alto índice de repetência, a falta de infra-estrutura e a questionável qualidade do ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, individuais e coletivas. O trabalho deflagra-se como fator

determinante de pessimismo diante da condição desfavorável do jovem no mercado de trabalho. E, sem perspectivas de inserção no mercado, os jovens deixam de acreditar no trabalho como fator de mobilidade e ascensão social. Neste sentido, isoladamente, os programas de qualificação profissional têm-se mostrado incapazes de enfrentar a desigualdade que assola a situação juvenil no Brasil – ressalta Velasco (2008).

(...) o ingresso do jovem no mercado de trabalho ruma, diante da escassez de emprego, para uma situação de segregação ocupacional e reforço de novas condições de produção e reprodução da marginalidade social dos jovens (...). É diante desse quadro que à qualificação profissional de jovens tem-se atribuído parte do papel de corrigir essa rota tomada pela economia brasileira. Entretanto, compreende-se aqui que a qualificação profissional constitui um fator que colabora na determinação do potencial do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, mas que, necessariamente, encontra-se diretamente relacionada ao funcionamento da economia nacional. É preciso entender o quão ela tem sido capaz de gerar trabalho e oportunidades de inclusão das juventudes brasileiras, invertendo o movimento atual de precarização (VELASCO, 2008, p. 194).

No intento de refletir acerca de ações de qualificação profissional de jovens e sua efetiva contribuição para a geração de oportunidades, inclusão, trabalho e desenvolvimento, propomo-nos a buscar elementos analíticos em uma realidade particular. A seguir, situaremos os antecedentes e o contexto em que foi criado no Brasil o Programa Projovem Urbano e, adiante, situaremos como ele vem sendo implementado no município de Juiz de Fora/MG. Para tanto, faremos uso de relatos, debates e percepções derivadas de nosso trabalho de campo – especificamente das contribuições de coordenadores e jovens beneficiários do Programa Projovem Urbano de Juiz de Fora/MG.

3.2 - Do Agente Jovem ao ProJovem: breve síntese.

Verifica-se no Brasil, uma crescente preocupação com aspectos que associam o jovem à violência ou a comportamentos de risco. Além disto, suscita-se a demanda por redução das desigualdades sociais, ampliação de oportunidades e qualificação para uma geração que se confronta com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e instável. Nesta direção é que se amplia o debate atual sobre políticas públicas em geral para a juventude e, particularmente, no campo da assistência social. No entanto, recentemente é que experiências de programas voltados para juventude na área da

Assistência Social ganharam objetivos mais amplos e metas significativas de cobertura. Vejamos.

Em 1999, a antiga Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) concebeu o Programa *Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano*, de responsabilidade federal, tendo suas normas e diretrizes traçadas pela Portaria no 1.111, de 06 de junho de 2000. O programa tinha em sua concepção original a preocupação de atender os jovens entre 15 e 17 anos, cuja renda familiar fosse de até meio salário mínimo por membro. Contudo, vinculado ao Plano Nacional de Segurança Pública, este refletia a preocupação com o combate à violência e priorizava um público em situação de risco.

A prioridade de atendimento do programa era para os “jovens carentes”: a) que estivessem fora da escola; b) que fossem egressos de programas sociais, por exemplo, PETI (Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil) e programa Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; c) que estivessem em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social; e d) egressos ou que estivessem sob medida protetiva ou socioeducativa.

Além disso, no Programa Agente Jovem, 10% das vagas de cada município eram reservadas para adolescentes portadores de algum tipo de deficiência. Entretanto, a ausência de sistemas integrados de acompanhamento, somados à autonomia dos municípios na seleção dos beneficiários, não permite saber em que medida tais públicos foram efetivamente atendidos – é o que nos informam Jaccoud; Hadjab; Rochet (2009).

Entre os vários objetivos do programa, estava o de fornecer instrumentos conceituais que permitissem ao jovem se transformar, promover o resgate de vínculos familiares, comunitários e sociais. E também: a questão do protagonismo juvenil, a preparação para o mundo do trabalho e a inserção/reinserção do jovem no sistema educacional.

Os jovens integravam-se ao programa durante 12 meses, em que recebiam capacitação teórica e prática em temas que estimulassem o protagonismo juvenil – em especial saúde, cidadania, esporte e turismo, cultura e meio ambiente –, além do incentivo à permanência no sistema de ensino. O programa operava com a constituição de grupos de até 25 jovens, que eram organizados por comunidades ou região e sob a responsabilidade de um orientador social. Além disso, os beneficiários recebiam uma bolsa de R\$ 65,00 ao mês.

A formatação do Agente Jovem previa uma gestão intergovernamental que demandava a mobilização das esferas públicas federal, estadual e municipal. Além

disso, poderia atuar em parceria com organizações não governamentais (ONGs), com o setor empresarial e, também, com voluntários.

Jaccoud; Hadjab; Rochet (2009) explicitam que, ao longo dos anos, o programa foi objeto de análises e avaliações. Em 2004, o relatório elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) como resultado de uma auditoria realizada no programa apresentou informações relevantes que permitem melhor compreender as ações desenvolvidas e seus impactos.

Dentre os problemas identificados, o TCU destacou: 1) deficiência nos mecanismos de monitoramento e controle do programa de forma a acompanhar resultados; 2) carência de orientadores sociais qualificados – somente 19% dos orientadores sociais do programa possuíam perfil adequado para atuarem junto aos participantes; 3) falta de coordenação e integração no trabalho desenvolvido pelos orientadores sociais; 4) precariedade da maioria dos espaços físicos em que era executado o projeto, bem como insuficiência de materiais de apoio e baixa oferta de atividades de lazer e esportivas; 5) atendimento de jovens sem que fosse assegurada sua frequência escolar; e 6) falta de políticas públicas que dessem continuidade ao processo iniciado pelo Agente Jovem (Jaccoud; Hadjab; Rochet, 2009, p. 176).

Por outro lado, as autoras citam uma pesquisa posterior, realizada em 2006 pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob demanda do Ministério do Desenvolvimento Social, que também trouxe dados interessantes sobre o Agente Jovem, reescritos abaixo.

O relatório apontou que 70% dos jovens ex-beneficiários entrevistados identificaram-se como negros – 22,5% declararam-se pretos e 46,6%, pardos – e, entre eles, 46% provinham de famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família (PBF). Com relação ao impacto do programa na vida destes jovens, e comparando o grupo dos egressos do programa com os não participantes, a pesquisa não observou diferenças significativas no que se refere à frequência escolar, apesar da importância dada à escola ser maior no primeiro grupo. Quanto ao mercado de trabalho, contudo, os efeitos observados foram maiores: percebeu-se que, entre os egressos, era um pouco maior o número dos que estavam ocupados, assim como mais significativo o número daqueles que faziam cursos voltados para a sua inserção no trabalho. Estes também se mostraram mais ativos na procura de trabalho (Jaccoud; Hadjab; Rochet, 2009, p. 177).

Vale registrar que até 2007, a abordagem dada à juventude na política de assistência social brasileira conferia pouco reconhecimento do jovem como usuário desta política e que, neste contexto, o Programa Agente Jovem era o único exclusivamente voltado a este segmento.

No entanto, as autoras revelam que a experiência representada pelo Agente Jovem se caracterizou por uma limitada cobertura ao longo dos oito anos em que foi desenvolvida. As dificuldades apontadas pelas avaliações realizadas, principalmente as referentes aos processos de gestão e a efetividade, qualidade dos serviços, assim como as implementações bastante diferenciadas nos diversos municípios, contribuíram para desencadear uma reflexão sobre o formato do Agente Jovem.

Já em 2005, o governo federal lançou a Política Nacional de Juventude, que compreendeu, além da criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, o desenvolvimento do *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem*. Instituído pela Lei 11.129 de 30 de junho de 2005, esse programa buscava a reinserção na escola e no mundo do trabalho de jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 29 anos, advindos de famílias com renda mensal de até meio salário mínimo, que apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental.

Em 2007, o Grupo de Trabalho Juventude – que reuniu representantes da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento – indica caminhos para o lançamento do Projovem Integrado pelo governo federal, que se articula às noções de “oportunidades para todos e direitos universalmente assegurados, na tentativa de tornar o jovem protagonista de sua inclusão social, na perspectiva da cidadania”.

Sendo assim, o Agente Jovem foi extinto e suplantado pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – o novo Projovem ¹⁶, lançado no fim de 2007, por meio da Medida Provisória (MP) no 411/2007, transformada na Lei no 11.692, 10 de junho de 2008, que efetuou as disposições finais acerca deste e estabeleceu como objetivos do referido programa:

Art. 2º – O Projovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano (BRASIL, 2008).

O Projovem foi designado como um programa emergencial, atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio e experimental, baseando sua proposta curricular em paradigmas de ensino-aprendizagem que permitem

¹⁶ Cabe lembrar que o ProJovem fora instituído anteriormente pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005. A Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, promoveu uma série de modificações, tais como: alterou a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revogou dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; além de ter tomado outras providências.

articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária. O caráter emergencial/assistencial do Programa é perfeitamente justificável pela demanda existente e pelas condições socioeconômicas desses jovens, predominantemente muito precárias, o que os torna “candidatos naturais” à marginalidade social e alvos fáceis para o submundo das drogas e do crime organizado. O que transcende esse caráter são os objetivos de formação geral integrada, qualificação profissional e engajamento comunitário, que aparentemente ensejam o desenvolvimento de ações educativas formadoras de uma consciência crítica, voltada para a emancipação social.

Sua execução e gestão se dão em conjunto pela Secretaria-Geral da Presidência da República, Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Por comportar uma população bastante ampla e heterogênea, o novo programa foi concebido em quatro eixos, que visam atender a grupos diferenciados de jovens:

- 1) Projovem Urbano – a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR), tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.
- 2) Projovem Campo – coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade – com a conclusão do ensino fundamental – qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra.
- 3) Projovem Trabalhador – de responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda.
- 4) Projovem Adolescente – objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos. Gerido pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), esta modalidade se

tornou a principal iniciativa dirigida à juventude no âmbito da política de assistência social.¹⁷

Dentre as modalidades citadas, elegemos como foco de estudo o Programa Projovem Urbano e nos deteremos na experiência de Juiz de Fora/MG. Porém, antes de tratarmos do seu desenvolvimento neste município, buscaremos, segundo o discurso oficial expresso, dados acerca dos objetivos gerais deste programa, de acordo com a legislação que o instituiu e os pressupostos que o orientam.

O Decreto Presidencial nº 6.629, de 04 de novembro de 2008, regulamenta, em seu Art. 25, que “o Projovem Urbano tem como objetivo garantir aos jovens brasileiros ações de elevação de escolaridade, visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e participação cidadã”.

É recomendada a gestão inter-setorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social, em todos os níveis de implementação do Projovem Urbano. Para tanto, sugere-se a criação de secretarias estaduais, municipais e do DF de juventude e conselhos que possam promover a transversalidade da política e dar sustentação às coordenações locais para articular, nesses níveis, as diferentes dimensões deste programa. Contudo, sem desconsiderar a perspectiva inter-setorial, prima-se para que a escola seja o locus obrigatório de funcionamento do ProJovem Urbano.

O Projovem Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho. Tem duração de 18 meses, oferece formação no ensino fundamental, cursos de iniciação profissional, aulas de informática e auxílio de R\$ 100,00 por mês.

Dentre suas finalidades, destaca-se a formação integral dos jovens, abrangendo:

- 1) A Formação Técnica Geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo;

¹⁷ Não podemos deixar de registrar que, além do ProJovem Adolescente, também se despontaram como ações de escala nacional dirigidas aos grupos juvenis na Política de Assistência Social: o trabalho desenvolvido nos CRAS (Centros de Referência de Assistência Social) e nos CREAS (Centros Especializados de Assistência Social), o Benefício de Prestação Continuada, o Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil – PETI, além dos serviços de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Surgiram iniciativas variadas que se debruçam sobre vulnerabilidades específicas; no entanto, permanecem lacunas a serem preenchidas em relação à consideração da diversidade que marca este público e à especificidade deste momento do ciclo da vida (Jaccoud, Hadjab e Rochet, 2009, p. 170).

- 2) Os Arcos Ocupacionais, em número de 23, que preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho.
- 3) O Projeto de Orientação Profissional (POP), entendido como um trabalho de cunho reflexivo que, ao longo de todo o curso, prepara o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional.
- 4) A Participação Cidadã é um componente que também corresponde a uma das dimensões curriculares e compreende dois conjuntos de atividades: a) reflexões sobre conceitos básicos para a Participação Cidadã, articulando-se esse componente com os demais, especialmente, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Qualificação para o Trabalho; b) Plano de Ação Comunitária (PLA), que se refere ao planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima.

A Formação Básica visa garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã. A Qualificação Profissional inicial objetiva possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens. A Participação Cidadã proporciona aprendizagens sobre direitos sociais, promoção do desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.

São ofertados aos jovens beneficiários do programa os seguintes conteúdos: Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Qualificação Profissional, Participação Cidadã. Tais conteúdos são ministrados em todas as unidades formativas divididas em eixos estruturantes variados, sendo eles:

- 1) Juventude e Cultura - discute os jovens e a cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes; aborda também o re-posicionamento deste

sujeito diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico;

2) Juventude e Cidade - elucida a juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada), o reposicionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social;

3) Juventude e Trabalho - debate o mundo do trabalho na sociedade contemporânea: transformações pelas quais vem passando, práticas de inserção dos jovens, o seu reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola;

4) Juventude e Comunicação - abrange informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens, bem como o seu reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação;

5) Juventude e Tecnologia - situa ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem; levanta o reposicionamento da juventude diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias; e

6) Juventude e Cidadania - Diferenças sócio-culturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais; além do reposicionamento dos jovens perante as dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas).

Assim, ao integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, o Programa busca oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, re-elaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionem quanto a sua inserção social e profissional.

Sumariamente, conforme registros da Secretaria Nacional da Juventude¹⁸ objetivam-se garantir aos jovens beneficiários no Projovem Urbano: a sua reinserção no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a sua capacitação para o mundo do trabalho; a sua participação em ações coletivas de interesse público; a sua inclusão digital, como instrumento de inserção produtiva e de comunicação; além da ampliação do acesso deste público à cultura.

¹⁸ Endereço eletrônico para consulta: <http://www.projovemurbano.gov.br>.

3.3 - O ProJovem Urbano em Juiz de Fora/MG: aspectos e perspectivas de análise.

O ProJovem é um programa do Governo Federal que até o ano de 2008, era realizado apenas em capitais de nosso país. Com a sua expansão, passou a ser implantado nas cidades com população igual ou superior a 200 mil habitantes. Na oportunidade, a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, por meio da Secretaria de Assistência Social (SAS) aderiu ao ProJovem Urbano. Os coordenadores deste programa expuseram que, atividades desenvolvidas em sua implementação, envolvem esforços conjuntos entre as Secretarias de: Assistência Social (Gestora), Administração e Recursos Humanos, Educação, Governo, Planejamento e Desenvolvimento Econômico.

Segundo informações dos coordenadores do Projovem Urbano, as atividades do programa em Juiz de Fora, iniciaram aos 06 de abril de 2009, com a meta de atender 800 jovens em vinte turmas. No entanto, atualmente o programa retém a participação de 400 alunos, os quais têm previsão de conclusão dos cursos e desligamento do programa em outubro de 2010. Aos 24 de maio do corrente, iniciou-se uma segunda entrada de jovens, totalizando 800 jovens inscritos.

As informações que seguem são relativas às primeiras turmas, obtidos através de entrevistas com dois dos coordenadores do Projovem Urbano de Juiz de Fora e grupos de discussão com alguns dos jovens participantes deste programa, compreendendo: um grupo de 08 jovens com a faixa etária de 18 a 21 anos; um grupo de 08 jovens com a faixa etária de 22 a 25 anos; um grupo de 08 jovens com a faixa etária de 26 a 29 anos.

Ademais das finalidades e objetivos do programa Projovem Urbano, concebidos e descritos na legislação que o norteia, inclusive na sua condução em Juiz de Fora, sua carga horária total é de 1.248 horas, a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos ou 78 semanas. Distribuídas em: Ensino Fundamental: 936 horas; Qualificação Profissional: 234 horas; e Participação Cidadã: 78 horas. Sendo que o jovem beneficiário do programa deve cumprir 75% de frequência escolar.

As aulas do Projovem Urbano acontecem de segunda à sexta-feira, nas cinco escolas municipais que aderiram ao programa e em dois espaços cedidos pela AMAC (Associação Municipal de Apoio Comunitário). Os locais são: Escola Municipal Gabriel Gonçalves da Silva; Escola Municipal Manuel Bandeira; Escola Municipal Tancredo Neves; Escola Municipal Oswaldo Velloso; Escola Municipal Cecília Meireles; NET e

Curumim Olavo Costa. Posteriormente, teve a saída do NET e as aulas foram transferidas para o CPA (Casa do Pequeno Artista).

Visando que os jovens estudem perto da comunidade onde residem e que seja ampliada sua condição de participação no programa, eles recebem uma bolsa mensal de R\$ 100,00 e as aulas acontecem em diversos locais da cidade, no horário noturno (a partir das 18:30 horas), com a carga horária de vinte horas semanais. Mesmo assim, o considerável índice de faltas e evasão é uma realidade que traz prejuízos tanto para o desempenho dos jovens beneficiários, como para o efetivo desenvolvimento do programa, conforme observa um dos Coordenadores do Projovem Urbano de Juiz de Fora:

O grande desafio - ponto negativo - do Projovem Urbano no plano nacional é a questão da evasão escolar. A coordenação local tenta através de um maior diálogo/aproximação manter contato com os alunos. Está sendo realizado um trabalho de envio de cartas e contato telefônico no intuito de resgatar os estudantes.

Os jovens participantes do programa elencam situações particulares de vida, porém comuns na realidade da maioria do público-alvo do programa, vistas como motivações reais para o crescimento da taxa de desistência: obrigações familiares, cuidado e convivência com os filhos, dificuldade de conjugar horário de trabalho, tarefas domésticas e estudos, dentre outras. Conjunto de situações estas, também citadas por uma das jovens:

Hoje em dia tá muito difícil mesmo você estudar, trabalhar e ir numa escola regular, tá difícil você ir todos os dias. Mas já o Projovem ficou um pouquinho difícil para vir, entendeu? Porque eu trabalho de cinco da manhã até treze e trinta, tenho que chegar em casa, arrumar casa, fazer comida. Eu tenho quatro filhas, então é um pouco puxado para vim pra cá. Sendo que eu acordo todos os dias duas e meia, tenho que deixar tudo pronto pra elas irem para a creche. O que me motiva a participar do Projovem é mesmo a força de vontade realmente, de querer acabar e seguir, porque se parar, a vida te atropela, eu penso assim (Idade: 29 anos).

Grande parte dos participantes do Projovem constituiu família precocemente, tornou-se chefe de família, não teve a chance de prosseguir os estudos ou abandonou a

escola para ingressar em situações laborais. Considera-se em situação de desvantagem no mercado de trabalho devido ao baixo nível de escolaridade, ausência de formação profissional e encaram o Projovem como uma oportunidade de reverter esta rota. Reafirmando esta realidade, extraímos de suas falas:

E aqui é uma oportunidade que você termina o ensino fundamental todo, em um ano e oito meses, você faz o ensino fundamental todo completo, ganha o certificado e ainda tem a qualificação profissional, que é o fundamental, porque hoje em dia para trabalhar em qualquer emprego, se você não tiver uma qualificação, você não tem oportunidade. E aqui eles estão oferecendo esta oportunidade para a gente: da qualificação profissional (Idade: 26 anos).

Eu estou aqui é mais para terminar os estudos, mesmo, o ensino fundamental. Porque eu engravidei, parei de estudar, aí isto está sendo uma oportunidade para mim voltar, e tal, fora os cursos que a gente tem, é uma oportunidade boa (Idade: 19 anos).

Pra mim é uma oportunidade de acabar os meus estudos porque eu parei na sétima série. Eu trabalho de babá, mas pretendo obter a profissão do curso que eu estou fazendo, que é Curso de Construções e Reparos, manutenção, tudo que envolve o serviço de eletricista, mesmo. O que me motiva a participar do Projovem, além da oportunidade é a capacidade, porque se a gente for ver mesmo, é uma oportunidade única que tem na nossa vida (Idade: 23 anos).

Nos debates travados com os jovens participantes do Projovem Urbano, ficaram explícitas sua consciência acerca da importância da educação e da capacidade de transformação objetiva e subjetiva que dela se deriva. Alguns acreditam que teriam mais êxito em suas trajetórias profissionais e sociais se lhes fossem garantida a conquista de maiores graus de escolaridade. Aprender a se organizar, expressar, fazer uso de seu direito à voz, se fazer ouvir, ser entendido e respeitado na comunidade onde vive e no conjunto da sociedade enquanto cidadão de direito, são objetivos comuns dos jovens e aspectos por eles percebidos como os maiores benefícios adquiridos através do ensino que lhes vem sendo proporcionado no programa Projovem Urbano:

Eu sempre priorizei o trabalho e não o estudo. E hoje eu vejo que eu estou precisando muito mais do estudo agora do que do trabalho, senão eu vou ficar sempre na mesma coisa, eu nunca vou mudar, eu nunca vou crescer (Idade: 28 anos).

Eu acho assim, a respeito do ensino, é um ensino que ajuda bastante, né, todas as matérias, abrange todas as matérias. E eu acho assim, o que eu vi, o que eu destaquei assim para mim, o mais importante, o que eles tentam passar para a gente, é a sua entrada na sociedade. A convivência, você aprender a dialogar, você aprender a conversar uns com os outros, você aprender às vezes a suportar algum defeito dos outros, entendeu? A você aprender a se portar lá fora com os pessoais de classe social melhor do que

nós, entendeu? Porque às vezes a gente erra muito, por a gente não ter conhecimento, por a gente não saber como falar, como agir... e o Projovem também tá dando essa oportunidade. Não é porque você é pobre, que você não tem uma oportunidade, você não tem uma condição material boa, que você vai se “arrebaxar”. Você é pobre, mas você sabe conversar, você sabe entender e você sabe dialogar. Você sabe passar a compreensão para as pessoas e ao mesmo tempo, que as pessoas te compreendam e te entendam. E então, para mim, é uma coisa muito boa essa parte, que é uma parte que a gente às vezes, na escola, no ensino lá fora, a gente não tem, entendeu? (Idade: 30 anos)

O Projovem pra mim e eu acredito que para muitos dos meus colegas também, abriram os olhos pra gente ver a realidade. Porque às vezes a gente se preocupa com o nosso problema e acha que ah, eu tenho problema, eu tô ruim. Mas tem pessoas que estão piores do que a gente. (...) A gente tem também aulas com uma Assistente Social professora, que ensina muito, fala muito da comunidade, como a gente lidar na comunidade, entendeu? Como a gente se portar, como a gente ajuntar nas comunidades. Nossa então assim, é uma coisa muito importante, que às vezes a gente não liga, mas faz parte da nossa vida e nos ajuda muito. E é uma coisa assim, que às vezes a gente, por falta de estudo, por falta de conhecimento, a gente peca, a gente erra muito, sem saber. E por falta de oportunidade, também (Idade: 23 anos).

O convívio habitual, porém estigmatizante, com a discriminação social em relação à suas origens e situação de classe, foram destaques nos diálogos travados nos grupos de discussão com o público do Projovem Urbano de Juiz de Fora. Mirando para a oportunidade de conquistar melhores níveis de escolaridade e trabalho/emprego, os jovens acreditam que, a partir deste programa, vêm adquirindo maior dignidade e afirmação social.

Na minha família, é o seguinte: a minha mãe sempre pensou a profissão assim: ah, não precisa estudar muito não, porque não vê fulano, tem diploma, mas ta trabalhando em balcão. Então eu cresci com isso na minha cabeça durante muito tempo. Eu sempre fui balconista na minha vida. Só que cheguei a uma conclusão, por mim mesma, vendo as pessoas e tudo e tal, que a vida não era bem assim. Que muitas amigas minhas, tiveram oportunidade porque estudaram. E chegando aqui, com certeza, o que eu mais ouvi foi: “não, você também tem oportunidade de crescer e chegar mais à frente”. E hoje em dia eu vi que mesmo que você esteja parada, mas você tendo um diploma, muda muito o tratamento da sociedade e das pessoas com você. Ainda que você não esteja exercendo a função com a qual futuramente você possa ter o diploma, ser formada em certa área; mas só de você já ter, você já é uma outra concepção, um outro ponto de vista que as pessoas já te olham.

A proposta metodológica do ProJovem Urbano em Juiz de Fora é trabalhar com um currículo integrado através de três eixos: ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. Os educadores e toda a equipe de profissionais

envolvidos passam por periódicas capacitações. O material didático-pedagógico utilizado é disponibilizado pelo governo federal, sendo elaborado especificamente para os jovens beneficiários do programa.

Cada unidade formativa constrói-se em torno de um eixo estruturante que funciona como tema transversal. Cada componente curricular enfoca o eixo estruturante com o olhar da disciplina ou campo de conhecimento correspondente, de modo a criar um ambiente pedagógico favorável à construção de noções fundamentais e ao desenvolvimento de habilidades básicas.

Esse processo se traduz em ações curriculares ou situações de ensino e aprendizagem, nas quais o aluno se apropria das informações e as incorpora ao seu repertório de aprendizagens por meio de atividades integradoras: 1) as sínteses interdisciplinares orientadas pelos temas integradores vistos nas disciplinas - Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza; 2) o Projeto de Orientação Profissional - que é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional; 3) o Plano de Ação Comunitária - que se refere ao planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima.

Os jovens avaliam positivamente a qualidade dos conteúdos ministrados e das práticas realizadas, além da didática e capacitação dos educadores do programa Projovem Urbano:

E eu acho interessante o Projovem porque realmente eles abrangem temas atuais. Até a própria Matemática, tem a matéria, tem o contexto, mas são temas atuais. (...) A área de Ciências Humanas e Naturais, que abrangem temas que falam mesmo da sociedade, que falam da comunicação, da tecnologia, que são temas atuais que não abrangem só a história. E também tem o aprendizado básico de informática, que o Projovem também oferece, já dá uma boa noção. Pra quem nunca viu um computador, aqui pelo menos a gente aprende ter uma noção como lidar com o computador e tudo e tal, porque hoje tudo é tecnologia. (...) E sobre os cursos profissionalizantes, realmente aprende direitinho mesmo, as aulas tem sido aulas não só de teóricas, mas práticas também; dá para você aprender legal (Idade: 20 anos).

A gente tem de tirar o chapéu para os professores. Porque o que a gente aprende, se fosse numa escola normal mesmo, a gente ia aprender esse mês e mês que vem a gente ia esquecer tudo. A forma que eles ensina, a gente não consegue esquecer e conseguem interagir todo mundo. Aqui, eles relembram a gente desde o livro um, da unidade formativa, até o que a gente está estudando agora. (...) O que a gente aprende na parte da teoria, tem haver com a parte prática, com certeza. Porque cada livro que a gente estuda, tem um tema. Por exemplo, o que a gente tá agora é sobre as tecnologias. Então, as tecnologias hoje estão bastante avançadas e cada livro que a gente estuda,

vai contribuindo com a nossa aprendizagem. Se dá um branco, a gente volta nos livros anteriores, porque o material fica com a gente. Então, pra mim vai ajudar bastante para o futuro (Idade: 27 anos).

Os coordenadores do programa Projovem Urbano de Juiz de Fora elucidaram que o resgate de valores está implícito no eixo de Ação Comunitária. Nas aulas teóricas e oficinas, discutem-se questões como direitos humanos, direitos do consumidor, acesso a bens e serviços, ética e cidadania, assim como questões de saneamento, saúde pública, qualidade de vida e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre outros temas.

Explicam inclusive que, a avaliação da realidade e a sistematização dos trabalhos nos planos de ação comunitária proporcionam aos alunos a oportunidade de vivenciar situações de conflito e negociações para sua superação, dimensionar conquistas, avanços e recuos, refletindo sobre as práticas sociais e consolidando suas experiências. Colocam como um aspecto importante para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos jovens, as atividades de participação cidadã. Nelas, a troca de saberes é a relação pedagógica estabelecida - educador e aluno: ambos ensinam e aprendem. Desta forma, os alunos possuem um amplo espaço para o diálogo e uma maior participação nos debates para a formação de opinião sobre as temáticas apresentadas. E complementam:

As atividades do Programa não param por aí, são realizadas no decorrer do Curso a “Mostra Jovem” onde os estudantes podem fazer demonstração de trabalhos culturais (exposições artísticas) e apresentação de dança e música. Os alunos também podem apresentar seus trabalhos em eventos da Prefeitura como ocorre nas Ações Regionais, assim os jovens podem fazer um intercâmbio de culturas, além de resgatar os seus próprios valores.

Até mesmo os jovens acrescentam que o Curso de Participação Cidadã, dentro do Projeto de Ação Comunitária, os comunica sobre temas relevantes, organização e mobilização social e os estimulam no sentido de apropriarem-se dos espaços da cidade. A este respeito, um jovem comenta:

O curso de participação cidadã, por exemplo, nos explica sobre a população não só da cidade, do seu bairro, fala do lixo, de engajar mais na comunidade, pelo crescimento e melhoria do espaço não só onde a gente vive e na cidade em geral. Temos visitado instituições de criança, por exemplo, conhece várias pessoas que estão envolvidas e ajuda a gente a ver a vida diferente. Porque se você juntar todo mundo, uma pessoa de cada cantinho da cidade,

acaba mexendo na cidade inteira, não só na onde que a gente vive. E acaba ocupando espaços que a gente não ia antes.

Os arcos de qualificação profissional visam proporcionar aos aprendizes conhecimentos específicos de iniciação profissional. Nos primeiros meses de aula, os alunos estudam conteúdos e aspectos teórico-práticos. Em seguida, são repassadas aos jovens as especificações do arco ocupacional escolhido. “Esta formação não os torna especialistas, entretanto cada um conhecerá muito mais amplamente o trabalho desenvolvido no conjunto das ocupações” - pondera um dos coordenadores do programa.

Em Juiz de Fora, o processo de qualificação profissional, conta com três Arcos Ocupacionais: Construção e Reparos II, Alimentação e Serviços Pessoais. O módulo de Construção e Reparos II é voltado à aprendizagem dos ofícios de: eletricista de instalações, trabalhador de manutenção, instalador/reparador de linhas e aparelhos de telecomunicações, instalador de sistemas eletrônicos de segurança. As profissões de chapista, cozinheiro auxiliar, repositor de mercadorias e vendedor ambulante são ministradas no módulo Alimentação. No arco de Serviços Pessoais, os jovens têm acesso aos cursos de cabeleireiro, maquiador, depilador, pedicure/manicure.

Os Cursos de qualificação profissional são desenvolvidos em espaços com instalações físicas e equipamentos adequados para o desenvolvimento dos cursos. Os alunos do curso de Serviços Pessoais e Construção e Reparos II realizam suas atividades em um espaço especialmente construído para este fim. O Curso de Alimentação tem as suas aulas práticas na Cozinha Didática do Carrefour/JF.

De acordo com os coordenadores do programa, os jovens puderam optar por um destes Arcos Ocupacionais, levando em consideração aquele em que mais se identificavam. Na perspectiva dos coordenadores do programa,

(...) os cursos oferecidos em Juiz de Fora foram escolhidos conforme a estrutura operacional que cada curso necessita para a sua realização e a real estrutura da Prefeitura para fornecer os cursos com qualidade. Assim como, principalmente, devido a uma análise dos Arcos e a questão do mercado de trabalho na cidade. Todas as três modalidades são cursos de prestação de serviço, área de crescimento e de demanda empregatícia local. Observa-se que os três cursos profissionalizantes têm aproximadamente o mesmo número de inscritos. Ambos os arcos estão aptos para atender as expectativas dos alunos, para entrarem no mercado de trabalho, assim como empreender um negócio próprio. Todas as modalidades são vistas, pelos estudantes, como áreas de excelentes oportunidades de trabalho/emprego local.

Apesar de visualizarem favoráveis oportunidades para aquisição de benefícios educacionais e instrutivos no Projovem Urbano de Juiz de Fora, os jovens abordados compreendem que a certificação a ser adquirida neste programa é restrita, sendo baixa a probabilidade de efetivamente os promoverem socioeconomicamente. Demonstraram que o programa se limita por não condizer com as expectativas educacionais e profissionais dos jovens, além de se demonstrar incapaz de conduzi-los a patamares emancipatórios, especialmente porque almejam especialização, melhores situações de trabalho, renda, além de sua afirmação pessoal, familiar, comunitária e social.

Eu estudei até a sétima e agora vou concluir o ensino fundamental. Estou participando no Projovem do Arco de Serviços Pessoais, participando dos cursos de manicure/pedicure, depilação, cabeleireiro, maquiagem. Pretendo seguir um pouco da área, mas não é bem o meu objetivo não. No momento estou desempregada e por conta do Projovem. Quero é acabar realmente os estudos, pretendo fazer faculdade e então, é só uma guinada pra minha vida no momento, né (Idade: 27 anos).

È notável que as opiniões dos jovens se convergem, a respeito da necessidade e interesse de prosseguir os estudos, em busca de maior especialização e formação profissional. Colocam sobre si próprios a responsabilidade de conseguir melhores inserções laborais e condições de vida, a partir de investimentos em educação e capacitação profissional. Perguntados sobre suas perspectivas após concluírem os cursos realizados no Projovem Urbano - se acreditam que conseguirão alguma oportunidade de emprego/trabalho e renda, ou seja, exercer uma nova atividade profissional, trabalhar como autônomo, cooperado, contratado formal ou informal - os jovens declaram:

Acredito que vamos trabalhar primeiramente como autônomo. Só que pelo o que a gente tem ouvido, a nossa professora, estão tentando negociar estágio remunerado pra gente. Então eu acredito que através deste estágio, vai ser uma porta imensa aberta pra gente conseguir. E mesmo que muitas não consigam trabalhar num salão, pelo menos o básico que aprender aqui, pode fazer dentro de casa, não vai ser um salário maravilhoso, mas não vai faltar nada, já vai dar um complemento na renda, já vai ajudar futuramente. Então é continuar estudando, aperfeiçoando, pra chegar lá na frente (Idade: 25 anos).

No momento, eu te digo que se hoje eu tivesse de sair daqui e arrumar um emprego, eu não iria. Porque eu não tenho essa auto-confiança de chegar e fazer sozinho o que eu aprendi aqui. Eu preciso ainda dar continuidade (Idade: 20 anos).

Vou ter mais oportunidade de emprego. Vai depender de cada um, dá para trabalhar como autônomo, sozinho ou prestar serviço para uma outra pessoa.

Hoje o que precisa mais no mercado de trabalho é profissional bem eficiente, precisa também ter técnica, acabar esse curso e fazer outros em cima do que você fez, ir trabalhando e não parar. Acredito que vamos sair com sucesso e com esperança de um futuro melhor, mais digno, com o objetivo de alcançar o ensino médio, uma faculdade... e vamos lá, continuar, com o objetivo não parar, não desistir (Idade: 29 anos).

Nestas representações, os jovens demonstraram grandes expectativas, porém certa dimensão das exigências atuais do mercado de trabalho e da cruel disputa a se travar para nele se estabelecerem. No Projovem Urbano, a relação entre escolaridade, ação comunitária e qualificação para o trabalho podem se tornar indicativos abrangentes de construção de caminhos de emancipação desta parcela da juventude, pela via do desenvolvimento de ações educativas formadoras da sua consciência crítica. No entanto, captamos na análise de um dos coordenadores do programa, perspectivas divergentes:

O ProJovem Urbano é um Programa com o objetivo de resgate social de uma população em parte vulnerável, eis que são jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental e muitos não possuem habilidades específicas para estarem aptos ao mercado de trabalho. Desta forma, a junção do ensino fundamental à prática profissional eleva a escolaridade, assim como cria uma grande expectativa nos estudantes de conseguirem um emprego através da qualificação profissional.

Em tal intervenção, observamos pretensões que ao invés de promover, podem reforçar os lugares socialmente reservados aos filhos das classes trabalhadoras e gerar incertezas. “Resgatar” a juventude “vulnerável”: seria o jovem em situação de pobreza, desemprego, ociosidade, marginalidade, *etc*? Classificá-los como sem “*habilidades específicas para estarem aptos ao mercado*” é consequentemente compreendê-los enquanto sujeitos às ocupações que o mercado potencialmente demandar (se demandar), desconsiderando seus reais interesses/vocações? Não podemos afirmar. Mas, qualificá-los profissionalmente e gerar “*uma grande expectativa*” de colocação no mundo do trabalho é no mínimo constrangedor, especialmente quando nos reportamos aos níveis altíssimos de desemprego juvenil em nosso país e à crescente e cada vez mais exigente requisição por altos níveis de formação profissional.

Contraditoriamente, os coordenadores do Projovem Urbano de Juiz de Fora expõem que, ao término do programa, os jovens simplesmente “perdem o vínculo” com o mesmo, sem levantarem perspectivas de dar continuidade às ações, realizar encaminhamentos e inserção profissional. No entanto, advertem que durante sua

execução, ocorrem integrações ou articulações das ações de qualificação do programa com:

- a) outros programas de geração de trabalho, emprego e renda: SENAI - Serviço Nacional e Aprendizagem Industrial; Departamento de Geração de Emprego e Renda (Secretaria de Assistência Social/Juiz de Fora); Programa Agenda da Família e Bolsa Família (Secretaria de Assistência Social/Juiz de Fora);
- b) políticas de juventude, educação e desenvolvimento social: Através das Secretarias de Assistência Social, Educação; Cartão Passe Fácil (ASTRANSP/SE); atendimento de alunos que cumprem Medidas Sócio Educativas, alunos que estão com restrição de liberdade aguardando julgamento;
- c) formação para a participação e o exercício da cidadania: via ações comunitárias realizadas pelos alunos do Projovem Urbano em suas comunidades de origem, coordenadas pela equipe do programa.

Diante das revelações até aqui expostas, podemos aferir que, além da conclusão do ensino fundamental e formação profissional inicial, o Programa Projovem Urbano de Juiz de Fora oferece benefícios secundários aos jovens, tais como: mudança de comportamento, resgate de auto-estima e da auto-confiança, maior sociabilidade, respeito à diversidade e ao próximo, entre outros. No que se refere à efetividade política desta iniciativa, ficam subtendidos princípios de participação que instigam a cooperação, a consciência do papel e dos deveres dos jovens enquanto cidadãos. Neste sentido, é estimulado o trabalho comunitário, ou seja, a co-responsabilidade do jovem sobre a situação social e econômica de sua comunidade.

Porém desvendamos que, políticas de qualificação profissional de jovens, com apelo à solidariedade e ao voluntariado, estão assentadas no discurso do ideário neoliberal e se traduzem em recurso teórico e filosófico diante da crise capitalista e seus reflexos no mundo do trabalho. Além disto, o papel educativo - apesar do discurso crítico - atua no sentido de alívio à tensão social, da transmissão de valores de solidariedade e da redução do grau de vulnerabilidade destas populações; ou seja, acaba por educar para o conformismo.

Tais políticas públicas remetem aos sujeitos a responsabilidade pela organização das condições necessárias para concorrerem no mercado e se manterem nele. Deixam assim, de apontar as reais causas das degradantes condições materiais de existência das

maiorias juvenis e não fortalecem a efetiva participação destes sujeitos na esfera pública.

Através de programas como Projovem Urbano, o Estado busca melhorar o quadro educacional do país e ensinar um ofício aos jovens filhos dos trabalhadores que precisam trabalhar, para contribuir no sustento familiar. Porém, outras finalidades ficam implícitas: amenizar conflitos, legitimar ações governamentais e suas políticas compensatórias, atuação na perspectiva da assistência/contenção para amortecer (em vez de erradicar) a explosão do desemprego e outras expressões da questão social que atingem as juventudes.

Iniciativas assistenciais de formação profissional de jovens, ao proporem ações a partir da oferta e não da demanda, aspiram qualificá-los para o mercado de trabalho; no entanto, correm o risco de simplesmente gerar um número elevado de jovens capacitados numa mesma função (contra uma baixa capacidade de absorção no mercado local) ou apenas prepará-los para sobreviverem no mercado de trabalho informal. E mais, enquanto permanecer inalterada a política macroeconômica de crescimento e surgimento de novos postos de trabalho, o jovem, bem ou mal qualificado, permanecerá desempregado.

A formação profissional de jovens pobres, baseada no aprendizado e capacitação meramente tecnicista - cuja prioridade é sobrepor à racionalidade técnica qualquer opção de ordem política dos jovens e trabalhadores - se torna educação para a subalternidade, ao favorecer condições e consciência de aceitação do processo de reprodução de desigualdades sociais no qual o jovem se insere historicamente. Por outro lado, educação abrangente, formação intelectual e carreira acadêmica permanecem privilégios das minorias. Faz-se com isto, apologia à dualidade do ensino.

A educação é uma relação social e política que não pode ser reduzida a programas de ensino aligeirado e treinamento profissionalizante de jovens. Com a finalidade de evitar que políticas de educação sejam confinadas à dimensão eminentemente assistencial e, para a materialização de políticas públicas como elemento de inclusão e desenvolvimento socioeconômico, torna-se imperioso investir e aproximar educação formal e profissional. E ainda, primar para que o objetivo da educação profissional seja complementar a educação formal, sem substituí-la, como nos informa Souza (2009).

A sociedade é historicamente ordenada em classes, que se distinguem pela apropriação da terra e da riqueza advindas tanto da produção social, como da distribuição dos saberes. Reafirma-se então, a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social. Assim, elas devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de educação, emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades dos jovens proverem seus próprios meios de existência.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No contexto atual de diminuição e inconstância do mercado de trabalho, de excessivas exigências por qualificações profissionais e mão-de-obra excedente com baixo grau de escolaridade e qualificação, a inserção e permanência no mundo do trabalho têm se tornado um desafio para os jovens pobres. O segmento juvenil é o mais penalizado com o desemprego e com a precarização do trabalho - o que se revela nos baixos rendimentos, nas extensas jornadas de trabalho, na instabilidade ocupacional e no convívio com situações de desproteção social e trabalhista a que são submetidos.

O acesso restrito à educação de qualidade, as frágeis condições para a permanência no sistema escolar, a inadequada formação profissional, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal e luta pelo primeiro emprego, estão entre os principais problemas com os quais os jovens brasileiros deparam hoje. Porém, apesar das dificuldades para conquistar emprego, conjugada à precarização do trabalho, é permanente a procura por trabalho pela população juvenil. Os jovens desejam um emprego que lhes ofereça segurança e a possibilidade de realizar seus projetos de vida, indicando o quanto o trabalho é uma categoria central para a juventude.

Proporcionar ao jovem experiência profissional, participação social e uma política integrada de proteção social faz-se pauta nas agendas governamentais. Dar respostas aos “problemas sociais” que permeiam a realidade do segmento juvenil brasileiro, têm sido, portanto, um dos principais objetivos das políticas públicas voltadas para a formação profissional inicial de jovens de baixa renda das camadas populares. No entanto, percebe-se que a formação profissional de jovens pobres, filhos das classes trabalhadoras, configura-se como um atenuante ao desemprego e outras expressões da questão social, destinando-se a minimizar a pressão social pela obtenção de emprego, participação social e a luta de classes.

Os jovens buscam estas iniciativas de formação profissional movidos pela crença difundida socialmente de que o problema do desemprego está na sua desqualificação, isto é, reside no âmbito individual e não no social. Neste sentido, a educação e formação profissional assumida - inclusive na experiência do Programa Projovem Urbano em Juiz de Fora - não se fundamenta nos pressupostos da matriz crítico-emancipatória de formação integral dos sujeitos e superação da alienação do trabalho; contraditoriamente, se assenta na ótica da matriz liberal, na qual a educação possui a função de reproduzir as relações sociais existentes.

No interior da política pública de assistência social, as finalidades e concepções de formação profissional restringem-se, em geral, a uma formação restrita, direcionada a trabalhos precários que demandam pouca qualificação e baixa escolarização. Estas ações se conduzem pela perspectiva da empregabilidade e da Teoria do Capital Humano, que tendo como pressuposto a sociedade do não-emprego, fomentam a busca de novas alternativas de inserção no mercado, atribuindo ao jovem a responsabilidade pela sua aptidão ou não ao trabalho.

Cunha (2000) nos informa que no Brasil, o dualismo no processo educacional e de formação profissional se enraíza em toda a sociedade, através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados - ou seja, formação profissional de cunho assistencial. Destarte, a redução das políticas de educação à dimensão eminentemente assistencial tem suas origens na formação histórica de nosso país.

Desqualificar políticas assistenciais de formação profissional não é nosso intento, no entanto, visualizamos que investimentos em políticas públicas verdadeiramente educacionais - conjugando educação profissional de forma a complementar a educação formal e integral -, somadas às de crescimento econômico e social é que, efetivamente, poderão alterar o ciclo de reprodução de desigualdades sociais entre nossos jovens. Educação politécnica e formação humana em sua totalidade; crescimento econômico e social em favor das camadas populares: eis os investimentos a serem priorizados. Qualificar para o trabalho sem a real perspectiva de emprego, não altera a posição social, econômica e de classe dos jovens pobres.

Na contramão de práticas educativas que ao invés de formar, conformam, acreditamos na possibilidade de implementação de políticas públicas para os jovens que reconheçam e atuem em favor de direitos juvenis historicamente negligenciados em nosso país - educação integral e formação profissional, saúde, trabalho, dentre outros. Porém concluímos que, considerar a nossa diversidade de juventudes em políticas públicas é ultrapassar os preceitos de segurança pública e assistência social.

Para tanto, reafirmamos a necessidade de políticas sociais inscritas em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista, pressupondo os jovens - sujeitos dotados de autonomia - como interlocutores ativos em sua formulação,

execução e avaliação. E mais, planos, ações, programas ou projetos que sejam duradouros e realmente contribuam favoravelmente para a construção da subjetividade do jovem trabalhador e promovam o seu desenvolvimento pessoal, familiar, comunitário e que enfim, mirem para um processo de emancipação social.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. RJ: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. SP: Boitempo, 1999.

_____. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez: 1997.

ARAÚJO, Renan. O metalúrgico jovem-adulto flexível do ABC paulista e o novo metabolismo produtivo-social do capital à época contemporânea. In: FIGARI, Claudia; ALVES, Giovanni (orgs.). La precarización del trabajo en América Latina – Perspectivas del Capitalismo global. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2009.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. Trabalho apresentado no II SEPNET, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/ARRUDA-2010SEPNET.pdf>. Acesso aos 27/07/2010.

BANCO MUNDIAL. “Desenvolvimento e a próxima geração: orientações de política, ações e programas relevantes à juventude da América Latina e do Caribe”. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2007/Resources/148978211-58076428141/reghl-lac-bpor.pdf>. Acesso em 29/08/2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.629, de 04 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm. Acesso aos 27/06/2010.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=49>. Acesso aos: 27/06/2010.

_____. Lei 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. Acesso em 13/05/2009.

_____. Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). Secretaria de Estado de Assistência Social. Portaria nº 1.111, de 06 de junho de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br>. Acesso aos: 27/06/2010.

CASSAB, Clarice. Das correntes de Prometeu a sociedade do não-trabalho? Reflexões sobre a centralidade do trabalho a partir da juventude. In: *Libertas*. V. 4/5, n.especial. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2004/2005.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói: Intertexto, 2001.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin et al. Juventude e políticas públicas no Brasil nos anos 1990. Notas de uma pesquisa sobre jovens em Juiz de Fora – MG. In: *Revista Libertas*. Vol 1, nº 1. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin e CASSAB, Clarice. Juventude: técnica e território. In: CASTRO, L. et al (org) *Pesquisa intervenção na infância e juventude*. Ed. Nau: RJ, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. SP: Cortez, 1995. 2ª ed.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. Por uma formação de técnicos referenciada nas culturas dos trabalhadores. In: CUNHA, D. M. e LAUDARES, J. B. (orgs.). *Trabalho: diálogos multidisciplinares*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CUNHA, Daisy Moreira. e LAUDARES, João Bosco. Trabalho: um objeto transdisciplinar esperando re-conhecimento. In: CUNHA, D. M. e LAUDARES, J. B. (orgs.). *Trabalho: diálogos multidisciplinares*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento. ABC/TEM/SEFOR e FIACSO/Brasil, 2000. Disponível em: http://www.flacso.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=127&Itemid=137. Acesso aos 14/06/2009.

DELUIZ, Neise. Relatório final de pesquisa: Sociedade civil e as políticas de educação de jovens e adultos: a atuação das ONG's no Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Formação do trabalhador: produtividade & cidadania*. RJ: Shape Ed., 1995; p. 174-202.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: 1989.

_____. Trabalho precoce e formação: a questão da incorporação de adolescentes no mercado de trabalho. In: *O Social em Questão*. Vol 3, n. 3. PUC/DSS: RJ, 1999.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P. A.A. & SILVA, T. T. da S. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOSIVI, Marise. A gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: “Trabalho necessário”. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso em 18/08/2008.

GUIMARÃES, Nádyá Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista. São Paulo: Cortez, 2001 – p. 37-45.

IAMAMOTO, Marilda Villela e CARVALHO, Raul de. Relações sociais e serviço social no Brasil – esboço para uma interpretação histórico-metodológica. (Parte I. Capítulo I). São Paulo: Cortez, 2000b.

JACCOUD, L.; HADJAB, P. D. E. ; ROCHET, J. A política de assistência social e a juventude: um diálogo sobre a vulnerabilidade social? In: Juventude e políticas públicas no Brasil. Brasília, IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) 2009. Disponível em: www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/20100119JUVENTUDE.pdf. Acesso aos 11/03/2010.

LEFEBVRE, Henri. A noção de totalidade nas ciências sociais. Lisboa: Editorial Presença, 1964. pgs. 33-64.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A divisão internacional do trabalho sob a modernidade líquida do capitalismo globalizado. In: CUNHA, D. M. e LAUDARES, J. B. (orgs.). Trabalho: diálogos multidisciplinares. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MARX, Karl. Resultados do processo de produção imediata. Capítulo VI Inédito. São Paulo: Editora Moraes, 1969.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. O Capital. Crítica da Economia Política. Volume I, Seção III, Capítulo V. São Paulo, Nova Cultura, Col. Os Economistas, 1985.

_____. A questão judaica. 4ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

PAULA, João Antônio de. Trabalho, classe operária e luta de classes. In: CUNHA, D. M. e LAUDARES, J. B. (orgs.). Trabalho: diálogos multidisciplinares. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

POCHMANN, Márcio. Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos dez anos. São Paulo, fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.cursodeveraofortaleza.com.br/2007/Textos>. Acesso em: 17/12/2008.

PONCE DE LEON, Alessandro Lutfy. Juventude, juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (orgs). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. P. 271-322.

RAICHELIS, Raquel. Gestão Pública e a questão social na grande cidade. Lua Nova. São Paulo: CEDAC, n.69, 2006.

ROMERO, Carlos Cortez. La formacion profesional en el Brasil. Un espacio en la lucha por una educación para el trabajador. In: GARCIA, H. & BLUMENTHAL, H (orgs.). Formacion profesional em latinoamerica. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1987; p. 15-67.

SOUZA, Fátima Valéria Ferreira de. De Planfor a PNQ: permanecem os dilemas da política de qualificação profissional. In: Serviço Social & Sociedade, v. 97. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 166- 177.

SOUZA FILHO, Rodrigo de. Apontamentos sobre o materialismo dialético. Libertas, v. 2, n.2 jul/dez/2002-v.3, n.1 e n.2 jan/dez/2003. Juiz de Fora: UFJF/FSS, 2003, p. 115/130.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (Org.). Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183075por.pdf>. Acesso aos 17/06/2010.

SPOSITO, Marilia Pontes & CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEÓN, O. D.(org). Políticas públicas de juventud en America Latina. Viña del Mar, Chile: Ediciones CIDPA: 2003. Disponível em: www.uff.br/obsjovem. Acesso em 01/04/2009.

UNESCO, Juventude, juventudes: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006. Disponível em: www.brasilia.unesco.org/servicos/pesquisa/juventudesbrasileiras. Acesso em 07/05/2009.

VELASCO, Erivã Garcia. Juventude e políticas públicas de trabalho no Brasil: a qualificação profissional e a tensão entre preferência e individualização. In: SILVA E SILVA, M. C. & YASBEK, M. C (orgs.). Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2 ed, 2008, p. 187-201.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, p. 241-260, maio/ago 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 13/03/2010.

WOOD, Ellen Meiksins. O demos versus “nós o povo”: das antigas às modernas concepções de cidadania. In: Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 177-204.

Sites consultados:

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – www.mds.gov.br

Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – www.pjf.mg.gov.br

ProJovem Urbano – www.projovemurbano.gov.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Coordenadores do Projovem Urbano em Juiz de Fora)

Entrevistado: _____

Função/cargo: _____

Data da entrevista: ____/____/2010

BLOCO 1:

1) Fale sobre as ações (projetos e frentes de trabalho) que compõem o ProJovem Urbano em Juiz de Fora e como este programa vem sendo implementado, desde sua origem.

2) Como são diagnosticadas as demandas de qualificação profissional entre os jovens atendidos? Quais são os critérios para definir estas demandas?

3) Na sua avaliação, os cursos ministrados estão adequados às demandas do mercado? Há uma preocupação com isto?

4) Quais são os objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional? Há práticas de incentivo à elevação da escolaridade?

5) Como é o cotidiano dos cursos e onde são realizados? Descreva: os cursos desenvolvidos; a quantidade e o perfil dos jovens atendidos; a carga horária dos cursos; os profissionais envolvidos no atendimento direto aos jovens. As instalações físicas e equipamentos são suficientes e estão adequados para o seu desenvolvimento destes cursos?

6) Qual é a proposta metodológica das ações de qualificação profissional adotada? O material didático-pedagógico é adequado aos propósitos de formação integral e específica dos cursos?

7) Que saberes e valores são priorizados nos cursos? As ações educativas incorporam os saberes/conhecimentos e a cultura de origem dos alunos? Como isso se dá na prática?

8) Que ações educativas são empreendidas no sentido de desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos jovens?

9) Considera que as ações do ProJovem Urbano em Juiz de Fora favorece uma participação ativa dos jovens na vida social e política? Como a participação social deste segmento vem ocorrendo?

10) Há integração ou articulação das ações de qualificação do programa ProJovem Urbano com:

- a) outros programas de geração de trabalho, emprego e renda?
- b) políticas de desenvolvimento social?
- c) políticas de juventude e educação?
- d) formação para a participação e o exercício da cidadania?

De que forma esta integração ocorre na prática (quais os processos estabelecidos para que a integração das ações se efetive)?

- 11) Será feito algum trabalho com os jovens ao serem desligados do programa?
 - 12) Como você avalia o ProJovem Urbano em Juiz de Fora? Os resultados têm sido eficazes? O que o programa garante aos jovens?
 - 13) Quais têm sido as dificuldades encontradas para implementar o programa?
-

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO – Jovens

- 1) O que vocês pensam sobre o Projovem Urbano? O que os motiva a participar deste programa?
- 2) Quais são as atividades que você participa no Projovem Urbano? O que você pensa sobre elas?
- 3) Você recebe orientações acerca das atividades que desenvolve – alguém te explica como e por que realizá-las?
- 4) Fale sobre o que você tem aprendido no Projovem Urbano. Você acredita que o programa tem contribuído para sua formação educacional e profissional? Como?
- 5) Há alguma relação entre o que você aprende na escola e Projovem Urbano?
- 6) Acreditam que a partir dos cursos que vocês realizam no Projovem Urbano, conseguirão alguma oportunidade de emprego/trabalho e renda? Qual é a sua expectativa? (Exercício de nova atividade profissional; trabalhar como autônomo/cooperado/trabalho formal-informal, etc).
- 7) Que resultados o Projovem Urbano oferece à vida pessoal/social do jovem? (Conhecer mais pessoas, estar mais integrado na comunidade, ter maior capacidade de comunicação e liderança, adquirir mais confiança em si mesmo, ter maior capacidade de compreender a realidade, adquirir mais conhecimento, etc).
- 8) Que efeitos o Projovem Urbano pode ter em termos de participação na comunidade e na família? (Reconhecimento de direitos – do trabalho, acesso a informações sobre serviços e outras políticas públicas como educação, saúde, etc; fazer parte de conselhos, associações da comunidade; ingressar numa atividade comunitária; participar de campanhas por melhores condições de renda da família; desenvolver trabalho em conjunto com outras famílias.)
- 9) Analisando o antes e o depois de ingressarem no Projovem Urbano, vocês se acham mais preparados para enfrentar a vida e o mercado de trabalho? Quais são as suas expectativas em relação aos seus futuros profissional e familiar? (Pretendem aumentar a escolaridade, constituir família, participar da vida política do país?)