

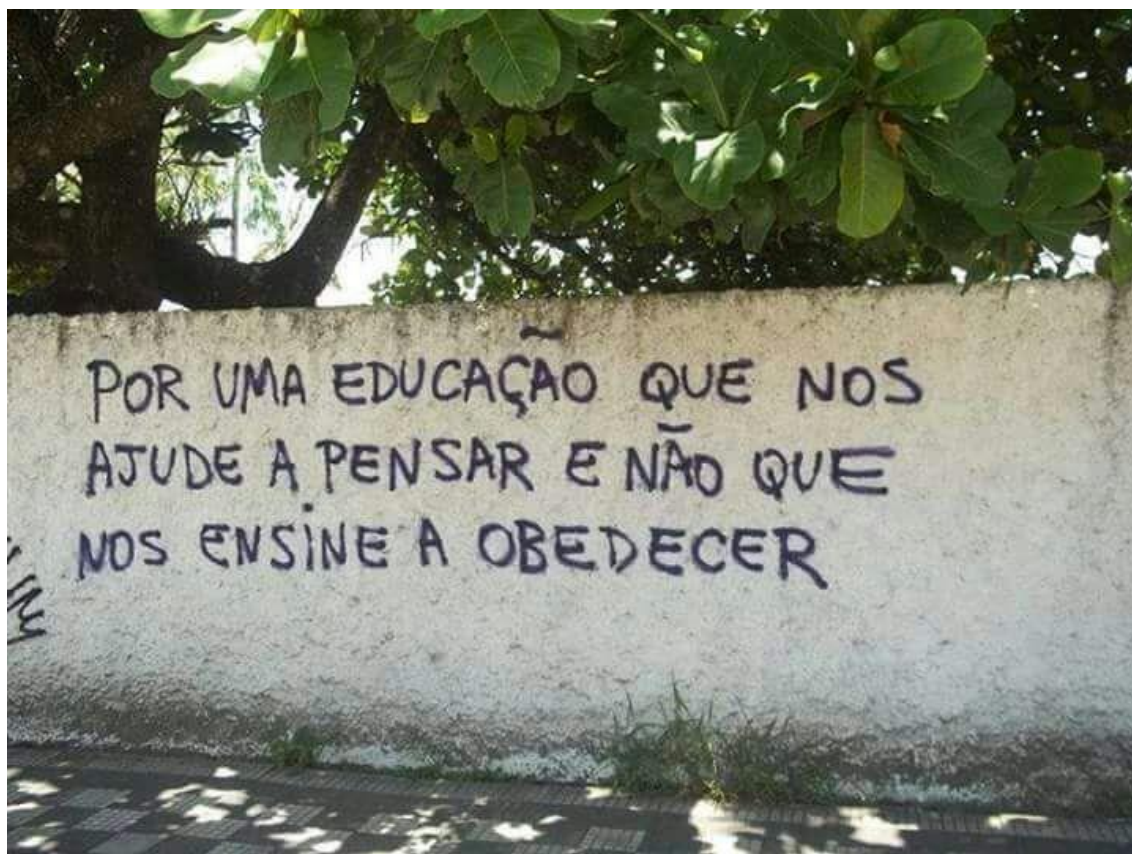


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –
PPGEduC**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE JOVENS
APRENDIZES DE SALVADOR: UM ESTUDO DE
CASO**



Lucia Alvares Pedreira

Salvador

2020

LUCIA ALVARES PEDREIRA

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE JOVENS APRENDIZES DE
SALVADOR: UM ESTUDO DE CASO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito
obrigatório para a obtenção do grau de Doutora em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

Salvador - 2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

P371e

Pedreira, Lucia Alvares

___ Experiências formativas e laborais de jovens aprendizes de Salvador: um estudo de caso / Lucia Alvares Pedreira.-- Salvador, 2020.

___ 336 fls : il.

___ Orientador(a): Antônio Dias Nascimento.

___ Inclui Referências

___ Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

___ 1.juventude. 2.trabalho. 3.educação emancipadora. 4.narrativas (auto)biográficas. 5.jovem aprendiz

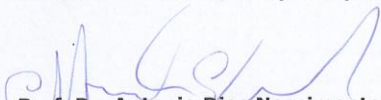
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

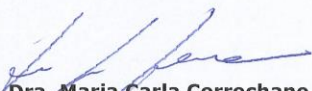
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE JOVENS APRENDIZES DE SALVADOR: UM ESTUDO DE CASO

LUCIA ALVARES PEDREIRA

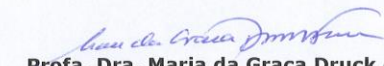
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 12 de dezembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



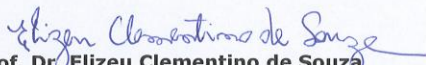
Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



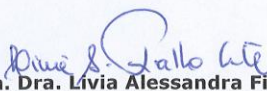
Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Maria da Graça Druck de Faria
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

“Não te rendas”

Mario Benedetti (poeta uruguaio)

Não te rendas, ainda estás a tempo
de alcançar e começar de novo,
aceitar as tuas sombras
enterrar os teus medos,
largar o lastro,
retomar o voo.

Não te rendas que a vida é isso,
continuar a viagem,
perseguir os teus sonhos,
destravar os tempos,
arrumar os escombros,
e destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas,
ainda que o frio queime,
ainda que o medo morda,
ainda que o sol se esconda,
e se cale o vento:
ainda há fogo na tua alma
ainda existe vida nos teus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida ao longo do meu doutorado, mas apesar da produção de uma tese ser geralmente fruto de uma relação a dois, orientando-orientador, esse trabalho não seria possível sem a colaboração de muitas pessoas e instituições, quero aqui registrar meus agradecimentos e reconhecimento a cada uma delas que de distintas formas contribuíram para que essa tese chegasse aqui hoje.

A MEU FILHO Tiago, luz da minha vida, que mesmo no silêncio e na sua quietude sempre está ao meu lado, não me deixando fraquejar;

À minha mãe e minhas irmãs (de sangue e as que encontrei pela vida), mulheres guerreiras que me ensinam cada dia a ser um ser humano melhor;

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB, através do Departamento de Educação do Campus II e do Colegiado de História, onde sou lotada como professora assistente, pelo apoio ao me liberarem das minhas funções docentes para me dedicar ao meu doutorado. Sem esse apoio dificilmente chegaria aqui. Aos colegas do Departamento de Educação e do Colegiado de História meus sinceros agradecimentos;

Quero agradecer imensamente a todos os colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades – CRH/UFBA, instituição onde desde o ano de 1985 venho trabalhando como pesquisadora, aqui me fiz pesquisadora, aqui aprendi boa parte do que sei, aqui conheci o mundo acadêmico e também com as pesquisas aqui realizadas durante esses mais de trinta anos entrei em contato com a dura realidade social do nosso país, aqui fiz grandes amizades, posso dizer que o CRH me deu régua e compasso;

Um aprendiz não esquece jamais o seu Mestre, mesmo que passe mais de três décadas, assim, não poderia deixar aqui de registrar a minha eterna gratidão à minha MESTRA, Profa. Iracy Picanço (in memoriam), foi pelas mãos dela que iniciei minha caminhada como pesquisadora. Onde você estiver meu sincero agradecimento, você me mostrou o ofício de pesquisar, com sua competência técnica e compromisso político-social, com sua postura ética, aprendi e dei os primeiros passos nessa longa caminhada como pesquisadora;

Nessa caminhada fui encontrando outros mestres, assim não poderia deixar de agradecer também o valioso trabalho de todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade por nos oportunizar momentos ricos de trocas e de aprendizagens;

Não poderia deixar de agradecer também aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela paciência, dedicação e pela atenção que sempre tiveram conosco;

A produção dessa tese só foi possível pela dedicação do Professor Antônio Dias, meu orientador, que com sua generosidade e genialidade soube conduzir esse trabalho com maestria e muita competência, tornando esse momento de fazimento de uma tese, muitas vezes conflituosas, de disputas de ecos e de embates de perspectivas teóricas, em momento prazeroso, ao contrário, sempre encontrei um ambiente de solidariedade, de trocas, de respeito, nossos encontros eram sempre cheios de brilho no olhar, obrigada Antônio por nos fazer continuar acreditando de que é preciso resistir, como bem disse o poeta uruguaio não nos renderemos, perseguiremos nossos sonhos de um país mais justo e menos desigual;

Não posso deixar de agradecer também a todos os demais colegas do grupo de pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, que ao longo desses quatro anos estiveram comigo, nossos encontros sempre cheios de trocas, de saberes e sabores nos fortaleceram nesse momento de tanta barbárie e ódio que vivemos no nosso país, nossos encontros nos ajudaram a manter o brilho nos nossos olhares e o fogo acesso das nossas almas;

Meus agradecimentos especiais aos membros dessa Banca por ter aceito essa tarefa de se disporem a uma leitura acurada desse trabalho trazendo importantes contribuições no sentido do aprimoramento dessa tese. À Profa. Maria Carla Corrochano, você foi uma das primeiras autoras que li sobre a temática da minha tese, meu primeiro contato com você foi através de seus escritos e que quando a chamei para participar da minha banca logo respondeu positivamente, obrigada por me dar a honra de contar com a sua presença nessa Banca, a sua participação desde a Banca de Qualificação foi fundamental, trazendo contribuições valiosíssimas. À Profa. Graça Druck, com quem tenho o prazer de conviver há muitos anos como colega de trabalho do CRH/UFBA, a quem dedico imensa admiração pela profissional competente que é, tanto em termos acadêmicos, mas também pelo seu posicionamento político sempre coerente, firme, na defesa por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e inclusiva, além da pessoa humana, generosa e guerreira que é. Quero agradecer também aos professores da casa por terem aceito participar dessa Banca: à Profa. Livia Fialho que apesar de não ter tido a sorte de ser sua aluna tenho muito apreço pelo seu trabalho; ao Prof. Elizeu Clementino, que conheço há algumas décadas, desde o início de sua carreira acadêmica

e que tive a honra de reencontrá-lo após longos anos aqui na Pós-Graduação, tê-lo como professor foi maravilhoso, a sua contribuição em Seminários de Formação Teórico- Metodológico I e II foi fundamental para que esteja aqui hoje defendendo essa tese. Obrigada por abrilhantar o nosso curso, poder contar com você nessa Banca me deixa por demais honrada;

Muitas outras pessoas/instituições colaboraram com esse trabalho, de distintas formas e, em diferentes momentos dessa caminhada, não me permitindo aqui nomeá-las todas individualmente, mas não posso deixar de citar algumas delas;

Quero agradecer à Profa. Iracema Guimarães Brandão, colega do CRH, que gentilmente se dispôs a ler parte dessa tese e com sua rica experiência de orientação trouxe contribuições importantes para o trabalho;

Meus agradecimentos também a todos os pesquisadores do Grupo de Pesquisa Trabalho, Classes e Desigualdades sob a liderança da Profa. Graça Druck, participar dos encontros desse grupo me possibilitou o acesso a uma rica literatura na área da sociologia do trabalho, além de momentos ricos de reflexões importantes sobre a precarização do trabalho, a reforma trabalhista e a atual conjuntura política do país;

A todos os colegas de doutorado que ingressaram comigo em 2016 por tudo que vivemos juntos;

Para a realização dessa tese contei ainda com a valorosa contribuição de três profissionais: Cláudia Monteiro que me ajudou com a tabulação dos dados quantitativos da base de dados da RAIS, CAGED, Censo IBGE; Marcelo Monteiro pela elaboração dos mapas, e Profa. Ana Luz de Carvalho pelo trabalho cuidadoso de revisão ortográfica e gramatical, meus sinceros agradecimentos;

Foi de imensa valia também participar do Curso de Juventude da CLACSO que me propiciou o contato com uma vasta literatura da América Latina sobre a temática da juventude, assim meus agradecimentos a CLACSO por essa importante iniciativa de qualificar pesquisadores latino-americanos que atuam nessa área;

Quero agradecer às minhas amigas/comadres por estarem sempre presentes na minha vida, pois sem os amigos a vida perde a graça, vocês dão o colorido, o brilho, a luz em minha vida;

Tenho certeza que muito do que hoje aqui apresento é resultado de uma grande parceria que construí com todos os membros do Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional - FOBAP, minha gratidão, em especial, a Dra. Marli Pereira, auditora fiscal da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE –Ba). Em final de 2015, quando a procurei para obter informações sobre a aprendizagem profissional na Bahia para construir o meu projeto de doutorado, ela me convidou para participar do Fórum. Desde então, mensalmente, venho participando das reuniões do Fórum onde além de conhecer pessoas maravilhosas que estão atuando junto com os jovens aprendizes, tive acesso privilegiado a informações acerca da aprendizagem, as mudanças que estão acontecendo com a política de aprendizagem e as dificuldades de sua concretude. Não teria como agradecer nominalmente a cada um, assim, esse agradecimento é extensivo a todos os seus membros;

Lá também conheci Leda Sampaio Melo de Souza, que com sua generosidade me abriu as portas da Associação Ação Social Mosteiro de Salvador (AASMOS), lócus da minha pesquisa. Quero agradecer a todos os profissionais dessa instituição, em especial a Leda que se dispôs a me receber nessa entidade, a Lourdinha, educadora, que abriu as portas da sala de seus encontros com os jovens aprendizes; Wellington, Natureza e todos os funcionários dessa entidade que me receberam de braços abertos me fazendo sentir parte dessa família AASMOS;

Por fim, nosso maior agradecimento aos jovens aprendizes que compartilharam comigo suas histórias de vida, suas experiências juvenis e me acolheram de forma tão calorosa. Quero agradecer a vocês jovens aprendizes por toda aprendizagem que tive nesses dois anos que passei com vocês. Vocês encheram as minhas sextas-feiras de vida, de preocupações, de inquietações, mas acima de tudo de muitas alegrias. Durante o período de realização dessa pesquisa, estávamos vivendo um momento conturbado no país, de mudanças bruscas, de perda de referências, de muitas desesperanças, de ódio, de ascensão da ultradireita, de perdas de importantes conquistas democráticas e as discussões calorosas que ocorreram nos nossos encontros me fizeram acreditar que é possível resistir, nem tudo está perdido, é preciso nos mantermos unidos, mobilizados contra o retrocesso, contra o desmonte das garantias de direitos e, na afirmação da democracia. Devo a vocês, as muitas Dandaras, Marias, Mahins, Marielles, Malês e Zumbis que aqui encontrei, vocês foram fundamentais para me manter em pé e manter viva a esperança na nossa juventude, e na crença de que dias melhores virão.

Há momentos em que a desesperança parece querer prevalecer, mas as idas a AASMOS foi como a sensação que sentiu Balduino Andreola ao ler as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, imerso numa “imensa onda cósmica, de esperança e do sentimento de que vale a pena persistir na luta” .

RESUMO

A partir dos anos de 1980, vivencia-se profundas mudanças no mundo do trabalho. A nova era da acumulação flexível, ao romper com o padrão fordista, gerou outro modo de trabalho e de vida pautado na flexibilização e na precarização do trabalho, instaurando-se novos tempos. Estudos apontam a população de 15 a 24 anos como sendo o segmento etário mais afetado negativamente pelo processo de flexibilização das relações de emprego, pelo desemprego, pela precarização do trabalho e pela violência. A preocupação com a empregabilidade se torna o foco central das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil. A política de aprendizagem profissional passa a ser uma das principais alternativas no quadro das políticas públicas de juventude, constituindo em eixo fundamental da política de promoção ao ingresso de adolescentes e jovens no mercado de trabalho formal de forma qualificada e protegida. Nos últimos anos tem crescido o número de jovens inseridos no mercado de trabalho, na condição de jovem aprendiz, constituindo-se numa das principais portas de acesso ao primeiro emprego de jovens no Brasil. Essa tese tem por objetivo compreender como os jovens aprendizes vivenciam a experiência formativa e laboral no Programa Jovem Aprendiz, no município de Salvador, de forma a refletir que tipo de formação vem sendo ofertada a esses jovens, se esta constitui uma formação na perspectiva de uma educação emancipadora ou de sujeição à lógica do mercado de trabalho capitalista. Compreende-se que apesar de a educação, na sociedade capitalista, ter a reprodução do capital como meta central de seu desenvolvimento, predominando a submissão à sua lógica, dada a contradição entre capital e trabalho, abre-se uma possibilidade real para experiências educativas que se oponham à hegemonia do capital. A tese central desse estudo é de que a Lei da Aprendizagem, ao possibilitar que entidades socioassistenciais com uma trajetória de luta pelos direitos das crianças e adolescentes possam atuar na formação profissional de jovens aprendizes, abriu uma fresta de luz para pensar uma educação para além do capital. Essa investigação se delinea nos marcos da pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa crítica e se constitui em um estudo de caso. A pesquisa, realizada na Associação Ação Mosteiro de Salvador (AASMOS), uma das entidades formadoras de Salvador que atende jovens do Subúrbio Ferroviário, utilizou-se da observação participante, acompanhando duas turmas de formação durante o período de 2017-2019, e de entrevistas narrativas com quatorze jovens aprendizes, além de conversas informais com alguns jovens egressos do Programa. Uma das conclusões que esse estudo chega é de que algumas instituições sociais que tem ofertado formação profissional dos novos trabalhadores, a exemplo da experiência aqui estudada, tem buscado desenvolver práticas educativas ancoradas nos princípios de uma educação emancipadora. Se estas não podem romper totalmente com uma formação para o capital, podem ao menos representar a possibilidade de uma educação que vá além de uma mera formação instrumental para treinar trabalhadores para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: juventude, trabalho, educação emancipadora, narrativas (auto)biográficas, jovem aprendiz

ABSTRACT

From the 1980s, there have been profound changes in the world of work. The new era of flexible accumulation, by breaking with the Fordist pattern, generated another mode of work and life based on the flexibilization and precariousness of work, inaugurating new times. Studies point to the population aged 15 to 24 as the age group most negatively affected by the process of flexibilization of employment relationships, unemployment, precarious work and violence. Concerns about employability become the central focus of youth-oriented public policies in Brazil. Vocational apprenticeship policies become one of the main alternatives in the context of youth public policies, constituting a “fundamental axis of the policy of promoting the entry of adolescents and young people into the formal labor market in a qualified and protected manner. In the last years, the number of young people, in the condition of young apprentice, in the labor market has grown, constituting one of the main doors of access to the first job for young people in Brazil. This thesis seeks to understand how young apprentices live their educational and work experiences in the Jovem Aprendiz Program (Young Apprentice Program), in the city of Salvador, in order to reflect on what kind of training has been offered to these young people, whether it constitutes a formation from the perspective of an emancipating education or a subjection to the logic of the capitalist labor market. It is understood that, although education, in capitalist society, has the reproduction of capital as the central goal of its development, predominating the submission to its logic, given the contradiction between capital and labor, a real possibility opens up for educational experiences that oppose the hegemony of capital. The central thesis of this study is that the Law of Learning, by enabling socio-assistance entities with a trajectory of fighting for the rights of children and adolescents to act in the professional training of young apprentices, opens a slit of light to think about an education beyond capital. This investigation is delineated in the framework of qualitative research, from the perspective of critical research and constitutes a case study. The research, carried out at the Associação Ação Mosteiro de Salvador - AASMOS (Salvador Mosteiro Action Association), one of Salvador’s training institutions that assist young people from the Subúrbio Ferroviário, used participant observation, observing two training classes during 2017-2019, narrative interviews with fourteen young apprentices, as well as informal conversations with some young graduates of the Program. One of the conclusions reached by this study is that some social institutions that have offered new workers professional training, like the experience studied here, have sought to develop educational practices anchored on the principles of an emancipating education. If they cannot totally break with an education for capital approach, it may at least represent the possibility of an education that goes beyond mere instrumental training to train workers for the labor market.

Keywords: youth, work, emancipating education, (self) biographical narratives, young apprentice

RESUMEN

Desde la década de 1980, se han experimentado cambios profundos en el mundo del trabajo. La nueva era de acumulación flexible, al romper con el patrón fordista, generó otra forma de trabajar y vivir basada en la flexibilidad y precariedad del trabajo, estableciendo nuevos tempos. Los estudios señalan que la población de 15 a 24 años es el grupo de edad más afectado negativamente por el proceso de facilitar las relaciones laborales, el desempleo, el trabajo precario y la violencia. La preocupación por la empleabilidad se convierte en el foco central de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes en Brasil. La política de aprendizaje profesional se convierte en una de las principales alternativas dentro del marco de las políticas públicas de juventud constituyendo un eje fundamental de la política para promover la entrada de adolescentes y jóvenes en el mercado laboral formal de manera cualificada y protegida. En los últimos años el número de jóvenes insertados en el mercado laboral ha crecido, como joven aprendiz, constituyendo una de las principales puertas de acceso al primer empleo de jóvenes en Brasil. Esta tesis tiene como objetivo entender cómo los jóvenes estudiantes experimentan la experiencia formativa y laboral en el Programa de Jóvenes Aprendices, en el municipio de Salvador, con el fin de reflejar qué tipo de capacitación se ha ofrecido a estos jóvenes, se constituye una formación en la educación emancipadora o sujeción a la lógica del mercado laboral capitalista. Se entiende que aunque la educación, en la sociedad capitalista, tiene la reproducción del capital como objetivo central de su desarrollo, y que la sumisión a su lógica predomina, sin embargo, dada la contradicción entre el capital y el trabajo abre una posibilidad real para las experiencias educativas que se oponen a la hegemonía del capital. La tesis central de este estudio es que la Ley de Aprendizaje, al permitir que las entidades de atención social con un camino de lucha por los derechos de los niños y adolescentes actúen en la formación profesional de los jóvenes aprendices, abrió un rayo de luz para pensar en una educación más allá de capital. Esta investigación se describe en el marco de la investigación cualitativa, desde la perspectiva de la investigación crítica y constituye un estudio de caso. La investigación, llevada a cabo en la Asociación de Acción del Monasterio de Salvador (AASMOS), una de las instituciones de formación de Salvador que atiende a jóvenes del Suburbio Ferroviario, utilizó observación participante, acompañando dos clases de capacitación durante el período 2017-2019, y entrevistas narrativas con catorce jóvenes aprendices, así como conversaciones informales con algunos jóvenes graduados del Programa. Una de las conclusiones que llega este estudio es que algunas instituciones sociales que han ofrecido formación profesional de nuevos trabajadores, como la experiencia estudiada aquí, han buscado desarrollar prácticas educativas ancladas en los principios de una educación emancipadora, si no pueden romper completamente con una formación para el capital puede al menos representar la posibilidad de una educación que va más allá de la mera capacitación instrumental para capacitar a los trabajadores para el mercado laboral.

Palabra clave: juventud; trabajo; educación emancipadora; narraciones (auto)biográficas; joven aprendiz.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a juventude trabalhadora, aos guerreiros e guerreiras que acordam cedo, enfrentam uma dura jornada na busca de conciliar o trabalho e os estudos, em especial aqueles jovens que mesmo enfrentando tantas dificuldades continuam com a capacidade de nos encantar.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. População jovem Brasil, Bahia e Salvador – Censo 2010	64
Tabela 2 – Taxa de participação de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)	66
Tabela 3 - Taxa de participação de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017 (%)	66
Tabela 4 Indicadores de trabalho e estudo para jovens de 14 a 29 anos de idade, por grupo etário - Brasil, 2017	68
Tabela 5 – Taxa de Desocupação de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012– 2017 (%)	69
Tabela 6 – Taxa de Desocupação de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017(%)	70
Tabela 7 – Indicadores de trabalho e estudo para jovens de 14 a 29 anos de idade Bahia e Salvador – 2017 (%)	73
Tabela 8 – Proporção de jovens que não estudam nem trabalham, jovens de 14 a 29 anos Brasil 2012 e 2017 (%)	83
Tabela 9 - Proporção de jovens que não estudam nem trabalham, jovens de 14 a 29 anos Bahia 2012 e 2017 (%)	83
Tabela 10 - Taxa de Informalidade de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017(%)	96
Tabela 11– Taxa de Informalidade de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017 (%)	97
Tabela 12– Proporção de jovens de 14 a 29 anos que contribui para a previdência – Brasil 2012 e 2017 (%)	97
Tabela 13- Proporção de jovens de 14 a 29 anos que contribui para a previdência – Bahia 2012 e 2017 (%)	98
Tabela 14-Taxas de desemprego por atributos pessoais (%) RMS, abril de 2016 e abril de 2017	108
Tabela 15- Relação do Potencial de contratação de jovens aprendizes x número de jovens aprendizes admitidos por estado no ano de 2018	155
Tabela 16– Parcelas de estabelecimentos por proporção de aprendizes e tamanho de estabelecimento – 2013 (em %)	170
Tabela 17- Distribuição dos Jovens Aprendizes por tipo de contratação após o Programa de Aprendizagem 2015 - 2016	180
Tabela 18– Perfil dos Jovens Aprendizes de 14 a 29 anos – Bahia – 2012-2017	183
Tabela 19 – Escolaridade dos Jovens Aprendizes de 14 a 29 anos – Bahia – 2012 - 2017	183
Tabela 20– Distribuição dos jovens aprendizes contratados na Bahia por tamanho de estabelecimento – 2012 - 2017	185
Tabela 21 – Distribuição dos Jovens Aprendizes por tipo de contratação após o Programa de Aprendizagem 2015 – 2016	189
Tabela 22 – População da região do Subúrbio Ferroviário – 1991,2000 e 2010	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-População Total e População de Jovens por Prefeituras de Bairros de Salvador - 2010	72
Gráfico 2– Motivos de não frequência a escola, curso ou universidade (%) – Brasil, 2017	84
Gráfico 3 - Saldo de Emprego Formal por Faixa Etária – 2014 e 2015	100
Gráfico 4 – Desemprego juvenil 1995-2015	105
Gráfico 5 – Evolução do número de jovens aprendizes contratados no Brasil 2005-2017	169
Gráfico 6 – Distribuição dos Jovens Aprendizes contratados por região geográfica– Brasil – 2017	169
Gráfico 7– Perfil dos jovens aprendizes por sexo e faixa etária – Brasil - 2017	175
Gráfico 8 – Número de jovens aprendizes contratados por região geográfica do Brasil - 2017	175
Gráfico 09 – Distribuição dos jovens aprendizes contratados no Brasil por faixa etária - 2017	176
Gráfico 10 – Distribuição dos jovens aprendizes contratados no Brasil por grau de escolaridade - 2017	177
Gráfico 11 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados no Brasil por setor da economia - 2017	178
Gráfico 12 - Distribuição dos jovens aprendizes do Brasil por tipo de admissão - 2017	179
Gráfico 13 - Evolução do Número de Jovens Aprendizes contratados na Bahia – 2014-2017	181
Gráfico 14 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados na Bahia por sexo e faixa etária - 2017	182
Gráfico 15 - Distribuição dos jovens aprendizes da Bahia por tipo de admissão - 2017	184
Gráfico 16 – Distribuição dos jovens aprendizes da Bahia por faixa etária e faixa salarial – 2017	185
Gráfico 17 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por sexo e faixa etária - 2017	186
Gráfico 18 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por raça/cor - 2017	186
Gráfico 19- Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por setor da economia – 2017	186
Gráfico 20 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por	188

porte da empresa contratante - 2017

Gráfico 21- Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por tipo de admissão - 2017 189

Gráfico 22 – Pirâmide etária da População da região do Subúrbio Ferroviário – 1991, 2000 e 2010 225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição do Número de artigos na área da juventude por periódico - 2006 a 2018	60
Quadro 2 – Número de teses/dissertações produzidas no período de 2006 A 2016	61-62
Quadro 3- Síntese do marco legal e instâncias fomentadoras e decisórias das políticas sobre Juventude no Brasil	114-115
Quadro 4 – A juventude nos Planos Plurianuais 1996-2015	117-119
Quadro 5 – Programas para a Juventude nos Governos Lula 2003-2006	123-125
Quadro 6 - Síntese da Lei da Aprendizagem – marco regulatório	145-148
Quadro 7 – Distribuição dos Municípios Baianos com Potencial de Cota de contratação de Jovens Aprendizes superior a 100 contratos – Bahia – 2013 e 2018	156-157
Quadro 8– Currículo do curso de Aprendizagem Profissional da AASMOS	231-232
Quadro 9 –Jovens aprendizes da AASMOS contratados no período de 2016 a 2018	234
Quadro 10 – Perfil dos jovens entrevistados	260

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Cartas da Vida	41
Figura 2 – Mapa da Cidade de Salvador	71
Figura 3 - Mapa da distribuição das entidades formadoras no Estado da Bahia	172
Figura 4 - Mapa da Distribuição das Entidades Formadoras de Aprendizagem Profissional em Salvador	174
Figura 5 – Panfleto do Wisdon – Educação Profissional, distribuído em escolas de Salvador	214
Figura 6 – Mapa da localização da AASMOS	228
Figura 7 – Desenhos dos Jovens sobre perdas e ganhos de ser Jovem Aprendiz	250
Figura 8 – Desenho dos jovens sobre o que esperam da escola	254
Figura 9 - Desenho expectativa em relação a escola	255
Figura 10 – Desenho expectativa em relação a escola	256

LISTA DE SIGLAS

ANTD - Agenda Nacional do Trabalho Decente

ANTDJ - Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CMDCASSA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município de Salvador

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONAP – Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional

CONJUVE _ Conselho Nacional da Juventude

CONJEVE – Conselho Estadual da Juventude

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FETIBA – Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil

FLEM – Fundação Luís Eduardo Magalhães

FOBAP – Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional

FUNDAC- Fundação da Criança e do Adolescente

MTE – Ministério do Trabalho, Emprego e Renda

MPT – Ministério Público do Trabalho

MP - Ministério Público do Estado da Bahia

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIA – População em Idade Ativa

PEA – População Economicamente Ativa

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINASE -Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SRTE – Superintendência Regional do Trabalho e Emprego

Sumário

INTRODUÇÃO – 2019: o que vislumbrar?	22
1. 0. ANDAR ANDEI, POR ONDE CAMINHEI... A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	32
1.1 O principiar da caminhada	32
1.2 O caminho da busca – o percurso metodológico	33
1.3 A pesquisadora e o seu objeto de estudo: primeiras aproximações com o campo	39
2. JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL E JOVENS COMO SUJEITOS SOCIAIS	46
2.1 De que juventude estamos falando? É possível falar em juventude no singular?	46
2.2 As juventudes na contemporaneidade: como pensar as juventudes hoje?	52
2.3 A produção de conhecimento sobre juventude no campo da educação: como os estudos sobre juventude surgem no âmbito da academia?	58
2.4 O mapa das juventudes brasileira e baiana – quem são os jovens?	64
2.4.1 Salvador e seus jovens	70
3. JUVENTUDE, TRABALHO, EMPREGO E PRECARIIDADE	74
3.1 Juventude trabalhadora: o trabalho ainda tem centralidade na vida dos jovens?	75
3.2 Juventude trabalhadora: escola e trabalho – é possível conciliar?	80
3.3 O que dizer da juventude que nem se encontra na escola nem no trabalho? O que isso significa: uma geração perdida?	82
3.4 O mundo do trabalho nessa nova ordem mundial e as modificações no mercado de trabalho	85
3.5 Como isso afeta os jovens? Qual o padrão de inserção ocupacional dos jovens brasileiros hoje? Que mercado de trabalho aguarda os jovens?	94
3.6 Desemprego juvenil e precarização do trabalho dos jovens	104
3.7. Os jovens trabalhadores de Salvador e o mercado de trabalho	107
4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE E AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS	113
4.1 Juventude e as políticas públicas: breve panorama	113
4.2 O governo Lula: anos dourados da juventude?	120
4.3 Como ficam as políticas de juventude no governo Dilma?	127
4.4 O golpe de 2016 e o desmonte das políticas sociais	130
4.5. Juventude e as políticas públicas voltadas para a inserção no mundo do trabalho	132
4.6 Como as políticas públicas de juventude gestadas no governo	135

federal repercutiram na Bahia	
5. O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	138
5.1 Breve histórico da aprendizagem no Brasil	138
5.2 Aprendizagem: o que muda a partir do final dos anos 80?	141
5.3 A aprendizagem profissional a partir do governo Lula	148
5.4 O governo Temer e os descaminhos da aprendizagem profissional	157
5.4.1 A reforma trabalhista e a aprendizagem profissional: o que muda?	158
5.5 O Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional e o Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional: o papel dos fóruns na consolidação da aprendizagem profissional	164
5.6 Panorama atual do Programa de Aprendizagem Profissional no Brasil e na Bahia: a quantas anda?	167
5.7 Quem são as entidades formadoras? Que cursos vêm sendo ofertados?	170
5.8 O Programa de Aprendizagem em Salvador: entidades formadoras e cursos ofertados	173
5.9 Quem são os beneficiários do Programa de Aprendizagem Profissional? Perfil dos jovens aprendizes do Brasil, da Bahia e de Salvador	174
5.10 O Programa Jovem Aprendiz na Bahia: perfil dos jovens aprendizes baianos	180
5.11 Programa Jovem Aprendiz em Salvador: quem são os jovens aprendizes de Salvador	185
6. JUVENTUDE TRABALHADORA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAR PARA QUE? EMANCIPAÇÃO OU SUBMISSÃO AO CAPITAL?	191
6.1 Breve histórico da educação destinada a juventude trabalhadora no Brasil: formação integral versus educação técnica	192
6.2 A educação profissional no Brasil: o que muda a partir do governo Lula	198
6.3 O governo Temer e a reforma do ensino médio: a flexibilização como fundamento	201
6.4 A Reforma do ensino médio e a aplicação da Lei da Aprendizagem	205
6.5 Neoliberalismo e papel da educação na formação dos jovens trabalhadores: fé cega, faca amolada	207
6.6 O neoliberalismo e a aprendizagem profissional: a mercantilização da vida	213
6.7 Formação para além do capital: há espaço para uma educação emancipadora no âmbito do capital?	215
7. A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS JOVENS APRENDIZES DE SALVADOR NA AASMOS	222

7.1 Breve contextualização da região do Subúrbio Ferroviário de Salvador	223
7.2 A Associação Ação Social Mosteiro de Salvador, lócus da pesquisa: breve histórico	226
7.3 O Programa de Aprendizagem Profissional da AASMOS	230
7.4 Características sociodemográficas dos jovens aprendizes da AASMOS	234
7.5 A AASMOS: uma comunidade aprendente	235
7.6 AASMOS: espaço de socialização de experiências e ampliação de horizontes	242
7.7 Eu e o outro: a formação de sujeitos morais	248
7.8 A difícil arte de conciliar trabalho, escola e vida social	256
8. O QUE SIGNIFICA SER JOVEM APRENDIZ: O QUE PENSAM OS JOVENS SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA FORMATIVA E LABORAL	258
8.1. Os sujeitos pesquisados	259
8.2 O jovem e o trabalho – como vivenciam ser jovem aprendiz	261
8.2.1. O jovem aprendiz e o cotidiano do trabalho: a precarização do trabalho	275
8.3. Os jovens e a escola	284
8.4. Os Jovens, a família e a infância	290
8.5. Crescer e se tornar jovem: o que pensam os jovens sobre a juventude	292
8.6. Os jovens, as amizades – como vivenciam a sua condição juvenil	294
8.7. Os jovens e as redes sociais	298
8.8. Os jovens, seus sonhos e planos – o que esperam para o futuro.	299
8.9. Seguindo viagem: o momento da partida – trajetórias formativas e laborais de jovens egressos do Programa	301
CONSIDERAÇÕES FINAIS	307
REFERENCIAS	312
APENDICES	332

INTRODUÇÃO – 2019: o que vislumbrar?

Quero iniciar essa tese pelo fim, mas um fim pensado como o recomeço. Quando o ano de 2019 chegou, logo caiu a ficha de que estava entrando o último ano do fazimento desta tese. Mas 2019 veio de forma atípica, gerando perplexidades diante de tantas situações inesperadas e surreais, tantos absurdos que chegam a gerar a sensação de que estamos vivendo num grande pesadelo.

Nos quatro anos de dedicação a esta tese, o país passou por muitas mudanças. Vivenciamos três governos, o que constituiu um grande desafio para o desenvolvimento deste trabalho, pois, em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, recém-eleita, e a chegada de Temer ao poder, abriu-se uma fenda no processo democrático de garantia de direitos construído a partir da Constituição de 1988, promovendo-se uma inflexão nas diversas áreas, o que atingiu, sobretudo, as políticas sociais pautadas na garantia dos direitos civis e sociais. Com isso, todos nós, que estávamos em processo de doutoramento, tivemos de agregar um esforço analítico ainda maior, de forma a tentar minimamente compreender o momento político vivenciado pelo país.

Ao chegar 2019, com a posse do presidente Jair Bolsonaro e suas primeiras ações, a impressão de que ainda não havíamos chegado ao fundo do poço parece se confirmar, como bem expressa Jorge Mautner em seu mais recente disco *Não há abismo em que o Brasil caiba*. Logo na primeira semana do primeiro semestre letivo desse ano, no encontro com os demais colegas doutorandos, várias perguntas eclodiram.

Qual o sentido de concluir este doutorado, defender uma tese, nessa esquizofrenia em que o Brasil se encontra? Vale a pena continuar? O que fazer em uma conjuntura política em que a intelectualidade e as universidades estão sendo postas em xeque, pensadores, militantes sendo ameaçados, intelectuais e artistas sendo achincalhados, a universidade e os professores sendo colocados como os responsáveis por todo o mal da sociedade? Quando o presidente que acaba de assumir o comando do país afirma “não vim para construir e sim para destruir”, que nos resta? Como dar sentido ao fazer da ciência?

Durante a campanha eleitoral presidencial de 2018, o país viveu um momento conturbado, de ânimos acirrados, um país partido, dividido. Mas, nas ruas, ecoava uma toada que orientou nosso caminhar: “*Ninguém solta a mão de ninguém*”. Com esse mantra, fomos conseguindo força para seguir em frente, construindo um sentido para continuar a vida e também para dar curso a esta pesquisa. Na convivência com os jovens aprendizes, fui sentindo como era possível praticar esse lema, e ele foi sendo vivenciado no dia a dia. Quando um jovem chegava destroçado por suas angústias e inquietações, o grupo o acolhia e sustentava. Com esse aprendizado, sigo em frente acreditando que é possível uma educação na perspectiva emancipatória.

A tese que aqui defendemos é a de que a experiência formativa de jovens trabalhadores do Programa Jovem Aprendiz pode ir além do capital, constituindo-se numa educação cujo fundamento está na tarefa de formação humana, e não apenas na capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. Maturama e Rezepka diferenciam formação humana de capacitação, defendendo que a educação deve estar centrada na formação humana, e não apenas na dimensão técnica, embora eles destaquem que a formação humana pode se realizar também mediante a aprendizagem do técnico. Para esses autores “a tarefa da formação humana é o fundamento de todo processo educativo” (MATURAMA; REZAPKA, 2008, p. 11), e ele destaca que pensar a formação humana é “criar as condições que permitam que a criança amplie sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive.” (MATURAMA; REZAPKA, 2008, p. 13).

Em março de 2016, ingressei no Doutorado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como requisito para a seleção, apresentei a proposta inicial de um projeto intitulado “A aplicação da Lei da Aprendizagem na Bahia: avanços e desafios na garantia do direito à profissionalização dos jovens baianos: a experiência dos municípios de Alagoinhas e Salvador.” Ao longo do ano de 2016, cursei algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Contemporaneidade, dentre as quais destaco o Seminário de Formação Teórico- Metodológica I e II, onde apresentamos e discutimos os projetos iniciais. A partir de então, junto com meu orientador, redefinimos o projeto na perspectiva de compreender as experiências formativas dos jovens aprendizes de Salvador, com o objetivo de analisar as práticas educativas desenvolvidas no Programa Jovem Aprendiz e refletir se há espaço para experiências formadoras que vão além da perspectiva hegemônica de uma formação instrumental para atender ao mercado de trabalho.

O projeto de doutorado foi reformulado inicialmente e intitulado “Trajetórias formativas de jovens aprendizes de Salvador”¹. Foi desenvolvido no âmbito da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, inserindo-se na linha de pesquisa 3 – Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável –, na perspectiva de contribuir para a produção de conhecimento acerca das políticas públicas destinadas à juventude, em especial no que tange a pensar a educação para além dos muros da escola.

Dentro dessa linha, minha inserção se deu a partir do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, coordenado pelo Prof. Antonio Dias Nascimento, meu orientador. Logo que cheguei, me sentia um “peixe fora d’água”. Pensava: o que estou fazendo nesse grupo, se meu objeto de estudo não se refere à educação do campo? Nas primeiras reuniões do grupo de pesquisa, ao conhecer os objetos de estudo dos demais membros, fui percebendo algumas semelhanças ou aproximações. Com as leituras realizadas, fui compreendendo que a concepção de educação do campo desse grupo era bem mais ampla, para além dos que vivem no campo, mas também tendo como foco os camponeses que migram para as periferias urbanas em função dos processos de modernização agrícola. Assim, o grupo de pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, sob a liderança do Prof. Antonio Dias Nascimento, toma como um dos eixos de estudo os

...processos de construção de novas formas de ser e estar no mundo, marcadas pela solidariedade, convivência com a alteridade, contemplando as singularidades da vida no campo e em outros contextos, bem como seu confronto com a artificialização da vida na alta modernidade, seja no campo, seja na cidade. Entende-se que a Educação do Campo, tal como assumida pelos movimentos sociais e por todos que desenvolvem seus trajetos históricos em busca de um mundo melhor, assume caráter paradigmático na medida em que, diferenciando-se de práticas escolares e educativas reprodutoras da opressão e da exclusão social, vem-se desenvolvendo a partir da força que emerge do diálogo e da ação conjunta de seus diversos interlocutores. (NASCIMENTO, 2013, p. 10)

Os estudos realizados por membros desse grupo de pesquisa – a exemplo da tese de Flávia Lorena de Souza Araújo, intitulada “Experiências vividas, aprendizagens construídas: trajetórias de resistências de jovens do campo e da periferia urbana”, e o trabalho de Renata Fornelos D’Azevedo Ramos, com a tese “A socialização na construção do modo de vida juvenil no Subúrbio Ferroviário de Salvador (BA)” – vêm

¹ Sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento.

reafirmar essa compreensão do grupo acerca da origem de boa parte da população que reside hoje nas periferias – os remanescentes do campesinato –, como é o caso do subúrbio ferroviário, lócus da minha pesquisa, assim como a crença de que, ao se deslocarem, esses sujeitos levam consigo a “alma rural”.

Outros grupos de pesquisa, a exemplo da pesquisa de Bastos, Alcântara e Santos (2002), corroboram essa ideia. Ao pesquisarem sobre as novas famílias urbanas no Vale das Pedrinhas, bairro popular de Salvador, os referidos pesquisadores constataram que a maioria dos moradores era proveniente do interior da Bahia. Os autores ressaltam ainda que esses sujeitos trazem consigo, do seu local de origem, valores, costumes, manifestações religiosas e artísticas e, em especial, uma matriz relacional de convivência pautada em muito contato corporal e manifestações de afeto, interações própria do modo de vida do homem do campo.

A escolha da Associação Ação Mosteiro de Salvador (AASMOS) se deve, em parte, à sua localização no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Trata-se de área da cidade que apresenta indicadores de pobreza e vulnerabilidade social, representando bem a “periferia urbana”, e que, conforme já foi apontado por outros estudos, apresenta uma população comprovadamente de raiz cultural camponesa (RAMOS, 2015; RAMOS, 2017). Além disso, a referida instituição tem uma importante história de trabalho em comunidade, atuando, há mais de treze anos, na formação de jovens aprendizes. Outro aspecto importante foi a disponibilidade dessa entidade, na pessoa da sua coordenadora, para abrir suas portas e permitir a minha presença por um tempo longo.

O interesse de pesquisa de nosso grupo inclui ainda a busca de compreensão de outras possibilidades de educação, como a realizada por instituições sociais que atuam na formação profissional de jovens no âmbito da política de aprendizagem profissional. Partilhamos, no grupo, a perspectiva da educação crítica e emancipatória, base da educação popular, uma educação pautada na autonomia reflexiva do educando. Entendemos, como Arroyo (1998, p. 147), que “a escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura”, pois, em outros espaços, também ocorre o fenômeno educativo.

Somos um grupo de pesquisa que almeja uma educação que rompa com a visão utilitarista da educação e que esteja voltada para a formação humanista pautada no

diálogo da diversidade, na troca afetiva de saberes e de olhares. Uma educação que desperte, em cada indivíduo, o cuidado consigo e com o outro, e ative sentimentos de solidariedade, pertencimento, participação e responsabilidade, ou, como bem ressaltou Araújo (2017, p.216), uma pesquisa alimentada pela esperança de ver as potencialidades dos jovens e a existência de “alternativas para a concretização de práticas de vida digna destinadas aos povos do campo e da periferia das grandes cidades, contribuindo para a constituição de uma sociedade justa e solidária”.

As classes sociais subalternas constituem a origem de boa parte dos jovens aprendizes, e muitos deles se encontram em situação de extrema vulnerabilidade social, vivendo em áreas menos privilegiadas da cidade, em geral, em sua periferia.

Assim, os objetivos que norteiam este estudo são:

- compreender se as experiências formativas dos jovens no Programa Jovem Aprendiz podem ir além da formação para o capital;
- identificar se os jovens, mesmo enfrentando situações tão adversas, têm vivenciado essa experiência formativa como possibilidade de acessar novos horizontes de vida, na perspectiva de uma educação emancipadora;
- verificar a existência de espaço para experiências formativas contra-hegemônicas.

A implementação da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097 de 2000), que trata da inclusão de jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho, na condição de jovem aprendiz, tem propiciado, nos últimos anos, a inserção de jovens no mercado de trabalho, constituindo-se numa das principais portas de acesso ao primeiro emprego de jovens no Brasil. Busca-se, com este estudo, compreender como os jovens aprendizes vivenciam a experiência formativa no Programa Jovem Aprendiz, no município de Salvador, de forma a analisar o tipo de qualificação profissional que esse Programa lhes tem ofertado: uma formação numa perspectiva de uma educação emancipadora ou de sujeição ao mercado de trabalho capitalista?

O interesse por essa temática vem de minha caminhada como pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde, desde o final dos anos 90, comecei a desenvolver pesquisas acerca da infância e da adolescência. Em 1996, participei do grupo de pesquisa coordenado pelos

professores Antonio Dias e Alba Regina Ramos, cujo objetivo era o de cadastrar os beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) na Bahia. Após essa longa experiência de pesquisa de campo, em que visitei boa parte do Estado da Bahia vivenciando a situação da infância trabalhadora, dois outros trabalhos que coordenei me aproximaram ainda mais da problemática da adolescência e da juventude trabalhadora: o projeto *Infância e adolescência: avaliação e monitoramento das políticas de enfrentamento ao trabalho infantil e à violência sexual contra crianças e adolescentes na Bahia*, desenvolvido de 2003 a 2013 e, o curso de Formação dos Operadores do Sistema de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei na Bahia, em parceria com a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), no final de 2009. Nesse último, foram capacitados 300 operadores do sistema socioeducativo, tanto de meio fechado quanto aberto, do Estado da Bahia. Foi uma experiência enriquecedora, na qual pude conhecer de perto a realidade dos adolescentes/jovens sem conflito com a lei e perceber a importância que a formação profissional assumia para esses jovens na construção de novos horizontes de vida. Nesse momento, conheci alguns projetos especiais que visavam à inclusão desses jovens no Programa de Aprendizagem Profissional e pude ver a importância que tinha essa inserção de jovens egressos das medidas socioeducativas no mercado de trabalho, na condição de aprendiz.

A partir daí, a problemática do trabalho infanto-juvenil tem estado presente em minha vida profissional como pesquisadora e também no envolvimento pessoal, seja por meio de minha participação, durante muitos anos, tanto na Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil, como no acompanhamento das ações do Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil (FETIBA). Nos últimos anos, a questão do trabalho protegido do adolescente foi ganhando maior relevância nas discussões desse Fórum, o que me motivou a desenvolver este projeto no meu doutoramento.

Em 2006, apresentei, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, a dissertação intitulada “PETI: de(sen)volvendo a infância perdida?” sob a orientação do Prof. Antonio Dias Nascimento. Os resultados dessa pesquisa já indicavam a necessidade de se conceberem políticas para os adolescentes que completavam 15 anos e, que, ao sair do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), muitas vezes, tinham de voltar ao antigo trabalho, degradante e penoso.

Uma inquietação que foi me movendo, ao longo dessa caminhada, era, de um lado, a de perceber, entre meus pares na academia, muitas vezes, a existência de uma visão limitada desse Programa, visto, em geral, apenas como um programa para atender ao mercado de trabalho, ofertando mão de obra barata; de outro, havia minha experiência de trabalhos de extensão na área da juventude. À medida que me envolvia com o Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional e ia conhecendo o trabalho de algumas entidades e também alguns jovens aprendizes que participavam das reuniões do Fórum, fui percebendo que havia muitas outras questões que careciam de reflexão, pois a frieza dos números estatísticos não dá conta da complexidade da realidade. O interesse recai em indagar se os jovens, mesmo enfrentando situações tão adversas, têm vivenciado essa experiência formativa como possibilidade de acessar novos horizontes de vida.

Nos últimos anos, as questões que envolvem a juventude vêm ganhando maior visibilidade, e a temática da inserção dos jovens no mercado de trabalho se constitui em uma das principais preocupações de distintos segmentos da sociedade. O tema das políticas públicas voltadas para a juventude tem despertado cada dia mais interesse, seja no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, seja na sociedade civil e também na academia.

Estudos tais como Pochmann (2007), Borges (2010), apontam a população de 15 a 24 anos como aquela mais penalizada pelo desemprego, pela precarização do trabalho e pela violência. A preocupação com a empregabilidade se torna o foco central das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil. A política de aprendizagem profissional passa a ser uma das principais alternativas no quadro das políticas públicas de juventude, constituindo em "eixo fundamental da política de promoção ao ingresso de adolescentes e jovens no mercado de trabalho formal de forma qualificada e protegida." (BRASIL, 2013)

Um primeiro olhar sobre a literatura produzida nos estudos na área da juventude, em especial aqueles voltados para compreender a relação entre juventude, trabalho e educação, mostrou que há ainda poucas pesquisas que apontam para o lugar do trabalho e da educação profissionalizante na vida dos jovens. Assim como são poucos os estudos que fazem uma reflexão sobre a formação dos jovens trabalhadores.

Em final de 2018 houve a eleição do presidente Jair Bolsonaro. Logo em seus primeiros dias de governo, ele deixou claro que a prioridade do seu governo é ideológica, o combate ao marxismo cultural, e tomou a educação, em especial as universidades e a área de ciências humanas, como seu principal foco de combate. Em abril de 2019, ele divulgou, nas redes sociais, que uma de suas ações é “descentralizar” recursos, retirando-os das áreas de humanas, como filosofia e sociologia, devendo “focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte”, como Veterinária, Engenharia e Medicina. Diz ainda, que “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. (MCBlog, 2019). Vale ressaltar que, em seu programa de campanha, já estava sinalizada essa perspectiva para a educação: “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português. SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIDADE PRECOCE”. Diz ainda que “a prioridade precisa ser a educação básica e o ensino médio/técnico”.

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa.

Com essa fala, o presidente coloca, no centro das discussões, a questão do caminho a ser trilhado em termos da formação de nossos jovens. Assim, consideramos de suma importância a pesquisa que ora apresentamos, fruto de meu doutorado, cujo objeto de estudo são as experiências formativas e laborais dos jovens aprendizes de Salvador.

A problemática central deste estudo, portanto, é compreender se os jovens, mesmo enfrentando situações tão adversas, têm vivenciado essa experiência formativa e laboral como possibilidade de acessar novos horizontes de vida. O intuito desta pesquisa é analisar se o tipo de qualificação profissional que tem sido ofertada aos jovens inseridos no Programa Jovem Aprendiz em Salvador constitui uma formação na perspectiva de uma educação emancipadora ou de sujeição à lógica do mercado de trabalho capitalista. Como bem ressalta Tonet (2001), apesar de a educação, na sociedade capitalista, ter a reprodução do capital como meta central de seu desenvolvimento, todos os esforços serão de submissão à sua lógica, embora, dada a contradição entre capital e trabalho,

abre-se uma possibilidade real de termos experiências educativas que se oponham à hegemonia do capital.

Essa é a tese central que defendemos neste trabalho: a Lei da Aprendizagem, ao possibilitar que entidades socioassistenciais com uma trajetória de luta pelos direitos das crianças e adolescentes possam atuar na formação profissional de jovens aprendizes, abre uma fresta de luz para pensar uma educação para além do capital. Dentre as várias organizações não governamentais que atuam com jovens da periferia, há aquelas que se enquadram no que Maria Glória Gohn denomina de “militantes”. Entre elas, se situa a Associação Ação Mosteiro de Salvador (AASMOS), lócus de nossa pesquisa. Como ressalta Nascimento (2014, p. 52), os projetos sociais desenvolvidos por esse tipo de organização – “as ONGS militantes” – visam “à construção da autonomia, da emancipação, buscando a transformação dos seus beneficiários em sujeitos da história – e não em meros objetos de políticas públicas”.

Assim, algumas questões devem nortear este estudo. Como os jovens percebem o processo formativo vivenciado no Programa Jovem Aprendiz? Qual o lugar e quais os sentidos que o Programa tem na vida desses jovens e como ele tem influenciado nos seus percursos escolares e profissionais? Quais os conteúdos trabalhados nessa formação? Como se reconhecem na condição de jovem aprendiz? Como são reconhecidos? Quais são as expectativas desses jovens em relação ao Programa Jovem Aprendiz? Como se dão as relações dos jovens com o Programa e também com as empresas contratantes? Como eles são vistos pelas empresas contratantes? Em que condições ocorre a inserção desses jovens no mercado de trabalho?

Este estudo tem sua centralidade na tríade juventude, trabalho e educação ou qualificação profissional, tomando como ponto de partida a literatura pertinente à sociologia da juventude, à sociologia do trabalho, e, na área da educação, a literatura que trata da relação entre trabalho e educação, pois nosso objeto de estudo – a formação profissional de jovens aprendizes – encontra-se na interface dessas áreas do conhecimento.

Essa tese está estruturada em oito capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Andar andei, por onde caminhei... A construção teórico-metodológica”, apresento o caminho metodológico empreendido. No capítulo seguinte, trago uma discussão sobre o conceito

de juventude, na perspectiva de compreendê-la em sua pluralidade. O terceiro capítulo, “Juventude, trabalho, emprego e precariedade”, discute as novas configurações do mundo do trabalho e como os jovens são afetados. No capítulo 4, apresento uma breve contextualização das “Políticas públicas para a juventude e as políticas de inserção profissional dos jovens” e, no capítulo seguinte, o quinto, abordo o “Programa de Aprendizagem Profissional”, uma das políticas voltadas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Nesse capítulo, apresentamos, inicialmente, um breve histórico da Aprendizagem no Brasil e, depois, as mudanças que essa política sofreu ao longo do tempo até o momento atual. O Capítulo 6 versa sobre como vem se constituindo a formação profissional da nova geração da classe trabalhadora, tendo por objetivo discutir até que ponto é possível pensar uma formação profissional para além do capital e que se pautem numa perspectiva emancipatória. Os dois últimos capítulos, o sétimo e o oitavo trazem os resultados da pesquisa empírica realizada em uma entidade formadora de Salvador, do Programa de Aprendizagem Profissional. No Capítulo 7 intitulado A Experiência formativa dos jovens aprendizes de Salvador na AASMOS apresentamos, a partir das observações de campo, a prática educativa dessa instituição. No último capítulo, socializamos as narrativas juvenis sobre o significado de ser jovem aprendiz e suas percepções acerca da experiência formativa e laboral no âmbito do Programa Jovem Aprendiz. Por fim, nas Considerações finais apresentamos algumas questões que consideramos relevantes para a reflexão sobre a formação das novas gerações de trabalhadores, além de algumas considerações que consideramos ser importantes para o aprimoramento de políticas voltadas para a juventude, em especial, a política de aprendizagem profissional.

1 – ANDAR ANDEI, POR ONDE CAMINHEI.. A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Caminhar: aprendendo com a força que a estrada comanda

Jan Masschelein

Neste capítulo, apresentaremos, inicialmente, os primeiros passos dessa nossa caminhada até o ponto a que chegamos com a apresentação dos resultados da pesquisa de doutorado. Pensamos sobre a caminhada na perspectiva de Jan Masschelein, que vê o caminhar como “... um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”, ou como diz o referido autor ao citar Butler (2001) é “pôr em risco sua própria formação de sujeito” e assim, ao caminhar, o olhar do pesquisador se transforma (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

1.1 O principiar da caminhada

Partindo da premissa de que, na construção do conhecimento, a ideia não é de reinventar a roda, mas, a partir dela, traçar novas descobertas, o primeiro passo dessa caminhada acadêmica, no âmbito do doutorado, foi me debruçar sobre o conhecimento já produzido acerca da temática da juventude e do trinômio juventude, trabalho e educação, mais especificamente em relação a meu objeto de estudo: a relação dos jovens aprendizes com o trabalho e a aprendizagem profissional.

Como ressalta Pais (2003), os primeiros passos de uma investigação são o início de uma verdadeira peregrinação nos arquivos e bibliotecas em busca de preciosidades. Assim, inicialmente, nos dedicamos ao trabalho de garimpagem feito no banco de teses da Capes e da Plataforma Sucupira, bem como a um exaustivo levantamento dos artigos publicados nas principais revistas acadêmicas da área de educação e ciências sociais nos últimos dez anos. Segundo Dayrell e Carrano (2009, p.07), é imprescindível, para a produção de conhecimento em qualquer área, a realização de um “esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência”, ou seja, o que se convencionou a chamar de “estado do conhecimento” ou “estado da arte”. Contudo ressaltamos que a intenção, aqui, não é

fazer um estado da arte, mas um levantamento do conjunto das obras já produzidas nessa área, pois essa primeira etapa é fundamental na produção acadêmica para nortear a nossa fundamentação teórica.

Nossa análise toma como ponto de partida a literatura pertinente à sociologia da juventude, à sociologia do trabalho e à produção acadêmica na área de trabalho e educação, pois nosso objeto de estudo – a formação profissional de jovens aprendizes – encontra-se na interface dessas áreas de conhecimento.

No Brasil, as pesquisas voltadas para a juventude são recentes. Abramo (2007) ressalta que os jovens, depois de uma longa história de ausência, voltam a ser temas da investigação na academia. No entanto, a autora destaca que boa parte dessas análises ainda está voltada para discutir os sistemas e instituições, em especial as escolares e a família. Paralelamente, há pouca reflexão sobre o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Em geral, os estudos estão mais direcionados à avaliação dos impactos dos programas e menos voltados para os percursos dos jovens beneficiários desses programas (CORROCHANO, 2008). Assim, esperamos que esta pesquisa contribua para suprir parte dessa lacuna nos estudos sobre a juventude, em especial a juventude trabalhadora.

1.2 O caminho da busca – o percurso metodológico

A caminhada de um trabalho científico comumente assume duas direções: “...numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas” (MINAYO, 2001, p. 12), partindo da premissa de que todo conhecimento é uma aproximação da realidade, uma construção social. Assim, o método deve ser compreendido como um ato vivo, concreto, que deve ser construído na prática, no ato do “fazer a pesquisa”, compreendido não como um roteiro fixo, mas uma referência (GATTI, 2012, p. 69).

O caminho metodológico desta investigação se delinea nos marcos da pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa crítica. Essa escolha deve-se à natureza de nosso objeto de estudo, cuja centralidade são as experiências formativas e laborais dos jovens

aprendizes, buscando compreender como eles vivenciam o processo formativo e a experiência de jovem trabalhador no âmbito do Programa Jovem Aprendiz.

Tomamos como referência a ideia de pesquisa crítica de autores como Melo (2011), Freire (2014), Arroyo (1978, 1991), Masschelein (2008), dentre outros. Masschelein assinala que:

A pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível. (MASSCHELEIN, 2008, p. 42)

De acordo com Melo (2011), o que distingue uma teoria crítica das demais posturas teóricas no campo das ciências humanas consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes. Apoiando-se em Marcos Nobre, ao afirmar que “a orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da teoria crítica”, o autor diz ainda que o investigador, ao se embasar nessa perspectiva de análise, não busca se separar do objeto que estuda, não atribui a seus próprios procedimentos investigativos uma postura desinteressada e neutra, limitada à mera quantificação, classificação e comparação de fenômenos observáveis (NOBRE, 2004, p. 32, *apud* MELO, 2011, p. 252).

Thompson, em *A Miséria da teoria ou um planetário de erros* (1981), discute a importância da categoria experiência, segundo ele, uma categoria indispensável para o historiador compreender a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento, pois “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Partimos também do conceito de Larrosa Bondía (2002, p. 21) de que experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, como ele ressalta, o saber da experiência é um saber pessoal, subjetivo, e a experiência é relacional, é a relação do sujeito da experiência com algo que se experimenta. Assim, estudar as experiências

formativas e laborais dos jovens aprendizes nos leva a pensar que cada jovem vivencia ser jovem aprendiz de forma singular, pois, “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos aconteceu, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA LAROSSA, 2002, p. 27)

Josso (2010) conceitua experiências formadoras como:

[...] atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2010, p. 56)

Nessa perspectiva de compreensão do jovem como um sujeito social capaz de pensar e refletir sobre suas experiências formativas e laborais, consideramos que a pesquisa qualitativa é a mais apropriada dada a natureza de nosso objeto de estudo. Na abordagem qualitativa, o pesquisador está interessado no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, sendo fundamental, nessa perspectiva metodológica, a imersão no campo empírico, pois, “ao aprender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador externo”. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 51). Contudo, vale ressaltar que, neste estudo, agregamos a dimensão quantitativa a partir da análise de um conjunto de dados quantitativos produzidos por bancos de dados do Ministério do Trabalho e Emprego, como a Relação Anual de Informações Sociais – (RAIS) e o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – (CAGED), assim como dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – (PNADs) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), que nos dão pistas importantes para compreender a problemática do trabalho juvenil e, em especial, o trabalho dos jovens aprendizes.

Em sua dissertação de mestrado, ao estudar o Programa Jovem Aprendiz em Vitória do Espírito Santo, Mariani (2010) apontou que o espaço que esses programas e projetos sociais têm, na vida desses jovens, vai muito além de ser apenas um espaço físico frequentado por eles, mas eles se tornam espaços sociais, cheios de significados e valores. Nesse sentido, consideramos a fenomenologia um dos métodos adequado para esse estudo, pois, como resalta Laverty, “a fenomenologia é essencialmente o estudo da experiência vivida ou o mundo da vida”, dando ênfase ao mundo tal como é vivido

pelo sujeito, e não um mundo ou uma realidade separada da pessoa (LAVERTY, 2003, p. 04, *apud* AMADO, 2013, p. 77).

Até os anos 70 e 80 do século XX, na pesquisa educacional, há uma predominância da perspectiva positivista, mas o paradigma fenomenológico-interpretativo vem se contrapor a essa perspectiva e colocar, como centralidade nas investigações, “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.” (AMADO, 2013, p. 40-41).

Assim, este trabalho se constitui como um estudo de caso, cujos instrumentos centrais são a observação participante, com o registro no diário de campo, os grupos de discussão com os jovens, além das entrevistas narrativas com jovens aprendizes e jovens egressos do Programa. Segundo Marli André (1995), uma das vantagens do estudo de caso é sua capacidade de retratar situações vivas do cotidiano, além de oferecer luzes que ajudam a clarificar os vários sentidos do fenômeno estudado. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que essa opção metodológica requer um trabalho de campo intenso e prolongado.

A pesquisa foi realizada na Associação Ação Mosteiro de Salvador (AASMOS), uma das entidades formadoras de Salvador, que desenvolve programa de aprendizagem profissional. Seguindo essa orientação, buscamos realizar um trabalho de campo com uma inserção prolongada nessa instituição, onde durante dois anos, acompanhamos duas turmas de formação de jovens aprendizes.

Nosso primeiro contato com a empiria foi feito em uma prévia imersão nessa instituição, no final do ano de 2017. No entanto, somente em maio de 2018 é que iniciamos a coleta mais sistemática dos dados através dos registros de observação de campo, feitos ao longo de dois anos, tempo que constitui o período de formação dos jovens aprendizes. Acompanhamos quinzenalmente duas turmas, envolvendo trinta jovens, nas sextas-feiras, no turno matutino e vespertino. Inicialmente havia previsto utilizar como metodologia os grupos focais, mas a partir das primeiras observações e também do diálogo com a educadora que conduz os encontros de formação dos jovens, fomos identificando alguns pontos em comum do interesse de nossa pesquisa e da programação do curso e percebemos que não seria necessário utilizar essa metodologia

na medida em que as discussões que seriam propostas no grupo focal poderiam ser feitas ao longo da própria formação. Assim, propusemos realizar alguns grupos de discussão envolvendo as categorias-chave deste trabalho como juventude, trabalho, educação e condição juvenil. Utilizamos ainda as entrevistas individuais, totalizando 14 jovens aprendizes e uma jovem egressa do Programa de Aprendizagem Profissional.

A pesquisa buscou compreender as experiências formativas, na perspectiva de Delory-Momberger, que entende todo percurso de vida como um percurso de formação. Assim, há uma estreita relação entre aprendizado e biografia. Para ela, “todo aprendizado está inserido numa trajetória individual na qual ele encontra sua forma e seu sentido em relação a um conjunto de habilidades e de competências articuladas numa biografia.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 19)

O processo de pesquisa é similar ao processo criativo, cheio de idas e voltas e de muitos fluxos e refluxos, não seguindo um caminho de linhas retas. Quando apresentamos inicialmente o projeto para a seleção do doutorado, o foco da pesquisa era a análise do tipo de qualificação profissional que tem sido ofertada aos jovens aprendizes no município de Salvador, de forma a compreender se essa formação tem garantido o direito à profissionalização e uma maior inserção deles no mercado de trabalho numa perspectiva de trabalho decente. Ao longo do doutorado, com as leituras e discussões em sala de aula, assim como a participação no grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, fomos repensando o projeto inicial. Na disciplina Seminário de Formação Teórico- Metodológico I, os professores Elizeu Clementino e Maria de Lourdes nos instigaram a retomar o projeto inicial com um olhar mais apurado para três grandes questões: ter clareza do problema, fazer uma boa delimitação (o que pesquisar), a escolha do método e seus instrumentos de pesquisa, assim como a definição dos sujeitos da pesquisa (como e com quem), além da construção do referencial teórico.

O que nos encanta na pesquisa é o processo de construção. Partimos de uma temática e, ao longo da pesquisa, com as leituras e com o campo, vamos tendo *insights* que vão nos conduzindo para caminhos muitas vezes inimagináveis. Ao longo dos três anos de doutorado, definimos como título da tese: *As trajetórias formativas de jovens aprendizes de Salvador*. Um dia, no caminho para ao trabalho, dirigindo o carro e escutando uma música, meus pensamentos estavam no artigo que iria apresentar num Congresso. Nesse momento, me veio à cabeça: por que estou titulando meu trabalho como trajetórias se tenho trabalhado muito mais a noção de experiência? É interessante

que, um ano atrás, na banca de qualificação, alguns membros já haviam sugerido repensar o título. Mesmo assim, continuava, em todas as minhas apresentações do trabalho, mantendo o mesmo título. Já havia lido um texto que trazia a ideia de que trajetória traz consigo uma carga da necessidade de um estudo de caráter mais longitudinal, o que não cabe no meu trabalho.

Na troca com outros integrantes do grupo de Pesquisa em que estou inserida, fomos identificando algumas aproximações tanto temáticas como de perspectiva teórica. O trabalho de outros orientandos do Prof. Antônio Dias, meu orientador – como o de Renata, Edineiram e o de Flávia Lorena, na época doutorandas, hoje já doutoras, e o de Paulo, mestre –, tinha também como problemática a juventude, sendo os jovens da periferia seus sujeitos da pesquisa. Outro aspecto que nos identifica é pensar os processos educativos ou formativos na contemporaneidade para além dos muros da escola. Na pesquisa empírica de Renata Ramos (2017) sobre o modo de vida dos jovens do subúrbio ferroviário de Salvador, ela identificou que, hoje, muitos deles veem no Programa Jovem Aprendiz uma das principais oportunidades de acessar o primeiro emprego.

Muitas leituras ao longo desse percurso foram essenciais para a construção deste trabalho. Em termos metodológicos, uma contribuição importante foi de Josso (2010). Em seu livro *Experiência de vida e formação*, a autora apresenta uma abordagem de formação centrada no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida.

[...] pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológico, psicossociológico, sociológico, econômico, político e cultural que tais histórias de vida, tão singulares nos contam. (JOSSO, 2010, p. 35)

Para a autora, ao longo de nossas vidas, temos experiências com as quais aprendemos a saber fazer, saber pensar e saber entrar em relação com alguém e com nós mesmos. Assim, os autores de narrativas produzem conhecimentos que têm sentido para eles e se inscrevem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (Ibid, p. 33).

Conforme Nóvoa ressalta, as próximas gerações provavelmente passarão boa parte de suas vidas em programas de formação. Não é à toa que isso tem suscitado tantos interesses e controvérsias, gerando um grande “mercado”. No entanto, ele diz que, se dirigirmos nossa atenção apenas para as questões do “emprego” e das “tecnologias”, estaremos desperdiçando uma grande oportunidade. Ressalta, ainda, que “a nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se.” (NÓVOA, 2010, p. 22)

1.3. A pesquisadora e o seu objeto de estudo: primeiras aproximações com o campo

Em seu livro *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, Marília Amorim destaca que todo trabalho de pesquisa se constitui numa tradução do que é estranho para algo familiar. Segundo a autora, para que alguma coisa se torne objeto de pesquisa, é preciso um estranhamento inicial para que possa ser retraduzida no final, a partir de um movimento circular, do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (AMORIM, 2004, p. 26).

Nesse sentido, logo que ingressei no doutorado, no primeiro semestre de 2016, busquei me familiarizar mais com meu objeto de estudo. Assim, retomei meus contatos com a representante da Superintendência Regional do Trabalho da Bahia, a auditora fiscal Dra. Marli Pereira, que é responsável pela coordenação do Programa de Aprendizagem na Bahia, e tem uma longa história na luta pela consolidação da Lei da Aprendizagem em nosso Estado. A partir de nossa conversa, na qual apresentei as minhas intenções de pesquisa, ela me sugeriu participar do Fórum Baiano da Aprendizagem Profissional (FOBAP), constituído por diversos parceiros, como entidades formadoras, empresas e órgãos do governo cujo objetivo é “promover o debate sobre a inclusão de aprendizes, inclusive para pessoas com deficiência, no mercado de trabalho e desenvolver, apoiar e propor ações de mobilização para o cumprimento da Lei do Aprendiz – Lei 10097/2000 no Estado da Bahia”(Site do FOBAP).

O Fórum, presidido pela representante da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego na Bahia (SRTE-BA), através da sua Coordenação do Projeto de Inserção de Aprendizes e de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho, atua de forma colegiada com membros permanentes (Ministério Público do Trabalho – (MPT),

Ministério Público do Estado da Bahia, representação da Organização Internacional do Trabalho – (OIT) e membros provisórios (representação dos serviços nacionais de aprendizagem, entidades sem fins lucrativos habilitadas para formação profissional de aprendizes, entidades vinculadas a pessoas com deficiência, órgãos públicos, representantes dos trabalhadores, representantes dos empregadores, sociedade civil organizada, e representação da juventude). O Fórum tem reuniões mensais e é constituído de núcleos de trabalho.

Na primeira reunião de que participei, em junho de 2016, fui apresentada ao grupo como pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia, que estava, no momento, realizando seu doutorado cuja temática era o jovem aprendiz. Hoje, já me encontro inserida em um dos núcleos do Fórum e venho participando ativamente desse coletivo onde tenho aprendido bastante. Nessas reuniões, tenho conhecido muitas das entidades formadoras e, com certeza, esse contato facilitou bastante minha entrada nas instituições que são lócus da pesquisa.

Ao longo da minha trajetória profissional como pesquisadora, mais de 30 anos trabalhando no Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da Universidade Federal da Bahia, venho atuando em pesquisas que vão além dos muros da academia. A pesquisa e a extensão estiveram sempre presentes em minha atuação profissional, com a preocupação de uma inserção social, tanto no sentido de subsidiar políticas públicas como no de contribuir para qualificar a atuação de entidades, movimentos sociais e lideranças sociais. Neste momento, minha motivação vai além da busca pela titulação de doutora, mesmo reconhecendo a importância desse título, principalmente na minha condição de docente universitária, pois acredito que minha pesquisa poderá ter relevância social ao contribuir com o Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional e as entidades socioassistenciais no sentido de melhorar a atuação do programa de aprendizagem a partir do olhar dos jovens aprendizes.

Os membros do FOBAP já vinham sentindo necessidade de realizar pesquisas que possibilitassem maior conhecimento acerca do Programa de Aprendizagem Profissional desenvolvido pelas entidades formadoras. Assim, a partir da minha inserção no Fórum, a sua Coordenação me chamou para contribuir com a realização de uma pesquisa junto às entidades formadoras, mapeando a aprendizagem profissional em Salvador. Na primeira reunião do Fórum do ano de 2017, a Coordenação divulgou a pesquisa e pediu a colaboração de todas as entidades presentes que abrissem as portas para me receber.

Esse foi o primeiro passo da minha pesquisa de doutorado: a realização de um estudo exploratório para o qual visitei algumas entidades que oferecem formação técnico-profissional para jovens na condição de aprendizes em Salvador e que são membros do Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional (FOBAP), nas quais apliquei um questionário com os responsáveis pela aprendizagem profissional.

Para a escolha da metodologia, que compreende tanto concepções teóricas de abordagem quanto um conjunto de técnicas que nos permitam a construção da realidade (MINAYO, 2001), optamos pelo estudo de caso. Ao comparar a metodologia a “um sopro divino do potencial criativo do investigador”, a autora nos faz pensar sobre a importância da criatividade do pesquisador na definição de sua metodologia, o que ainda é mais pertinente em estudos com a juventude. Para a realização das entrevistas, elaboramos oito cartas com gravuras que indicavam temáticas como: infância e família, crescer e se tornar jovem; o trabalho – ser jovem aprendiz; o jovem e a escola;; o jovem e os momentos de lazer; o jovem e as redes sociais; o jovem e as amizades;; o jovem e seus sonhos e planos, conforme pode ser visto na Figura 1. Os jovens iam escolhendo as cartas uma a uma de forma aleatória e, a partir do tema proposto, fomos construindo a nossa conversa a partir de um roteiro de questões.

Figura 1 – Cartas da Vida



Para a definição da entidade formadora a ser pesquisada, levamos em consideração a natureza da entidade, sua localização, além de fatores aliados à disponibilidade das instituições para abrigar a pesquisa. A partir da definição da entidade, acompanhamos as duas turmas em andamento, durante dois anos, tempo da trajetória formativa desses

jovens aprendizes. Por outro lado, junto a essa mesma entidade selecionamos também uma amostra de jovens aprendizes egressos.

Os sujeitos centrais desta pesquisa são jovens de 15 a 17 anos, de ambos os sexos, que estão inseridos no Programa Jovem Aprendiz em Salvador numa entidade formadora localizada na periferia de Salvador – a Associação Ação Social Mosteiro de Salvador. Assim, a pesquisa *Experiências formativas e laborais de jovens aprendizes de Salvador* parte da perspectiva de que a juventude constitui um momento da vida que tem significado em si, não sendo apenas uma fase de transitoriedade para a vida adulta. No entanto é preciso tomá-la na sua pluralidade, nos seus diversos modos de ser, vendo o jovem como sujeito social, “um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade”. (DAYRELL, 2007, p. 161).

Como destaca Ludke e André (1998), os estudos de caso se utilizam de uma grande variedade de fontes de informação. Assim, as principais técnicas de coleta de dados compreendem a observação participante, com o acompanhamento de duas turmas de jovens em uma entidade formadora de Salvador, as entrevistas, tanto individuais como em grupo, os grupos de discussão com jovens aprendizes e jovens egressos, bem como as entrevistas com coordenadores dos Programas e educadores (ou instrutores) da entidade formadora. Utilizamos, ainda, a análise documental, através dos textos normativos e legais que regulamentam a aprendizagem profissional, assim como os arquivos da entidade.

Conforme destaca Weller (2006), os grupos de discussão, considerados como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, especialmente, nos estudos sobre juventude, se constituindo como importante ferramenta para a “reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (WELLER, 2006, p. 246). Segundo Weller “é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações (Ibid, p. 57-58).

Ao tratar da especificidade da pesquisa em educação, Charlot (2006) diz que é preciso compreender a educação como um triplo processo de humanização, socialização e

entrada numa cultura. Assim, deve-se tomar o ato educativo numa perspectiva de uma “tríplice articulação, o educando, o educador e a instituição”.

É o jovem que se educa, que aprende. Vamos considerar a vertente da aprendizagem, mas seria a mesma coisa com a vertente da educação. Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou, se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse “algo” consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar uma outra forma. Entretanto, esses dois termos (educando, educador) articulam-se com um terceiro: uma instituição (a escola, mas poderia também ser a família ou outra instituição). Trata-se de uma instituição social, submetida a políticas. Em outras palavras, preservando a vertente da aprendizagem escolar, a atividade do aluno e a do professor operam em um quadro institucional que define as condições materiais, financeiras, burocráticas, etc. (CHARLOT, 2006, p. 15-16)

Como sugere May (2004), a prática da observação participante não é um método fácil. É preciso que o pesquisador tenha preocupação em como se aproximar de seu objeto, o que requer o dispêndio de um tempo considerável para familiarizar-se com o campo de pesquisa e, principalmente, estabelecer uma boa relação com as pessoas.

O autor trata ainda da importância desse período de “inserção” em uma realidade social para que se crie uma familiaridade com o campo empírico. Aqueles aspectos da ação que são “estranhos” para o observador podem ser “familiares” para as pessoas que fazem parte do estudo. Entretanto, a forma como as pessoas gerenciam e interpretam suas vidas cotidianas é uma condição importante para o entendimento de uma cena social (MAY, 2004, p. 185)

Meu primeiro contato com a ASMOS ocorreu em dezembro de 2017. Tinha clareza de que, para chegar na instituição a ser pesquisada, precisava tomar alguns cuidados. Carlos Brandão em seu texto *A Terceira Margem do Rio*, ao tratar sobre como fazer um trabalho de campo, orienta não entrar diretamente numa relação de pesquisa, sendo preciso, antes de iniciar, de fato, esse processo, “passar algum tempo de contaminação com o local”. Diz ainda:

Conviver, espreitar dentro daquele contexto o que eu chamaria assim o primeiro nível do sentir. Sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são, como é que eu me deixo envolver. Isso é muito bom, porque faz com que a gente entre pela porta da frente e entre devagar e, por outro lado, é bom também porque essa lenta entrada, eu diria, essa mineira entrada, não tem aquela característica de um trabalho invasor em que as pessoas se sentem de repente visitadas por um sujeito que mal chegou ao lugar, saltou do carro e

começou a aplicar um questionário. (BRANDÃO, 2017, texto mimeografado)

Essa espreita foi fundamental no trabalho de campo. Só depois de uma longa estadia na entidade é que iniciei as entrevistas com os jovens, e penso que isso foi fundamental, pois a intimidade criada com o grupo possibilitou que a conversa fluísse e não ficasse presa a um roteiro. Muitas vezes, ao longo da entrevista, lembrávamos de coisas que tinham sido discutidas ao longo da formação. Vários jovens, após a realização das entrevistas, me disseram o quanto foi rico para eles aquele momento. Um jovem, ao final da entrevista, registrou: “... muito bom relembrar a minha infância, falar coisas que estavam esquecidas...”.

Para Dayrell (2007), estudos que partem dessa perspectiva requerem um grande desafio metodológico, exigindo do pesquisador um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica, sendo preciso ter claro que os jovens não são apenas objeto da observação, mas se constituem como sujeitos da pesquisa, que vão se relacionar com o pesquisador.

Em nossa pesquisa, o cotidiano dos jovens em seu espaço de formação profissional terá uma centralidade. Mellucci (2005) destaca a importância da vida cotidiana como espaço onde os sujeitos constroem os sentidos do seu agir e onde experimentam as oportunidades e limites de sua ação. Para ele, “na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída.” (MELLUCCI, 2005, p. 29).

Pais (2003), em *Vida cotidiana – enigmas e revelações*, apresenta a sociologia do cotidiano como uma perspectiva metodológica que toma o cotidiano como alavanca do conhecimento. Ao discutir o significado etimológico do método, que deriva do latim *via* ou *rupta*, tem-se, por um lado, a ideia de rota ou caminho e, de outro, a noção de “rotura” ou “ruptura”, nos levando a “caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura”. Diz ainda que, como todo caminhar se faz ao andar, assim, o método deve nos guiar no sentido de “tratar a realidade” ou “passear por ela em deambulações vadias”, ressaltando que, nesse “vadiar sociológico”, o que importa é o percurso, e não o ponto de chegada.

Há ainda, como referência, princípios teóricos-epistemológicos que se pautam no enfoque teórico marxista, buscando apreender o real a partir de suas contradições. Nessa perspectiva de análise, não é possível apreender o significado de uma política específica sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção. Para Masson:

[...] a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real. (MASSON, 2012, p. 09)

Kuenzer (2001), em seu artigo “Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”, nos convida a refletir sobre a opção teórico-metodológica para estudos na área do trabalho e educação. A autora ressalta a importância de que estudos nessa área, desde o início, devem articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Ainda segundo a autora, é necessário diferenciar as categorias metodológicas das categorias de conteúdo. De um lado, temos as categorias do próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade, contradição, mediação, etc.), que são categorias universais; de outro, as categorias de conteúdo que dizem respeito à especificidade do objeto investigado. Este estudo tem, como categorias teóricas de análise, juventude, trabalho, educação ou qualificação profissional e emancipação, as quais serão tratadas ao longo dos capítulos seguintes.

2. JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL E JOVENS COMO SUJEITOS SOCIAIS

Uma categoria central deste estudo é juventude. Inicialmente, discutiremos o conceito polissêmico de juventude, buscando compreender como, historicamente, esse conceito foi se constituindo como uma categoria social, e como foram se delineando as distintas formas de pensar a juventude e as novas configurações do ser jovem na contemporaneidade. Baldi (2014) considera que é preciso compreender os jovens e a juventude como entes separados: enquanto os primeiros podem ser identificados pela faixa etária, a segunda, como categoria social, é reconhecida como um modo de ser relacionado com um imaginário e uma atitude cultural sempre mais interclassista e intergeracional, devendo levar em conta o enfoque da condição juvenil.

Este capítulo tem ainda o objetivo de ensejar uma reflexão sobre o conceito de juventudes – pensando a categoria em sua pluralidade – e sua afirmação na contemporaneidade, como essa temática se insere no âmbito das pesquisas acadêmicas brasileiras e, em especial, no campo da educação. Por fim, apresentaremos um panorama da juventude brasileira e a baiana: quem as constitui, como e onde vivem os portadores desse atributo.

2.1 De que juventude estamos falando? É possível falar em juventude no singular?

Tratar da juventude nos coloca como primeiro desafio a dificuldade de defini-la: afinal, o que é juventude? Os vários autores que discutem acerca do conceito de juventude apontam que não há uma única definição válida para todos os tempos e contextos históricos e sociais. A juventude deve ser vista como uma construção social que vai muito além dos critérios apenas biológicos.

[...] a história do mundo contemporâneo, por exemplo, lembra-nos sem cessar de que não existe uma juventude única e que a diferenciação social, as desigualdades em termos de riqueza ou de emprego aí fazem sentir todo o seu peso. (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 9)

O reconhecimento do estatuto da juventude nem sempre esteve presente na sociedade. Philippe Ariès destaca que, na sociedade dos séculos XVI e XVII, não havia uma demarcação clara entre infância e juventude, muito menos a noção do que hoje denominamos de adolescência. Para Ariès, há uma estreita relação entre as classes escolares e as classes de idade. Ele afirma que o surgimento de uma nova instituição, o

colégio, foi fundamental para que a preocupação com a idade se tornasse tão fundamental, especialmente no século XIX.

Em sua obra *História social da criança e da família*, no Capítulo 4, intitulado “As idades dos alunos”, ao estudar a correspondência entre as classes escolares e as idades dos alunos, o autor afirma que:

[...] a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 anos frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a ideia de separá-los. Ainda no início do século XIX, separavam-se de modo definitivo os homens feitos, os “barbudos” de mais de 20 anos, mas não se considerava estranha a presença no colégio de adolescentes atrasados, e a promiscuidade de elementos de idades muito diferentes não chocava ninguém, contanto que os menorezinhos não fossem expostos a ela. De fato, ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. (ARIÈS, 1978, p. 115)

Os termos adolescência e juventude, muitas vezes, se superpõem. Como destaca Ariès, essas duas categorias etárias, ainda no início do século XIX, continuavam a ser confundidas: “[...] elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas.” (Ibid, p. 115).

Elizabeth Crouzet-Pavan em *Uma Flor do Mal: os jovens na Itália medieval (séc. XIII-XV)* discute a juventude como a continuidade direta da infância, pois, após a idade da fragilidade do corpo e das primeiras aprendizagens, vem a fragilidade da alma e da razão. Ressalta que, nos tratados dessa época, não há uma precisão nem detalhes sobre a cronologia dessa etapa, a juventude, mas ela é considerada, sobretudo, como o tempo de uma morigeração obrigatória. A autora chama atenção para o fato de que, nos diferentes textos do fim da Idade Média italiana, transparece a imagem negativa dos jovens, por seus comportamentos condenáveis, sendo prescrito, em alguns tratados morais da época, “restringir, moderar, governar, ou seja, frear esses instintos selvagens”. E mais: “Por falta de freio e de governo, a juventude entrega-se ao mal.” (CROUZET-PAVAN, 1996, p. 191)

Em *Emblemas da Juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval*, Michel Pastoureau mostra que, em geral, nessa época, a juventude era vista como ruidosa, turbulenta, perigosa, desordeira, transgressora da ordem social e da moral.

[...] os jovens desprezam os valores estabelecidos e as pessoas idosas, consideradas “caquéticas”, são insolentes e briguentas, creem saber tudo, entregam-se as loucuras de todo tipo, gastam irrefletidamente, vivem na luxúria e no pecado. É preciso dar-lhes lições, cortar seu orgulho, orientar seus corpos para exercícios uteis, ensinar-lhes a desprezar a vida e, sobretudo, casá-los jovens para evitar a fornicação e o adultério. (PASTOUREAU, 1996, p. 259)

Como vimos, essa visão da juventude como ruidosa já estava presente na Idade Média. Aquino (2009) ressalta que a inserção da juventude no mundo contemporâneo, inicialmente, também se deu a partir de duas abordagens: de um lado, vista como “problema” – os jovens associados a delinquência, comportamentos de risco, violência e drogadição; de outro, uma visão mais idílica, com o olhar para a juventude da classe burguesa, vista como fase preparatória para a vida adulta, a ideia de moratória social.

Na sociedade moderna, com a afirmação do espaço escolar como obrigatório, começam a ser demarcados os limites entre infância e juventude. Tais limites se encontravam “no momento de conclusão dos estudos, do início da aprendizagem e ingresso no mundo do trabalho.” (SCHINDLER, 1996, p. 271).

A noção de juventude somente passou a ter sentido a partir do “momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes ‘problemas sociais’ daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida” (PAIS, 1990, p. 147). Contudo, vale ressaltar que isso ocorre entre os jovens de classes mais abastadas, os jovens das classes populares demoraram muito tempo a acessar alguns dos direitos da juventude. De acordo com Dayrell, essa é uma das concepções mais arraigadas, a que pensa a juventude em sua condição de transitoriedade, segundo a qual o jovem é um “vir a ser”. No entanto, entendemos, como Dayrell, que a juventude é parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, compreendendo um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Destaca ainda que é preciso compreendê-la de forma articulada com a noção de sujeito social (DAYRELL, 2003, p. 42).

No campo da psicologia, a adolescência ganhou, inicialmente, maior destaque, quando, no início do século XX, em 1905, o psicólogo americano G. Stanley Hall publicou um primeiro tratado acadêmico dedicado à adolescência. Nesse tratado, a adolescência se estendia dos 12 aos 22 ou 25 anos, o que denota o quanto esses conceitos se imbricam,

mostrando que, ainda hoje, permanece uma superposição dos conceitos. O termo juventude começa a se afirmar, inicialmente, no campo dos estudos da antropologia e, posteriormente, na sociologia, onde diferentes correntes, abordagens e teorias se fazem presentes, consolidando um campo de estudo – a sociologia da juventude.

De acordo com Islas (2005), as primeiras indagações mais sistemáticas sobre os setores juvenis apareceram no final da década de 1920 e foram provenientes de dois enfoques que marcaram duas formas de se acercar da questão juvenil: de um lado, uma abordagem direta e explícita, vinda do campo da antropologia; de outro, o enfoque em que os assuntos juvenis apareceram de forma mais indireta, no âmbito de interesses mais gerais dos estudos da Escola de Chicago. Na antropologia, Mead, em estudo realizado em 1928 na Ilha de Tau, nos mares do sul do Oceano Pacífico, demonstrou que a adolescência das meninas desse lugar não tinha nada em comum com a ideia de uma etapa conflitiva, de indecisões e instabilidade, como era sustentada pelas sociedades ocidentais em geral, contrapondo-se à teoria uniformizante de Stanley Hall.

O referido autor destaca, na sociologia, o trabalho de dois pesquisadores da Escola de Chicago, que foram precursores dos estudos juvenis: Frederic M. Thrasher que, em 1927, publicou *The Gang* e é considerado um precursor dos estudos sobre a delinquência juvenil; e William Foote Whyte, que estudou um grupo de meninos durante quatro anos em Corneville.

Outro enfoque importante da sociologia foi a corrente geracional. O conceito de geração tem sido um tema recorrente nas ciências sociais. Na sociologia da juventude, uma referência importante foram os estudos de Mannheim sobre o conceito de geração, que constituíram um divisor de águas na história sociológica acerca desse conceito. Para Mannheim, “jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos, pode-se dizer, fazem parte da mesma geração”. (MANNHEIM, 1928 *apud* FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187).

[...] as gerações podem ser consideradas o resultado de descontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. Em outras palavras: o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum – a “demarcação geracional” é algo “apenas potencial” (Mannheim, 1950) – mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham (a geração atual). (*Ibid*, p. 189)

Bourdieu, ao dizer que juventude não é mais do que uma palavra, assevera que as divisões entre as idades são arbitrárias. De fato, o que está por trás dessa divisão lógica

entre jovens e velhos é uma questão de poder, um jogo de disputa e de afirmação de uns contra outros. Ressalta, ainda, que “as classificações por idade (mas também por sexo, ou evidentemente, por classe) equivalem sempre a impor limites”. (BOURDIEU, 1990, p. 152), ou seja, colocar cada um no seu devido lugar na sociedade. Peralva (1997, p. 15) afirma que “[...] as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado”. Não nascemos jovens, mas nos tornamos jovens.

Peregrino ressalta a contribuição desse autor francês que, ao nos instigar a pensar sobre a juventude, nos faz atentar para a “aparente arbitrariedade das classificações etárias”, chamando a atenção para o fato de que, ao tomarmos os jovens como uma unidade social, corremos o risco de perder de vista “as diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de exercer este período da vida, marcado por significativas diferenças relativas às condições de existência, às relações mantidas para com o trabalho e ao orçamento do tempo, nas vidas dos sujeitos.” (PEREGRINO, 2011, p. 278).

Contrapondo-se a essa concepção de Bourdieu, Margulis e Urresti (2008) afirmam que “a juventude é mais que uma palavra”. Para esses autores, a idade, assim como o sexo, são base de classificações sociais e estruturadores de sentido. Afirmam ser necessário superar a visão de juventude como mera categorização por idade, sendo importante incorporar à análise questões como diferenciação social e cultural. Consideram, ainda, que a juventude é uma condição constituída pela cultura, mesmo que partindo de uma base material ligada à idade.

Reforçando essa ideia, Andrade e Meyer (2014, p.89) nos lembram que, mesmo sem tomar as idades como delimitadores de juventude, não há como escapar da cultura em que vivemos, que “estabelece etapas etárias como marcadores socialmente aceitos que funcionam como delimitadores de nossas vidas”. Ser jovem não depende apenas da idade como característica biológica, como condição de corpo, tampouco apenas do setor social ao qual se pertence, mas é preciso levar em conta também a questão geracional, pois, segundo Margulis e Urresti,

cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora, en su socialización, nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir.” (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 03).

Nessa perspectiva, a geração não é uma simples coincidência na data de nascimento, mas uma verdadeira fraternidade contra os estímulos de uma era, uma diacronia compartilhada, uma simultaneidade em processo que implica uma cadeia de eventos que podem ser relatados na primeira pessoa, como ator direto, como testemunha ou, pelo menos, como contemporâneo, pois destacam que há, entre as gerações, diferenças no plano da memória.

Arce, em seu artigo “El Futuro ya fue. Juventud, educación y cultura”, afirma que não é inútil insistir na obviedade de que há muitas formas de ser jovem, múltiplas maneiras de dar sentido à condição juvenil. Para ele, as demarcações sociais entre o juvenil e o não juvenil não podem ser trocadas pela ideia de geração.

[...] el concepto de generación se conforma a partir de la coincidencia en las edades, aun cuando las personas que nacen en años similares no necesariamente se sentirán parte de su generación, ni los diferentes grupos sociales le otorgan el mismo sentido ni se identifican con los intereses de otros jóvenes de su generación. (VALENZUELA ARCE, 2005, p. 3)

Kofi Annan, em seu discurso na 54ª Assembleia Geral da ONU, destacou que os adolescentes e os jovens adultos devem ser um grupo-alvo importante de todas as iniciativas de desenvolvimento social, dado que são eles os mais afetados pela pobreza, desemprego e exclusão social. Mas ressalta, por outro lado, que “os jovens podem ser também um recurso importante na mobilização social necessária para combater esses mesmos problemas”, reforçando uma visão mais positiva da juventude como força impulsionadora das mudanças (Relatório do Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, à 54ª Assembleia Geral, documento A/54/59).

Para Norbert Elias, a construção da identidade de cada indivíduo está sempre no cruzamento da representação que faz de si mesmo e da credibilidade concebida ou recusada pelos outros a essa representação. Segundo ele, “um indivíduo existe a partir das marcas simbólicas inscritas pelos outros com os quais ele se relaciona, mas também por sua capacidade de representar-se como alguém que pertence e ocupa uma determinada função dentro de uma coletividade” (ELIAS, 1994, p. 21). Roger Chartier (2001, p. 15) no prefácio da obra de Norbert Elias *A sociedade de Corte*, destaca três escopos de desenvolvimento: a evolução biológica, a evolução social e a evolução vivida na escala da história individual. É nesse entrecruzamento entre o sujeito biológico, social e histórico que penso ser importante analisar a juventude de hoje.

2.2 As juventudes na contemporaneidade: como pensar as juventudes hoje?

Conforme Pereira (2012), para se refletir acerca das juventudes na contemporaneidade, é preciso tomar duas precauções importantes: de um lado, partir da noção de juventude como construção social e cultural e, de outro, compreender que o conceito de juventude não pode ser definido isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais. Afirma ainda, que “[...] pensar a ideia de juventude é pensar sobre condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento religioso”, sendo importante também, contextualizá-la historicamente, como integrante de uma geração específica que se relaciona com outras gerações (PEREIRA, 2012, sp).

Nesse mesmo sentido, Dayrell, Moreira e Stengel (2011) nos convidam a pensar a juventude contemporânea a partir da sua complexidade, vista como um mosaico de possibilidades, a juventude como uma categoria social transversalizada por outras categorias como gênero, classe social, etnia, geração, dentre outras.

No entanto, se, por um lado, podemos dizer que, diante de tantos dissensos acerca do conceito adolescência e juventude, há várias adolescências ou juventudes, por outro, parece existir um consenso de que “a adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial”. (MELLUCCI, 1997, p. 13).

Para Mellucci (1997), as pessoas não são jovens apenas pela idade, pois a juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. Para o autor, o tempo da juventude não pode ser medido apenas em termos objetivos como o tempo do relógio, mas é preciso levar em conta que os jovens assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade, trazendo o conceito de condição juvenil. O autor fala de uma separação entre tempos interiores (tempos que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e tempos exteriores, marcados por ritmos diferentes e regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade, trazendo a noção de condição juvenil como a mais apropriada para se compreender a juventude nos tempos atuais.

Minayo (2011) discute que, na sociologia, dois conceitos têm sido centrais na literatura acerca da juventude: o de condição juvenil e o de moratória social. Muitos autores

(Grosso, 2000; Carrano, Sposito, Minayo, 2011; Dayrell, entre outros) utilizam o termo condição juvenil para expressar o que vem ocorrendo com aqueles que estão nessa etapa da vida. No entanto, como ressalta a referida autora, há várias acepções acerca do conceito de “condição juvenil”, destacando três: de um lado, aquela que acentua os traços comuns, sem deixar de levar em conta as dimensões de espaço, tempo e a pluralidade de condições dos que nasceram em um mesmo período histórico; de outro, as que enfatizam as desigualdades de classe, gênero e de cor; e ainda as que ressaltam as características e os padrões culturais. Segundo ela, para os autores que enfatizam os traços comuns, a juventude é vista como “a etapa em que o ser humano completa sua formação física, intelectual, psíquica, social e cultural, vivenciando a passagem da condição de dependência para a de autonomia em relação à família de origem (MINAYO, 2011, p. 19-20).

Autores como Bourdieu e Margulis e Urresti trazem a ideia de moratória social, “período da vida em que se permite postergar diversas exigências sociais – tais como trabalho, matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar – e em que há uma especial tolerância para com o comportamento juvenil”. (GROPPO, 2015, p. 18). Minayo ressalta que essa expressão é definida como um prazo concedido pela sociedade aos jovens, período que lhes permite ter uma maior liberdade para viver essa fase, um prolongamento da juventude, lhes garantindo um tempo de maior preparação da transição para a fase adulta. Contudo chama a atenção que a moratória social tem significados diferentes segundo a condição de classes e estratos sociais: enquanto, para os jovens mais ricos e da classe média, significa uma condescendência das famílias, de forma a lhes garantir o acesso privilegiado a bens culturais e educacionais, entre os mais pobres, “a chamada moratória social costuma ser um tempo de parada forçada, constituído de culpa, frustração, impotência e sofrimento” (*Ibidem*, p. 25).

Nem mesmo em termos da extensão etária da juventude há consenso. Denstad (2009), buscando responder a indagação sobre quando uma pessoa é considerada jovem, afirma que não há consenso, pois, o conceito de juventude é socialmente construído e não uma determinação biológica. Ele difere ao longo do tempo e depende do estágio de desenvolvimento econômico de uma sociedade. Esse pesquisador europeu afirma que, mesmo no conjunto dos países da União Europeia, “não há universalmente uma resposta correta sobre qual categoria de idade define ‘jovens’ na Europa”. Contudo destaca que, em relação às políticas de juventude, muitos países da Europa têm definido, como

grupo-alvo, os jovens entre 15 e 25 anos, conforme orientação do *Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Juventude*, lançado em 2001, com recomendações políticas supranacionais (DENSTAD, 2009, p. 14).

De acordo com boa parte das Organizações Internacionais, como ONU, OMS e OIT, a juventude é composta pela população de 15 a 24 anos. No entanto, para o Brasil, conforme define o Conselho Nacional da Juventude (CNJ), "a juventude [...] congrega cidadãos e cidadãs entre os 15 e 29 anos que podem ser subdivididos entre os adolescentes-jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (entre 18 e 24 anos) e os jovens-adultos (entre 25 e 29 anos)." Neste nosso estudo, tomaremos como recorte os jovens-adolescentes (incluindo os de 14 anos) e os jovens-jovens (entre 18 e 24 anos), por serem eles o público-alvo do Programa Jovem Aprendiz.

Vale ressaltar que a demarcação etária é importante para se pensar a política, embora a classificação etária deva ser pensada apenas como um parâmetro social para o reconhecimento político da fase juvenil. O conceito de juventude vai muito além de sua condição biológica, e pensá-lo a partir da idade nos leva sempre à sua condição de transitoriedade pois, como chama atenção Levi e Schimiti, "os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam". (LEVI, SCHIMITI, 1996, p. 09). A juventude, como vimos, não é só uma característica etária, mas encerra em si todo um conjunto de práticas e vivências sociais multifacetadas e não exclusivas de uma geração.

Pesquisa recente realizada pelo Datafolha sobre como a população brasileira se relaciona com as idades mostra que a juventude se torna mais elástica: boa parte dos brasileiros considera jovens pessoas até os 37 anos e, entre as mulheres com mais de 60 anos, essa faixa fica mais elástica, chegando aos 47 anos. Guita Debert (2017), em reportagem *Idade certa para ficar velho não existe*, publicada no Caderno Cotidiano da *Folha de São Paulo*, afirma que estamos vivenciando um momento de uma descronologização das idades, e de prolongamento da juventude.

A sociologia da juventude tem oscilado entre duas grandes tendências: de um lado, aqueles que tomam a juventude nos seus aspectos mais uniformes e homogêneos tendo-a como uma fase da vida cuja categoria central de análise é a geração vista a partir da faixa etária; de outro, aqueles que veem a juventude como um conjunto social diversificado "perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes

pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc.” (PAIS, 1990).

O referido autor nos desafia a olhar a juventude a partir de dois eixos semânticos: de um lado, a partir de uma aparente unidade, quando a tratamos como uma fase da vida; de outro, pensá-la na perspectiva da diversidade, a partir dos diferentes atributos sociais que distinguem os jovens uns dos outros. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a juventude ora se apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora como um conjunto heterogêneo: homogêneo se comparamos a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo se a geração dos jovens for examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (*Ibid*, p. 151). Assim, faz-se necessário reconhecer a existência de diversas juventudes no país, que compõem “um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens”. O jovem contemporâneo está imerso – por opção ou por origem – em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências (NOVAES; CARA; MOREIRA, 2006, p. 05)

Para Groppo (2004), a juventude é uma categoria social utilizada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos e definir direitos e deveres, e não uma característica natural do indivíduo. Esse autor ressalta ainda que, ao analisar as juventudes concretas, faz-se necessário cruzar essa categoria com outras categorias sociais, como gênero, classe, raça, etc. Margulis e Urresti, ao indagarem se a juventude é uma categoria unissex, reafirmam que juventude não é independente de gênero, pois a condição da juventude é oferecida de forma diferente para homens ou mulheres. Conclui-se, assim, que ser jovem implica uma gama de modalidades culturais que se desdobram com a interação de probabilidades parciais, organizadas por classe, gênero, idade, memória incorporada e instituições.

Outra forma corrente de pensar a juventude é compreendê-la como uma etapa intermediária entre a adolescência e a fase adulta, o que nos leva a interrogar o que, de fato, demarcaria a entrada no mundo adulto. Não há consenso na literatura sobre qual evento marca a entrada dos indivíduos nesse âmbito. A transição da juventude para a vida adulta tem sido marcada por um complexo processo que abarca a passagem pela escola, a inserção no mercado de trabalho, uma nova constituição familiar, filhos e casamento, o que supostamente sinaliza a independência do (a) jovem e a entrada na vida adulta (ANDRADE, MEYER, 2014). No entanto, as experiências vivenciadas pela

juventude de hoje são mais complexas e menos previsíveis do que em gerações passadas, não cabendo mais modelos lineares de compreensão dos fatores, antes claros, de transição das etapas da vida, como escola, trabalho, independência financeira, constituição de família, dentre outros.

Sepulveda (2013) ressalta que, na literatura dos últimos anos, que trata sobre a juventude, parece haver certo consenso de que os marcadores sociais de idade, que tradicionalmente serviram para definir a transição de uma fase de vida a outra, têm perdido sua força normativa, o que tem trazido a necessidade de um olhar mais amplo e complexo para as distintas experiências de ser jovem. Segundo o autor “los cambios en el entorno social configuran un escenario de rasgos particulares, constituyéndose en el marco que define las características de la nueva condición juvenil.” (SEPULVEDA, 2013, p. 25).

A juventude também é vista como uma fase da vida composta de experiências complexas e heterogêneas, caracterizadas tanto por vulnerabilidade quanto por potencialidades, e, assim, os ciclos da vida ou “as idades em que ocorrem os eventos que marcam o processo de transição variam no tempo, no espaço e por grupos sociais”, resultando em transições desiguais para o mundo adulto (CAMARANO; LEITÃO E MELO, 2006, p. 19).

As mudanças observadas no processo de transição podem ser explicadas, de modo geral, por duas ordens de fatores que acontecem nas esferas da escola, do trabalho e da família. A primeira, de ordem pública, envolve o aumento da escolarização e as dificuldades crescentes de inserção profissional dos jovens que passaram a ficar mais tempo na escola para ampliar suas chances de inserção em um mercado de trabalho mais exigente. Exigente, inclusive, de experiência profissional, o que não se pode esperar encontrar em um jovem que busca sua primeira experiência de emprego. Isso se alia ao fato de as novas formas de organização da produção se caracterizarem por serem menos dependentes de mão de obra, o que se constitui em obstáculo à contratação de jovens, postergando a formação de novos núcleos familiares e aumentando o período de dependência econômica em relação aos pais. Por outro lado, a escolaridade, que garantiu, no passado recente, a ascensão social de muitos jovens, não é mais suficiente para assegurar uma inserção adequada no mercado de trabalho, mas continua sendo uma condição necessária (CAMARANO; LEITÃO E MELO, 2006, p. 17).

Como é ressaltado na Política Nacional de Juventude, na contemporaneidade, a complexidade da vivência juvenil não pode ser vista numa perspectiva linear, pois há uma combinação “dos processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluem a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidades, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, do lazer, da fruição e criação cultural e da participação social”. (CONJUVE, 2006, p. 19).

Valenzuela Arce (2005) resalta que condição juvenil, mais do que meras palavras, refere-se às relações sociais historicamente construídas, imersas em redes e estruturas de poder. Para o autor:

No resulta ocioso insistir em la obviedad de que existen muchas formas de ser joven y múltiples maneras de dotar de significados a la condición juvenil. Lo anterior resulta más complejo que la consideración que sólo reconoce dos juventudes, definidas por la clase social o a la condición educativa. Existen múltiples realidades de jóvenes que estudian y trabajan, o que no estudian ni trabajan o que, trabajando y/o estudiando, conforman umbrales de identificación que no se encuentran referidos a la dimensión laboral o escolar. Muchos soportan desde su infancia pesadas cargas y responsabilidades familiares. El espectro de opciones de la juventud no se agota en la polaridad burgués-obrero, sino que alude a otras formas de inserción relacional con los mundos adultos, donde la educación ha tenido un papel importante. (VALENZUELA ARCE, 2005, p. 03)

Como vimos, há muitas maneiras de ver a juventude, o que nos leva a concluir a dificuldade de definir essa categoria. Mas acreditamos na perspectiva defendida por Dayrell e Carrano de que a juventude deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, pensada na perspectiva de sua pluralidade, na sua diversidade, uma diversidade pautada com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, além das questões geográficas. É preciso lembrar que “são muitas as formas de ser e experimentar o tempo da juventude” ou melhor das juventudes (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103), pois, na sociedade contemporânea, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural (MELLUCI, 1997).

Como bem destaca Frigotto (2004), o tema da juventude, assim como do trabalho, que veremos no capítulo posterior, é complexo e controverso, dada a dificuldade de se ter um conceito unívoco. Contudo é preciso levar em conta as particularidades e as singularidades desse grupo sem, com isso, cair na armadilha da atomização, pois “os

sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade dentro do diverso mundo econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião, etc.”

2.3 A produção de conhecimento sobre juventude no campo da educação: como os estudos sobre juventude surgem no âmbito da academia?

Minayo (2011) destaca três grandes pesquisas de âmbito nacional que foram importantes para colocar a juventude no debate público. São elas: 1) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, organizada por Abramo e Branco (2005) numa parceria com o Instituto Cidadania, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Instituto de Hospitalidade de São Paulo; 2) *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*, realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e pelo Instituto Polis, realizada em 2005; e, por último, 3) a investigação realizada em 2008 pelo Instituto Datafolha sobre o jovem brasileiro em 168 municípios de 24 unidades da Federação e no Distrito Federal.

Os estudos sobre juventude chegaram tardiamente no campo da educação. Em 1997, a *Revista Brasileira de Educação* (RBE) publicou um dossiê “Juventude e Contemporaneidade”, e no ano de 2000, foi realizado o primeiro balanço sobre o tema no interior da área da Educação, coordenado pela Profa. Marília Sposito. Em *Produção de Conhecimento sobre Juventude na Área de Educação* (SPOSITO *et al.*, 2000), os autores, a partir de um balanço exaustivo da produção discente da Pós-Graduação em Educação de 1980 a 1998, identificaram que a juventude ainda constituía um objeto de estudo pouco consolidado na pesquisa educacional. Nesse período, a participação desse tema na produção acadêmica representava apenas 4,4% sobre o total da produção nacional. Contudo, nesse mesmo estudo, já era possível identificar um crescimento, nos últimos quatro anos, da pesquisa (1995–1998), da produção de conhecimento sobre juventude na área de educação. Dos 387 trabalhos produzidos, (332 dissertações e 55 teses), quase 50% deles foram realizados a partir dos anos de 1995.

A produção de conhecimento sobre juventude na educação ainda estava fortemente concentrada no eixo sul–sudeste, representando 84% das pesquisas, com destaque para as seguintes instituições: PUC/SP, UFRGS, UNICAMP, USP, UFRJ e PUC/RS. Ao analisar as temáticas mais recorrentes nos estudos sobre juventude na área da educação, os autores ressaltam que havia ainda uma grande ênfase na sociologia e psicologia da

educação, além de identificar que a produção sobre juventude ainda apresentava, como traço marcante, uma certa fluidez ou ambiguidade diante de suas matrizes disciplinares.

Conforme ressalta Sposito e Tarabola (2017, p. 5), “o jovem continua sendo pesquisado preponderantemente a partir da categoria ‘estudante’”. Jovens, trabalho e escola são os temas que se destacavam com o maior número de dissertações e teses no interior dos estudos sobre juventude, representando 21%. São estudos que tratam das relações entre trabalho e educação – ensino fundamental e médio – incluindo pesquisa sobre os estudantes trabalhadores; “os cursos noturnos, a profissionalização, a escolha profissional e os significados do trabalho tornam-se o eixo privilegiado de interesse”, sendo seguidos de aspectos psicossociais e adolescentes e adolescentes em processo de exclusão social, com 20% e 17%, respectivamente.

Posteriormente, outro importante trabalho, também realizado sob a coordenação de Sposito (2009), mapeou a produção entre os anos de 1999 e 2006, resultando em um denso trabalho intitulado *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social nos anos de 1999 a 2006*. Tomando como ponto de partida essas duas importantes obras referenciais na consolidação do estado da arte sobre juventude, busquei atualizar esses dados, mapeando a produção acadêmica de 2006 a 2018. Nesse garimpo, caminhamos em duas frentes: a busca das teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Plataforma Sucupira, a partir dos descritores juventude, jovem aprendiz, inserção profissional, além de uma garimpagem no *site* dos principais periódicos da área.

No caso dos periódicos, o critério de escolha focalizou as revistas nacionais de maior destaque, de acordo com critérios da Capes, através dos indicadores da Qualis-Periódicos, selecionando-se aquelas enquadradas nos estratos A1, A2, B1 e B2 de circulação nacional. A partir da leitura do sumário e em função do título dos artigos, fomos selecionando aqueles que tratavam de questões ligadas tanto à juventude quanto às discussões acerca da relação entre educação e trabalho, em especial sobre a questão da educação profissional e da inserção profissional.

Dos treze periódicos pesquisados, foram identificadas 460 edições, publicadas ao longo desses doze anos, sendo encontrados 244 artigos que discutem sobre juventude, trabalho, inserção profissional, relação entre trabalho e educação e educação profissional.(ver Quadro 1) A produção da revista *Trabalho & Educação*, da

Universidade Federal de Minas Gerais, foi a que apresentou um maior número de artigos que tratam da questão do trabalho, publicando um rico material – 83 artigos. Outro destaque foi a revista *Educação e Sociedade*, que apresentou, ao longo desses dez anos, 25 artigos. Vale salientar que esse trabalho de garimpagem textual foi fundamental, pois, a partir dele, pude encontrar algumas preciosidades que trouxeram contribuições importantes para a reflexão sobre as categorias centrais deste estudo.

Quadro 1 – Distribuição do Número de artigos na área da juventude por periódico - 2006 a 2018

Nome da Revista	Local	Nº de revistas 2006 a 2016	Nº de artigos sobre Juventude, inserção/educação profissional
Caderno Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade – UNICAMP	38	14 artigos
Educação e Sociedade	Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes	50	25 artigos
Revista Brasileira de Educação	ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	40	18 artigos
Cadernos de Pesquisa	Fund.Carlos Chagas	39	10 artigos
Educação e Pesquisa	Fac.Educação da USP	42	14 artigos
Educação e Realidade	Fac.Educação UFRGS	41	18artigos
Educação em Revista	Fac. Educação UFMG	32	11 artigos
Educação e Questão	Fac. Educação	38	14 artigos
FAEEBA	Fac. Educação da UNEB	18	06artigos
Trabalho & Educação	UFMG	35	83artigos
Movimento	UFF	09	05 artigos
Revista Brasileira de Ciências Sociais	ANPOCS	39	09 artigos
Caderno CRH	UFBA	39	17 artigos
T O T A L		460	244artigos

Fonte: Levantamento junto as revistas - Elaborado pela autora - 2019

A partir desse caldeirão de informações, fomos filtrando a busca, a fim de nos aproximarmos da produção de conhecimento já existente acerca da temática jovens e trabalho. Corrochano e Nakano (2009) ao apresentar um balanço da produção científica relativa ao tema jovens e trabalho destacam que as pesquisas sobre essa temática envolvem o esforço de pesquisadores de distintas áreas, em especial da educação, da sociologia, do serviço social e da psicologia. Foram identificados 91 estudos, sendo 74 dissertações e 17 teses, na temática jovens e trabalho. Em boa parte, esses estudos estavam voltados para a análise de programas ou projetos de qualificação e (ou) apoio à inserção de adolescentes e de jovens no mercado de trabalho, representando 53,8%, sendo 80,5% deles na área de educação. No entanto percebe-se uma maior concentração desses estudos na região Sudeste. Há ainda 17 trabalhos no subtema trabalho de

Juventude e violência					01							01
Jovens e cultura				01			01					02
Juventude rural							01	01	01			03
Jovens negros							01					01
Empreendedorismo/em pregabilidade		01		01		01						03
Percepção/representação e sentido/expectativa do jovem acerca do trabalho e	02	02		04	02		01	03		01		15
TOTAL	09	16	24	21	29	24	30	19	18	30	10	230

Aguiar (2014) apresentou uma monografia de final de curso, na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *As Produções discentes na Educação sobre a lei de aprendizagem: o cenário atual dos/as jovens no trabalho e relações de gênero*, onde demarca o ano de 2006 como o momento em que esse objeto de estudo aparece na academia, pois de 2001 a 2005, não identificou nenhuma produção discente sobre esse tema. Essa temática começa a aparecer, inicialmente, na área da psicologia, com a tese de Astigarraga (2006). Além desse estudo, a autora identificou apenas 09 trabalhos de 2006 a 2013 que trataram do Programa de Aprendizagem Jovem Aprendiz, sendo que 44% deles desenvolvidos no sul do país.

Pesquisando junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, percebemos um crescimento de estudos nessa área. Identificamos, a partir dos descritores Lei da Aprendizagem e jovem aprendiz, no período de 2006 a 2016, 60 trabalhos entre teses e dissertações cujos objetos de estudo estavam voltados para estudar o Programa de Aprendizagem Profissional, o que demonstra um expressivo crescimento da produção de conhecimento acerca dessa temática, em especial, a partir dos anos de 2010.

Essa temática tem sido pesquisada por distintas áreas de saber. Do total de trabalhos identificados que se dedicam a estudar os jovens aprendizes, 24 foram produzidos no âmbito da pós-graduação em educação, representando 30,4%. Em segundo lugar, se destaca a produção na área da psicologia, com 13 trabalhos. No conjunto dessa produção acadêmica, poucas são as teses, apenas 11, e, dessas, somente três foram produzidas na pós-graduação em educação. Essa temática vem aparecendo com mais frequência em dissertações dos mestrados profissionais (15 dissertações) e mestrados

stricto-sensu (49). No entanto, percebe-se que boa parte dessa produção se concentra no eixo sul-sudeste do país, representando 70% dos trabalhos produzidos. Apenas doze trabalhos foram realizados na Região Nordeste.

Na Bahia, identificamos apenas cinco trabalhos – quatro dissertações e uma tese – cujo objeto de estudo centra-se no Programa Jovem Aprendiz. O primeiro estudo, realizado em 2012, foi a dissertação de Daniela Miranda Lago, intitulada *Repercussões do Programa Jovem Aprendiz do Senar: estudo de caso em Curaçá – Ba*, defendida no Mestrado Profissional Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social da Fundação Visconde de Cairu. Em 2015, duas outras pesquisas foram realizadas em Salvador: a dissertação de Josemário Ferreira, *Dilemas e perspectivas na formação de jovens aprendizes: análise de percursos juvenis construídos no programa de aprendizagem do setor bancário de Salvador* defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e o trabalho de Paulo Roberto Moraes Luz, *Programa Jovem Aprendiz: um estudo de caso da política pública e suas implicações no mundo do trabalho*, realizado no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em 2018, encontramos dois trabalhos em Salvador: a tese de Andressa de Freitas Ribeiro, *Experiências da primeira inserção profissional: um estudo dos jovens do Programa Jovem Aprendiz do Estado da Bahia 2015-2017*, e a dissertação de Iracema Souza de Jesus ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia.

Vale destacar que a pesquisa acerca do Programa Jovem Aprendiz tem tido presença também fora do espaço mais acadêmico das produções das pós-graduações brasileiras. Destaco alguns trabalhos: em 2011 foi publicado o relatório da pesquisa *Jovens Aprendizes: Uma análise a partir da experiência de jovens egressos e instituições formadoras*, realizado pela Ação Educativa em parceria com o Instituto Unibanco sob a coordenação da pesquisadora Maria Carla Corrochano e, mais recentemente, em 2016, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) publicou o relatório da pesquisa *A Aprendizagem e a Inserção de Jovens no mercado de trabalho: uma análise com base na Rais*. Essa pesquisa teve como objetivo identificar os avanços e desafios da Lei da Aprendizagem a partir das experiências e das percepções de adolescentes e jovens que experimentaram a condição de aprendizes.

Assim, podemos concluir que a literatura produzida nos estudos na área da juventude, trabalho e educação ainda são incipientes, em especial os que se voltam para refletir sobre a política de aprendizagem profissional, ensejando mais estudos, ainda mais se pensarmos em nossa região, onde há ainda poucos trabalhos que apontem para o lugar do trabalho e da educação profissionalizante na vida dos jovens, assim como trabalhos que se dediquem a avaliar as políticas voltadas para a juventude, principalmente, as que se preocupam com a qualificação profissional e com a inserção do jovem no mercado de trabalho a partir do olhar dos próprios jovens.

2.4 O mapa das juventudes brasileira e baiana – quem são os jovens?

Nos últimos anos, o Brasil vem passando por um processo de transição demográfica, com o declínio paulatino da proporção de jovens na população total, mas ainda conta com uma expressiva população juvenil. Em 2010, o número de pessoas entre 15 e 29 anos somava 51.340.473, correspondendo a 26,9% da população brasileira, o que demonstra a força da juventude. Essa situação é uma realidade encontrada em toda a América Latina, onde, desde os anos 80 e 90 do século XX, a população jovem representa o grupo populacional mais numeroso (CATALANO, 2008).

Tabela 1. População jovem Brasil, Bahia e Salvador – Censo 2010

	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	15 a 29 anos
Brasil				
Total	16.990.870	17.245.190	17.104.413	51.340.473
Homem	8.558.868	8.630.227	8.460.995	25.650.090
Mulher	8.432.002	8.614.963	8.643.418	25.690.383
Bahia				
Total	1.327.281	1.304.362	1.308.861	3.940.504
Homem	668.390	647.103	642.500	1.957.993
Mulher	658.891	657.259	666.361	1.982.511
Salvador				
Total	216.558	251.552	285.790	753.900
Homem	106.749	120.203	134.453	361.405
Mulher	109.809	131.349	151.337	392.495

Fonte: Censo 2010 - Elaborado pela autora

Na Bahia, a população juvenil é ainda mais representativa, contando com 3.940.504 pessoas na faixa de 15 a 29 anos, o que representa 29,7% da população geral, sendo 1.957.993 homens e 1.982.511 mulheres.

A grande maioria dos jovens reside em áreas urbanas, representando 84,5%; apenas 8.475.389 moram em zonas rurais. Já em termos da distribuição da população por sexo, há uma certa igualdade com leve predominância das mulheres: 25.690.383 mulheres para 25.650.090 homens. Observando os dados do Censo 2010 relativos a cor e raça, verifica-se que 53,3% dos jovens brasileiros são negros (45,6% pardos e 7,96% pretos); 44,8% são brancos e 1,1% amarelos; 0,4% são indígenas. Mas esses dados são bastante díspares em termos regionais. De acordo com o censo do IBGE de 2010, a região brasileira com maior número proporcional de negros na população é a Nordeste, com predominância da Bahia, que conta com a maior proporção de negros na população, além de ocupar o segundo lugar no *ranking* nacional, com 76,3% de autodeclarados pretos e pardos. Também é o estado com o maior número de pessoas que se declararam pretos (17,1%); outras 59,2% se dizem pardas.

Sem dúvida, podemos dizer que a juventude brasileira é majoritariamente trabalhadora, seja inserida na condição de empregada ou à procura de emprego. Segundo dados divulgados pelo *Anuário do Sistema Público de Trabalho, Emprego e Renda 2015: Juventude*, a partir dos resultados da PNAD 2009 e 2014, quase a metade dos nossos jovens somente trabalha: 48,2% e 47,1% respectivamente. Entre os mais jovens, na faixa etária de 14 a 17 anos, esse percentual é bem menor, passando de 6,4% em 2009 para 5,9% em 2014. Mesmo assim, o trabalho é parte do cotidiano de 26,2% deles (BRASIL, 2015).

Os dados mais recentes acerca da taxa de participação na força de trabalho dos jovens de 14 a 29 anos no Brasil – apesar de apontar uma queda na participação, passando de 58,9% para 57,0% no período de 2012 a 2017 – reafirma que a maioria dos jovens brasileiros é constituída de trabalhadores. Outros estudos já vinham apontando essa queda, ano a ano, da ocupação juvenil, a exemplo do trabalho de Druck, Oliveira e Silva (2000), que analisou o período de 1992 a 2008, constatando que, entre os jovens de 15 a 24 anos, a taxa passou de 67,2% em 1992 para 63,3% em 2008. Vale ressaltar que foi entre os mais jovens que houve a maior redução da taxa de participação: entre os jovens-adolescentes de 14 a 17 anos, passou-se de uma taxa de 25,1% para 19,7%, o que representa uma queda de 5,4 pontos. É possível identificar uma maior concentração da força de trabalho juvenil nas áreas metropolitanas, 61,5%, e somente nessas áreas não houve perda da participação da força de trabalho dos jovens. Os dados indicam ainda que o mercado de trabalho tem sido mais favorável para os jovens brancos; eles

representaram, em 2017, 60,6% da força de trabalho juvenil, contra 55% entre os negros. A participação feminina continua sendo menor que a dos homens: 48,8% e 64,9%, respectivamente, em 2017; assim também ocorre entre os jovens negros: 55% contra 60,6% entre os brancos. (Ver tabela 2)

Tabela 2 – Taxa de participação de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)

Taxa de Participação de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos	
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012
Total Brasil	25,1	19,7	67,8	66,2	78,0	77,4	58,9	57,0
Mulheres	18,7	15,4	56,7	56,8	65,7	66,5	49,0	48,8
Homens	31,3	23,7	78,7	75,2	90,7	88,6	68,7	64,9
Negros	24,4	19,5	65,9	64,6	75,6	74,8	56,6	55,0
Brancos	26,3	20,1	70,6	69,4	81,5	81,6	62,4	60,6
Rural	28,6	21,2	62,7	59,0	68,8	65,7	53,3	49,2
Urbano	23,6	19,0	69,5	68,8	80,8	81,2	60,8	59,9
Metropolitanos	19,6	17,7	70,6	70,6	82,0	83,2	61,4	61,5
Não Metropolitanos	26,3	20,1	67,1	65,1	76,9	75,9	58,3	55,9

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

O mercado de trabalho, na Bahia, segue o padrão encontrado para o conjunto do país: nos últimos cinco anos, apresenta uma tendência de queda da participação dos jovens na força de trabalho. Contudo, na Bahia, chama a atenção o fato de existir uma maior presença de jovens-adolescentes na força de trabalho, em comparação com o restante do país: em 2017, a força de trabalho, nessa faixa etária, era de 21,8%, contra 19,7% no Brasil. (Ver Tabela 3)

Tabela 3 - Taxa de participação de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017 (%)

Taxa de Participação de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos	
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012
Total Bahia	28,8	21,8	67,5	64,4	75,5	72,5	59,0	55,0
Mulheres	20,2	16,0	55,5	53,6	62,3	61,1	48,0	45,9
Homens	36,7	27,1	79,0	74,3	89,7	85,5	69,8	63,9
Negros	28,9	19,5	67,4	64,5	75,3	72,2	58,8	55,5
Brancos	28,1	16,3	67,2	63,2	77,3	74,2	59,5	52,3
Rural	28,1	21,5	61,4	57,6	68,6	63,5	52,6	48,7
Urbano	29,4	22,0	72,0	69,7	79,5	78,8	63,5	59,9
Metropolitanos	26,5	29,2	72,4	74,4	83,2	82,8	65,4	65,3
Não Metropolitanos	29,3	20,1	66,0	61,8	73,0	69,8	57,1	52,4

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

Trabalhar e estudar é uma realidade para boa parte de nossos jovens. No entanto o estudo é uma dimensão mais presente entre os mais jovens. Na medida em que se

aproximam da idade adulta, a maioria dos jovens brasileiros deixa, progressivamente de se relacionar com a educação escolar para se relacionar apenas com o trabalho.

[...] do lado dos jovens, o que chama a atenção é a demanda por trabalho, emprego e formas alternativas de geração de renda. A realidade é que grande parte dos jovens, à medida que a idade avança, busca combinar suas outras atividades à sua inserção no mercado de trabalho. (ANDRADE; BEMFICA, 2006)

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2017), referentes aos indicadores de trabalho e estudo, confirmam o quanto o trabalho e o estudo estão presentes na vida dos jovens, e atestam que, à medida que avançam em idade, o trabalho passa a ter maior centralidade, enquanto a educação escolar passa a ter menor importância. Essa situação não ocorre apenas no Brasil, como mostra Valenzuela Arce, ao retratar a situação dos jovens no México, identificando que apenas 46% deles somente estuda, além de uma alta taxa de abandono da escola; apenas 8% dos que deixaram a escola o fizeram porque terminaram os estudos. Para explicar a grande deserção escolar, além das questões econômicas, o autor chama a atenção também para o descrédito do papel da educação. Para ele “la educación ha perdido fuerza en el imaginario juvenil como elemento de movilidad social, al mismo tiempo que se presenta una fuerte disociación entre la educación escolarizada y las oportunidades laborales.” (VALENZUELA ARCE, 2005, p. 28)

Conforme podemos verificar na tabela 4, no Brasil, cerca de 57% dos jovens de 14 a 29 anos se encontram inseridos na força de trabalho, e esse índice aumenta bastante quando tomamos a faixa etária dos 25 a 29 anos, quase 80%, diferentemente do que é encontrado entre os jovens adolescentes de 14 a 17 anos, pois cerca de 20% deles é que se encontram na força de trabalho.

Tabela 4 Indicadores de trabalho e estudo para jovens de 14 a 29 anos de idade, por grupo etário - Brasil, 2017

Indicadores (%)	Grupos de idade – 14 a 29 anos			
	14 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	Total
Força de trabalho	19,7	66,2	77,4	57,0
Fora da Força de trabalho	80,3	33,8	22,6	43,0
Estudam	91,8	41,0	13,2	62,2
Não estudam	8,2	59,0	86,8	37,8
Ocupados na Força de Trabalho	66,7	75,5	86,0	78,8
Trabalho Formal ¹	13,9	51,7	62,6	53,4
Estudam	76,8	26,2	14,4	21,3
Não estudam	23,2	73,8	85,6	78,7
Trabalho Informal ²	86,1	48,3	37,4	46,6
Estudam	77,7	25,5	9,6	27,6
Não estudam	22,3	74,5	90,4	72,4
Desocupados	33,3	24,5	14,0	21,2
Estudam	80,6	28,2	12,4	31,7
Não estudam	19,4	71,8	87,6	68,3

Fonte: IBGE/PNAD Contínua Anual (microdados).

Nota ¹ – Trabalhador formal = Com carteira de trabalho assinada ou contribuinte para a previdência em qualquer trabalho.
Nota ² – Trabalhador Informal = Sem carteira de trabalho assinada e não contribuinte para a previdência em qualquer trabalho. Todos os Trabalhadores domésticos sem carteira foram considerados informais, independente da contribuição para previdência.

Se, por um lado, entre os jovens e adolescentes que estão fora da força de trabalho, 91,8% deles estão estudando e 8,2% não estudam nem trabalham, já entre os que estão ocupados na força de trabalho, inseridos em trabalho formal, esse índice cai 15%, representando apenas 76,8%. E 23% dos que estão ocupados no setor formal tiveram seu processo de escolaridade interrompido. Apesar de números não tão díspares, chama a atenção o fato de que, entre os adolescentes e jovens que estão ocupados na força de trabalho, em trabalho informal, 77,7% estejam estudando. Esses dados poderiam nos indicar duas perspectivas de análise. De um lado, parece indicar que os adolescentes, ao se inserirem no mercado de trabalho formal, imaginam a educação escolar como um elemento não importante para acessar o mercado. De outro, aqueles com vínculos empregatícios mais frágeis, os que se encontram na informalidade, parecem ainda acreditar que a educação escolar pode vir a significar a possibilidade de acessar um mercado de trabalho menos precarizado, ou pode significar que a informalidade, na forma de “bicos”, com horários mais flexíveis, propiciaria melhores condições de conciliação do trabalho com o estudo, muito mais que o mercado formal (ver Tabela 5).

Tabela 5 – Taxa de Desocupação de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 – 2017 (%)

Taxa de Desocupação de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos		
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012	2017
Total Brasil		18,6	33,3	14,4	24,5	8,6	14,0	12,6	21,2
Mulheres		25,5	42,9	18,1	29,6	11,1	16,8	16,0	25,5
Homens		14,7	27,4	11,7	20,8	6,8	11,8	10,2	18,1
Negros		18,9	34,4	16,1	26,8	9,7	15,8	14,0	23,4
Branco		18,3	31,3	11,9	20,6	7,2	11,2	10,7	17,7
Rural		9,1	14,8	10,0	17,7	5,7	11,4	8,3	15,1
Urbano		23,6	42,7	15,6	26,6	9,4	14,7	13,9	23,1
Metropolitanos		28,5	54,2	17,0	29,9	9,8	16,6	14,9	26,2
Não Metropolitanos		17,1	29,4	13,6	23,1	8,3	13,3	12,0	19,9

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

Os dados da PNAD 2012-2017 revelam um número expressivo de jovens desocupados. A taxa de desocupação, nos últimos cinco anos, quase dobrou, passando de 12,6%, em 2012, para 21,2%, em 2017, atingindo com mais força os mais jovens, em especial, as mulheres. Mais de um terço dos jovens e adolescentes (33,3%) se encontra desocupado em 2017, sendo que, entre as meninas nessa faixa etária, esse percentual sobe para 42,9%. À medida que avançam em idade, a taxa de desocupação cai: entre os jovens-jovens, 24,5%, e, entre os jovens-adultos, 14,0%. A taxa de desocupação também é mais alta para os jovens negros: em 2017, eles representavam 23,4%, quase 6 pontos a mais do que os brancos (17,7%). Essa taxa também é mais expressiva entre os que residem nas áreas metropolitanas: 26,2% contra 19,9% nas áreas não metropolitanas.

Os jovens baianos enfrentam um desafio ainda maior, quando comparados com outros jovens brasileiros, principalmente as jovens. Entre as adolescentes, quase 50% se encontram desocupadas, e 35,9% das que estão na faixa etária de 18 a 24 anos estão desocupadas na Bahia. Esse percentual entre as jovens dessa mesma faixa etária, no Brasil, representa 29,6%. Na Bahia, ao contrário do que é encontrado para o Brasil, a diferença em ser branco ou negro não é tão significativa na taxa de desocupação. Enquanto, no país, a diferença da taxa entre negros e brancos varia em 5,7 pontos, na Bahia, essa distância entre negros e brancos cai para 2,5 pontos. Outra característica marcante também do mercado de trabalho baiano é uma maior concentração da desocupação em áreas metropolitanas, representando 31% contra 23,5% nas não metropolitanas, conforme pode ser visto na Tabela 6.

Tabela 6 – Taxa de Desocupação de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017 (%)

Taxa de Desocupação de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos	
	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012	2017
Total Bahia	20,6	33,3	19,8	28,2	12,7	18,8	17,2	25,2
Mulheres	30,6	48,0	23,8	35,9	16,6	22,4	21,7	31,5
Homens	15,6	25,4	17,0	23,1	9,8	15,9	14,1	20,8
Negros	20,3	34,7	20,1	28,5	12,8	19,3	17,3	25,7
Branços	20,5	27,1	18,8	27,0	12,1	16,8	16,5	23,2
Rural	14,7	21,1	16,7	25,8	11,4	17,7	14,6	22,3
Urbano	25,7	43,7	21,7	29,8	13,3	19,5	18,7	27,1
Metropolitanos	25,0	40,7	26,3	31,6	13,4	27,1	20,6	31,0
Não Metropolitanos	19,8	30,9	17,7	27,2	12,4	16,3	16,1	23,5

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

De acordo com estudo do DIEESE, em 2017, a partir das seis regiões metropolitanas onde a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) é realizada, a maior proporção de jovens foi encontrada no Distrito Federal (24,5%) e na Região Metropolitana de Salvador (23,6%). Os dados acerca da situação sócio-ocupacional dos jovens na Região Metropolitana de Salvador (RMS) indicam a presença de 718.447 jovens ocupados, sendo 42.230 na faixa etária de 14 a 17 anos, 230.048 na de 18 a 24 anos e 446.169 na de 25 a 34 anos. No caso da RMS, a situação dos jovens trabalhadores “se configura como um exemplo típico de redundância da precarização social do trabalho no Brasil.” (OLIVEIRA, 2013, p. 304).

2.4.1 Salvador e seus jovens

Ah! moça, esta cidade da Bahia é múltipla e desigual
(Jorge Amado, em *Bahia de Todos os Santos*)

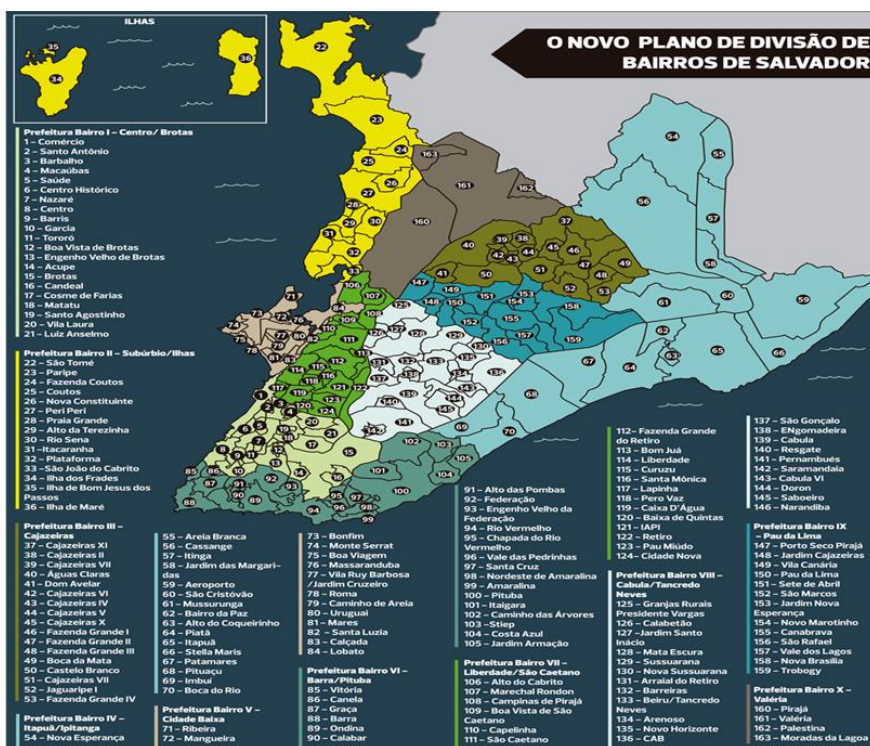
A cidade de Salvador, lócus de nossa pesquisa, primeira capital do Brasil, ainda pode ser descrita como Jorge Amado a retratou em seu livro *Bahia de Todos os Santos*: “múltipla e desigual”. Até o início do século 19, era a maior cidade do Brasil e a segunda maior do Império Lusitano, depois de Lisboa. Chegou ao ano de 2010, em termos populacionais, como a terceira capital do país. No entanto, em 2016, ao completar 468 anos, com uma população estimada de 2.938.092, perdeu o posto de terceira maior cidade do país para Brasília, com 2.977.216 moradores.

De acordo com o último Censo (2010), sua população geral é de 2.675.656 habitantes, sendo que, desses, 753.900 são jovens, representando 28,2%. Assim como o encontrado

para o conjunto da população do país e do estado da Bahia, também em Salvador havia uma maior presença de mulheres: 392.495 contra 361.405 homens. Do total de jovens, 216.558 estavam na faixa etária de 15 a 19 anos, 251.552 na de 20 a 24 anos e 285.790 na de 25 a 29 anos.

A cidade de Salvador está subdividida em dez grandes áreas, contando com 119 bairros, como pode ser visto na Figura 2.

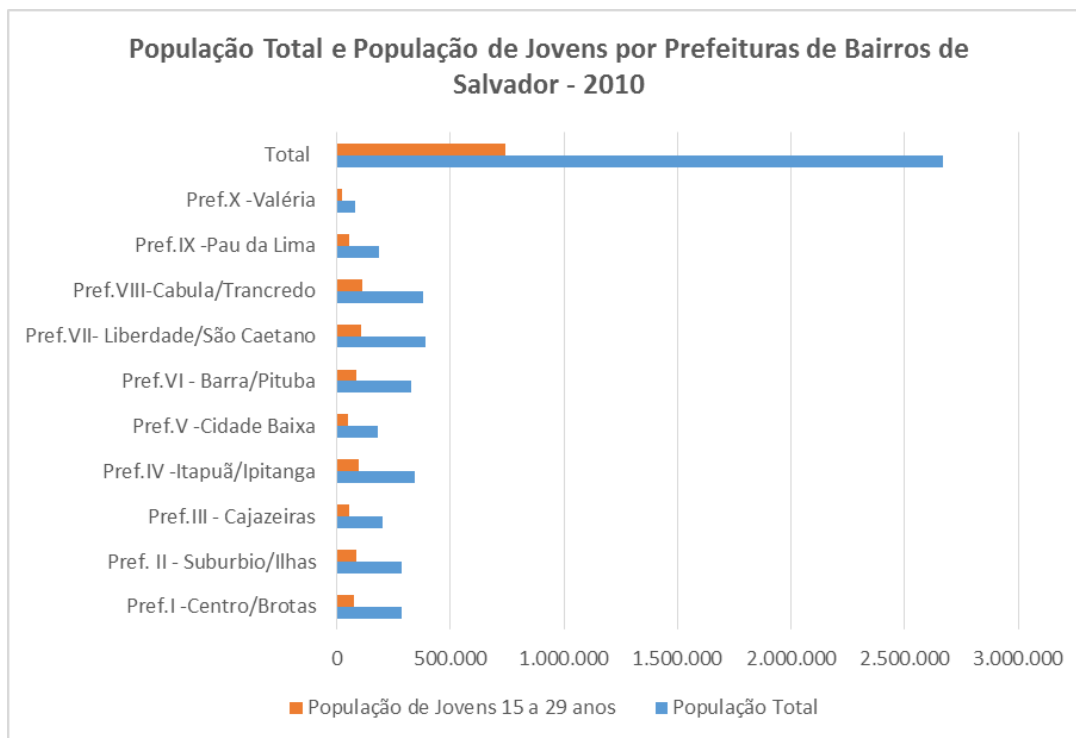
Figura 2 – Mapa da Cidade de Salvador



Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador – SIMM – 2017

Um olhar mais detalhado nos bairros da cidade permite verificar que, dentre as dez subprefeituras, seis delas têm uma maior presença da população jovem, com percentuais acima da média, destacando-se duas delas: a região do Subúrbio e Ilhas, subprefeitura II, representada, no mapa, pela cor amarela, Cabula e Tancredo Neves, correspondente à área do mapa de cor branca, com percentuais de jovens de 29,6% e 29,2% respectivamente. Dos 119 bairros do município, 62 têm uma população juvenil acima da média (28,2%) e, em treze deles, encontramos um percentual acima de 30%, sendo Bairro da Paz e a Fazenda Coutos os que apresentam maior presença da população jovem com 31,2%.(ver Gráfico 1)

Gráfico 1-População Total e População de Jovens por Prefeituras de Bairros de Salvador - 2010



Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador – SIMM – 2017 . Elaborado pela autora

Matéria jornalística publicada no jornal *Correio da Bahia* de 10/07/2017 aponta Salvador como a cidade com a segunda maior população residente em favelas. Dentre os moradores que residem nos aglomerados subnormais, há uma maior concentração de crianças, adolescentes e jovens e menor presença de adultos e idosos, o que reafirma a condição de vulnerabilidade em que vive boa parte dos nossos jovens. Os jovens (15 a 29 anos) representam 28% em Salvador; desses, 29% vivem em aglomerados subnormais.

Os dados da PNAD de 2017 para Salvador indicam que 66,6% dos jovens de 14 a 29 anos estão inseridos na força de trabalho, percentual acima do encontrado para o conjunto do estado da Bahia, que é de 55%; 33,4% dos jovens da capital baiana estão fora da força de trabalho. Dentre os que estão ocupados na força de trabalho, mais da metade estão inseridos no trabalho formal, o que representa 57,9%, bem acima do percentual encontrado para a Bahia, que é de 34,6%. Boa parte dos jovens trabalhadores que se encontram ocupados na força de trabalho em Salvador não estuda, sendo 73,6% entre os que estão no mercado de trabalho formal e 57,5% no setor informal. (ver Tabela 7)

Tabela 7 – Indicadores de trabalho e estudo para jovens de 14 a 29 anos de idade Bahia e Salvador – 2017 (%)

Indicadores de trabalho e educação para jovens de 14 a 29 anos de idade Bahia e Salvador, 2017		
Indicadores (%)	Area geográfica	
	Bahia	Salvador
Força de trabalho	55,0	66,6
Fora da Força de trabalho	45,0	33,4
Estudam	59,2	73,9
Não estudam	40,8	26,1
Ocupados na Força de Trabalho	74,8	72,1
Trabalho Formal ¹	34,6	57,9
Estudam	19,1	26,4
Não estudam	80,9	73,6
Trabalho Informal ²	65,4	42,1
Estudam	26,5	42,5
Não estudam	73,5	57,5
Desocupados	25,2	27,9
Estudam	30,6	41,0
Não estudam	69,4	59,0
Fonte: IBGE/PNAD Contínua Anual (microdados).		
Nota ¹ – Trabalhador formal = Com carteira de trabalho assinada ou contribuinte para a previdência em qualquer trabalho.		
Nota ² – Trabalhador Informal = Sem carteira de trabalho assinada e não contribuinte para a previdência em qualquer trabalho. Todos os Trabalhadores domésticos sem carteira foram considerados informais, independente da contribuição para previdência.		

Em Salvador, chama a atenção o contingente de jovens de 14 a 29 anos desocupados, 27,9%, percentual maior que o encontrado para o estado, de 25,2%; e, mesmo entre os jovens que estão desocupados, é grande o número daqueles que não estão estudando, quase 60%, taxa menor do que a encontrada para o conjunto do estado da Bahia, que é de 69,4%. Tais dados demonstram que os jovens da capital têm mais acesso à escola do que os demais jovens baianos.

No capítulo seguinte, trataremos da relação entre juventude, trabalho, emprego e precariedade, buscando compreender qual o papel do trabalho na vida dos jovens e que tipo de inserção eles têm no mundo do trabalho.

3. JUVENTUDE, TRABALHO, EMPREGO E PRECARIIDADE

Qual a relação da juventude com o trabalho? O trabalho ainda é central na vida dos jovens? Em que condições se dá a inserção dos jovens no mercado de trabalho? Neste capítulo, buscamos também discutir a posição que os jovens ocupam na atual configuração do mercado de trabalho. Como os jovens são afetados pelas transformações que ocorrem no mundo do trabalho? Essas são algumas das questões de que trataremos.

Além de juventude, outra categoria fundamental, neste estudo, é a do trabalho, pois partimos da premissa de que o trabalho é um eixo estruturante da condição juvenil para boa parte dos jovens brasileiros. Para os jovens pobres, o "mundo do trabalho se configura como uma mediação efetiva e simbólica de experimentação da condição juvenil brasileira" (OLIVEIRA, 2013, p. 23). Assim, tomaremos como elemento de análise a juventude trabalhadora. O trabalho continua sendo uma referência importante não apenas em termos econômicos, mas também psicológicos, culturais e simbólicos (CASTEL, 2005).

A categoria trabalho sempre ocupou um lugar preponderante e central no pensamento sociológico (CARDOSO, 2011), pensado como elemento central no processo de interação do indivíduo na sociedade. Entretanto, conforme ressalta Cardoso (2011), a partir do final da década de 1960, a crise estrutural do capitalismo, que colocou em xeque o sistema taylorista-fordista de produção industrial, e o surgimento de um novo setor produtivo – calcado nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na automação de base microeletrônica e da economia de serviços –, levaram inúmeros autores a desenvolver o credo de que esse momento da história do mundo se fez acompanhar de uma crise da racionalidade capitalista, bem como do pressuposto sociológico que até então sustentara a concepção de uma sociedade do trabalho. A partir daí um conjunto de autores abrem fortes questionamentos quanto à centralidade ocupada pela categoria trabalho no pensamento social.

Várias pesquisas feitas com os jovens apontam que o trabalho é um dos temas mais importantes, a exemplo da pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania em 2003, reafirmada onze anos depois pela pesquisa Agenda Juventude Brasil (PINHEIRO et al., 2014).

Contudo Garcia (2000) ressalta que o novo, ao se falar de trabalho, é saber o que fazer com o fato de que um número cada vez maior de indivíduos deixará de ter empregos, estarão desempregados – serão “inempregáveis” ou estarão em situação de precariedade laboral –, serão mal empregados, ficando em um “não lugar”, nos levando a questionar até que ponto, na contemporaneidade, o trabalho tem centralidade ou não na vida das novas gerações.

3.1 Juventude trabalhadora: o trabalho ainda tem centralidade na vida dos jovens?

Sem trabalho eu não sou nada
 Não tenho dignidade
 Não sinto o meu valor
 Não tenho identidade
 Mas o que eu tenho
 É só um emprego
 E um salário miserável
 Eu tenho o meu ofício
 Que me cansa de verdade
 Tem gente que não tem nada
 E outros que tem mais do que precisam
 Tem gente que não quer saber de trabalhar.
 (Música de Trabalho – Legião Urbana)

Contrariando as teses do “descentramento do trabalho”, defendida por autores como André Gorz, em seu livro *Adeus ao Proletariado*, Claus Offe, em *Trabalho & Sociedade* (1989), assim como Adam Schaff, em *Sociedade da Informática* (1992), vários outros autores defendem a tese da centralidade do trabalho na vida das pessoas, opondo-se à tese central desenvolvida por Gorz de que a crise do capitalismo, nos países centrais, teria ocasionado uma substituição crescente e contínua da tradicional classe operária por uma nova classe, que ele denomina de não-classe-de-não-trabalhadores. Entre eles, Ricardo Antunes (2007) fala da necessidade de compreender uma nova morfologia do trabalho, pensada como “classe-que-vive-do-trabalho”. O trabalho remunerado continua, ainda hoje, sendo a principal fonte de renda para a grande maioria das famílias em todo o mundo (OIT, 2019).

Há ainda aqueles que defendem que o trabalho tem um papel importante em termos identitários, ocupando um lugar eminente das identificações profissionais na vida social (DUBAR, 2005). Ferreira (2006) defende que grande parte dos problemas que se colocam no momento atual está relacionada com o trabalho, a produção ou o emprego,

mesmo que pensado a partir de sua falta. Para Dubar (2005), privar o homem do trabalho é dar um golpe em sua autoestima, o que pode abrir uma ferida identitária geradora de desorganização social. Ou seja, o trabalho pode ser considerado como uma categoria-chave no imaginário juvenil (GUIMARAES, 2007).

Legião Urbana, ao compor a Música do Trabalho, reafirma, o pensamento de Dubar. Nos refrões da canção – “Sem trabalho eu não sou nada”, “Não tenho dignidade”, “Não sinto o meu valor”, “Não tenho identidade” –, o trabalho aparece como algo que dignifica o homem e que é fundamental para a constituição de nossa identidade. Bauman (2005) cita um trecho do trabalho de Daniele Linhart, em seu livro *Perte d'emploi, perte de soi*, que reafirma o trabalho nessa perspectiva da dignidade do ser. A perda do trabalho representa, para Linhart, que homens e mulheres “não apenas perdem seus empregos, seus projetos, seus pontos de orientação, a confiança de terem o controle de suas vidas; também se veem despidos da sua dignidade como trabalhadores, da autoestima, do sentimento de serem úteis e terem um lugar social próprio” (LINHART, *apud* BAUMAN, 2005, p. 22)

Outro aspecto importante é que conviver com a possibilidade constante da perda do emprego, ou estar inserido no mercado de trabalho em condições instáveis e precárias, traz consequências tanto nos planos objetivos quanto subjetivos, levando a rupturas de laços e dos vínculos (DRUCK, 2011, p. 41), atingindo o próprio sentido da vida, pois “privar os jovens do trabalho significa privá-los dolorosamente do sentido da vida ainda hoje operante” (SCHAFF, 1992, p. 118).

Para Lucaks, o trabalho, em termos ontológicos, se constitui “no ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades”, além de se apresentar “como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado. Interessa-nos exclusivamente afirmar que tudo aquilo que no trabalho e através do trabalho surge de expressamente humano constitui, precisamente, aquela esfera do humano sobre a qual – direta ou indiretamente – baseiam-se todos os valores” (LUCAKS, 1978, p.87).

Nessa perspectiva, o trabalho cria o próprio homem, é o fundamento da vida humana. Nos versos de *Guerreiro Menino* de Fagner, há também uma afirmação dessa ideia do trabalho como o que nos dignifica, o que nos dá honra.

Seu sonho é sua vida
E a vida é trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata,
Não dá pra ser feliz...
Não dá pra ser feliz...

Vários outros estudos corroboram essa perspectiva que aponta a centralidade da categoria trabalho na vida da grande maioria dos jovens brasileiros, ou seja, o trabalho também faz a juventude (CORROCHANO, 2011; CAMARANO, 2001), ou na perspectiva de uma superposição entre escola e trabalho (SPOSITO, 2005), ou ainda como uma esfera central para a socialização dos indivíduos e estruturação das expectativas e dos projetos da população juvenil (CORROCHANO; GOUVEA, 2003; CORROCHANO; FREITAS, 2016). O trabalho, em especial para os jovens das camadas populares, constitui-se em eixo estruturante da condição juvenil, de forma que, para os jovens pobres, o "mundo do trabalho se configura como uma mediação efetiva e simbólica de experimentação da condição juvenil brasileira." (OLIVEIRA, 2013, p. 23).

No entanto, não podemos deixar de salientar que, como bem destacam as pesquisadoras argentinas Cappelletti e Byk (2008), em seu artigo *Juventud y trabajo em la Argentina: diagnóstico y visión de los actores*, apesar do lugar central que o trabalho ocupa na vida das pessoas, acessá-lo tem se tornado cada vez mais difícil para grande parte da população e, em especial, para os jovens.

Relatório recente da OIT (2019), ao estudar as tendências do mercado de trabalho na América Latina e Caribe, indica que uma grande parte da população empregada nesse continente continua engajada em trabalhos de baixa qualidade. Estar no emprego assalariado não é, por si só, garantia de boas condições de trabalho. Os contratos por tempo determinado representam 20 a 30 por cento de todos os empregos assalariados em vários países do continente, incluindo Chile, Colômbia, Equador e Peru (OIT, 2015a). Como resultado, a incidência da informalidade, na América Latina e no Caribe, continua sendo uma das mais altas, embora, durante a última década, quase todos os países da sub-região tenham registrado queda em suas taxas de informalidade, em função de uma combinação de medidas políticas. Ainda de acordo com esse documento, essas medidas incluem: (a) simplificação dos regulamentos e procedimentos envolvidos no início de um novo (Chile, Guatemala, Panamá); (b) incentivos fiscais para facilitar a

transição para a formalidade (Argentina, Peru, Uruguai); (c) maior monitoramento do cumprimento das leis trabalhistas (Brasil, Paraguai); d) introdução de acordos setoriais para formalizar o emprego rural e melhorar o acesso à proteção social (Argentina). No entanto, estima-se que mais de 53% da população ocupada na sub-região permanece no emprego informal. As taxas de informalidade estão próximas de 80% em vários países de renda média baixa, como o Estado Plurinacional da Bolívia, a Guatemala e a Nicarágua; também nos países de renda média alta e alta, incluindo a Argentina (47,2%), Brasil (46%), Chile (40,5 %) e México (53,4%).

Pesquisa de opinião sobre o Perfil da Juventude Brasileira, realizada em 2003 pelo Instituto Cidadania, apontou que a questão de trabalho e emprego, além de questões profissionais, constituem grandes preocupações dos jovens atualmente, somente perdendo para questões da segurança e violência. Investigações mais recentes realizadas com jovens, como a Agenda Juventude Brasil (PINHEIRO, et. al, 2014), também corroboram para se afirmar o trabalho como um dos temas mais relevantes para a vida dos jovens no Brasil.

Em 2008, estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica (IBASE, POLIS, 2009), denominado *Juventude e integração Sul-Americana: diálogos para construir a democracia regional*, realizado com 14 mil pessoas, jovens de 18 a 29 anos e adultos de 30 a 60 anos, em seis países da América Latina, com o objetivo de refletir sobre a juventude e suas questões, também mostrou a importância do trabalho para os jovens. Ao perguntar acerca das suas demandas e expectativas de vida, 61% dos jovens entrevistados consideraram como mais relevante “ter mais oportunidades de trabalho”. A expectativa relativa à educação escolar aparece bem abaixo, pois apenas 20% responderam poder estudar e ter um diploma.

Outro dado relevante dessa pesquisa diz respeito aos fatores percebidos como importantes para que os jovens possam conseguir trabalho. Evidencia-se uma diferença geracional significativa: enquanto, para os adultos, a escolaridade aparece como fator principal, entre os jovens, a experiência tem fator preponderante para se conseguir trabalho (DUARTE; ALMEIDA; COSTA; SILVA; 2009). Com isso, deixam clara a importância que o primeiro emprego tem, pois, ao acessá-lo, os jovens garantem um mínimo de experiência requerida pelo mercado de trabalho, o que constitui uma etapa decisiva na trajetória futura do jovem frente ao mercado de trabalho (POCHMANN, 2007).

Mas é importante lembrar que, assim como falamos que não há uma única juventude, ao tratar da relação entre juventude e trabalho, faz-se necessário considerar que as experiências (ou a ausência de experiências) de trabalho, nessa etapa da vida, não são as mesmas para o conjunto da juventude. Corrochano (2014, p.214) ressalta que, para uma parcela dos jovens, em geral pertencentes às camadas mais elevadas, “o tempo da juventude e do Ensino Médio pode ser apenas um tempo de formação, sem grandes preocupações com a inserção no mercado”. Já para uma grande maioria, inclusive para os jovens aprendizes, se constitui em um tempo de muito trabalho, de grande desafio de conciliar a vida de estudante e de trabalhador, o que se expressa no sentimento manifesto pelos jovens aprendizes pesquisados, de muito cansaço, como veremos em capítulo posterior, ao apresentar os resultados de nossa pesquisa empírica.

Os indicadores de trabalho e educação escolar para jovens de 14 a 29 anos, na PNAD 2017, demonstram que a relação do jovem com o trabalho e com a educação escolar é bastante distinta, principalmente quando se consideram os grupos etários. Entre os mais jovens, o que chamamos de jovens-adolescentes (14 a 17) anos, 80,3% se encontram fora da força de trabalho; já para os que se situam entre 18 e 24 anos, esse percentual cai para 33,8%, e, entre 25 a 29 anos, apenas 22,6% estão fora da força de trabalho. Dentre aqueles que se encontram ocupados na força de trabalho, pode-se perceber que os mais jovens se encontram inseridos majoritariamente no trabalho informal, entre os de 14-17 anos temos 86,1% contra 48,3% e 37,4% nas faixas etárias de 18-24 e 25-29 anos, respectivamente. Vale lembrar que, pela legislação brasileira, somente é permitido o trabalho para jovens a partir dos 16 anos; os jovens-adolescentes de 14 até 16 anos somente poderiam trabalhar na condição de aprendizes.

Um aspecto que chama a atenção, entre os jovens-adolescentes, é o fato de a inserção no setor informal da força de trabalho gerar mais facilidades de manutenção na escola: 77,7% dos que se encontram ocupados no setor informal estão estudando, enquanto apenas 76,8% dos que trabalham no setor formal estão estudando. Essa situação não ocorre entre os jovens-jovens e jovens-adultos, pois, entre os que estão inseridos no setor formal, há um percentual maior dos que estudam, perfazendo 26,2% e 14,4%, respectivamente. O que esses números podem nos dizer? Poderíamos pensar que, entre os mais jovens, ter um emprego formal os desestimula a continuar na escola, enquanto os mais maduros, que estão no emprego formal vislumbrariam a importância da

educação escolar para se manter no emprego. Essa talvez possa constituir uma das hipóteses explicativas.

3.2 Juventude trabalhadora: escola e trabalho – é possível conciliar?

Parto da perspectiva de Franzoi (2011) de que é impossível falar em jovens e sua relação com o trabalho sem que se interponha o terceiro termo da equação: a escola. Como ressalta a autora, dois pressupostos básicos norteiam as reflexões sobre juventude e sua relação com o trabalho: a educação como direito de todos e o trabalho como dimensão central do homem. Dayrell, em 2007, publica um artigo que questiona se a escola “faz” as juventudes e problematiza o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares.

Para Vera (2009), educação e trabalho são dimensões que devem ser estudadas em conjunto, pois suas interrelações são profundas. Entretanto o autor salienta que “estas relaciones no son necesariamente de causa y efecto, se trata de dos procesos diferentes, con sus propias racionalidades, con distintas instituciones y estrategias y, sobre todo, con tiempos diferentes.”(VERA, 2009, p.12)

Outra autora que trata da relação entre educação e trabalho é Eleneice Leite. Para ela, sobretudo nas camadas populares, educação e trabalho são atividades complementares e não excludentes.

Así, la escuela y el trabajo se transforman en espacios interrelacionados de sociabilidad y de constitución de la identidad juvenil, de inclusión social, de posible ruptura del círculo vicioso de la pobreza – además de fuente de renta y acceso al consumo, valores también cruciales para la construcción de lo que es ‘ser joven’ en la sociedad moderna. (LEITE, 2002, p. 168, *apud* WELTERS, 2009, p.18)

Venturi e Torini (2014) também concordam que, para os jovens, os mundos do estudo e do trabalho não são excludentes, e sim complementares. Aponta que, em concomitância ao crescimento das taxas de escolaridade, há, independentemente do nível de renda, uma forte disposição dos jovens para ingressar no mercado de trabalho. Lembra ainda que parte considerável da juventude brasileira, em especial as jovens, além de conciliar trabalho e estudo, agregam ainda as responsabilidades familiares, pois boa parte das jovens, principalmente acima dos 20 anos de idade, já vivencia relações maritais (quase metade já na faixa dos 20 aos 24 anos, e dois terços das que tem entre 25 a 29 anos).

Contudo não há uma unanimidade entre os pesquisadores da área acerca da importância da inserção dos jovens no mundo do trabalho antes da conclusão dos estudos básicos. É possível conciliar estudo e trabalho sem que o trabalho afete o processo educativo? Questões como essa foram colocadas pelo pesquisador Jeilam Montimer em seu estudo *Working and growing up in America* (2003), e elas continuam ainda atuais e polêmicas. Ele questiona ainda se os adolescentes e jovens devem ter emprego enquanto estiverem no ensino médio, e se o trabalho não os afasta do trabalho escolar, causando problemas de comportamento em longo prazo e precipitando uma transição “precoce” para a idade adulta. A partir de seu estudo longitudinal, realizado com cerca de 1.000 alunos, acompanhando-os desde o início do ensino médio, Montimer respondeu que não. Concluiu que os estudantes do ensino médio que trabalhavam por um intervalo de tempo são, de fato, melhores em muitos aspectos do que os estudantes que não têm trabalho algum. Ter empregos de meio período pode aumentar a confiança e as habilidades de gerenciamento de tempo, promover a exploração vocacional e aprimorar o sucesso acadêmico subsequente. Para ele, o círculo social mais amplo de adultos que eles conhecem através de seus empregos também pode amenizar as tensões em casa, e algumas das coisas que os jovens aprendem no trabalho – não menos importantes, como responsabilidade e confiança – lhes dão uma vantagem na vida profissional posterior.

Welters ressalta que, apesar das divergências entre os autores no que se refere à entrada dos jovens no mercado de trabalho, o que há de consenso, na literatura, é a importância de garantir a permanência dos jovens na escola. “Portanto, independentemente do provável papel negativo da inserção produtiva sobre o desempenho escolar e a saúde dos jovens, existe a necessidade de manter os adolescentes na escola, preferencialmente, dedicando se exclusivamente a esta atividade.” (WELTERS, 2009, p. 159).

No entanto, apesar desse consenso de que a educação escolar, do mesmo modo que o trabalho, faz a juventude, verifica-se um crescimento do número de jovens que não estão estudando, mesmo entre aqueles que ainda não concluíram o ensino médio, etapa final da educação básica.

3.3 O que dizer da juventude que nem se encontra na escola nem no trabalho? O que isso significa: uma geração perdida?

Nas últimas décadas, a chamada geração “nem-nem” vem ocupando um espaço importante no debate tanto no âmbito acadêmico quanto na mídia, assim como na agenda política. Contudo é preciso lembrar que essa é uma categoria complexa, que esconde vários fenômenos. Essa categoria surgiu inicialmente entre os espanhóis (os “ni-ni”). Alguns autores defendem que essa categoria precisa ser melhor problematizada: afinal, quem são esses “nem-nem”? O que está por trás desse suposto vazio? Ao contrário de imagens muitas vezes estereotipadas de jovens ociosos, bêbados, drogados, que desperdiçam suas vidas não fazendo nada, a maioria dos “nem-nem” é do sexo feminino e se encontra realizando tarefas domésticas e cuidando das crianças, suas ou não, fruto da divisão sexual do trabalho. Assim, podemos dizer que, por trás dos jovens que estão sendo nomeados de “nem-nem”, oculta-se o trabalho doméstico (MINUJÍN; BORN; LOMBARDÍA; DELAMÓNICA, 2016, p. 138)

Segundo dados do IBGE, em 2017, mais de 25 milhões de jovens não estudavam. Dos 48,5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade no Brasil, mais da metade (25,2 milhões) não havia concluído o ensino superior e nem frequentava escola, curso, universidade ou qualquer outra instituição regular de ensino em 2017. Outra questão preocupante é que há um crescimento desse contingente de jovens que estão fora da escola: são mais 330 mil jovens, em comparação com a situação de 2016.

Comparando os dados da PNAD de 2012 e 2017 no Brasil, verifica-se um pequeno acréscimo na proporção de jovens que não estudam nem trabalham, de 15,9% para 16,3%. No entanto, quando desagregamos os dados por faixa etária, gênero, raça e região, podem-se perceber diferenças. O fenômeno “nem-nem” está mais presente entre os jovens-jovens, de 18 a 24 anos, e os jovens-adultos, representando quase 20% deles. No período de 2012 a 2017, entre os mais jovens, os adolescentes de 14 a 17 anos, há uma pequena diminuição dos que não se encontram nem na escola nem no trabalho, provavelmente indicando uma maior permanência deles na escola. Quando desagregamos os dados em termos de gênero o que se verifica é um pequeno decréscimo entre as mulheres, apesar de continuarem à frente dos homens com 13,5 pontos, enquanto esse fenômeno dos “nem-nem” cresce entre os jovens do sexo masculino. Quando comparamos os dados por raça (brancos e negros ou não brancos), o que se verifica é que cresce, entre os jovens negros, o percentual dos que nem estudam

nem trabalham, enquanto, entre os brancos, diminui no período de 2012 a 2017. Também é possível identificar uma maior presença de “nem-nem” no meio rural. Há um decréscimo nas áreas urbanas, em especial nas regiões metropolitanas. (ver tabela 8)

Tabela 8 – Proporção de jovens que não estudam nem trabalham, jovens de 14 a 29 anos Brasil 2012 e 2017 (%)

Proporção de jovens que não estudam nem trabalham, jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos		
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012	2017
Total Brasil		7,1	6,6	19,3	19,9	19,3	19,6	15,9	16,3
Mulheres		9,1	8,0	28,2	27,8	30,5	29,7	23,6	23,1
Homens		5,3	5,3	10,5	12,5	7,6	9,2	8,2	9,6
Negros		7,8	7,1	21,6	22,4	21,7	22,5	17,6	18,2
Branco		6,0	5,5	15,9	15,5	15,7	14,8	13,3	12,8
Rural		8,2	8,0	26,3	29,9	28,7	32,3	21,1	23,8
Urbano		6,7	6,0	17,1	16,4	16,4	15,4	14,1	13,5
Metropolitanos		6,4	4,9	15,8	14,6	15,1	13,6	13,2	11,9
Não Metropolitanos		7,3	6,9	20,2	21,2	20,4	21,2	16,6	17,3

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

Um olhar mais específico para nosso estado indica que esse fenômeno aqui é ainda mais expressivo. Os dados da PNAD 2012 e 2017 para o conjunto do estado da Bahia, apresentados na tabela 9, apontam uma maior proporção de jovens que não estudam nem trabalham, representando 15,9% e 18,4% dos jovens baianos, respectivamente. Nesse período de cinco anos (2012-2017), esse fenômeno cresceu 1,9% bem acima do crescimento encontrado para o conjunto do país de 0,4%.

Tabela 9 - Proporção de jovens que não estudam nem trabalham, jovens de 14 a 29 anos Bahia 2012 e 2017 (%)

Proporção de jovens que não estudam nem trabalham, jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017 (%)

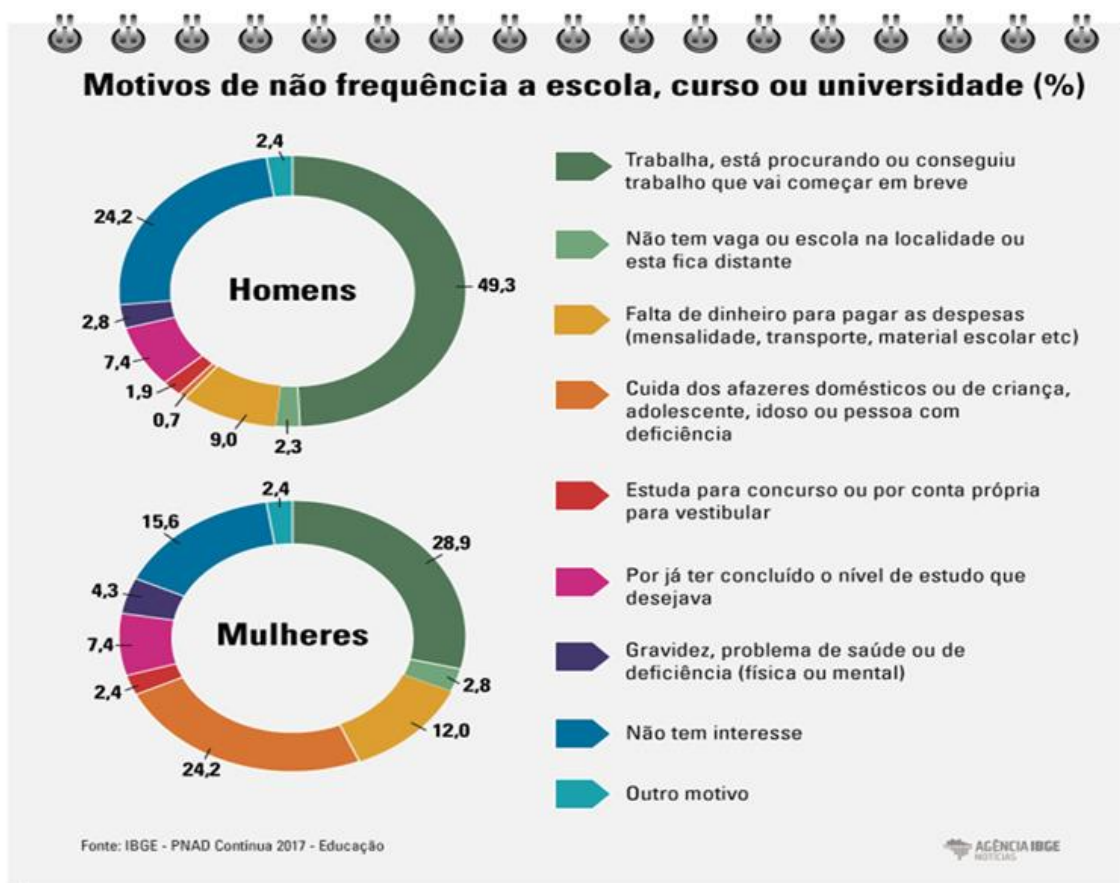
Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos		
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012	2017
Total Bahia		6,1	5,8	19,9	22,4	21,6	24,4	16,5	18,4
Mulheres		7,5	7,7	30,4	31,9	33,2	35,4	25,0	26,5
Homens		4,8	4,0	9,8	13,6	9,2	12,0	8,2	10,4
Negros		6,4	6,0	32,5	22,7	21,8	24,8	16,6	18,8
Branco		5,1	5,1	19,7	21,4	20,2	22,0	15,9	16,7
Rural		6,2	6,8	26,1	28,2	28,7	34,6	20,5	23,7
Urbano		6,1	4,9	15,3	17,8	17,5	17,2	13,6	14,2
Metropolitanos		5,0	2,4	12,9	13,7	14,8	12,8	11,7	10,5
Não Metropolitanos		6,3	6,5	21,9	24,6	23,8	27,4	17,8	20,3

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

De acordo com o IBGE, estima-se que, em 2017, 25,1 milhões das pessoas de 15 a 29 anos de idade não frequentavam escola, cursos de pré-vestibular, de técnico de nível médio ou de qualificação profissional, além de não terem concluído curso de graduação. Esse grupo é formado principalmente por homens (52,5%) e por pessoas de cor preta ou parda (64,2%). Quanto à escolaridade desse grupo, 55,1% deles tinham o ensino médio completo ou superior incompleto, 23% realizaram o ensino fundamental completo ou médio incompleto e 21,9% não tinham instrução ou tinham o fundamental completo.

Essa pesquisa ressalta, ainda, que a motivação para estar fora da escola é diferente entre os gêneros. No gráfico 2, pode-se perceber que, entre os homens, a principal motivação é o trabalho: 49,3% disseram não estar estudando por causa do trabalho, seja por já estar trabalhando ou estar à procura de trabalho. Entre as mulheres, apesar de o trabalho vir também como principal motivação, ela vem emparelhada com a questão do cuidado com os afazeres domésticos ou com pessoas – crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência –, com percentuais de 28,9% e 24,2% respectivamente.

Gráfico 2– Motivos de não frequência a escola, curso ou universidade (%) –Brasil, 2017



Outro dado preocupante é que um quarto dos homens jovens estão fora da escola por não ter interesse (24,2%). Entre as mulheres, a falta de interesse de estar na escola é quase dez pontos percentuais a menos do que entre os homens. Há, ainda, um número significativo de jovens que se encontram fora da escola por motivos de falta de dinheiro para pagar os gastos com a educação – mensalidade, transporte, material didático, dentre outros –, correspondendo a 9% e 12% entre homens e mulheres, respectivamente.

Monteiro (2013) ressalta que a maternidade está fortemente ligada à condição “nem-nem”, pois os dados apontam que 45% de todos os jovens nessa condição eram mulheres com filhos. As mulheres “nem-nem” representam 75%. No entanto, a autora destaca que, nos últimos anos, observa-se um crescimento de jovens do sexo masculino na condição “nem-nem”, pois, no período de 2001 a 2011, passaram de 7% para 9%. Outro aspecto para o qual ela chama a atenção é a baixa escolaridade, apesar de avanços significativos nessa última década terem sido observados: o número de jovens com ensino médio completo aumentou 48% no período de 2001 a 2011, assim como o acesso ao ensino superior, que passou de 2,1 milhões de jovens com ensino superior completo ou incompleto, em 2001, para 3,5 milhões em 2011.

3.4 O mundo do trabalho nessa nova ordem mundial e as modificações no mercado de trabalho

Alguma coisa está fora da ordem,
fora da ordem mundial...
Aqui tudo parece
que era ainda em construção
e já é ruína
(Caetano Veloso, *Fora da Ordem*)

Estamos vivendo, de fato, em uma nova ordem mundial? Vários autores (CASTEL, HARVEY, DARDOT e LAVAL, BAUMAN, dentre outros) têm discutido o que significa essa nova ordem mundial e o que, de fato, ela representa em termos das mudanças no mundo do trabalho. Este estudo, ao abordar a relação entre juventude e trabalho, a partir da experiência de jovens no âmbito de um Programa cujo objetivo é ofertar educação profissional para preparar os jovens para o mercado de trabalho, não pode deixar de refletir sobre o mercado de trabalho que se encontra disponível para a juventude de hoje.

No texto *Estado y mercado em América Latina: una mirada desde las desigualdades* Juan Pablo Pérez Sáinz ao tratar da nova ordem mundial - neoliberal – que funda-se na primazia do mercado sobre todas as demais esferas da sociedade afirma que o Estado perdeu a centralidade e nesse contexto instaura-se um amplo processo de privatização. O referido autor destaca dois elementos chaves nos programas de ajuste estrutural: de um lado, a liberação do comércio, que tem redefinido profundamente o campo das oportunidades de acumulação e de outro, as reformas trabalhistas, com o intuito de desregulação e que tem contribuído para a generalização da precarização salarial.

Pensar o lugar do trabalho na contemporaneidade nos remete a discutir as profundas transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas no mundo do trabalho. Autores como Antunes (1995, 2007), Schaff (1992), Druck (2007, 2011), Pochmann (1998, 2004) Filgueiras (1997), Borges (2007) e Alves (2012), dentre outros, nos ajudam a compreender essa conjuntura.

A partir dos anos de 1980, vivenciam-se profundas mudanças no mundo do trabalho. Essas transformações foram tão intensas, que é possível afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a crise mais aguda deste século, não só sendo atingida em sua materialidade, mas com profundas repercussões na sua subjetividade, que afetaram sua forma de ser (ANTUNES, 1995).

Conforme Filgueiras (1997), em seu texto “A desestruturação do mundo do trabalho e o ‘mal-estar’ desse fim de século”, o final do século XX presenciou transformações econômicas, sociais e políticas profundas que deterioraram as relações sociais e colocaram em xeque as formas de organização das sociedades contemporâneas. Três fenômenos são fundamentais para se entenderem as profundas transformações por que passa o capitalismo nesse fim de século. São eles o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização, cujo denominador comum o ideal da “acumulação flexível”.

Druck (2011, p. 40), ao refletir sobre essa nova era da acumulação flexível, destaca que esse modelo, ao romper com o padrão fordista, gerou outro modo de trabalho e de vida, pautado na flexibilização e na precarização do trabalho, instaurando-se novos tempos: “é o tempo de novos (des)empregados, de homens empregáveis no curto prazo, através das (novas) e precárias formas de contrato.” (DRUCK, 2011, p. 41)

Esse novo paradigma traz mudanças profundas nas relações entre capital e trabalho: “[...] ao provocar o surgimento do desemprego estrutural e das mais variadas formas de

precarização do trabalho, atinge o elemento fundamental que estrutura a vida das pessoas, qual seja o próprio trabalho. ” (FILGUEIRAS, 1997, p.25). Nesse contexto, na busca pela adequação ao processo de globalização e reestruturação produtiva, verifica-se uma tríplice transformação na estrutura do emprego, que se torna cada vez mais “informal, precário e concentrado no setor terciário. ” (TOKMAN, 2003, p. 15)

Uma análise sobre a estrutura do mercado de trabalho brasileiro aponta que, historicamente, mesmo em momentos de acentuada aceleração da economia, como a presenciada a partir dos anos de 1930 até os anos 1980, algumas características permaneceram presentes ao longo do tempo, destacando-se o excedente estrutural da força de trabalho, a informalidade, a alta taxa de rotatividade, os baixos salários, o trabalho por conta própria e as ocupações nos pequenos negócios (KLEIN, 2007, p. 26).

Segundo Klein (2007), essas especificidades de nosso mercado de trabalho indicam o caráter assimétrico da relação entre capital e trabalho, apontando que, mesmo com a existência de uma regulação do trabalho (com normas e instituições), há um caráter flexível e precário no mercado de trabalho brasileiro, o que faz com que, de fato, o Brasil não tenha chegado a conquistar o mesmo grau de homogeneização e proteção social alcançado no pós-guerra pelos países desenvolvidos, especialmente na Europa. Para ele, um dos aspectos centrais que demonstram o caráter flexível da relação de emprego é a liberdade que o empregador tem para romper unilateralmente o contrato de emprego, sem precisar justificar seu ato para qualquer autoridade pública ou para o próprio trabalhador.

Na prática, pode-se observar um alto fluxo de desligamentos e contratações no decorrer dos anos, que fica em torno de um terço do total dos assalariados. A questão fundamental não é a prevalência de contratos com pouco tempo de serviço, mas o enorme fluxo presente no mercado de trabalho, como evidência das facilidades que o empregador tem de ajustar o nível de ocupação às suas demandas de acordo com o ciclo econômico e, mesmo no decorrer do ano, quando a natureza da atividade tem características sazonais. (KLEIN, 2007, p. 152)

Nesse mesmo sentido, Matos (2010) discute que, na medida em que foi através do trabalho assalariado que se constituiu a forma primordial de acessar um conjunto de bens e serviços de necessidade primária (como saúde, educação ou habitação, por exemplo), a chamada sociedade salarial (Castells), nesse novo momento do capitalismo flexível, ao impossibilitar uma previsão mínima do futuro profissional, “mina a

estabilidade da existência e a continuidade da experiência, criando nas vidas dos sujeitos estrias não homogêneas” (MATOS, 2010, online).

Nas últimas décadas, o mundo do trabalho vem passando por profundas modificações. Com a mundialização do capitalismo e a globalização dos mercados, as mudanças afetam diretamente as relações de trabalho, os direitos antes adquiridos, bem como as políticas públicas, afetando diretamente o ingresso do jovem no mundo do trabalho. De acordo com Filgueiras (2017), o atual padrão de desenvolvimento capitalista no Brasil foi constituído a partir da crise do padrão anterior, manifestada na chamada crise da dívida externa dos anos 1980.

No início dos anos 1990, com o Governo Collor, foi-se configurando o que já era uma realidade no plano mundial, qual seja: uma nova hegemonia, desta feita comandada pelo capital financeiro, que subordinou a lógica produtiva a sua própria lógica volátil e de curto prazo. Esse padrão se aprofundou durante os governos de FHC e se consolidou durante os governos de Lula e Dilma. (FILGUEIRAS, 2017, p. 156)

Boaventura de Souza Santos (2002) aponta que os traços mais marcantes dessa nova economia mundial são a economia dominada pelo sistema financeiro e pelos investimentos em escala global, e os processos de produção flexíveis e multilocais. Afirma ainda que, nesse contexto, os países periféricos e semiperiféricos são os mais vulneráveis, pois ficam subjugados às imposições do receituário neoliberal.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), ao longo de 2016 e 2017, promoveu uma série de eventos envolvendo pesquisadores e representantes nacionais dos trabalhadores, dos empregadores e de instâncias governamentais responsáveis pela regulamentação, fiscalização e proteção trabalhista, para promover reflexões sobre o futuro do trabalho no Brasil. Essas reflexões estão postas em um documento recente, de 2018, intitulado *Futuro do trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites*.

Ao refletirem sobre o futuro do trabalho, os participantes apontam que as tendências mais frequentes se referem à “crescente utilização de novas tecnologias que economizam mão de obra e alteram seu perfil, a ampliação das cadeias globais de valor para além do setor manufatureiro e o aumento da participação de formas atípicas de emprego no mercado de trabalho”, o que vem demandando mudanças em muitas áreas, em especial, no que tange à qualificação profissional e à criação de marcos normativos adequados para regular as novas relações de trabalho (OIT, 2018, p. 12).

Num contexto de mudanças rápidas e de grande rotatividade no mercado de trabalho, a OIT aponta que a qualificação profissional passa a ser reconhecida como um dos desafios tanto para os jovens que se preparam para entrar no mercado de trabalho, na condição de aprendizes, quanto para os trabalhadores que já estão no mercado e necessitam de qualificação para novas tarefas, novas funções ou mesmo novos empregos.

Outro estudo da OIT, realizado recentemente, apresenta as tendências dos principais indicadores do mercado de trabalho. Em seu relatório anual *World Employment and Social Outlook, Trends (2019)* aponta que as taxas de participação na força de trabalho têm diminuído nos últimos 25 anos para o conjunto da população. Em média, têm diminuído entre 0,1 e 0,2 pontos percentuais por ano, embora esse declínio seja ainda mais acentuado entre jovens entre 15 e 24 anos. Esse fato, segundo a OIT, pode indicar uma melhora nos índices de frequência escolar dos jovens. Entre 2013 e 2018, a participação das pessoas nessa faixa etária na força de trabalho diminuiu 2,2 pontos percentuais, o que representa um recuo bem maior do que a queda de 0,5 ponto percentual da média total (OIT, 2019).

No período de 1993 a 2018, a taxa global de participação na força de trabalho dos jovens dos 15 aos 24 anos diminuiu 15 pontos percentuais, atingindo 42 por cento no final desse período. Conforme a OIT, essa tendência pode ser atribuída principalmente à crescente taxa de matrícula escolar entre os jovens. Globalmente, a taxa bruta de matrícula no ensino médio aumentou de 55% em 1993 para 77% em 2017; no ensino superior, aumentou de 14% para 38% no mesmo período (OIT, 2019).

Cerca de 61% da população mundial em idade ativa participa do mercado de trabalho na condição de empregado ou procurando emprego. Estima-se que 172 milhões de pessoas em todo o mundo estavam desempregadas em 2018, o que corresponde a uma taxa de desemprego de 5,0% (OIT, 2019). Para além dos desempregados, estima-se ainda que mais de 140 milhões de pessoas estavam na "força de trabalho potencial" em 2018, ou seja, aqueles que são classificados como mão de obra subutilizada. Dados apontam que a subutilização inclui muito mais mulheres (85 milhões) do que homens (55 milhões), com taxas de 11,0%, enquanto, para os homens, chega a 7,1%.

Em 1990, Adam Schaff, em *A Sociedade Informática*, já nos indagava sobre que futuro nos aguardava diante da segunda revolução marcada pela microeletrônica. Para ele, essa

revolução no mundo do trabalho, ao substituir o homem por autômatos, trouxe a eliminação crescente do trabalho humano tanto na produção como nos serviços. Afirma ainda que, nessa conjuntura, não havia dúvida de que o desemprego estrutural afetaria milhões de pessoas em todo o mundo.

Para o referido autor, o fenômeno do desemprego estrutural assume proporções gigantescas, incidindo, em primeiro lugar, sobre os jovens. Com isso, os jovens chegarão à idade adulta, momento em que se espera começar a trabalhar com autonomia, encontrando pela frente todos os caminhos tradicionais bloqueados. Entretanto, mesmo nesse cenário catastrófico, Schaff não previu o total desaparecimento das formas de trabalho já conhecidas, além de apontar que, se, de fato, está ocorrendo o desaparecimento de vários postos de trabalhos, verifica-se, também, o surgimento de novos campos de trabalho. Ao indagar como é possível assegurar a manutenção desse extenso exército de “pessoas estruturalmente desempregadas”, o autor afirma que a solução desse problema passa por enfrentar a desigualdade de renda na perspectiva de uma melhor distribuição, além de pensar, mais de imediato, em soluções mais transitórias, entre elas a redução da jornada de trabalho individual (SCHAFF, 1992, p. 30).

Mas, nessa análise da situação do fenômeno do desemprego, é preciso não se deixar cair na armadilha do fetiche do mercado e da tecnologia e, com isso, acreditar que essas “transformações no trabalho são inexoráveis”, perdendo de vista que as mudanças são frutos “das relações de forças das ações de classes sociais” (DRUCK, 2011, p. 39).

O que se evidencia é que as diferentes conjunturas históricas e as transições de uma era a outra se constituem processos de transformação em que velhas e novas formas de trabalho e emprego coexistem, são combinadas e, ao mesmo tempo, se redefinem, indicando um típico movimento de metamorfose, que, no atual momento, se dá sob a égide de uma dinâmica que passa a predominar sobre outras: é a dinâmica da precarização social do trabalho. (DRUCK, 2011, p. 39-40)

Assim, o desafio posto na contemporaneidade, mais do que pensar no fim da centralidade do trabalho, é compreender a nova polissemia do trabalho, sua nova forma de ser (ANTUNES, 2007), além de apreender a nova conformação da classe trabalhadora, cujo desenho é bastante heterogêneo e multifacetado. O “capitalismo flexível” vem alterando o próprio significado do trabalho, afetando, sobremaneira, as formas de organizar o tempo, sobretudo o tempo do trabalho (SENNETT, 2012).

Nesse contexto, a flexibilidade passa a ser o *slogan* do dia e, como ressalta Bauman, quando aplicado ao mercado de trabalho, representa o fim do emprego “como o conhecemos”, passando a preponderar “trabalhos com contratos de curto prazo, contratos precários ou sem contratos, cargos sem estabilidade e com cláusulas de ‘até novo aviso’” (BAUMAN, 2008, p. 35-36).

Na década de 1990, considerada como a “década neoliberal” (ALVES, 2014), o Brasil se integrou no movimento hegemônico do capital predominantemente financeirizado, com grandes consequências para o mundo do trabalho. Segundo Pochmann, ela constitui uma década importante para a compreensão da problemática do desemprego juvenil.

Dardot e Laval em seu livro *A Nova Razão do Mundo* destacam que o projeto neoliberal em curso valoriza de sobremaneira o empreendedorismo, tratando-se de fazer de cada indivíduo um sujeito empreendedor. Os autores ressaltam ainda, que a educação e a imprensa passam a ser demandadas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano.

Segundo Tommasi (2016) nos últimos anos, tem crescido cursos de formação sobre empreendedorismo, em particular dirigidos aos jovens, “a difusão do termo e das práticas de apoio ao empreendedorismo tornou-se massiva. Programas de rádio, de televisão, cursos, palestras e sites nos incitam, nos aconselham, nos fornecem receitas para ter sucesso com o nosso empreendimento, qualquer que seja” (TOMMASI, 2016, p. 58).

A referida autora ressalta que parece haver uma inversão nas políticas para a juventude, a qual ela caracteriza como “uma virada dos tempos”, onde “o direito ao trabalho é transformado em geração de oportunidade”, nessa lógica “não se trata mais de facilitar o acesso dos jovens ao primeiro emprego, e sim de oferecer oportunidades”, cada indivíduo passa a ser responsável por aproveitar das oportunidades que aparecem no caminho.

Os indivíduos contemporâneos são incitados a viver como se fossem projetos, a se tornar, cada um, empresário de si mesmo. No âmbito da racionalidade neoliberal, a autonomia do self é, ao mesmo tempo, objetivo e instrumento das estratégias de governo. A suposta autonomia dos trabalhadores “por conta própria” faz com que, além de assumir os riscos, eles tenham que assumir o ônus do fracasso em termos de responsabilização individual: se o negócio não deu certo, é porque ele não foi um “bom empreendedor”, não tinha as qualidades e

a ousadia necessárias. O peso subjetivo do fracasso é significativo, em particular para os jovens (TOMMASI, 2016, p. 59-60)

Ao analisar as mutações no mundo do trabalho nessa nova ordem mundial – a era da mundialização do capital – Antunes e Alves (2004) indicam que a classe trabalhadora, nesse novo século – o século XXI –, é distinta da do século passado, embora ela ainda tenha uma centralidade, pois o trabalho se mantém como elemento estruturante da sociedade. No entanto, apontam que é preciso compreender sua nova conformação. Enumeram nove tendências que essas mudanças vêm indicando:

1. Uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, estável e especializado, herdeiro da era industrial nos moldes taylorista/fordista sendo substituído por formas mais desregulamentadas de trabalho;
2. Aumento de novo proletariado fabril e de serviços com diversas modalidades de trabalho precarizado;
3. Aumento significativo do trabalho feminino;
4. Uma expansão significativa dos assalariados médios no setor de serviços;
5. A crescente exclusão dos jovens;
6. Em paralelo à exclusão dos jovens, verifica-se também a exclusão dos trabalhadores considerados “idosos” pelo capital (próximos aos 40 anos);
7. Crescente expansão do trabalho no chamado “terceiro setor”;
8. Expansão do trabalho em domicílio e;
9. O mundo do trabalho é cada vez mais transnacional, há uma ampliação das fronteiras no interior do mundo do trabalho requerendo que a ação dos trabalhadores cada vez mais seja internacionalizada. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336-341)

Como destaca Alves (2012), esse novo metabolismo social do trabalho, caracterizado não apenas pela precarização das relações de trabalho, mas pela precarização do homem-que-trabalha, atinge, principalmente, os jovens trabalhadores.

Rosenfield prefere usar o termo precarização social, por considerar que esse termo traz consigo um duplo processo: de um lado, a “precarização econômica que resulta da flexibilização salarial e das reestruturações produtivas”; de outro, a “institucionalização da precariedade, procedente das transformações legislativas referentes ao trabalho e à proteção social”, pois, como ressalta, “não se trata simplesmente de formas de instabilidade, mas de uma institucionalização e legitimação da instabilidade.” (ROSENFIEL, 2010, p. 16-17).

A precarização social é aqui interpretada como uma condição mais ampla de instabilidade e insegurança no trabalho, como uma “dupla institucionalização da instabilidade”, econômica e social, o que significa que ultrapassa a realidade do desemprego ou das formas inseguras de inserção e torna o trabalho e o emprego espaços marcados por instabilidade, incerteza, insegurança, imprevisibilidade, adaptabilidade e risco (ROSENFIEL, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, a precarização social se constitui em um conceito abstrato, que se direciona para uma crescente individualização, em que a responsabilidade da inserção social recai cada vez mais sobre o indivíduo, devendo ele gerir sua empregabilidade, dando-lhe uma falsa sensação de autonomia. A autora chama a atenção para o fato de que, à medida que os indivíduos tomam para si a responsabilidade de suas inserções sociais, faz-se necessário aderir a um sistema de justificação que os faça se perceber como sujeitos livres e autônomos. No entanto, Rosenfield destaca que há um paradoxo entre autonomia e subordinação, pois, “em nome de uma maior autonomia, recrudescer a subordinação e a exploração”.

A subordinação ocorre em um contexto social de fragilização e instabilidade, no qual dispor de um emprego ou trabalho rentável passa a ser um fim em si mesmo, de maneira que sua natureza e qualidade tornam-se secundárias. A autonomia no trabalho, articulada ao individualismo, remete a uma forma de autonomia social, **uma vez que gerir individualmente sua empregabilidade e sua inserção social constitui-se em um valor**, tornando opaca a relação de articulação entre autonomia e subordinação a normas sociais “do cada um por si”. (ROSENFIEL, 2010, p. 20, grifo nosso).

Como bem destaca Dardot e Laval (2016, p. 07), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica, mas se constitui num sistema normativo que estende “a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”, produzindo um modo de vida, conformando a forma de nossa existência, o que os autores chamam de uma nova razão do mundo, estendendo a lógica do mercado “muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial, produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).

3.5 Como isso afeta os jovens? Qual o padrão de inserção ocupacional dos jovens brasileiros hoje? Que mercado de trabalho aguarda os jovens?

Em suas pesquisas, ao analisar as formas distintas de vinculação ao mercado de trabalho dos componentes da família, Montali (2000) concluiu que os efeitos são diferenciados sobre cada um dos componentes familiares, evidenciando, contudo, que são os jovens e, principalmente, os mais jovens, os que mais são afetados no acesso a empregos de qualidade.

Para Claudia Jacinto (sd), a juventude, na América Latina, ocupa um lugar especialmente crítico, sendo a principal vítima das crises dos mercados laborais latino-americanos. Destaca que a característica mais marcante na relação atual dos jovens com o mercado de emprego é a precariedade de suas inserções laborais.

Na contemporaneidade, as relações entre inserção laboral, juventude e precarização ganham estatuto de indissociabilidade. Tais relações se constituem em modelo cada vez mais difundido de participação no mundo do trabalho: o da precarização como a demarcação de um modelo de inserção laboral juvenil (COELHO, AQUINO, 2009, p. 286).

José Machado Pais, em palestra realizada em 2017, intitulada “Jovens em tempo de incertezas e encruzilhadas”, diz que o tempo é um dos maiores enigmas da contemporaneidade, pois vivemos tempos de crise; não é a crise que é nova, mas a novidade é que hoje vivemos uma crise do tempo. Bauman nos fala da fluidez da existência contemporânea, trazendo um tempo de incertezas: “a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incertezas constantes.” (BAUMAN, 2005, p. 08).

Bauman (2008), ao tratar dessa etapa atual de desenvolvimento do capitalismo, diz que o ingrediente crucial da mudança é a nova mentalidade de “curto prazo” substituindo a de “longo prazo”. Exemplifica a partir do que deve ser a trajetória laboral de um jovem norte-americano de hoje, que deve, em média, mudar de emprego onze vezes, o que ele traduz na expressão de uma vida laboral saturada de incertezas (BAUMAN, 2008, p. 35-36).

O referido autor traz como questão: o que há de novo, já que a incerteza sempre rondou o mundo do trabalho? Para ele, a incerteza de hoje tem um componente novo: “a incerteza de hoje é uma poderosa força individualizante”. A atualidade também é

pensada como tempos de “laços fracos”, como é sugerido por Mark Granviettter (BAUMAN, 2008). Esse pensamento coaduna com o de Rosenfield (2010), que destaca que o novo é a instabilidade como valor moral partilhado no conjunto da sociedade tendo como consequência sua naturalização.

Poderíamos pensar que estaríamos vivendo o que alguns autores (CASTELL, POCHMANN, ALVES) denominam de “preariado”? Para Alves (2012, p.11), “o precariado é constituído, hoje, por jovens empregados e desempregados do novo mundo do trabalho, recém-graduados e com alto nível de escolaridade, mas que não conseguem inserir-se em relações laborais estáveis [...]”.

Em *Trabalho, juventude e precariedade Brasil e Portugal*, Alves (2012) destaca que os jovens que entraram no mercado na década de 2000 constituem a primeira geração do mundo do trabalho advindo da era da internet. Eles encontraram um novo sistema laboral, pautado, segundo o autor, em quatro características fundamentais:

- 1) Um novo arcabouço tecnológico informacional, que traz um ambiente de trabalho composto pelo sistema de máquinas flexíveis, de natureza informacional, exigindo trabalhadores flexíveis.
- 2) A vigência do espírito do toyotismo – incorporando um novo léxico: trabalhadores se tornam “colaboradores”, e se instaura “era da gestão das pessoas”.
- 3) A renovação geracional dos coletivos de trabalho: há uma tendência a uma feição mais híbrida da força de trabalho, tanto em termos geracionais quanto em termos contratuais.
- 4) As relações de trabalho flexíveis: novas formas de contratação, remuneração salarial e jornada de trabalho. (ALVES, 2012, p. 15-18).

Na conjuntura de desigualdades sociais e desemprego, o trabalho sem proteção legal e precário tem sido uma marca da inserção juvenil no mundo do trabalho. A informalidade, nos últimos cinco anos, cresce em todas as faixas etárias, passando de 51,2% para 55% para o conjunto dos jovens.

A taxa de informalidade é ainda mais expressiva entre os mais jovens, chegando a representar 87,6% entre os que têm de 14 a 17 anos, caindo para 48,3% e 37,4% entre as faixas etárias de 18 a 24 anos e 25 a 29 anos, respectivamente, no ano de 2017. O trabalho informal é ainda mais presente na vida dos jovens do sexo masculino, dos

negros e daqueles que residem nas áreas rurais e em regiões não metropolitanas. (ver tabela 10)

Tabela 10 – Taxa de Informalidade de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)

Taxa de Informalidade de jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos		
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012	2017
Total Brasil		85,8	87,6	49,0	55,2	44,3	48,8	51,2	55,0
Mulheres		82,7	85,3	48,9	53,1	44,9	47,6	50,3	52,7
Homens		87,4	88,7	49,0	56,5	43,9	49,7	51,7	56,6
Negros		89,8	90,9	54,4	59,8	48,8	53,0	56,3	59,6
Branco		79,5	81,6	41,6	47,7	38,5	42,6	44,1	47,8
Rural		94,9	96,4	71,6	76,1	68,1	69,5	74,4	76,4
Urbano		80,2	81,0	41,8	48,0	37,9	43,1	43,6	47,8
Metropolitanos		78,4	81,9	34,5	44,0	30,9	37,8	35,8	42,8
Não Metropolitanos		86,8	88,3	52,6	57,9	48,1	51,8	55,0	58,0

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

Nota: Informalidade = ocupação sem carteira assinada.

As condições de inserção dos jovens baianos no mercado de trabalho são ainda mais precarizadas do que as de boa parte dos jovens brasileiros. Na Bahia, as taxas de informalidade passam dos 70%, e quase a totalidade dos adolescentes baianos trabalha no mercado informal, representando, em 2017, 97,9%, dez pontos percentuais a mais do que se encontra para o conjunto dos adolescentes brasileiros. A situação das jovens mulheres baianas acompanha a tendência nacional de queda da taxa de informalidade e também de taxas menores de informalidade do que entre os jovens homens. Diferentemente do que vimos em relação ao Brasil, com uma taxa de informalidade, entre os jovens negros, mais alta do que entre os jovens brancos, na Bahia, quanto à cor, há uma paridade: os jovens brancos apresentam uma taxa um pouco acima da encontrada para os jovens negros. Os jovens do meio rural baiano apresentam condições de inserção no mundo do trabalho ainda mais difíceis do que os demais jovens das áreas rurais do Brasil, com taxas de informalidade que chegam a quase dez pontos percentuais, 85,4%, contra 76,4% no Brasil.

Tabela 11– Taxa de Informalidade de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017 (%)

Taxa de Informalidade de jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos	
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012
Total Bahia	96,8	97,9	69,9	74,7	59,8	63,1	69,4	72,2
Mulheres	97,5	95,3	71,8	73,2	62,6	62,6	70,4	69,8
Homens	96,5	98,8	68,7	75,6	57,9	63,5	68,7	73,7
Negros	97,3	97,4	71,7	75,3	60,8	62,4	70,8	72,2
Branços	93,9	...	61,0	72,9	54,6	66,3	62,5	72,6
Rural	98,0	...	84,2	86,8	79,6	78,5	84,9	85,4
Urbano	95,5	95,3	60,3	66,4	49,9	54,1	59,6	63,2
Metropolitanos	93,7	92,2	46,5	55,7	41,1	44,9	48,2	55,0
Não Metropolitanos	97,3	...	76,5	80,2	66,8	67,9	75,8	77,0

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

Outro dado importante, que denota a precarização dos vínculos de trabalho, diz respeito à contribuição para a previdência. Conforme pode ser visto na tabela 12, em 2017, comparado com 2012, houve queda na proporção de jovens que estavam contribuindo para a previdência, passando de 54,7% em 2012 para 53,5% em 2017. Quando desagregamos os dados, fica evidente que essa queda ocorre entre os jovens homens e entre os negros, no meio urbano. Em sentido inverso, temos um crescimento da contribuição previdenciária, ainda que pequeno, entre as jovens do sexo feminino, entre os jovens que trabalham no meio rural e nas regiões não metropolitanas.

Tabela 12– Proporção de jovens de 14 a 29 anos que contribui para a previdência – Brasil 2012 e 2017 (%)

Proporção de jovens que contribui para previdência, jovens de 14 a 29 anos – Brasil 2012 e 2017 (%)

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos	
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012
Total Brasil	15,3	13,9	55,8	51,8	64,2	62,7	54,7	53,5
Mulheres	18,8	17,0	56,7	55,0	64,4	65,1	56,5	57,1
Homens	13,6	12,5	55,2	49,8	64,0	61,0	53,6	51,1
Negros	11,2	9,8	49,7	46,0	58,1	56,3	48,5	47,3
Branços	21,9	21,5	64,1	61,1	72,2	72,4	63,2	63,3
Rural	5,6	4,7	32,7	31,4	40,5	42,2	30,8	31,8
Urbano	21,3	20,9	63,1	58,8	70,7	68,5	62,5	60,9
Metropolitanos	24,2	20,8	69,7	61,6	75,8	72,9	69,4	65,0
Não Metropolitanos	14,1	13,1	52,3	49,4	61,0	49,4	51,1	53,5

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

Como reflexo de uma maior presença do trabalho informal na Bahia os dados, da tabela 12 indicam que, por aqui, os jovens ainda estão mais fragilizados pois a maioria não conta com os benefícios da previdência. Em 2017, somente 34,7% dos jovens baianos

contribuíam para a previdência. No período de 2012 a 2017, houve uma queda na proporção de jovens que contribuíam para a previdência, com exceção das jovens mulheres, que, assim como é encontrado no contexto do Brasil, na Bahia, elas passaram de 36% em 2012 para 39,5% em 2017, um crescimento de 3,5, acima do crescimento que ocorreu com as demais jovens brasileiras, que foi de 0,6. Também cresceu, mesmo que numa proporção menor, o número de jovens do meio rural que passaram a contribuir para a previdência: eram 18,8% em 2012 e, em 2017, passaram a representar 20%. O mesmo não ocorreu nas áreas urbanas e nas regiões metropolitanas, que apresentaram queda na taxa de contribuição previdenciária. Esses números tendem a piorar com a reforma da previdência em curso, na medida em que a proposta aprovada desestimulará os mais jovens, que ainda não ingressarem no mercado de trabalho, a contribuir para a previdência pública.

Tabela 13- Proporção de jovens de 14 a 29 anos que contribui para a previdência – Bahia 2012 e 2017 (%)

Proporção de jovens que contribui para previdência, jovens de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017 (%)

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos		
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012	2017
Total Bahia		4,3	2,1	33,3	31,0	48,5	46,9	35,6	34,7
Mulheres		4,2	4,7	32,1	34,8	47,9	49,5	36,0	39,5
Homens		4,3	1,2	34,1	28,9	48,9	44,9	35,3	31,8
Negros		3,9	2,6	31,5	30,6	47,2	47,6	34,1	34,8
Branços		6,1	...	41,7	32,0	55,0	42,9	42,8	33,7
Rural		3,0	...	19,0	17,6	26,1	30,3	18,8	20,0
Urbano		5,4	4,7	42,9	40,3	59,7	43,5	46,2	44,7
Metropolitanos		7,9	7,8	56,4	52,3	67,1	68,6	57,1	54,4
Não Metropolitanos		3,6	...	26,7	24,9	41,6	41,1	29,0	29,2

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (microdados). Elaboração da autora.

As pessoas de 15 a 29 anos de idade constituem o segmento etário mais afetado negativamente pelo processo de flexibilização das relações de emprego e pelo crescimento do desemprego aberto. Quanto menor a idade de ingresso, mais precária é a relação de trabalho e maior é sua exploração (CAMPOS, 2010).

De acordo com o documento *Global employment trends for youth 2017*, da OIT, “não é fácil ser jovem no mercado de trabalho hoje”, pois os jovens continuam sendo super-representados entre os desempregados. Entre os empregados, a maioria dos jovens está no setor informal. Afirma ainda que muitos jovens não estão empregados, tampouco estudando ou em treinamento.

Quando há uma desaceleração ou contração econômica, são os jovens que recebem o maior impacto do desemprego e, no auge, são os últimos a se beneficiarem. São os mais prescindíveis quando se quer ajustar, e os menos necessários para a recuperação. (TOKMAN, 2003, p. 13).

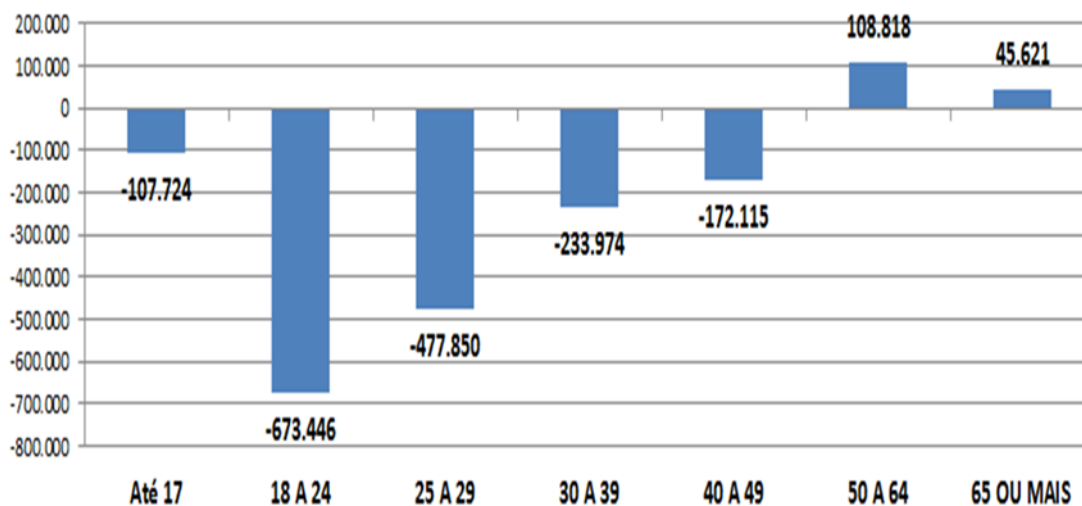
Na década de 1990, no governo Fernando Henrique, o emprego formal no Brasil não cresceu: ficou estagnado. Só cresceu a partir dos anos 2000, quando o desempenho do crescimento do emprego formal no Brasil passou a ter uma curva ascendente, em especial, a partir do início do governo Lula. Passa-se, de 29.545 empregos em 2003, para 49.572 empregos em 2014, o que representa um crescimento de cerca de 60%. Contudo, se, por um lado, verifica-se um incremento do número de empregos para a população maior de 30 anos, por outro, há uma redução no nível de emprego formal na faixa entre 15 e 29 anos. Entre os jovens, a faixa etária que registrou maior queda no nível de emprego foi a de 18 a 24 anos (-190 mil postos ou -2,41%), nas faixas até 17 anos (-4 mil postos ou -0,84%) e entre 25 a 29 anos (-54,4 mil postos ou -0,70%). Na Bahia, o estoque de emprego entre os jovens, nesse mesmo período, também teve uma redução da ordem de 1,6%, sendo que apenas na faixa etária de 15 a 17 anos é que houve um leve crescimento: de 7.843 para 8.090 postos de trabalho. A partir daí a situação se inverte e começa a ocorrer uma queda expressiva do trabalho formal, que passou para 48.061 em 2015, uma redução de 3,04 pontos percentuais.

Ao se considerar mais especificamente a América Latina, verifica-se que, entre os anos iniciais da década de 1990 até os primeiros anos da década seguinte, os problemas de inserção laboral dos jovens se aprofundaram, pois, nesse contexto, foi registrado um aumento significativo das taxas de desemprego assim como a proporção de jovens inseridos em setores de baixa produtividade. No entanto, conforme destaca Weller (2008), a partir dos anos de 2004, essa região viveu um período de crescimento sem precedentes durante as últimas décadas. Entre 2003 e 2008, a taxa de ocupação aumentou em 2,3 pontos percentuais, a taxa de desemprego decresceu de 11,0% para 7,5%, assim como houve uma melhora dos indicadores de informalidade e de subempregos (CEPAL, 2008, *apud* WELLER, 2008, p. 103-104). No entanto, mesmo nesse momento de crescimento econômico e de melhora nos níveis de ocupação, de 2004 a 2009, os jovens não se beneficiaram na mesma proporção que os adultos.

A queda de emprego formal, no período de 2014 a 2015, é ainda mais expressiva entre os jovens, em especial, entre os jovens-jovens, ou seja, aqueles entre 18 a 24 anos cujo

saldo negativo foi de 673.446 empregos, seguido dos jovens-adultos (25 a 29 anos) com menos 477.850 postos de trabalho, diferentemente dos adultos com mais de 50 anos, que tiveram saldo positivo (ver Gráfico 3)

Gráfico 3- Saldo de Emprego Formal por Faixa Etária – 2014 e 2015



Fonte: RAIS- DEC n 76.900/75 MTB

De acordo com a PNAD 2016, houve um pequeno aumento na participação dos menores de idade (14 a 17 anos) na população ocupada do terceiro trimestre de 2015 para o mesmo trimestre de 2016, passando de 2,3% para 2,6%. Esse mesmo comportamento foi observado para o grupo de 18 a 24 anos, que subiu de 13,2% para 15,0% no mesmo período, isso não ocorrendo para as pessoas de 40 anos ou mais de idade, apresentando uma tendência de queda na participação na população ocupada. Uma possibilidade talvez seja pensar que isso tenha ocorrido em função da inserção de jovens aprendizes.

No 3º trimestre de 2016, o grupo etário de 25 a 39 anos foi estimado com o nível da ocupação mais alto: 72,8%; seguido do grupo etário de 40 a 59 anos: 67,9%. Entre os jovens de 18 a 24 anos, essa estimativa era de 50,5%. Entre os menores de idade, de 14 a 17 anos, essa estimativa foi de 11,3%, enquanto, entre os idosos (60 anos ou mais), foi de 21,4%.

Ao comparar o estoque de empregos formais da Bahia em 2015 e 2016, verifica-se que mais da metade dos vínculos ocorre entre trabalhadores de 30 a 49 anos, pois os

trabalhadores jovens, de 15 a 24 anos, foram os mais afetados, com uma queda de 27,5% (DIEESE, 2017).

Conforme aponta o *Relatório Panorama Social da América Latina 2018* (CEPAL, 2019, p. 07), a partir de 2015, na América Latina, “observa-se a deterioração de importantes indicadores do mercado de trabalho: aumentaram as taxas de desocupação e interrompeu-se o processo de formalização do emprego que havia ocorrido em diversos países nos anos anteriores”.

Outro dado preocupante, que mostra o agravamento da condição dos jovens na inserção no mercado de trabalho, é a redução da participação das admissões na condição de primeiro emprego, que passou de 15,0% para 13,1% entre 2015 e 2016, representando uma perda de 28.528 empregos (DIEESE, 2017). Como destaca Pochmann (2007), o primeiro emprego é, muitas vezes, decisivo na trajetória futura do jovem frente ao mercado de trabalho. Para ele, “quanto melhores as condições de acesso ao primeiro emprego, proporcionalmente mais favorável deve ser a evolução profissional da juventude”.

No passado, o primeiro emprego representava a possibilidade de o jovem constituir a sua trajetória profissional ao longo de sua vida útil. Nos dias de hoje, isso não é mais assim. Em primeiro lugar, porque – além de escassas – as ofertas de trabalho são, muitas vezes, temporárias e nas mais diferentes situações (bicos, estágios, treinamento, entre outras), o que dificulta a construção de uma carreira ocupacional. Sem a existência de uma ocupação estável, o jovem não consegue sair da condição de desemprego recorrente, isto é, desemprego interrompido temporariamente por bicos, estágios e quebra-galhos para auferir alguma renda (POCHMANN, 2007, online)

Reis (2014), ao analisar as características do primeiro emprego nas regiões metropolitanas brasileiras, comparando as transições do desemprego para o emprego, mostra que a probabilidade de continuar desempregado após um determinado período de tempo é sempre maior para os jovens que nunca trabalharam do que para aqueles que tiveram a experiência do primeiro emprego.

Outro fator importante ressaltado nos estudos de Borges e Carvalho (2017) é o efeito do lugar. As autoras mostram como a segregação socioespacial interfere sobre as condições de acessar o emprego e incorporar-se ao mercado de trabalho. Destacam que os problemas de incorporação ao mercado de trabalho não atingem com a mesma intensidade os diversos contingentes de trabalhadores, “atributos como sexo, idade, cor e escolaridade agravam as dificuldades, tornando mais vulneráveis ao desemprego e a informalidades alguns segmentos”. Nesse sentido, destacam-se as mulheres, os negros,

os jovens e os menos escolarizados, os quais estão sobrerrepresentados nos postos de trabalho de menor qualidade. “Somam-se a esses atributos os locais de residência, demonstrando os impactos do padrão de segmentação e dos ‘efeitos do lugar’ sobre as oportunidades ocupacionais”. (BORGES; CARVALHO, 2017, p. 124).

Há, ainda, outros elementos que são importantes para se analisarem as condições de inserção laboral juvenil. E, entre eles, salientamos a questão da jornada de trabalho, além da estabilidade e da rotatividade no emprego. Quanto à jornada, verifica-se que um percentual considerável de trabalhadores jovens tem uma jornada de trabalho extensiva, e cerca de um terço trabalha acima de 44 horas semanais (OIT, 2009), o que significa que boa parte dos nossos jovens tem jornadas de trabalho acima da legalmente permitida dificultando a conciliação entre trabalho e estudo. Apenas 15% dos jovens que trabalham conseguem conciliar essa atividade com os estudos; e os que conseguem acabam dedicando praticamente todo o tempo de vida ao trabalho e ao estudo. Cardoso (2009) chama atenção que, nesse caso, o tempo livre se torna apenas residual.

Camarano e Kanso (2012), ao refletirem sobre a alocação do tempo dos jovens entre a escola e o trabalho, apontam que, no decênio 2000–2010, houve um aumento no número de jovens de 15 a 29 anos que nem estudam e nem trabalham. Esses dados vão na contramão do que está posto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto à universalização do ensino médio. Em 2000, eram 8.123 mil jovens nessa condição e, em 2010, esse número passa para 8.832 mil, o que representa um incremento de 17,2%. As autoras ressaltam ainda que esse crescimento não é equânime em termos de gênero: enquanto o contingente masculino aumentou em 1.107 mil pessoas, no caso das jovens meninas, ele caiu em 398 mil. No entanto, apesar desse decréscimo entre elas continuam existindo mais jovens nessa condição: 23,2% contra 11,2% no caso dos homens. Assim, para elas, um componente importante para se entender esse grupo denominado de “nem-nem” é a questão de gênero, sendo a maternidade um fator preponderante. Segundo dados do Censo IBGE de 2010, 67,5% da população é constituída de mulheres; dentre essas, 2/3 são casadas e com filhos (61,2%). Por outro lado, entre as mulheres localizadas nas outras categorias de inserção social, a proporção de casadas não ultrapassou 20%.

Segundo dados do Relatório Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) - Brasil, em 2013, quase dois terços dos jovens de 15 a 29 anos não estavam estudando. Entre os de 20 a 24 anos, essa taxa é de 76%, a mais alta da OCDE

entre países parceiros com dados disponíveis. Embora o fato de esses indivíduos não estarem mais estudando seja motivo de preocupação, é importante notar que a maioria deles estava trabalhando ao invés de estudando. Chegando a 52%, a taxa de emprego dos indivíduos entre 20 e 24 anos é também a mais alta entre todos os países. Esses dados são consistentes com o fato de que, em 2013, o Brasil apresentou uma taxa de desemprego bem abaixo da média da OCDE para todos os níveis de escolaridade. Ainda assim, uma grande parte da juventude brasileira permanece entre os que nem estudam nem trabalham: mais de 20% dos indivíduos de 15 a 29 anos estavam nesse grupo em 2013. Esse valor é semelhante aos de outros países latino-americanos, como Chile (19%), Colômbia (21%) e Costa Rica (19%), mas é consideravelmente alto se comparado com a média da OCDE, que é de 16%. No entanto, há de se considerar a disparidade de gênero: de acordo com a OIT (2019), em todo o mundo, 30 por cento das mulheres jovens e 13 por cento dos homens jovens foram classificados como “nem-nem” em 2018.

Vários pesquisadores vêm estudando esses jovens, Camarano e Kenso (2012). Monteiro (2013), Machado; Muller, (2018), Costa; Ulyseia (2015), Santos (2018), dentre outros. Ressaltam que há um forte componente de gênero nesse fenômeno, pois uma parte significativa das jovens enquadradas como “nem-nem” constituíram família e encontram-se desempenhando o tradicional papel de mãe e dona de casa. Camarano e Kenso destacam que “estado conjugal e maternidade são fatores que parecem associados à condição de não trabalhar e não estudar”, boa parte das mulheres que não estudavam e não trabalhavam em 2010 eram casadas, 41,1%, e 61,2% delas já eram mães. Por outro lado, entre as mulheres localizadas nas outras categorias de inserção social, a proporção de casadas não ultrapassou 20% (CAMARANO, KENSO, 2012, p.41).

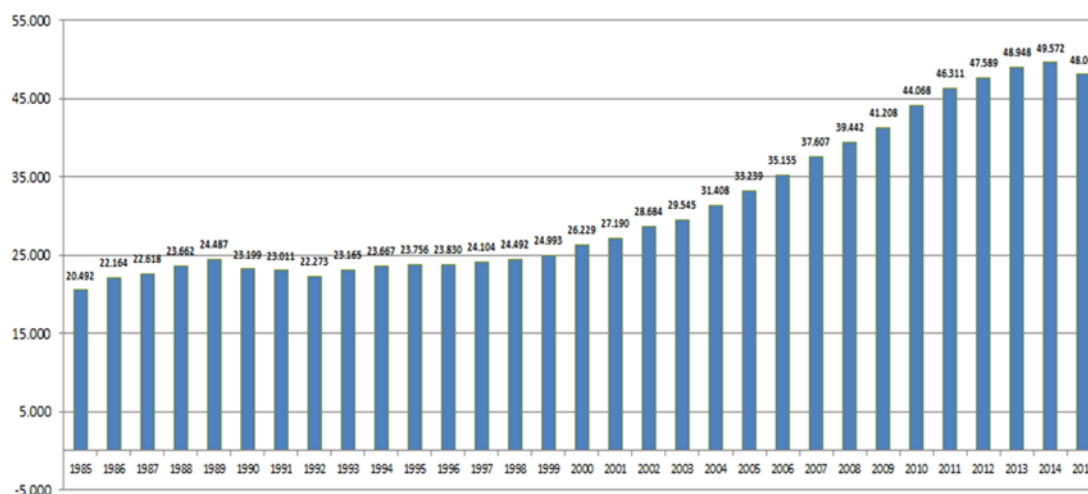
Com relação à estabilidade e à rotatividade no emprego, dados apresentados pelo Ipea (2013) indicam que a juventude é um grupo etário consideravelmente fragilizado do ponto de vista também da estabilidade no emprego, Boa parte dos desligamentos dos jovens ocorre principalmente pelo término dos contratos temporários, sendo mais frequente do que as demissões por parte das empresas. Em relação à rotatividade, sete em cada dez jovens de 15 a 24 anos perdem seus postos de trabalho ao longo de um ano, atingindo uma taxa de 72%, enquanto, para os mais velhos, essa taxa cai para um pouco mais da metade: 41% (CORSEUILL *et. al.*, 2013)

3.6 Desemprego juvenil e precarização do trabalho dos jovens

Vários estudos apontam a população de 18 a 24 anos como aquela mais penalizada pelo desemprego e pela precarização do trabalho, sendo a dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho muitas vezes vista como um dos problemas que mais afetam a juventude, e que faz dela um problema social (BORGES, 2016; CAMARANO *et al.*, 2001; POCHMANN, 2004; PAIS, 1990). Desse modo, os jovens são considerados como os mais sensíveis ao ciclo econômico (CORSEIL, POLOPONSKY, FRANCA, 2018). No caso brasileiro, o fenômeno do desemprego juvenil atinge mais fortemente aqueles de mais baixa renda, de baixa escolaridade, as mulheres, os negros e os moradores de áreas urbanas metropolitanas (MTE, 2010). É importante destacar também a questão da desigualdade de gênero no mercado de trabalho. No Brasil, a OIT estima que a taxa de participação feminina no mercado de trabalho, em 2017, era de 56%. Em comparação com os homens, há uma diferença de 22,1 pontos percentuais, pois a participação masculina é de 78,2%.

Conforme destaca ainda a OIT, o desemprego entre jovens não é um fenômeno novo. O que há de novo é a proporção que esse fenômeno tem alcançado nos últimos anos, atingindo, mundialmente, proporções sem precedentes. Em 2011, quatro entre dez desempregados eram jovens. Em seu Relatório *Tendências Mundiais do Emprego Juvenil 2013 – Uma Geração em Perigo*, sinaliza que, com a crise da economia mundial, a partir de 2012, a taxa de desemprego vem crescendo. Em 2013, havia uma previsão de que cerca de 73,4 milhões de jovens – 12,6 por cento – estariam desempregados, alcançando os níveis do pior momento da crise econômica em 2009. Essa cifra representava um incremento de 3,5 milhões entre 2007 e 2013.

Gráfico 4 – Desemprego juvenil 1995-2015



Fonte: RAIS - DEC n 76.900/75 MTB

* estoque na base mil.

Em 2007, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o desemprego juvenil era 2,9 vezes maior que o dos adultos – a taxa de desemprego juvenil chegava a 14%, enquanto a taxa de desemprego dos adultos era de 4,8%. Os jovens, em especial, os de 18 a 24 anos, constituem o grupo etário em maior desvantagem no acesso ao trabalho formal. Dez anos depois, esse quadro se agravou. Segundo os indicadores de trabalho de jovens de 14 a 29 anos da PNAD 2017, 21,2% deles se encontravam desocupados. No entanto, quando desagregamos pelos grupos etários, pode-se verificar que os mais jovens são ainda mais afetados, pois 33,3% de desocupados estão na faixa etária de 14 a 17 anos, 24,5% na de 18 a 24 anos. Esse percentual cai para 14% entre os jovens-adultos, os de 25 a 29 anos.

Dados do IBGE mostram que a taxa de desemprego, em 2016, subiu em todas as regiões do país, sendo que a região Nordeste apresenta as piores taxas: passou de 9,6% no primeiro trimestre de 2015 passando para 12,8% em 2016, acima da média nacional que é de 11,6%. Em seguida, vem a região Sudeste (de 8% para 11,4%), a Norte (de 8,7% para 10,5%), a Centro-Oeste (de 7,3% para 9,7%) e a Sul (de 5,1% para 7,3%). Entre os Estados, as maiores taxas estão na Bahia (15,5%), no Rio Grande do Norte (14,3%) e no Amapá (14,3%).

Em 2013, o Brasil se encontrava no 7º lugar entre os países com maior número de desempregados do mundo, com 11,6% de desempregados, só perdendo para a África do

Sul com 26,6%, Espanha com 19,9%, Montenegro 17,3%, Jordânia com 14,7%, Croácia 13,3% e Chipre com 11,7%. Já entre os jovens, essas taxas eram bem mais altas, representando mais que o dobro: de 14 a 17 anos: 37,9%; e de 18 a 24 anos: 24,1%. Já de 25 a 39 anos, tem-se 9,9%; de 40 a 59 anos: 5,9%; e a partir de 60 anos ou mais: 3,3%.

A taxa de desemprego no país, no primeiro trimestre de 2018, subiu para 13,1%. No entanto, se observarmos o aspecto regional, veremos que há uma assimetria na distribuição do desemprego, que está mais presente na região Nordeste e Sudeste, com percentuais de 15,9% e 13,8% respectivamente, bastante superior ao índice de desemprego da região Sul, que é de 8,4%.

Na contramão do discurso oficial propalado pelo governo de Michel Temer, de que, com a reforma trabalhista, haveria a retomada da economia e do emprego, o IBGE divulga dados alarmantes que apontam a subutilização da força de trabalho. Estudo sobre o Mercado de Trabalho do IPEA (LAMEIRAS; CARVALHO; CORSEUIL; RAMOS, 2018), a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNADC) do IBGE, mostra uma desaceleração do crescimento da população ocupada, refletindo uma perda de dinamismo do mercado de trabalho, o que pode ser uma explicação para o aumento do fenômeno recente pesquisado pelo IBGE: o desalento.

Outro dado importante para se compreender a situação atual do mercado de trabalho brasileiro é relativo à taxa de subutilização da força de trabalho, medida a partir da taxa de desocupação, a taxa de subocupação por insuficiência de horas, e a taxa da força de trabalho potencial, constituída por pessoas que não estão em busca de emprego, mas estariam disponíveis para trabalhar. Essa taxa de subutilização da força de trabalho chegou a 24,7% no 1º trimestre de 2018.

A situação de maior vulnerabilidade dos jovens pode ser vista também a partir dos dados que indicam que os jovens trabalhadores são mais propensos a viver na pobreza. De acordo com relatório da OIT (2019), mais de um em cada três jovens trabalhadores em países de baixa e média renda vivia em pobreza extrema ou moderada em 2018 – uma taxa mais elevada do que para os trabalhadores adultos.

O desalento atinge sobretudo jovens, mulheres, nordestinos e pouco escolarizados. Segundo o IPEA, os jovens entre 18 e 24 anos equivalem a 15% da população em idade

ativa (PIA) e a 25% dos desalentados. O Nordeste é recordista na população de desalentados, pois detém a maior taxa dentre todas as regiões do país: quase 60%, ou seja, um total de 2,8 milhões de pessoas se encontram nessa categoria. O Sudeste abarca 21,4% dos desalentados do país, seguido pela região Norte (10,9%). Dos dez estados com mais trabalhadores em desalento, sete estão no Nordeste, e a Bahia é o que revela o maior número entre todas as unidades da Federação, com 805 mil desalentados.

A partir dos dados apresentados pelo IPEA, em relação à evolução de desalentados na população em idade ativa no período de 2016-2018, é possível identificar que, do 1º trimestre de 2016 ao primeiro trimestre de 2017, a curva é ascendente. Ao longo do ano de 2017, há uma oscilação, com queda do 1º trimestre para o 2º e crescimento a partir do 3º trimestre, chegando, no primeiro trimestre de 2018 a um crescimento expressivo desse grupo: quase 3,0% do total da PIA.

Os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC) para o 1º trimestre de 2018 evidenciam, ainda, um comportamento distinto na trajetória da ocupação a partir do critério etário, apresentando um crescimento nas faixas extremas, constituída de mais velhos. A população ocupada com mais de 60 anos cresceu 8,0%, seguida da de 40 a 59 anos, com 1,8%. Seguem-se os mais novos, na faixa de 18 a 24 anos, com 1,4%. Já entre os trabalhadores de 25 a 39 anos, tem-se a menor taxa de crescimento: 0,9%.

3.7. Os jovens trabalhadores de Salvador e o mercado de trabalho

A situação é ainda mais grave quando examinamos a Região Metropolitana de Salvador, onde os jovens representam 52,4% dos desempregados. Isso porque, enquanto a taxa de desemprego da RMS, em 2014, foi de 16,3%, entre os jovens, essa taxa correspondeu a 28,6% dos economicamente ativos. Na cidade de Salvador, o desemprego entre jovens de 16 e 17 anos alcançou 52,1%; já entre aqueles com idade entre 25 a 29 anos, a taxa foi reduzida a 18,4% (DIEESE, 2015).

Segundo o *Boletim Mensal do Mercado de Trabalho* de abril de 2017, publicação do Observatório do Trabalho da Bahia, o município de Salvador registrou uma taxa de desemprego total de 22,5% em abril de 2017, sendo maior entre as mulheres, com 25,2%. O desemprego também foi maior entre jovens de 16 a 24 anos, com taxa de

47,4% nesse mesmo mês. A menor taxa foi verificada entre trabalhadores de 40 a 49 anos (15,8%). Os dados indicam ainda que, além da questão de gênero, o desemprego também tem cor: entre os trabalhadores negros, o desemprego atingiu 24,2%, contra 20,3% para os não negros. No entanto podemos perceber que a taxa de desemprego cresceu em abril, em relação ao mesmo mês do ano anterior, para todos os atributos, exceto entre as mulheres, que registraram queda de 0,4 p. p. Por outro lado, entre os jovens de 16 a 24 anos, a taxa de desemprego teve um aumento de 3.9 p. p. (Tabela 14).

Tabela 14-Taxas de desemprego por atributos pessoais (%) RMS, abril de 2016 e abril de 2017

Fonte: PED-RMS - Convênio SEI, Setre, Dieese, Seade, MTb/FAT Elaboração: DIEESE Notas: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria. Obs: A amostra não comporta a desagregação para faixa etária inferior a 16 anos ou superior a 49 anos.

Atributos		Abril/2016	Abril/2017
Sexo	Homem	21,3	22,8
	Mulher	25,6	25,2
Faixa etária	16 a 24	44,5	47,4
	25 a 39	23,3	24,2
	40 a 49	15,5	15,8
Raça/Cor	Negros	23,6	24,2
	Não Negros	(1)	20,3
Total		23,4	23,9

Fonte: PED-RMS - Convênio SEI, Setre, Dieese, Seade, MTb/FAT Elaboração: DIEESE Notas: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria. Obs: A amostra não comporta a desagregação para faixa etária inferior a 16 anos ou superior a 49 anos.

Camarano *et al.* (2001) chamam atenção para o fato de que não há só uma desvantagem no sentido do acesso ao mercado de trabalho, pois os jovens que conseguem acessar trabalho enfrentam condições mais precarizadas. Os contratos são piores, expandiram-se os contratos de temporários e a informalidade aumentou. Em geral, os jovens de hoje recebem salários mais baixos e estão mais desprotegidos, não contando com o acesso aos benefícios de uma rede de proteção social, como, por exemplo, os benefícios previdenciários, de saúde e seguro desemprego. Por outro lado, observam-se crescentes obstáculos para a obtenção do primeiro emprego (CAMARANO *et al.*, 2001, p. 34).

O documento da OIT intitulado *A Crise do Emprego Jovem: tempo de agir* indica que há fortes indícios do declínio da qualidade dos empregos disponíveis para os jovens trabalhadores, especialmente nos países em desenvolvimento, pois eles são mais vulneráveis ao subemprego e à pobreza. Em 2011, os jovens representavam quase um quarto do total dos trabalhadores pobres, mas menos de um quinto dos trabalhadores não pobres. A deterioração da qualidade dos empregos disponíveis para os jovens trabalhadores pode ser vista por diversos indicadores, entre eles o da informalidade, com maior incidência entre os trabalhadores jovens em comparação com os adultos. Igualmente se destacam os dados de remuneração, tendo mais jovens acesso a trabalhos com baixa remuneração. Outro aspecto importante é a progressiva expansão do emprego temporário, assim como a durabilidade de seus contratos de trabalho, que são mais curtos.

Tradicionalmente, o ingresso do jovem no mundo do trabalho é alternado entre a procura de trabalho e a passagem por diferentes ocupações, sendo, na maioria das vezes, situações mais instáveis e com condições de trabalho mais precárias que as do adulto (POCHMAN, 1998, p. 22). Vive-se um tempo de muitas incertezas, e a maior parte dos jovens experimenta um processo de muitas entradas e saídas, tanto na escola quanto no mundo do trabalho (NOVAES, 2018), resultando em um emaranhado de experiências. Estudos que tratam das trajetórias laborais de jovens (JACINTO, 2013) indicam que não há uma linearidade, já que as trajetórias são bastante diversificadas, variando de um jovem a outro. Há uma individualização e uma fragmentação de trajetórias de vida e de trabalho.

Las trayectorias laborales de los jóvenes ya no son lineales: pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad. Las trayectorias diversificadas varían de un joven a otro, mostrando una individualización y fragmentación de trayectorias vitales y laborales, que desdibujan las formas de pasaje a la vida adulta. (JACINTO, 2013, p. 50)

Há um discurso dominante na sociedade que, como bem destaca Kuenzer, teima em estabelecer uma relação linear entre educação e emprego, colocando a educação escolar como solução para a crise do emprego. De acordo com Bernstein (1996, p. 214, *apud* CASTIONI, 2010, p. 29), nas últimas décadas, com o crescente desemprego, o fracasso da economia é, muitas vezes, atribuído ao fracasso da educação escolar em fornecer as

destrezas necessárias. Contrariando esse discurso, tão em voga, Borges, em seu artigo “A Reconfiguração do Mercado de Trabalho da região Metropolitana de Salvador (RMS) a partir dos anos 2000”, nos mostra que, entre 2003 e 2013, apesar da redução da taxa de desemprego nesse período, os únicos segmentos que apresentaram aumento no contingente de desempregados foram aqueles com maior escolaridade (BORGES, 2016).

Corrochano, em entrevista realizada em 2005, ao ser perguntada se acreditava que quanto maior a escolaridade do jovem, maiores eram suas chances de entrada no mercado de trabalho, respondeu:

É inegável que esta geração é a mais escolarizada dos últimos anos. Análise do IPEA realizada a partir dos dados recentes da PNAD aponta o aumento da frequência à escola e, para aqueles com idade entre 15 e 19 anos, uma diminuição na participação no mercado de trabalho, cuja explicação mais plausível parece ser a da preferência por continuar os estudos. A despeito disso, os dados indicam que os jovens com Ensino Médio incompleto e completo enfrentam as taxas mais altas de desemprego. Isto significa que completar o Ensino Fundamental e até mesmo o Ensino Médio não são garantias de conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, as taxas de desemprego são mais baixas entre aqueles com baixa escolaridade. Mas a questão é o tipo de trabalho realizado por esses jovens com baixa escolaridade. Em geral, eles ocupam postos de trabalho mais precários e de baixa remuneração. Assim, os dados indicam que um maior nível de escolaridade é fundamental para a garantia de uma boa inserção no mercado. (CORROCHANO, 2005, p. 99)

Conforme Souza, a preocupação com a empregabilidade desse segmento da população se tornou o principal foco das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil. Ressalta, ainda, que essas políticas têm apontado a educação profissional como fator de empregabilidade e de geração de emprego e renda, mas é preciso refletir na perspectiva de Tokman (2003) de que o ingresso prematuro no mercado de trabalho pode significar uma educação truncada.

A partir da década de 1990, surge uma série de programas públicos voltada para jovens de baixa renda, com o objetivo de combater o desemprego e conter a violência que grassava nos grandes centros urbanos do país. Boa parte deles era constituída de programas oferecidos pelo poder público em parceria com organizações da sociedade civil, de caráter socioeducativo, articulados a uma proposta de transferência de renda, com vistas a facilitar a inserção dos jovens no mundo do trabalho por meio de cursos de qualificação profissional (CORROCHANO, 2011).

Tokman, ao refletir sobre os desafios das políticas de inserção de jovens no mercado de trabalho no Cone Sul, defende que enfrentar o desemprego juvenil passa necessariamente por políticas que garantam crescimento econômico: “sem crescimento, não se gera emprego e sem emprego para todos, os jovens terão escassas oportunidades disponíveis e estarão sujeitos a alto desemprego e a ocupar postos de trabalho pouco atrativos.” (2003, p. 31)

No capítulo seguinte, discutiremos as políticas públicas pensadas para a juventude, em especial, aquelas voltadas para a inserção profissional dos jovens nas últimas décadas. Conforme foi discutido no primeiro capítulo, há diferentes visões sobre a juventude e essas distintas formas de percepção da juventude acabam por impactar nas políticas a ela destinadas. A partir dos vários autores estudados é possível destacar pelo menos cinco distintas formas de ver a juventude:

- a) Juventude como preparação para a vida adulta – Segundo essa visão, as políticas pensadas serão exclusivamente voltadas para o futuro, geralmente em torno da educação formal ou da formação profissional.
- b) Juventude vista como problema ou ameaça social – Nesse caso, as políticas serão voltadas para conter sua atuação na sociedade, já que a juventude é criminalizada de maneira geral. O foco se encontra em medidas repressivas ou assistencialistas e apenas para a parcela da juventude em situação de vulnerabilidade social, como extrema pobreza, ou em situação de risco ou transgressão.
- c) Juventude como fator estratégico para o desenvolvimento – O jovem é visto como solução para os problemas sociais e econômicos. Há investimento em sua formação profissional, e seu envolvimento a serviço de sua comunidade também é estimulado.
- d) Juventude como segmento de mercado - O jovem é visto como “padrão de juventude”, pois cumpre um determinado padrão de beleza, é inserido na sociedade de consumo, bem visto e valorizado. Isso faz com que todos queiram ser jovens. Também se estimula o desejo de consumo e a “naturalização” de um determinado modo de vida para outros jovens, que vivem, muitas vezes, distantes do padrão de vida vendido na publicidade.

e) Juventude entendida como cidadã – Os jovens são vistos como sujeitos de direitos, ou seja, busca-se uma visão integral, que considere a juventude como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Dessa maneira, o jovem não é definido nem por suas incompletudes ou desvios, nem exclusivamente por seu potencial. Considera a pluralidade presente na condição juvenil e as demandas do tempo presente, sem desconsiderar aspectos da formação e da preparação para o próximo ciclo ou período da vida. Tal visão embasa o desenvolvimento de políticas integradas e universais que atendam à juventude de maneira diversificada, voltando-se para as necessidades dos jovens, bem como para suas capacidades de contribuição e de participação; Nessa perspectiva, “o acesso a serviços não deve ser visto como uma concessão do Estado para com os jovens, mas sim como um direito a ser assegurado”. (UNESCO, 2004, p. 139).

O direito dos jovens à profissionalização e à proteção no trabalho está posto tanto no ECA quanto, mais recentemente, no Estatuto da Juventude (Lei 12852/13), que, na sua Seção III, trata do direito à profissionalização, ao trabalho e à renda. No Art.15, estabelece sete medidas que o poder público deve adotar para garantir esses direitos, dentre elas a de estimular a inserção no mercado de trabalho por meio da condição de aprendiz. No entanto, é preciso avançar no sentido de serem discutidos os avanços e limites das políticas públicas voltadas para a garantia desses direitos. É nesse sentido que trataremos, no capítulo seguinte, sobre como e quando surgem as políticas para a juventude no Brasil e os principais programas que são voltados para esse público, em especial os destinados à inserção dos jovens no mercado de trabalho.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE E AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS

4.1 Juventude e as políticas públicas: breve panorama

O ano de 1985 foi declarado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Ano Internacional da Juventude. Sete anos depois, em 1992, foi fundada a Organização Ibero-americana de Juventude (OIJ), organismo internacional “vocado para o diálogo, a concertação e cooperação em matéria de juventude, no âmbito ibero-americano”, tendo como um de seus objetivos “propiciar e impulsionar os esforços que realizem os Estados-membros no sentido de melhorar a qualidade de vida dos jovens na região”.

Apesar de o Brasil participar e ser membro desses organismos internacionais, até o final dos anos 90, as políticas públicas brasileiras não tinham como foco a juventude: eram restritas ao universo da criança e do adolescente de até 18 anos. Isso se deve, em parte, à grande mobilização que ocorreu em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – onde maior visibilidade foi dada aos direitos da infância e adolescência. Assim, os jovens com idade superior a 18 anos eram atendidos por políticas voltadas para a população em geral, e as políticas públicas de juventude eram marcadas por uma abordagem emergencial, cujo foco era o jovem “em situação de risco social” (BRASILIA, 2006, p. 06).

Claudia Afonso, em seu artigo “Políticas europeias para a juventude: O Programa Juventude em Ação em Portugal”, mostra que, também na Europa, as políticas específicas para a juventude são recentes na história da União Europeia e têm como base a verificação cada vez maior de que os jovens têm necessidades específicas, e essas mesmas necessidades não podem nem devem ser tratadas com as políticas que havia anteriormente, dirigidas a outras populações e não integradas num só documento. Em 1992, surgiu, assim, a necessidade de incluir os jovens como campo de atuação específico no Tratado de Maastricht, instituído pela União Europeia em 07 de fevereiro daquele ano (AFONSO, 2014, p. 169).

No ordenamento jurídico brasileiro, o reconhecimento da juventude é bastante recente. Somente em 2010 o termo jovem foi inserido na nossa Carta Magna. Para alguns autores (SILVA e SILVA, 2011), é possível considerar o Código de Menores,

sancionado em 1927, como o marco legal que deu início à ação do Estado em políticas para a juventude. No entanto é preciso lembrar que apenas uma parcela da juventude estava sendo incluída no ordenamento jurídico, ou seja, os jovens-adolescentes das classes populares, assim como é preciso lembrar, como bem ressaltam as autoras, que a concepção político-social implícita nessa lei era de um instrumento de controle social da infância e da adolescência, tendo como preocupação central a garantia da ordem social e não o atendimento das necessidades e direitos desse segmento social.

Assim, a juventude pensada na perspectiva de os jovens serem sujeitos de direitos se insere tardiamente em nosso ordenamento jurídico. Uma longa estrada se percorreu para a construção do marco legal da juventude, sendo, de fato, a PEC da Juventude um demarcador fundamental no marco legal de políticas para pessoas entre 15 e 29 anos. Em 2004, ao instituir-se a Comissão Interministerial, os primeiros passos foram dados para que os jovens se inserissem, de fato, na agenda política do país. Ainda em 2004, é apresentado ao Congresso o PL 4530/2004, com o objetivo de instituir o Estatuto da Juventude. No entanto, foram precisos quase dez anos para que ele se tornasse uma lei que foi sancionada apenas em 2013, através da Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013, conforme pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3- Síntese do marco legal e instâncias fomentadoras e decisórias das políticas sobre Juventude no Brasil

Marco Legal	Ano	
Plano Nacional de Juventude	PL 4530/2004	Estabelece um conjunto de metas que os governos – federal, estadual e municipal – deverão cumprir em relação à política juvenil em um período de dez anos. Dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências.
Política Nacional de Juventude	2005	Coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude, dispõe de um conjunto de políticas estruturantes com programas específicos, uma ação intersetorial, envolvendo vários Ministérios.
PEC DA JUVENTUDE	Proposta de Emenda à Constituição nº 42, de 2008 -	Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227. (Dispõe sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude). Confere ao jovem prioridade, ao lado da criança e do adolescente, para fins de proteção pelo Estado, pela família e pela sociedade; impõe a obrigatoriedade de o Estado contemplar também o jovem nos programas de assistência integral à saúde, de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência, de prevenção e atendimento especializado ao dependente de entorpecentes e drogas afins e de garantia de acesso do trabalhador à escola; prevê

		a criação, por lei, do estatuto da juventude do plano nacional da juventude.
Estatuto da Juventude	Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013	Dispõe sobre os direitos dos jovens de 15 a 29 anos, além de princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude.
Sistema Nacional da Juventude - SINAJUVE	2013	Institui, entre outras questões, as competências da União, Estados e Municípios na implementação da Política Nacional de Juventude: é o viés prático e pragmático para o desenvolvimento e implementação de programas que atinjam os resultados necessários para a garantia dos direitos estabelecidos pelo Estatuto
INSTANCIAS FOMENTADORAS E/OU DECISORIAS DA POLÍTICA DA JUVENTUDE		
Comitê Interministerial da Política de Juventude.	2004	Constituído pela representação de 19 Ministérios com o objetivo de subsidiar os debates para a construção da Política e do Plano Nacional de Juventude.
Secretaria Nacional de Juventude	2005	Vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República visa articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, ressalvado o disposto na Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.
Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE	2005	Composto por 60 membros, dos quais 40 são da sociedade civil, tem por objetivo formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.
Conferências de Juventude	2008, 2011 e 2015	Espaços institucionais de Participação.

De acordo com o Deputado Sandes Júnior (PP-GO), autor da PEC 42, a promulgação da PEC da Juventude servirá de base para a aplicação de futuras leis sobre os jovens. Disse ainda: "assim como ocorreu com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), a PEC é a garantia do funcionamento do Estatuto da Juventude, de que a lei vai ser cumprida." (Câmara Notícias, 2010). No entanto, é bom lembrar que a sanção de uma lei não garante que ela tenha efeito. Para isso, antes, é preciso criar regulamentações, sistemas e instrumentos para sua efetivação. Para Simões Severo, no Brasil, ocorreu um processo inverso: a legislação específica veio em momento posterior ao da implementação das políticas, boa parte delas motivadas pela problemática do envolvimento de jovens em situação de violência.

Apesar de não ser nosso objetivo a avaliação das políticas de juventude, como nosso estudo terá como foco a política de aprendizagem profissional, consideramos importante trazer algumas questões acerca de nossa compreensão a respeito das políticas de juventude. Segundo Denstad (2009), há várias formas de categorizar o que realmente

são políticas de juventude, pois esse tipo de política vai além de uma lista de questões que devem ser incluídas. Elas têm a ver com metodologia, grupos-alvo, “*stakeholders*” (partes interessadas), orçamentos, etc. Para o autor, é preciso que exista uma autoridade governamental claramente definida que trate sobre os assuntos dos jovens, e que lhe seja atribuída a responsabilidade de coordenar um organismo relativo às questões dos jovens, como um ministério, ou, caso não haja um ministério próprio, deve existir alguém responsável por coordenar a política de juventude, com ligações fortes com o ministério responsável pelas questões da juventude, de forma a assegurar a cooperação interministerial.

Para além dos marcos legais, outra forma de pensar a inserção ou não da juventude na agenda política é verificar as ações previstas nos Planos Plurianuais (PPA) dos governos, o que consta com referência aos jovens, pois uma boa implementação das políticas de juventude passa também por garantir a inclusão de programas e ações voltados para os jovens no orçamento público. Com esse objetivo, buscamos, nos PPAs – planos de médio prazo, que estabelecem diretrizes, objetivos e metas a serem seguidos pelo Governo ao longo de um período de quatro anos – do período de final da década de 1990 para cá, identificar até que ponto os jovens estão ou não inseridos nas diretrizes, objetivos e metas dos governos.

A análise dos PPAs dos governos de Fernando Henrique até hoje permite reafirmar o que já havíamos dito anteriormente, de que foi, de fato, no governo Lula, que a juventude foi inserida na agenda governamental. No PPA de 1996-1999 e 2000-2003 – ambos referentes ao primeiro e segundo mandatos do Presidente Fernando Henrique – os jovens, como categoria social e sujeitos de direitos, não aparecem em nenhuma das ações propostas. O que podemos ver são ações, tanto na área da Saúde quanto da Justiça, voltadas para os adolescentes, em especial os adolescentes em situação de risco, ou, na área de Trabalho, ações voltadas para a qualificação de “menores carentes”.

Somente no PPA de 2004-2007, no primeiro mandato de Lula, o termo “jovem” começa a aparecer nas áreas de atuação e de ações do governo, conforme pode ser visto no Quadro 4. E é também em seu primeiro mandato que boa parte dos programas foram pensados. No PPA referente a seu segundo mandato (2008-2011), já não constam, com tanta frequência, ações específicas voltadas para a juventude.

Quadro 4 – A juventude nos Planos Plurianuais 1996-2015

Plano Plurianual	Área de atuação/ação	Objetivos/metasp
1996-1999 (FHC) Não consta nada específico sobre juventude	Saúde: Assistência médica e sanitária	- Avaliar a situação da saúde dos adolescentes brasileiros e fortalecer a Rede de Serviços de Referência na área da saúde do adolescente Criação de 27 Centros de Referência da Saúde do Adolescente
1996-1999	Trabalho Cursos de Qualificação	Promover em parceria com o setor privado, a qualificação e o oferecimento de vagas de aprendizes/ estagiário a menores carentes , sentenciados e deficientes Qualificação Profissional de menores carentes , sentenciados e deficientes
1996-1999	Justiça, Segurança e Cidadania Assistência ao Menor	Garantir os direitos das crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social Apoiar a implantação de 20.539 Conselhos de Direitos Tutelares (859 mil crianças e adolescentes em situação de risco)
2000-2003 (FHC 2º Mandato) Não consta nada específico sobre juventude		
2004-2007(LULA 1º mandato) Aparece o termo jovem	Saúde: Atenção à Saúde de Populações Estratégicas e em Situações Especiais de Agravos Atenção à Saúde do Adolescente e Jovem	Garantir a atenção à saúde de grupos populacionais estratégicos e em situações especiais de agravos de forma equitativa, integral, humanizada e de qualidade 199.844.042 (jovens e adolescentes)
2004-2007	Secretaria Especial dos Direitos Humanos Atendimento Socioeducativo do Adolescente em Conflito com a Lei Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes	Prevenir e combater a violência, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes Implementar Serviços de Proteção Socioassistencial às Crianças e aos Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual Apoiar Projetos de Prevenção do Abuso e da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes Apoiar Comitês Estaduais de Combate à Exploração Sexual Infante-Juvenil
	Educação	
2004-2007	Brasil Escolarizado Democratizando o Acesso à Educação Profissional, Tecnológica e Universitária Público-alvo: Jovens e adultos que buscam melhores oportunidades de formação profissional, tecnológica e universitária, alunos de pós-graduação, professores de ensino superior e pesquisadores Escola Básica Ideal Público alvo: Crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas redes de ensino público de Educação Básica	Apoiar Projetos Especiais para Oferta de Ensino Fundamental a Jovens e Adultos 2.324.343 matrículas Apoiar o Ensino Médio de Jovens e Adultos Trabalhadores -6.000 alunos Ampliar a oferta da educação profissional, tecnológica e da educação superior, com melhoria da qualidade, incorporando novos contingentes sociais ao processo de formação profissional, tecnológica e universitária, visando democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, promovendo inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais Expansão e Consolidação da Rede Federal de Educação Tecnológica Desenvolvimento e Implantação de Planos Estaduais de Educação Profissional (PROEP) Implantação de Centros Escolares de Educação Profissional (PROEP) Ampliação da Oportunidade de Qualificação Profissional inclusive através da Educação a Distância Assistência ao Educando da Educação Profissional Oferecer atendimento integral e de qualidade em escolas de Educação Básica modelares e de referência Apoiar à Implantação de Projetos Juvenis no Ensino Médio Apoiar à Implantação do 4º Ano Vocacional no Ensino Médio Apoiar à Implementação da Escola Básica Ideal
2004-2007	Ministério da Assistência Social Erradicação do Trabalho Infantil Público-alvo Crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 16 anos incompletos que	Eliminar a prática do trabalho por menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos Atendimento à Criança e ao Adolescente em Jornada Ampliada (1.712.971 crianças e adolescentes atendidas) Atender crianças, adolescentes e jovens carentes até 24 anos em risco pessoal e social em comunidades de baixa renda Construção, Ampliação e Modernização de Centros Públicos de Atendimento

	estão trabalhando em situações ilegais Proteção Social à Infância, Adolescência e Juventude Público-alvo Crianças, adolescentes e jovens até 24 anos em situação de risco pessoal e social que moram em comunidades de baixa renda	a Crianças e Adolescentes; Construção, ampliação e modernização de Centros Públicos de Atendimento à Juventude Funcionamento de Centros Públicos de Atendimento à Juventude Serviços de Proteção Socioassistencial à Juventude Serviços de Proteção Socioassistencial à Infância e à Adolescência Capacitação de Jovens de 15 a 17 Anos como Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (104.700)
2004-2007	Ministério da Justiça Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas	Garantir o pleno exercício dos direitos sociais básicos dos índios e a preservação do patrimônio cultural das sociedades indígenas Atendimento aos Adolescentes e Jovens Indígenas em Situação de Risco Social (3.150 adol. e jovens)
2004-2007	Ministério do Planejamento, Orçamento e Inclusão Digital Público-alvo: Comunidades, jovens e outros segmentos identificados cuja situação socioeconômica imponha dificuldade de acesso aos benefícios das novas tecnologias de comunicação e informação Gestão	Promover o acesso às tecnologias de informação e comunicação e ao acervo de informações e de conhecimentos disponibilizados por meio destas, contribuindo para a inclusão social dos cidadãos brasileiros Desenvolvimento de Projetos para Inclusão Digital de Crianças e Jovens
2004-2007	Ministério do Esporte Inserção Social pela Produção de Material Esportivo Público-alvo: Detentos cumprindo pena no sistema penitenciário, adolescentes e jovens em conflito com a lei e populações em situação de vulnerabilidade social C	Contribuir para a inserção social por meio da fabricação de material esportivo por detentos, adolescentes em conflito com a lei e por populações em situação de vulnerabilidade social Produção de Material Esportivo por Menores em Conflito com a Lei – Pintando a Esperança
	Segundo Tempo Público-alvo: Estudantes do ensino fundamental, médio e superior	Democratizar o acesso e estimular a prática esportiva dos alunos da educação básica e superior Apoio a Projetos Esportivos Sociais para a Infância e Adolescência (12.860 crianças e adolescentes atendidas)
2004-2007	Ministério do Trabalho e Emprego	Promover a qualificação social, ocupacional e profissional do trabalhador articuladas com as demais ações de promoção da integração ao mercado de trabalho e de elevação da escolaridade Público-alvo: Trabalhadores que necessitem de qualificação ou requalificação profissional para sua inserção no mercado de trabalho ou manter seus empregos e pessoas que desejem abrir negócio próprio Qualificação e Assistência Técnica ao Jovem para o Empreendedorismo (8.584 jovens qualificados)
I 2008 – 2011 (LULA 2º mandato)	Assistência Social e Transferência de Renda	Estender o benefício variável do Programa Bolsa Família aos adolescentes de 16 e 17 anos (adolescente atendido 1,75 milhão)
I 2008 – 2011 (LULA 2º mandato)	Direitos de Cidadania	Apoiar a municipalização das medidas sócio-educativas em meio aberto, segundo parâmetros do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Município com mais de 100 mil habitantes 224
	Educação PRONERA Educação de Jovens e Adultos no Campo	Promover a capacitação e o acesso à educação formal dos trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária Jovens e adultos assentados da Reforma Agrária; agricultores familiares; e profissionais egressos de cursos de áreas afins à Reforma Agrária
2012-2015 (DILMA)	Educação e Cultura	400 mil alunos
	Criação de Educação Profissional a Distância no Ensino Médio Rede de ensino profissional e	150 escolas

	tecnológico (novas escolas)	
	Juventude Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) – Urbano, Campo, Adolescente e Trabalhador (jovens beneficiados)	6 milhões
	Programa Autonomia e Emancipação da Juventude	Tem como metas: 1. A aprovação do Plano Nacional de Juventude, 2. A aprovação do Estatuto da Juventude, 3. A constituição do Observatório da Juventude; 4. A implementação do Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (PNAP), 5. Ampliação do número de adolescentes e jovens admitidos em contratos de aprendizagem, 6. A expansão da oferta de cursos de qualificação social e profissional de jovens de 18 a 29 anos em situação de baixa renda, 7. Articular a construção e implementação do Plano Nacional de Enfrentamento à Mortalidade da Juventude Negra, entre outras.
	Promoção dos Direitos de Crianças e Adolescentes	Implantar serviços de atendimento integrado a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual nas 27 capitais; reduzir a taxa de crescimento da internação de adolescentes em conflito com a lei; extinguir os acolhimentos institucionais de crianças e adolescentes na rede do SUAS sem respaldo de medida judicial; equipar Conselhos Tutelares dos 1.000 municípios com menor IDI e IDH, aprovar no Conselho o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Letal de Crianças e Adolescentes; elevar a detecção das situações de trabalho infantil, aprimorando metodologias de identificação, articulando ações de busca ativa por meio do Plano Brasil Sem Miséria e ampliar o número de Municípios integrados ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).

Fonte: PPAS 1996-2015– Elaborado pela autora

Sposito e Carrano (2003), ao estudarem os programas federais destinados à juventude no governo Fernando Henrique, ressaltam que, em seu segundo mandato (1999-2002), houve uma grande explosão de programas voltados para a juventude e adolescência, passando de seis programas para 18. Contudo, apesar da significativa expansão desses programas, eles continuavam focalizados, setorizados e dispersos em vários ministérios, e continuavam sem uma clareza ou sem foco específico nos parâmetros sobre a faixa etária da juventude, pois eram destinados a adolescentes, jovens e adultos.

Denstad (2009) ressalta que boa parte das abordagens dos governos às questões dos jovens tem se dado numa perspectiva orientada para o problema, fazendo com que os jovens sejam considerados vulneráveis, em perigo ou problemáticos, necessitando de proteção através de políticas governamentais. Como consequência, as políticas de juventude acabam sendo focalizadas em segmentos muito específicos de jovens e com pouca ou nenhuma articulação entre os diversos setores governamentais. Para ele, os jovens devem ser vistos como um recurso e não um problema, e o papel do governo é fornecer “pacotes de oportunidades” (DENSTAD, 2009, p. 17). Como podemos

observar, os termos “menores carentes”, “adolescentes em situação de risco” estavam bem presentes nas ações do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Tomando a perspectiva de ver os jovens como um recurso para a sociedade, vistos como cidadãos valiosos, o foco natural das políticas de juventude passa a ser assegurar a participação ativa de todos os jovens na sociedade e explorar e encontrar formas que os capacitem para realizar todo o seu potencial como cidadãos, além de encorajar sua independência e pensamento crítico.

Mas é, de fato, a partir do Governo Lula, que a juventude se insere na agenda de governo, entendendo-se agenda governamental na perspectiva de Kingdon (*Apud* ROCHA, 2014, p. 03) “como o conjunto de assuntos sobre os quais o governo e pessoas ligadas a ele concentram sua atenção em um determinado momento”.

4.2 O governo Lula: anos dourados da juventude?

Vários fatores contribuíram para a entrada da juventude na pauta política no início do governo Lula. De acordo com Rocha (2014), havia um conjunto constituído de atores sociais, ONGS e pesquisadores voltados para o tema juventude, para os quais a candidatura de Lula representava uma oportunidade de colocar esse tema na agenda governamental. Entre agosto de 2003 e maio de 2004, o Instituto Cidadania promoveu, em vários estados do País, um amplo programa de estudos, pesquisas, discussões e seminários denominado “Projeto Juventude”, e os resultados dessa ação apontaram para a urgência em “construir um programa nacional de larga escala, em cujo âmbito se interliguem educação, trabalho, cultura e participação, e cuja gestão seja marcada pela integração e pela transversalidade.” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 22).

No entanto, essa maior visibilidade da juventude na agenda governamental não ocorre apenas no Brasil. Em 2005, 32 países reunidos na IV Cúpula das Américas, realizada em Mar del Plata, na Argentina, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso de facilitar a incorporação dos jovens no mercado de trabalho, ampliando a cobertura e melhorando a qualidade dos serviços de informações e orientação trabalhista, na busca pela redução do desemprego juvenil e intensificação de esforços no sentido de desenvolver políticas de formação e reinserção educativa. Nessa reunião, os chefes de estado de mais de 150 países, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso de “reducir el desempleo juvenil y disminuir significativamente el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan e intensificar esfuerzos en el desarrollo de políticas de formación, práctica laboral y reinserción educativa”.

Apesar de 2003 ser um marco importante na mobilização em torno da questão da juventude – quando foi instituída, na Câmara Federal, uma comissão responsável pela construção do Plano Nacional da Juventude –, é somente em 2005 que se institui, no Brasil, a Política Nacional da Juventude, pela lei nº 11.129/2005. A partir daí, o jovem, após 18 anos de idade, passa a ser reconhecido como sujeito de direito, e se firma a necessidade de políticas públicas específicas para essa fase da vida. Para sua implementação, foram utilizados três mecanismos. Entre eles, destaca-se a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). Esse último é um órgão de caráter participativo, que reúne representantes da sociedade civil (2/3) e poder público (1/3), cuja finalidade é formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas para a promoção de políticas públicas de juventude, além de fomentar estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais. A criação desse órgão constituiu um importante passo para o reconhecimento pelo Estado brasileiro da juventude como grupo social com necessidades e interesses próprios.

A SNJ, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, tem como missão “fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas.” (BRASILIA, 2006), além de articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos.

Em 2004, foi encaminhado, para a Câmara, o Projeto de Lei 4530/04, para discussão do Plano Nacional de Juventude (PNJ). Dentre as várias temáticas juvenis propostas pelo PNJ, consta *Formação para o trabalho e garantia de emprego e renda*. Esse documento, ao traçar um diagnóstico da situação do desemprego juvenil, aponta esse tema como sendo “o grande problema que aflige a população jovem do nosso País” (PINHEIRO et. al., 2004, p. 09). Como solução para esse problema, o Plano indica três importantes ações que o Poder Público deve realizar: 1º) criar programas de geração de emprego e renda para jovens, citando, como exemplo, o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego (criado em 2003); 2º) incentivar o empreendedorismo juvenil através da instituição de linhas de crédito especiais para esse segmento da população; e 3º) o contrato de aprendizagem.

Conforme afirma ainda o Plano:

É mister ainda que o Governo realize uma ação implacável e eficaz com relação ao contrato de aprendizagem criado pela Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que obriga os estabelecimentos de qualquer natureza, exceto as microempresas e as empresas de pequeno porte, a empregar e a matricular, nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAC, SENAI, SENAT, SENAR), um número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. Se essa lei fosse realmente cumprida, estima-se que haveria vagas para, pelo menos, 1 milhão de jovens entre 14 e 16 anos no mercado de trabalho brasileiro. (PINHEIRO; et. al.; 2004, p. 09-10).

Ainda no Governo Lula, outros importantes programas foram criados. Em 2005, criou-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cujo objetivo era propiciar aos jovens a conclusão do ensino fundamental, o aprendizado de uma profissão e o desenvolvimento de ações comunitárias.

Em 2006, foi publicado o *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (BRASILIA, 2006), cuja concepção de política pública de juventude passa a ser norteada pelas noções de oportunidades e de direitos, e as ações e programas do Governo Federal passam a ter como objetivos oferecer oportunidades e garantir direitos aos jovens. Entre esses pontos, destacam-se:

1. As oportunidades para adquirir capacidades, através do acesso à educação, à qualificação profissional e à cidadania.
2. As oportunidades para utilizar capacidades, pelo acesso ao mercado de trabalho, ao crédito, à renda, aos esportes, ao lazer, à cultura e à terra.
3. E a garantia de direitos, a partir da oferta de serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas do jovem e as condições necessárias para aproveitar as oportunidades disponíveis.

Esse Guia apresenta os principais programas do governo federal para a juventude nesse ano de 2006, dentre eles destacam-se 19 programas, conforme pode ser visto no Quadro 5.

Quadro 5 – Programas para a Juventude nos Governos Lula 2003-2006

PROGRAMA	Faixa etária	OBJETIVO/AÇÕES	EXECUÇÃO	ANO
Educação				
1. Programa Brasil Alfabetizado		Alfabetização dos brasileiros com mais de 15 anos que não tiveram a		2003
2. Programa Escola Aberta		Ajuda mensal de R\$ 150 aos jovens que ministram as oficinas.		2004
3. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)		Melhorar a qualidade e a eficiência do Ensino Médio e de ampliar a capacidade de atendimento em todo o país.		
4. Programa Segundo Tempo	Meninos e meninas, entre 07 e 14 anos, matriculados na rede pública de ensino e provenientes de famílias com baixa renda.	Desenvolver atividades recreativas e culturais com crianças e adolescentes, resgatando a cidadania, fortalecendo a boa relação familiar e a participação da comunidade nas questões locais.	Ministério do Esporte	
5. Projeto Agente Jovem	destinada a jovens de 15 a 17 anos	Visa o desenvolvimento pessoal, social e comunitário e proporciona, no horário contrário ao turno escolar, capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não configuram trabalho, mas que possibilitam a permanência do jovem no sistema de ensino, preparando-o para futuras inserções no mercado. jovens que vivem em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo	MDS	
6. Programa Bolsa-Atleta	atletas com mais de 12 anos, que não contam com o patrocínio da iniciativa privada e que já começaram a mostrar seu alto potencial em competições nacionais e internacionais		Ministério dos Esportes	
7. Programa Escola de Fábrica		Estimular o ingresso e a permanência dos jovens na educação básica regular e envolver o setor produtivo na formação desses jovens, possibilitando a inclusão de jovens de 16 a 24 anos no mercado de trabalho por meio de cursos de iniciação profissional, através do repasse aos alunos R\$ 150 por mês durante a realização do curso oferecidos no próprio ambiente das empresas	Ministério da Educação	
8. Programa Juventude e Meio Ambiente	os jovens integrantes desses coletivos, com idade entre 15 e 29 anos	A formação é realizada em cinco eixos: educação ambiental, fortalecimento organizacional, educomunicação, empreendedorismo e participação política. A capacitação dos jovens é feita de forma presencial, nos encontros e oficinas; e a distância, via chats, videoconferências e tutorias virtuais com especialistas	Ministérios da Educação e do Meio Ambiente	2005
9. Programa Nossa Primeira Terra	jovens sem terra, filhos de agricultores familiares e estudantes de escolas agrotécnicas, na faixa	linha de financiamento do Programa Nacional de Crédito Fundiário, voltada para jovens rurais e destinada à aquisição de imóveis e investimentos em infra-estrutura básica. crédito de até R\$ 40	Min.do desenvolvimento Agrário	

	etária de 18 a 28 anos, que queiram permanecer no meio rural e investir na propriedade.	mil para projetos comunitários e de infra-estrutura.		
10. Programa Cultura Viva		potencializar iniciativas culturais já existentes e que reconheçam a cultura popular brasileira em toda sua diversidade		2004
11. Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental e tenham, no mínimo, 21 anos de idade	ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional a trabalhadores que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular		2005
12. Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)	atende jovens de 16 a 24 anos, desempregados e integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo. Pessoas com deficiência, mulheres, afrodescendentes, indígenas e ex-presidiários têm prioridade no atendimento	Reforçar a qualificação socioprofissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho. O PNPE é composto por seis modalidades, entre elas, o Consórcio Social da Juventude, o Empreendedorismo Juvenil e o Jovem Aprendiz. Consórcio Social da Juventude oferece aos jovens a oportunidade de aprender disciplinas gerais e capacitação profissional específica durante quatro meses. Para freqüentar as atividades, os jovens recebem vale transporte e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 150.	MTE	2003
13. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)	jovens de 18 a 24 anos, que não têm carteira profissional assinada e que terminaram a 4a série, mas não concluíram a 8a série do Ensino Fundamental.	curso proporciona aos jovens a conclusão do Ensino Fundamental, o aprendizado de uma profissão e o desenvolvimento de ações comunitárias. Ao longo de 12 meses, os alunos têm aulas das disciplinas próprias do Ensino Fundamental, cursos de língua inglesa, de informática básica e recebem qualificação profissional inicial adequada às oportunidades de trabalho de sua cidade. Os jovens recebem um incentivo mensal de R\$ 100, desde que cumpram 75% da freqüência às aulas e demais atividades previstas. Ao final do curso, os jovens são submetidos a uma avaliação nacional para receberem os certificados de conclusão do Ensino Fundamental.	Secretaria Geral da Presidência, MEC, MTE e MDS	2005
14. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)		universalizar a entrega das publicações para alunos de escolas públicas do Ensino Médio de todo o país	Ministério da Educação	2004
15. Projeto Rondon		levar universitários brasileiros a conhecer a realidade do país e proporcionar aos estudantes a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Brasil	Ministério da Defesa	relançado em janeiro de 2005 e originou-se de uma proposta encaminhada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) ao Governo Federal

16. Programa Pronaf Jovem	Jovens de 16 a 25 anos que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares rurais de formação por alternância, ou em escolas técnicas agrícolas de nível médio, ou que tenham participado de curso ou estágio de formação profissional	Linha de financiamento do Programa Nacional da Agricultura Familiar especialmente criada para os filhos dos agricultores familiares. O limite concedido a cada unidade familiar é de R\$ 6 mil. Os recursos podem ser aplicados em projetos específicos de interesse de jovens agricultores familiares, em atividades que agreguem renda e/ou em novas iniciativas executadas pela família. O prazo de pagamento é de 10 anos, com juros de 1% ao ano, e o prazo de carência pode ser de até cinco anos, dependendo da necessidade técnica do projeto.	Min. Do Desenvolvimento Agrário	sugerindo a sua reativação. 2004
17..Programa Universidade para Todos (ProUni)	jovens de baixa renda com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, para bolsa integral, ou até três salários mínimos, para bolsa parcial (50% do valor da mensalidade). Professores da rede pública que não tenham formação superior podem participar do ProUni sem comprovar renda.	Conceder bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas para os estudantes brasileiros de baixa renda.		2005
18.Programa Saberes da Terra		Oferecer oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional e o desenvolvimento de solidariedade e da cidadania	Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário	2005
19.Projeto Soldado Cidadão	jovens a partir de 18 anos	Preparar os jovens egressos do serviço militar para o mercado de Trabalho de forma a aprender várias profissões nas áreas de telecomunicações, automobilística, alimentícia, construção civil, artes gráficas, têxtil, eletricidade, comércio, comunicações, informática, entre outras.	Ministério da Defesa, participam do Projeto a Fundação Cultural Exército Brasileiro (FUNCEB), a Confederação Nacional do Comércio (CNC) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI), essas duas últimas por intermédio de órgãos certificadores do Sistema S.	2004

Se, por um lado, para pensar uma política específica, é necessária uma demarcação etária, por outro, a classificação etária é importante apenas como um parâmetro social para o reconhecimento político da fase juvenil. No entanto, o conceito de juventude vai muito além de sua condição biológica, pois pensá-lo a partir da idade nos leva sempre à sua condição de transitoriedade, pois, como chama atenção Levi e Schimiti, “os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam”. (LEVI, SCHIMITI, 1996, p. 09).

Conforme destaca estudo da ONG Ação Cidadania, na conjuntura atual, com altas taxas de desemprego juvenil e de precariedade das ocupações produtivas disponíveis para os jovens, as políticas de juventude se veem diante de três opções de intervenção, no que se refere ao trabalho. A primeira é preparar o jovem para fazer a transição da escola para o trabalho, procurando facilitar sua contratação e oferecer-lhe melhores oportunidades de trabalho. A segunda é, em vez disso, prolongar sua escolarização, o que, eventualmente, redundará em retardar sua entrada no mercado de trabalho. O terceiro tipo de intervenção é aquele que visa a regulamentar a participação dos jovens no mercado de trabalho e conciliá-la com a continuidade dos estudos. A política atual de Aprendizagem Profissional insere-se nesse terceiro modelo (CORROCHANO, 2011).

O Conselho Nacional de Juventude, através da sua Câmara Temática “Desenvolvimento Integral: educação, trabalho, cultura e tecnologias de informação”, buscou responder a seguinte questão: O que podemos considerar por políticas de juventude? Os seus estudos indicaram a necessidade de se distinguirem, pelo menos, três níveis de atividade do governo federal com foco específico na juventude, podendo-se pensar as políticas para a juventude distribuídas em políticas estruturais, programas e ações. Mas, em geral, “apenas os programas e algumas ações têm sido considerados políticas de juventude, isto é, políticas governamentais que, em sua elaboração, demonstram preocupação com a singularidade da condição daqueles nascidos entre 15 e 24 ou 29 anos.” (ANDRADE; BEMFICA, 2006).

Outro instrumento importante foi a PEC da Juventude, aprovada em 13 de julho de 2010 como Emenda Constitucional nº 65. Essa emenda insere, pela primeira vez, o termo “jovem” na Constituição Federal, alterando a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal, que passou a ser “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, além de modificar o Art. 227, de forma a incluir os jovens dentre os vários direitos a serem assegurados pela família, pelo Estado e pela

sociedade. Prevê ainda o estabelecimento do Estatuto da Juventude e do Plano Nacional da Juventude.

Em 2010, ocorreu a *Conferencia Mundial de Juventud 2010* no México, onde se debateu sobre o papel da juventude para a efetivação dos Objetivos de Desarrollo del Milenio, levando em consideração que a juventude é um dos setores mais afetados pela crise financeira, ao se constituir no grupo etário com maior nível de desemprego. Nesse mesmo ano, encerra-se o segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e, em janeiro de 2011, toma posse, como presidente do país, a primeira mulher, a Presidenta Dilma Rousseff.

4.3 Como ficam as políticas de juventude no governo Dilma?

Se por, um lado, como já dissemos, foi no governo Lula que a juventude entrou, de fato, na agenda governamental, ganhando instrumentos legais que colocaram a juventude no cenário das políticas, com a Política Nacional da Juventude, podemos dizer que o primeiro mandato da Presidenta Dilma foi marcado pelo processo de fortalecimento desse marco legal, com a ampliação do orçamento e da estrutura da Secretaria Nacional da Juventude, tendo como marco a sanção do Estatuto da Juventude, instituído pela Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013.

Se, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentou os direitos das crianças e dos adolescentes, no que tange aos direitos dos jovens maiores de 18 anos, somente em 2013 é que, de fato, seus direitos passam a ser declarados com a Lei 12852 de 05 de agosto de 2013 que institui o Estatuto da Juventude. Essa lei dispõe sobre os direitos dos jovens e sobre os princípios e diretrizes das políticas públicas da juventude, criando também, o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Prevê, ainda, a possibilidade de criação de coordenadorias e secretarias de juventude no governo federal, nos estados e municípios, assim como de conselhos de juventude, dos quais todos os jovens podem participar. Contudo essa lei só passou a entrar em vigência em fevereiro de 2014. Simões Severo destaca que a construção desse marco legal ocorreu com muitas contradições e disputas ideológicas, o que explica a demora de cerca de sete anos até, de fato, sair o Estatuto da Juventude, marcando o fim de um processo de reconhecimento tardio dos jovens como sujeitos de direitos.

O Estatuto da Juventude reconhece o jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares. Com essa lei, as políticas públicas de juventude passam a ser regidos pelos seguintes princípios:

- I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Freitas (2016) destaca dois princípios fundamentais: o primeiro deles é a “promoção da autonomia e emancipação dos jovens”. Segundo a autora, a dimensão de proteção – que é central no Estatuto da Criança e do Adolescente –, apesar de importante, não é suficiente para abarcar os desafios de ser jovem. Assim, para ela, o Estatuto da Juventude é complementado por essa dimensão emancipatória, que deve ser promovida de acordo com as características específicas desses sujeitos”, além do segundo princípio, a “valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações”. Com isso, ela conclui que “as políticas dirigidas a jovens só serão capazes de atender a suas demandas e necessidades se forem construídas, implementadas e avaliadas com a participação desses sujeitos. ”

Outro marco legal importante é o Decreto 8074 de 14 de agosto de 2013, que institui o Comitê Interministerial da Política de Juventude (Coijuv), no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, como órgão permanente para gestão e monitoramento das políticas públicas do Governo Federal para a juventude. De acordo com seu Art. 2º, as competências do Coijuv são:

- I – subsidiar a formulação, gestão e monitoramento da Política Nacional de Juventude, de acordo com as deliberações das conferências nacionais de juventude, os planos plurianuais e outras diretrizes do Governo federal;

II – elaborar e propor a regulamentação do estatuto da juventude e do Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve, conforme o disposto no art. 227, § 8º, da Constituição;

III – monitorar a implementação no território nacional do estatuto da juventude e do Sinajuve;

IV – elaborar o plano nacional de juventude e acompanhar periodicamente o cumprimento dos objetivos e metas propostos, conforme o disposto no art. 227, § 8º, da Constituição;

V – subsidiar a elaboração de instrumentos de monitoramento e avaliação do plano nacional de juventude e dos programas e ações do Governo federal para a juventude;

VI – monitorar e propor encaminhamentos para as demandas recebidas dos movimentos juvenis pelo Governo federal; e

VII – publicar relatório com o balanço anual sobre programas e ações do Governo federal para a juventude.

Através do Decreto nº 8.537, foi instituída a “Identidade Jovem” (ID Jovem), documento que comprova a condição de “jovem de baixa renda”, garantindo-lhe o benefício da meia-entrada para acesso a eventos artísticos-culturais e esportivos, além da reserva de vagas nos veículos do sistema de transporte coletivo interestadual. Constituem requisitos para ser considerado beneficiário da ID Jovem: ter idade entre 15 e 29 anos; pertencer a família cuja renda mensal seja de até dois salários mínimos; estar inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal; e estar com as informações cadastrais atualizadas há pelo menos 24 meses.

Ainda durante o governo da Presidenta Dilma, ocorreram duas Conferências Nacionais da Juventude, uma em 2011 e outra no final de 2015. Algumas políticas – como a Estação Juventude, que oferece diversos serviços para promover a inclusão e a emancipação dos jovens, e o Participatório, espaços espalhados pelo Brasil com o objetivo de ampliar acesso dos jovens às políticas públicas – foram instituídas durante seu mandato.

No final do ano de 2015, inicia-se o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma, quando o presidente da Câmara, Deputado Eduardo Cunha, abriu o processo a partir de denúncia por crime de responsabilidade oferecido pelo procurador da justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Em 31 de agosto de 2016, a Presidenta eleita, Dilma Rousseff, foi cassada e deixou o governo, assumindo o vice-presidente Michel Temer.

4.4 O golpe de 2016 e o desmonte das políticas sociais

O ano de 2016 pode ser pensado, como bem representou Zuenir Ventura para o ano de 1968, “o ano que não terminou”. Ou, como diz ainda Ventura, “não foi um ano, foi um personagem”. Ele ficará marcado, na história de nosso país, como um ano que consolida um golpe parlamentar e midiático, num país dividido, com uma elite do atraso, marcado pelo clima de ódio e intolerância, que consolida o desmonte das conquistas democráticas dos últimos trinta anos, tendo como símbolo a Constituição rasgada.

Em 12 de maio de 2016, com o afastamento da presidente Dilma do cargo, o vice-presidente Michel Temer tornou-se presidente em exercício do país sendo empossado alguns meses depois, no dia 31 de agosto de 2016. Esse fato marca o início de uma fase de implementação agressiva de reformas econômicas estruturais no país e aprofundamento das políticas fiscal e monetária pró-cíclicas (SANTANA; COSTA, 2017).

Santana e Costa, em artigo intitulado “As políticas fiscal e monetária do Brasil no Governo Temer: deterioração da situação fiscal e recessão econômica”, discutem algumas das principais medidas adotadas pelo Governo Temer no plano fiscal e os efeitos recessivos dessas medidas sobre o dinamismo da economia. Afirmam que “um conjunto de reformas econômicas estruturais que certamente não passaria por aprovação eleitoral, passou a ser adotado no país sem qualquer espaço para o exercício democrático do debate com os diversos setores da sociedade”. Destaca-se, como uma das principais ações, a aprovação, em dezembro de 2016, da PEC nº 95 (BRASIL, 2016), antiga PEC 55, por meio da qual o atual governo impôs um dos principais mecanismos de ajuste estrutural sobre a economia, ao instituir o novo regime fiscal no âmbito do orçamento fiscal e da seguridade social da União, limitando por vinte anos os gastos públicos.

A lógica rentista que orienta a política fiscal é conduzida de forma muito coesa com os interesses da composição política e econômica que assumiu o poder no país no último ano. Quando o governo adota um programa de política econômica como o que está predominando no país, mantendo o pagamento em níveis alarmantes da despesa com juros e serviços da dívida, o Estado fica completamente impossibilitado de atender às demandas sociais, afastando-se, portanto, das bases e dos princípios políticos de uma sociedade democrática (SANTANA; COSTA, 2017, p. 181)

Dentre as diversas reformas que esse governo implementou, ressaltaria duas que impactaram fortemente na juventude: de um lado, a Reforma do Ensino Médio e, de outro, a Reforma Trabalhista, que abordaremos mais adiante.

Quanto à Política Nacional da Juventude, conforme consta na página da Secretaria Nacional de Juventude, em 05 de abril de 2017, o governo editou o Decreto 9.025, instituindo, novamente, o Comitê Interministerial da Política de Juventude, alterando a composição desse órgão. Em agosto desse mesmo ano, junto com essa Secretaria, foi reativado o Plano Juventude Viva – depois de quatro anos de inatividade. Empossou-se o Comitê Gestor do Plano Nacional Juventude Viva e iniciou-se, ainda, a atualização do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e à Desigualdade Racial 2017. Em março de 2018, o governo Temer lançou o Programa Brasil Mais Jovem, considerado um pacote de ações e programas voltados para os jovens de 15 a 29 anos. Dentre tais ações, encontram-se o Diagnóstico sobre a Juventude LGBT, o Diagnóstico sobre a Juventude Rural, o Inova Jovem, bem como a implantação de 27 Estações Juventude 2.0, do Plano Nacional de Startups e Empreendedorismo para Juventude, do Novo Plano Juventude Viva, da ampliação do Programa Forças no Esporte (PROFESP), da proposta de atualização Projeto de Lei 4530/04 do Plano Nacional de Juventude (PNJ), da criação dos Conselhos em Rede, do Atlas da Juventude e do ID Jovem 2.0.(Ver site da SNJ).

Contudo vale ressaltar que nenhuma dessas medidas divulgadas parece sair do papel, pois, como vimos, a prioridade desse governo tem sido o ajuste fiscal e, com isso, os drásticos cortes nos orçamentos das áreas sociais. Em dezembro de 2017, o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), em parceria com a Oxfam Brasil e o Centro para Direitos Sociais e Econômicos, divulgou os resultados do estudo *Direitos Humanos em Tempos de Austeridade*, com a apresentação de dados acerca dos malefícios já identificados com a aprovação da Emenda Constitucional 95. Os dados apontam que um volume significativo de recursos vem sendo desviado de importantes programas sociais para pagamento da dívida, colocando em risco os direitos sociais e econômicos de milhões de brasileiros. Conforme pode ser visto nesse estudo, uma das áreas mais atingidas pela política de austeridade foi o direito da juventude. Ao analisar as variações orçamentárias nominais de programas selecionados do Brasil no período de 2014-2017, o estudo mostra que os programas na área da Promoção dos Direitos da Juventude tiveram um decréscimo de 83%, seguidos do programa Segurança Alimentar e Nutricional, com variação de -76%, Mudança do Clima com -72%, Moradia Digna e

Defesa dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, ambos com variação negativa de -62% (INESC, 2017, p. 4)

4.5. Juventude e as políticas públicas voltadas para a inserção no mundo do trabalho

Dentre as várias iniciativas de concepção das políticas de inserção laboral de jovens na perspectiva do trabalho decente e de combate à informalidade, a OIT (2015) distingue dois tipos de medidas. De um lado, há aquelas que atuam no sentido do estímulo à demanda; de outro, estão as relativas à oferta. As primeiras buscam compensar as desvantagens que os trabalhadores jovens enfrentam na procura por emprego, como a questão da falta de experiência, o que gera benefícios econômicos aos empregadores, assim como o apoio através de assessoria técnica e (ou) financiamento para o desenvolvimento da empresa. De outro lado, há as políticas de estímulo à oferta, ou seja, aquelas que concentram suas ações no sentido de dotar os jovens de ativos que lhes permitam superar as barreiras de acesso ao emprego formal.

As políticas de inserção no mercado de trabalho aparecem no Brasil na década de 40, com a criação dos serviços de aprendizagem, inicialmente na indústria, com o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) e posteriormente no comércio, com o Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC) com a preocupação de formação de mão de obra.

A partir da década de 1990, a qualificação profissional volta-se para os jovens em situação de risco, ganhando força com o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), através dos cursos financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Conforme é apontado pelo IPEA, em 2002, 40% dos educandos desses cursos eram jovens na faixa entre 16 e 24 anos. Contudo a experiência mostrou que apenas oferecer cursos de formação profissional, por melhores que fossem, não mudava significativamente a situação dos jovens no mercado de trabalho, levando a pensar em programas que procurassem aliar qualificação com alguma medida de colocação no mercado de trabalho.

Abramo (2007), ao tratar dos vários programas voltados para os jovens, considera dois grandes blocos: de um lado, programas de ressocialização e, de outro, programas de

capacitação e encaminhamento para o mercado de trabalho. No entanto a autora ressalta que, na maioria das vezes, esses programas não passam de oficinas ocupacionais que não dão conta de promover qualificação para o trabalho. Conclui, assim, que, no fundo, o que se busca é a contenção do risco real ou potencial desse jovem, seja pelo “afastamento das ruas”, seja pela “ocupação de suas mãos ociosas” (ABRAMO, 2007, p. 75).

Silva e Andrade (2009, p. 64) apresentam um retrato dos programas federais voltados para a juventude brasileira agregados em sete eixos temáticos:

1. elevação de escolaridade, capacitação profissional, formação e qualificação profissional e cidadania;
2. educação – ensino médio e superior;
3. financiamento e crédito rural;
4. cultura, esporte e lazer;
5. meio ambiente;
6. saúde;
7. segurança pública.

No eixo I, que trata da elevação de escolaridade, capacitação profissional, formação e qualificação profissional e cidadania, foram elencados quatro programas. Entre eles destacam-se o ProJovem, o Soldado Cidadão, o Jovem Aprendiz e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica, na modalidade de Proeja.

As autoras destacam ainda que, enquanto dois desses programas – o ProJovem, nas modalidades Urbano, Adolescente e Trabalhador, na submodalidade Juventude Cidadã, e Proeja – buscam desenvolver ações que visam à ampliação da escolaridade, à capacitação profissional e ao desenvolvimento com ações de cidadania, os demais programas – ProJovem Trabalhador, nas submodalidades Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude e Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão e Jovem Aprendiz – têm como objetivo central a capacitação para a inserção no mercado de trabalho, independentemente do grau de escolaridade do jovem (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 64),

Em 2003, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, cria-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), um marco das políticas de qualificação, trabalho e renda voltadas para os jovens, tido como um dos carros-chefes do governo

Lula cujo objetivo foi “reforçar a qualificação socioprofissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho”.

O PNPE se destinava a jovens de 16 a 24 anos e tinha por objetivos: promover a criação de postos de trabalho para jovens, ou prepará-los para o mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda; e a qualificação de jovens para o mercado de trabalho e inclusão social.

Composto por três modalidades – o Consórcio Social da Juventude, o Empreendedorismo Juvenil e o Jovem Aprendiz – o Consórcio Social da Juventude visava a oferecer aos jovens a oportunidade de aprender disciplinas gerais e capacitação profissional específica durante quatro meses. Para frequentar as atividades, os jovens recebiam vale-transporte e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 150,00. De acordo com o governo, esse programa foi editado também como uma forma de ampliar o cumprimento da lei da aprendizagem. No entanto, menos de cinco anos depois, em final de 2007, o Programa deixou de constar no orçamento federal, restando apenas a modalidade Jovem Aprendiz.

No conjunto das várias políticas pensadas para os jovens, a política de aprendizagem profissional – desenhada desde a primeira metade do século XX e reformulada pela Lei nº 10.097/2000 – é tida por seus proponentes, em especial pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), como uma das principais alternativas no quadro das políticas públicas de juventude, constituindo em "eixo fundamental da política de promoção ao ingresso de adolescentes e jovens no mercado de trabalho formal de forma qualificada e protegida" (Boletim de Aprendizagem Profissional, 2013).

O direito dos jovens à profissionalização e à proteção no trabalho está posto tanto no ECA quanto, mais recentemente, no Estatuto da Juventude (Lei 12852/13) que, em sua Seção III, trata Do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda. No art.15, estabelece sete medidas que o poder público deve adotar para garantir esses direitos, dentre elas o de estimular a inserção no mercado de trabalho por meio da condição de aprendiz. No entanto é preciso avançar no sentido de discutir os avanços e os limites das políticas públicas voltadas para a garantia desses direitos.

Roberto Gonzalez, ao questionar se as políticas de emprego pensadas para a inserção de jovens no mercado de trabalho constituem uma saída, destaca que é preciso levar em conta a heterogeneidade das experiências juvenis de escolarização e trabalho no Brasil.

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar tanto o momento em que se dá sua inserção no mundo do trabalho quanto a percepção das grandes diferenças quanto ao momento de entrada no mercado de trabalho, segundo classe social, além de considerar que há evidência empírica de que os jovens têm altas taxas de entrada e saída do mercado de trabalho (GONZALES, 2009, p. 113), evidenciando trajetórias descontínuas, de muitas saídas e entradas.

Outra colaboração importante para estudos que vão se debruçar sobre as várias políticas voltadas para a qualificação e inserção dos jovens no mundo do trabalho é a de Sposito (2007), que aponta a necessidade de refletir sobre alguns de seus limites, entre eles:

1. a falta de articulação entre formação profissional e escolarização;
2. a curta duração do processo formativo;
3. a distância entre as propostas pedagógicas dos cursos profissionalizantes e os conhecimentos e competências demandados pelo mercado de trabalho;
4. a falta de envolvimento do setor produtivo no processo de construção das políticas de qualificação profissional.

4.6 Como as políticas públicas de juventude gestadas no governo federal repercutiram na Bahia

Apesar do esforço do governo federal, a partir do ano de 2003, de estimular estados e municípios a promoverem políticas próprias voltadas para a juventude, no caso do Estado da Bahia, isso só acontece tardiamente. Somente em 2008, o então governador Jacques Wagner assinou o projeto de lei que instituiu o Conselho Estadual de Juventude (Cejuve), órgão colegiado, de caráter consultivo, cujo objetivo é propor estratégias de acompanhamento e avaliação da política estadual de juventude. Nesse mesmo ano, o governo da Bahia implementou seu primeiro programa voltado para a inserção de jovens no mercado de trabalho, o Programa Trilha, mas ainda de forma bastante tímida, tendo como foco a educação e a qualificação profissional. Instituído pelo Decreto 11.262 de 21 de outubro de 2008, esse Programa ficou sob a responsabilidade da Secretaria do Trabalho, Emprego e Renda (SETRE).

No entanto, somente três anos depois, através da Lei 12361/11, foi aprovado o Plano Estadual de Juventude. De acordo com seu Art. 1º, o Plano se destina “a orientar as

políticas públicas desenvolvidas pelo Estado voltadas aos jovens com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos”. Sua implementação se pauta em seis eixos, que devem orientar diretrizes específicas. São eles:

- I – Emancipação e autonomia juvenil
- II – Bem-estar juvenil
- III – Desenvolvimento da cidadania e organização juvenil
- IV – Apoio à criatividade juvenil
- V – Reconhecimento das diversidades

É no âmbito do eixo I, Emancipação e autonomia juvenil, que estão contidas as diretrizes que tratam da formação para o trabalho e garantia de emprego e renda, assim como o incentivo permanente à educação.

Em 2016, já no governo do atual governador Rui Costa, a juventude passa a ser divulgada como prioridade, e iniciam-se programas mais amplos destinados a esse público-alvo, com a implementação, no final desse ano, do Programa Primeiro Emprego, cujo objetivo era inserir jovens egressos de cursos profissionalizantes da rede estadual de ensino. Os jovens contemplados por esse Programa têm condição de contrato semelhante ao do jovem aprendiz, com duração de dois anos e com carteira assinada, para desenvolver trabalhos em distintos órgãos e empresas do Estado. Segundo dados divulgados pelo governo, o Programa Primeiro Emprego tinha como meta a contratação de 9.000 beneficiários até 2018. Contudo, até o mês de junho de 2017, somente haviam sido contratados 1.089 jovens, e outros 917 estavam em processo de contratação pela Fundação Estatal Saúde da Família (FESF/SUS) e Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM).

Em meados do primeiro semestre de 2017, outros dois programas – o Mais Futuro e Partiu Estágio – foram lançados e direcionados para jovens que estivessem cursando, na Bahia, graduação em nível superior em universidades estaduais e federais. O Mais Futuro, que já inscreveu 5.763 estudantes das quatro instituições estaduais, garante uma bolsa de auxílio-permanência que varia de R\$ 300,00 a R\$ 600,00 para estudantes em início de curso, e estágio para aqueles com dois terços do curso já concluídos. Já o Programa Partiu Estágio amplia as oportunidades de estágio para graduandos com 50% do curso já concluído, na administração pública estadual e em empresas privadas, essas

últimas por meio de parcerias com o Estado. Com abrangência em toda a Bahia, foram disponibilizadas 2.535 vagas na área pública. O estágio tem duração de um ano e oferece remuneração de R\$ 455,00 e auxílio-transporte.

Em 2018, o Programa de Governo Participativo (PGP 2018), apresentado pelo governador Rui Costa para sua reeleição, apresentou seis ações voltadas para a juventude:

1. Mais futuro, Partiu Estágio e Primeiro Emprego: reafirmar e ampliar os três principais programas para juventude criados pelo Governo Estadual, garantindo a inserção dos diversos segmentos da população mais carente.
2. Centro de Referência da Juventude: conceber as Escolas Culturais como locus de referência para a juventude que se encontra em estado de vulnerabilidade econômica e social, ao mesmo tempo criando um Centro de Referência central que possa servir de espaço de formulação, troca de experiência e de monitoramento das atividades territoriais.
3. Jovem na Tela: Implantar um programa de comunicação (via redes sociais e TVE, IRDEB) para a juventude, com a participação, a linguagem e a temática do universo das juventudes.
4. Prêmio Posse: a ser feito com a Secretaria de Cultura e as Escolas Culturais, promovendo Festivais de Linguagem Jovem Popular, com premiações na área de grafite, hip-hop e dança de rua, por exemplo. Nesse sentido, estruturar melhor a Casa do Hip-Hop para incentivar essas práticas culturais.
5. Mais Grafite – a Escola é nossa: ampliar o Projeto Mais Grafite para garantir a transformação da estética das estruturas escolares, tornando-as mais aprazíveis e identificadas com a linguagem jovem.
6. ID Jovem mais forte: expandir o ID Jovem na perspectiva de maior garantia de acesso aos bens culturais e esportivos.

Essas são algumas ações do atual governo do estado da Bahia, propostas para a juventude, que envolvem programas na área do trabalho, da cultura e da educação.

No capítulo seguinte, tomaremos como foco uma das políticas voltadas para a juventude – o Programa de Aprendizagem Profissional – também conhecido como Programa Jovem Aprendiz.

5. O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

5.1 Breve histórico da aprendizagem no Brasil

O contrato de aprendizagem não é uma modalidade nova. Alguns estudos já indicam que, já na Idade média, com as corporações de ofício, existia a figura do aprendiz, e os contratos eram firmados entre os mestres e o pai dos aprendizes. Brasilello aponta que, entre os romanos, os contratos de aprendizagem eram concebidos em três modalidades: o *locatio operis*, em que o mestre era remunerado pelo ensino ministrado; o *location operarum*, em que o mestre era quem pagava os serviços do menor; e um terceiro modo em que o mestre não pagava, mas era remunerado através de serviços (BRASIELLO, *apud* OLESKI, 2009, p. 85).

No Brasil, em 1819, na Bahia, cria-se o Seminário dos Órfãos, com o objetivo de recolher crianças órfãs e abandonadas e dar-lhes um ofício: “crianças a partir de cinco anos de idade eram encaminhadas às oficinas, como aprendizes” (RANGEL, CRISTO, 2004). A ideia do trabalho como um instrumento disciplinador da criança pobre sempre esteve presente no Brasil (RANGEL, CRISTO, 2004), e, assim, desde antes da República, já aparece a figura do que hoje conhecemos como jovem aprendiz. As autoras ressaltam que esses ofícios aprendidos não garantiam a essas crianças a inserção em postos de trabalho bem remunerados, nem ao menos lhes asseguravam a ascensão social; ao contrário, reafirmavam o perverso ciclo vicioso da pobreza e da submissão.

Na Primeira República, com o surgimento das primeiras indústrias no país, é que, de fato, começa-se a pensar em políticas de formação profissional. Em 1906, o ensino profissional passa a se constituir em uma das atribuições do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, inaugurando uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Três anos depois, com o Decreto Lei nº 7566, no governo do Presidente Nilo Peçanha, instituiu-se oficialmente a educação profissional brasileira, com a criação, nas capitais dos Estados da República, de Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Conforme consta no seu Art. 2º, nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, o objetivo é de formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício. Para isso, haveria até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem

mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

O Art. 6º desse Decreto define que as Escolas de Aprendizes Artífices se destinam, preferencialmente, aos “*desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no mínimo e de 13 annos no máximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.*”.

No entanto, somente a partir do século XX, com a Revolução Industrial, a aprendizagem é instituída no ordenamento jurídico brasileiro, com o objetivo de qualificar os trabalhadores para atender à indústria nascente no país. A partir da primeira metade do século XX, o ensino profissional, que nasceu sob a marca assistencial, altera seu foco, “na medida em que o principal objetivo do ensino profissional deixou de ser a assistência aos menores abandonados, para passar a atender à preparação dos futuros operários para o exercício de suas atividades laborais. ” (RANGEL; CRISTO, 2004, p. 79).

A Constituição 1937 foi a primeira a tratar das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” e, em seu Artigo 129, determina que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado”. Assim, cabe ao Estado fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Define ainda, nesse artigo, que “é dever das indústrias e dos sindicatos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”, passando a educação profissional a receber a colaboração das classes produtoras.

Em janeiro de 1942, pelo Decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), com o objetivo de “atender a uma necessidade premente: a formação de profissionais qualificados para a incipiente indústria de base”.² Conforme consta em seu Art. 2º, compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários. Esse decreto, através do seu Art. 4º, estabeleceu,

² Entidade de direito privado organizada pelo empresariado industrial, através da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelas federações de indústrias nos estados.

ainda, a obrigatoriedade, de todos os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria pagarem uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem. Essa contribuição, conforme foi estabelecido em seu § 1º, era, na época, de dois mil réis por operário e por mês (BRASIL, 1942).

É nesse contexto que surge o Contrato de Aprendizagem. Assim, em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), passa-se a regulamentar a aprendizagem profissional, tornando-a obrigatória. Os Artigos de 428 a 433 da CLT, com a nova redação dada pela Lei 10.097/00, regulam, de forma detalhada, como deve se dar-se o instituto da aprendizagem. Conforme dispõe o Art. 429 da CLT, "Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e a matricular, nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional", ficando excluídos da base de cálculo:

- I - as funções que, por lei, exigem nível técnico ou superior;
- II - cargos de direção, de gerência ou de confiança;
- III - os trabalhadores contratados sob o regime de trabalho temporário - Lei nº 6.019/1974;
- IV - os aprendizes já contratados.

No caso das empresas de pequeno porte, essa contratação é facultativa. Vale ressaltar que a quota de aprendizes é fixada entre 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, e o percentual deve ser calculado por estabelecimento, e não em relação à empresa como um todo. Para o cálculo, deve-se levar em consideração também o total de empregados cujas funções demandem formação profissional conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), independentemente de serem proibidas para menores de 18 anos.

A exigência de que o ofício ou profissão demande formação profissional se funda no fato de que a aprendizagem deve propiciar ao adolescente a aquisição de conhecimentos que se traduzam em melhores e maiores condições dele ingressar e permanecer com sucesso no mercado de trabalho, e que ao mesmo tempo fortaleça seu processo educacional, tornando possível seu prosseguimento, como já frisado alhures. Demais disso, deve ser adequada ao mercado de trabalho, de modo a assegurar uma capacitação real, que possa romper com a perpetuação do ciclo de pobreza e utilização do trabalho infantil desqualificado, gerando mais pobreza. (RANGEL, CRISTO, 2004, p. 86)

Nesse período, como só havia sido criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, essa obrigatoriedade ficou restrita às indústrias. Somente em 1946 é que

surge a aprendizagem comercial, com o decreto lei nº 8.621/46, que atribuiu à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial e dispôs, em seu artigo 2º, que a Confederação deveria criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), estendendo, assim, a aprendizagem profissional para o setor do comércio.

Em dezembro de 1952, o Presidente da República promulgou o Decreto nº 31.546, que dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz, estabelecendo que o contrato de trabalho pode assumir a forma de contrato de aprendizagem, nos casos em que o empregado seja menor de 18 e maior de 14 anos e que esteja “sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça o seu trabalho”. De acordo com o disposto em seu Art. 2º, “entende-se como sujeito à formação profissional metódica de ofício ou ocupação o trabalhador menor matriculado em curso do SENAI ou SENAC ou em curso por eles reconhecido nos termos da legislação que lhes for pertinente.” Define ainda que cabe a essas entidades estabelecer os ofícios e ocupações objetos de aprendizagem metódica nos seus cursos, bem como as condições de seu funcionamento e duração, nos limites da legislação vigente (Art. 3º).

Nesse contexto histórico, competia, exclusivamente, ao Senai e ao Senac estabelecer os ofícios e as ocupações que eram objeto da aprendizagem metódica, bem como as condições e a duração dos cursos, que variavam entre um ano e até três anos, de acordo com a legislação vigente. (OLESKI, 2009, p. 87)

Nessa perspectiva, o trabalho do jovem aprendiz se enquadra no que Vargas (2016, p. 313) denomina do “trabalho como atividade sobre um objeto, como ‘ofício’ ou ocupação econômica”, e esse tipo de trabalho é constituído por um “conjunto de atividades dotadas de conteúdo específico, mais ou menos concretas, mais ou menos marcadas por uma dimensão simbólica, abstrata, significativa”, e ainda “executado em determinadas circunstâncias, em ambientes específicos, supondo laços mais ou menos intensos de colaboração e (ou) interação com outros indivíduos num processo de trabalho, numa divisão técnica do trabalho”.

5.2 Aprendizagem: o que muda a partir do final dos anos 80?

Após longos anos de ditadura, vivendo sob um Estado de exceção, o final dos anos 80 é marcado por um amplo movimento social na busca por um Estado de direito, o que

resulta no movimento pelas “Diretas já” e, por fim, na promulgação da nova Constituição de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”. É ela que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro até os dias de hoje.

Dentre os vários direitos conquistados no âmbito de nossa lei maior, a Constituição de 1988, em seu Art. 227, é considerado fundamental o direito à profissionalização, devendo ser ele assegurado ao adolescente com absoluta prioridade. O inciso XXXIII do Art. 7º estabelece a proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.

Outro movimento importante, que ocorre nos anos finais da década de 1980, no período pré-Constituinte, partiu de algumas entidades sociais que trabalhavam com crianças e adolescentes, como o Movimento dos Meninos e Meninas de Rua, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que integraram a Comissão Nacional para discutir a questão da infância e da adolescência, fazendo com que os direitos da criança e do adolescente fossem para o Artigo 5º da Constituição. Daí surgiu, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

De acordo com o ECA (Art. 62), a aprendizagem é a formação técnica-metodológica ministrada ao adolescente ou jovem segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, através de um contrato de aprendizagem. O programa de aprendizagem prevê a participação do jovem aprendiz em atividades teóricas e práticas, sob a orientação de uma entidade qualificada em formação técnico-profissional. As atividades teóricas são desenvolvidas na entidade formadora, e as atividades práticas são realizadas na empresa.

No ECA, em seus Artigos de 60 a 69, consta o direito do adolescente à profissionalização. No entanto, somente dez anos depois, com a Emenda Constitucional nº 20, é que a Lei 10097/2000 reformula a aprendizagem, incorporando a doutrina da proteção integral dos adolescentes.

A Lei nº 10.097/2000, incorporando a doutrina de proteção integral dos adolescentes, alterou a CLT. Ao preservar o modelo anterior, propôs a sua renovação, visando, com isso, aperfeiçoá-lo e torná-lo compatível com as necessidades de milhões de adolescentes que vivem nos mais variados rincões, em que seria impossível a cobertura dos antes onipotentes Sistemas “S”. (FONSECA, 2009, p. 30)

O Programa de Aprendizagem Profissional, também conhecido como Programa Jovem Aprendiz, é fruto dessa lei de 2000, que altera alguns artigos da CLT que tratam da aprendizagem. Entre eles, há o Art. 430 da CLT, que passa a admitir a elaboração de programas de aprendizagem por entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, desde que, contem com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados (Art. 430, Inc. II, § 1º). Assim, possibilitou-se ampliar a oferta da aprendizagem, através de outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, além dos tradicionais Serviços Nacionais de Aprendizagem, o chamado Sistema "S".

Santos (2018, p. 95), apoiando-se no trabalho de Carvalho (1999), afirma que, a partir da década de 1990, cresce o número de instituições do terceiro setor que passam a atender ao segmento infanto-juvenil, ocupando “o primeiro lugar entre as principais categorias de público atendidas pelas ONGs filiadas à ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais”. A partir dos anos 2000, muitas dessas ONGs começam a atuar também na formação profissional de jovens aprendizes.

De acordo com a Lei da Aprendizagem, o contrato de aprendizagem é um contrato especial de trabalho que pressupõe anotação, na Carteira de Trabalho e Previdência Social, da matrícula e frequência do aprendiz à escola e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. A aprendizagem deve propiciar ao adolescente a aquisição de conhecimentos que se traduzam em melhores e maiores condições de ele ingressar e permanecer com sucesso no mercado de trabalho, e, ao mesmo tempo, de fortalecer seu processo educacional.

A política de aprendizagem profissional tem como principais objetivos:

- capacitação profissional adequada às demandas e às diversidades dos aprendizes, do mercado de trabalho e da sociedade;
- promoção da flexibilidade e da mobilidade no mercado de trabalho, pela aquisição de competências básicas e contínuas, compreendendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- elevação do nível de escolaridade do aprendiz;

- articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia, da assistência social e da saúde.

Além disso, a política de aprendizagem visa, ainda, a resolver um dos principais dilemas das políticas de inserção social de jovens de baixa renda: garantir ao jovem a obtenção de renda sem comprometer a possibilidade de continuar seu processo formativo, na medida em que o contrato de aprendiz possibilita que o jovem tenha um salário sem recorrer ao mercado informal e, o mais importante, sem abandonar os estudos. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a aprendizagem vem sendo reconhecida como um importante mecanismo de promoção do trabalho decente. Tanto é assim que, em 2006, ela incluiu esse tema na Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD) e, mais recentemente, em 2012, na Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ). Dentre as prioridades da ANTDJ estão: i) mais e melhor educação; ii) conciliação de estudos, trabalho e vida familiar; iii) inserção ativa e digna no mundo do trabalho; e iv) o diálogo social.

A regulamentação dessa lei, contudo, só aconteceu cinco anos depois, por meio do Decreto nº 5.598/2005, que regulamentou a contratação de aprendizes e deu outras providências, além de alterar a faixa etária do aprendiz, que era de 14 a 18 anos, e passou a ser de 14 a 24 anos. A partir daí, a “Lei do Menor Aprendiz” passou a ser denominada de “Lei da Aprendizagem”, definindo o aprendiz como “todo trabalhador com idade entre 14 e 24 anos e que celebra contrato de aprendizagem como um contrato especial de trabalho”. Na Seção II, que trata Das Espécies de Contratação do Aprendiz, o Decreto apresenta duas formas de contratação: “diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem ou, supletivamente, pelas entidades sem fins lucrativos mencionadas no inciso III do art. 8º deste Decreto”.

Fonseca ressalta ainda que o ECA, ao conceituar, em seu Art. 62, a aprendizagem como formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, “rompeu com os limites estreitos do velho contrato de aprendizagem imaginado por Getúlio Vargas e possibilitou amplas experiências que a propiciem.” (FONSECA, *apud* DALLEGREVE NETO, 2009, p. 66). O Art. 429 da CLT deixa claro que o “aspecto formativo deve se sobrepor ao produtivo”.

De acordo com Dallegreve Neto, a Lei 10.097/00, ao alterar diversos artigos da CLT, aperfeiçoou o contrato de aprendizagem e absorveu as principais diretrizes da Lei nº

9394/96 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em especial aquelas contidas nos artigos 39 a 41 que dizem respeito a:

- integração da educação profissional ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
- acesso à educação profissional do trabalhador e aluno do ensino regular;
- avaliação do aproveitamento do curso, o que é traduzido pelo Art. 430, §2º da CLT, que prevê a concessão de certificado de qualificação profissional;
- educação profissional desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, equivalentes à dicção do §4º do Art. 428 da CLT, que trata de atividades “organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (DALLEGREVE NETO, 2009, p. 66)

O autor ressalta ainda que não podemos perder de vista que a aprendizagem é um contrato de emprego do tipo especial, mesclando profissionalização com prestação de serviço, sendo condição *sine qua non* estar inscrito em um programa de aprendizagem desenvolvido por uma entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. Dallegre Neto chama atenção para o fato de que a inobservância das formalidades legais exigidas se caracteriza como fraude à lei trabalhista (Art. 9º da CLT), o que poderá implicar a conversão do contrato especial de aprendizagem para contrato de emprego regido pela CLT. Ele ressalta que a aprendizagem tem dois objetivos primordiais: a promoção da inserção do adolescente e do jovem no mundo do trabalho e a qualificação da mão de obra de forma que, posteriormente, o jovem possa adentrar no mercado de trabalho.

QUADRO 6 - SINTESE DA LEI DA APRENDIZAGEM – MARCO REGULATÓRIO

Marco regulatório da Lei da Aprendizagem	Característica
Lei nº 10.097/2000	Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. 402,
Decreto nº 5.598/2005 de 1º de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei estabelecendo os parâmetros O presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou, no dia 14 de junho, uma Medida Provisória que estende a aprendizagem até 24 anos. Com a mudança legal, os contratos de aprendizagem que se encerravam quando o jovem completava 18 anos, agora podem ser prorrogados

Objetivo	Promover a inserção do adolescente e do jovem no mercado de trabalho de forma a ofertar a qualificação profissional aos jovens
Quem é o aprendiz?	Jovens entre 14 e 24 anos, matriculados em curso de aprendizagem profissional e admitido por uma empresa, que estejam cursando no mínimo o ensino fundamental ou já tenham concluído o ensino médio. Vale ressaltar que a idade máxima de 24 anos não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.
Instituições formadoras	Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SESCOOP); Escolas Técnicas, inclusive as agrotécnicas Entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional e seja registrada no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)
Empresa contratante	Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem aprendizes
Cota de aprendizes	5 a 15% cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.
Como é calculado a cota.	Para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Deverão ser incluídas na base de cálculo todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de dezoito anos. Ficam excluídas as funções que demandem, para o seu exercício, habilitação profissional de nível técnico ou superior, ou, ainda, as funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança.
Natureza do Contrato de trabalho	Contrato especial, escrito com prazo determinado
Duração do Contrato	Máximo de dois anos.
Tipos de atividade que	A portaria nº 20 impede a participação do adolescente em funções impróprias e classifica as funções insalubres. Nela, estão listadas as funções com alto índice de perigo para os adolescentes.
Tipo de vínculo empregatício	Carteira assinada regido pela CLT
Jornada de trabalho	Conforme Art.432 da Lei A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, além de ser vedada a prorrogação e a compensação de jornada A jornada do aprendiz compreende as horas destinadas às atividades teóricas e práticas, simultâneas ou não, cabendo à entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica fixá-las no plano do curso. É proibida a prorrogação e a compensação de jornada de trabalho, assim como não é permitido o trabalho aos domingos e feriados. Para os aprendizes que completaram o ensino

	fundamental é permitida a jornada de até oito horas diárias (Alteração feita pela Instrução Normativa 146)
Remuneração	Ao aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora.
Férias	O período de férias deve ser definido no programa e se o prazo for de 2 anos, é obrigatório o gozo das férias adquiridas no primeiro período aquisitivo. Para aprendiz menor de 18 anos as férias devem coincidir obrigatoriamente com um dos períodos de férias escolares. Para os maiores de 18 anos deve coincidir preferencialmente , com as férias escolares, sendo vedado ao empregador fixar período diverso daquele definido no programa de aprendizagem.
Férias coletivas	Se forem diferentes do período de férias previsto no Programa e não coincidirem com as férias escolares dos jovens-adolescentes serão consideradas como licença remunerada
Estabilidades Provisórias	Estabilidade Gestante e Acidentária Caso o contrato termine em casos de gravidez ou acidente no trabalho ou no percurso a empresa deverá promover um aditivo ao contrato prorrogando-o até o último dia da estabilidade, mantendo as mesmas condições contratuais mantendo apenas a parte prática.
Direitos trabalhistas e previdenciários	
Incentivos fiscais e tributáveis	
Órgão responsável pela fiscalização da lei	Por se tratar de norma de natureza trabalhista, cabe ao MTE fiscalizar o cumprimento da lei da aprendizagem
Benefícios	É assegurado ao aprendiz o direito ao benefício da Lei no 7.418, de 16 de dezembro de 1985, que institui o vale-transporte.
	A Contribuição ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço corresponderá a dois por cento da remuneração paga ou devida, no mês anterior, ao aprendiz.
Extinção do Contrato de Trabalho	
Outras normativas	
RESOLUÇÃO N° 74 DE 13 DE SETEMBRO DE 2001 do CONANDA	Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional. e dá outras providências
Portaria n. 615/2007	Estabeleceu Diretrizes Gerais e Curriculares para o desenvolvimento dos Cursos de Aprendizagem.
I Conferência Nacional da Aprendizagem Profissional em 2008	
Portaria n. 1.003/2008,	cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades de formação profissional no MTE.
Portaria 723 do MTE de 2012	Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional - CNAP, destinado ao cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º do Decreto nº 5.598/2005
Decreto nº 8.740, de maio de 2016	Alterou o Decreto nº 5.598/2005, incluindo o

Portaria 634 de 09 de agosto de 2018	Artigo 23-A que em sua redação, possibilita o cumprimento alternativo das cotas de aprendizagem, as chamadas cotas sociais.
• Portaria 693, de 2017, do MTE;	Alterou a Portaria 723/2012 com relação a carga horária
IN 146, de 2018, da SIT.	Dispõe sobre a formação de aprendizes em entidade concedente da experiência prática do aprendiz.
	Dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem profissional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da adaptação do trabalho de CALAZANS; SOUSA, FISCHER, 2014

5.3 A aprendizagem profissional a partir do governo Lula

Em 2003, com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva, cria-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), com o objetivo de reforçar a qualificação socioprofissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho, tendo como beneficiários os jovens de 16 a 24 anos, desempregados e integrantes de famílias com renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo, além de atender, prioritariamente, a pessoas com deficiência, mulheres, afrodescendentes, indígenas e ex-presidiários. Esse Programa foi composto por três modalidades: o Consórcio Social da Juventude, o Empreendedorismo Juvenil e o Jovem Aprendiz. O Consórcio Social da Juventude visava a oferecer aos jovens a oportunidade de aprender disciplinas gerais e de adquirir capacitação profissional específica durante quatro meses; em contrapartida, os jovens recebiam vale-transporte e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 150,00. Já o Empreendedorismo Juvenil tinha como meta estimular e fomentar a geração de oportunidades de trabalho, negócios, ocupação, inserção social, organização e visão empreendedora da juventude, por meio de parcerias com instituições nacionais e internacionais de apoio aos jovens. E, por fim, o Jovem Aprendiz, visto como uma oportunidade para jovens de 14 a 24 anos aprenderem um ofício ou profissão com contrato de trabalho determinado.

Para Oliveira (2009), o insucesso do PNPE revelou que a política de subvenção econômica não é suficiente para garantir a inserção do jovem no mercado de trabalho. Para ele, o enfoque dado pelo programa ProJovem, de enfatizar a educação em nível fundamental e médio, é mais correto.

No entanto, menos de cinco anos depois, em final de 2007, o Programa deixou de constar no orçamento federal, restando apenas a modalidade Jovem Aprendiz. Verifica-se, no Plano Plurianual (PPA) 2008-2011, apresentado ao Congresso pelo governo, que

o Programa PNPE saiu do orçamento federal, e, conforme afirmou o secretário de Planejamento e Investimentos Estratégicos do Ministério do Planejamento, Afonso Oliveira de Almeida, em depoimento à imprensa na época, de que “houve um erro de avaliação no diagnóstico do programa”. Explicou ainda que a política de subvenção às empresas em troca de contratação de jovens estava equivocada: “percebemos que o que faltava era a qualificação dos jovens” (G1, Economia e negócios/orçamento, em 31/08/2007).

Em 2005, o presidente Luis Inácio Lula da Silva editou o Decreto 5598 de 1º de dezembro de 2005, regulamentando a contratação de aprendizes. Esse decreto trouxe alterações importantes, entre elas, o alongamento da faixa etária dos aprendizes, que passa de maior de 14 anos e menor de 18 anos para maior de 14 anos e menor de 24 anos. Altera também o texto do parágrafo 1º do Art. 428, que trata da exigência de matrícula e da frequência escolar do aprendiz, antes apenas no ensino fundamental, e agora no ensino médio. Outro aspecto salutar é a retirada da expressão “menor aprendiz”, substituída apenas por “aprendiz”, atendendo a todo um debate que vem desde o final dos anos 80 da discussão da minoridade, da carga negativa que historicamente o conceito menor teve e a afirmação do adolescente e do jovem como sujeitos de direitos.

José Affonso Dallegrave Neto, em seu artigo “Contrato de Trabalho Especial de Aprendizagem” ressalta que essa majoração da idade-limite, de 18 para 24 anos, enseja críticas positivas e negativas. De um lado, tem-se a vantagem de possibilitar contratar aprendizes maiores de 18 anos para ofícios que demandam formação profissional; por outro, considera-se que há um desvirtuamento desse contrato especial, antes destinado a inserir adolescentes no mercado de trabalho.

Diz ainda:

Se o adolescente de até 18 anos vê de forma otimista a celebração de contrato de aprendizagem com pagamento de salário-mínimo-hora, o mesmo não se dá com aqueles jovens maiores de 18 anos que, geralmente, preferirão abrir mão da profissionalização adquirida para receberem salário em valor (um pouco) maior do que aquele pago ao aprendiz. A medida acaba por retardar a inserção do jovem no competitivo mercado formal de trabalho; um reflexo da crise de desemprego que vivenciamos no atual modelo global e neoliberal de economia e de Estado, respectivamente. (DALLEGRAVE NETO, 2009, p. 64)

Na Seção II da Lei 5698/2005, que trata Das Entidades Qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica, em seu Art. 8º, há uma definição de quem são as entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. São elas:

I – Os Serviços Nacionais de Aprendizagem, assim identificados:
a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI;
b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC;
c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR;
d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT; e
e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP.

II – As escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas.

III – As entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 1º As entidades mencionadas nos incisos deste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.

A partir do ano de 2017, as entidades de práticas desportivas das diversas modalidades, filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios foram incluídas no leque de entidades que podem ofertar programas de aprendizagem.

Em 2016, a partir das discussões surgidas no âmbito do Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional (FOBAP), importante espaço coletivo de discussão e luta no sentido de garantir a inclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade social no Programa, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de Salvador (CMDCASSA) publicou a Resolução Nº 010/2016 estabelecendo os critérios para a Inscrição de Programas de Aprendizagem no âmbito do município de Salvador.

Consta no Art. 2º dessa Resolução:

As entidades sem fins lucrativos deverão contar com sede ou unidade de atendimento no município de Salvador, comprovados por documentação de posse, aluguel, empréstimo ou comodato, entregue ao conselho com os devidos registros e reconhecimentos; com corpo docente; pessoal de apoio administrativo; profissionais que realizem o acompanhamento assistencial; equipe técnica responsável pela formação teórica e prática, pela qualidade do processo de ensino e pelo acompanhamento, com comprovação de competência por meio de auto declaração, currículo e certificados e meios sistematizados de avaliar os resultados da formação profissional. (CMDCASSA, 2016)

Essa Resolução definiu ainda, em seu Art. 3, o público-alvo a que as entidades devem prioritariamente atender.

Art. 3º - A Entidade sem fins lucrativos deve garantir a equidade de gênero e incluir em cada turma de aprendizagem do curso aprovado, pelo menos 65% (sessenta e cinco por cento) de aprendizes em situação de vulnerabilidade social, com faixa etária entre 14 a 17 anos 11 meses e 29 dias, observados os critérios de proibição de trabalho infantil de acordo com a Lista TIP – Decreto 6.481/2008, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS e o estabelecido nos artigos 2º e 11º do Decreto 5598/2005.

Em seu § 1º, define que a vulnerabilidade será comprovada por meio:

a) Do encaminhamento expresso do candidato à vaga de aprendiz pela rede de proteção da criança e do adolescente, como: conselhos tutelares, instituições de acolhimento de adolescentes, Superintendência Regional do Trabalho e Emprego na Bahia – SRTE/BA, Ministério Público do Trabalho – MPT, Ministério Público do Estado da Bahia – MP-Ba, Defensoria Pública do Estado da Bahia – DP-Ba, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, CMDCA e instituições de/para pessoas com deficiência.

Essa iniciativa de buscar incluir os mais vulneráveis não ficou restrita ao município de Salvador. Nacionalmente, em 2016, o Governo Federal editou o Decreto nº 8.740, que alterou o Decreto nº 5.598/2005, incluindo o Artigo 23-A que, em sua redação, possibilita o cumprimento alternativo das cotas de aprendizagem, a chamada cota social, de forma que essa política possa ampliar o atendimento de jovens, em especial, de “jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social”. Com esse decreto, os estabelecimentos contratantes, cujas atividades constituam embaraços para a realização das aulas práticas, além de poderem ministrá-las exclusivamente nas entidades qualificadas em formação técnico-profissional (Serviços Nacionais de Aprendizagem), como já era possível anteriormente, poderão requerer, junto à respectiva unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Previdência Social, autorização para o cumprimento alternativo da cota em entidade concedente da experiência prática do aprendiz, mediante assinatura de termo de compromisso com o respectivo órgão.

Algumas empresas, que não vinham cumprindo as exigências legais de contratar aprendizes, alegavam impossibilidade em função da peculiaridade de suas atividades e da não disposição de lugares apropriados para as atividades práticas dos jovens. Com

esse Decreto, essa alegação cai por terra, pois, agora, as empresas que não dispuserem de lugar para alocar o aprendiz em suas atividades práticas, poderão “requerer junto à respectiva unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Previdência Social a assinatura de termo de compromisso para o cumprimento da cota em entidade concedente da experiência prática do aprendiz”. Em seu § 2º, define quais são essas entidades.

§ 2º Consideram-se entidades concedentes da experiência prática do aprendiz:

I - órgãos públicos;

II - organizações da sociedade civil, nos termos do art. 2º da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014; e

III - unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase. (BRASIL, 2016)

Outro aspecto importante desse decreto foi a determinação de destinar essas vagas de jovens aprendizes para aqueles em situação de maior vulnerabilidade social. O § 5º define que a seleção de aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico “Mais Emprego”, de forma a priorizar aqueles que se encontram nas seguintes condições:

I – adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas;

II – jovens em cumprimento de pena no sistema prisional;

III – jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda;

IV – jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional;

V – jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil;

VI – jovens e adolescentes com deficiência;

VII – jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e

VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública.

Conforme consta no *Manual da Aprendizagem – o que é preciso saber para contratar o aprendiz* (BRASIL, 2011), um contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e de prazo determinado, com duração máxima, em regra, de dois anos. O empregador se compromete, nesse contrato, a assegurar ao adolescente ou jovem com idade entre 14 e 24 anos (não se aplica o limite de 24 anos para o jovem com deficiência), inscrito em programa de aprendizagem, uma formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico.

A formação técnico-profissional se realiza em programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, que devem elaborar seu programa com base na Classificação Brasileira de Ocupações, CBO (instituída por Portaria Ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, cuja finalidade é a identificação das ocupações no mercado de trabalho), e que será avaliado pela Secretaria de Políticas Públicas do MTE.

A aprendizagem profissional se enquadra no nível básico da educação profissional, constituindo-se em formação inicial, conforme é definido no item I do Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

I - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação

No entanto, apesar de constar como parte da educação profissional, os cursos de aprendizagem profissional não estão sujeitos à regulamentação curricular direta do Ministério da Educação, e sim do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Em 2012, com a Portaria nº 723 de 23.04.2012 desse Ministério, cria-se o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), destinado ao cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que devem validar seus cursos ou programas de aprendizagem em consonância com as diretrizes do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP).

O Art.2º dessa portaria define como competência da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE):

I – autorizar a inserção das entidades no CNAP, após a avaliação de competência e verificação de cumprimento das regras e requisitos previstos nesta Portaria;

II – operacionalizar, sistematizar, monitorar e aperfeiçoar o CNAP e o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional - CONAP;

III – orientar e padronizar a oferta de programas da aprendizagem profissional, em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO;

IV – efetuar a avaliação de competência das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica mencionadas no inciso III do art. 8º do Decreto nº 5.598, de 2005, dos programas de aprendizagem e autorizar sua inserção no CNAP; e

V - divulgar os programas de aprendizagem inseridos no CNAP na página eletrônica do MTE na rede mundial de computadores - internet, com objetivo de instrumentalizar os órgãos de fiscalização e promover informações a jovens e adolescentes, empregadores e sociedade civil, com a descrição:

a) do perfil profissional da formação;

- b) da carga horária teórica e prática; e
- c) da jornada diária e semanal;
- VI – desenvolver procedimentos para o monitoramento e a avaliação sistemáticos da aprendizagem, com ênfase na qualidade pedagógica e na efetividade social.

Conforme consta na Resolução nº 74 de 13 /09/2001 do Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente (CONANDA), cabe aos Conselhos Tutelares a fiscalização das entidades formadoras. De acordo com o que estabelece o Art. 3º, os Conselhos Tutelares devem promover a fiscalização dos programas desenvolvidos pelas entidades, verificando:

- I – A adequação das instalações físicas e as condições gerais do ambiente em que se desenvolve a aprendizagem;
- II – A compatibilidade das atividades desenvolvidas pelos adolescentes com o previsto no programa de aprendizagem nas fases teórica e prática, bem como o respeito aos princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente;
- III – A regularidade quanto à constituição da entidade;
- IV – A adequação da capacitação profissional ao mercado de trabalho, com base na apuração feita pela entidade;
- V – O respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente;
- VI – O cumprimento da obrigatoriedade de os adolescentes já terem concluído ou estarem cursando o ensino obrigatório, e a compatibilidade da jornada da aprendizagem com a da escola;
- VII – A ocorrência de ameaça ou violação dos direitos do adolescente, em especial tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, bem como exploração, crueldade ou opressão praticados por pessoas ligadas à entidade ou aos estabelecimentos onde ocorrer a fase prática da aprendizagem;
- VIII – A observância das proibições previstas no art. 67 do Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2001)

No entanto, apesar de constar na lei, isso não ocorre na prática. O Ministério do Trabalho e Emprego, atual Ministério da Economia, é que tem feito a fiscalização das entidades formadoras. Em agosto de 2018, foi publicado, no Diário Oficial, a Instrução Normativa nº146 de 25/07/2018, que dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem profissional. No seu Art.1º, estabelece diretrizes e disciplina a fiscalização da aprendizagem.

Chegamos em 2018, dezoito anos depois da promulgação da Lei da Aprendizagem, e o que podemos ver é que há uma grande discrepância entre o texto da lei e a sua efetiva implementação, pois ainda estamos longe de cumprir o que ela dispõe sobre a contratação de jovens aprendizes.

Quando comparamos o potencial mínimo estabelecido pela Lei de Aprendizagem, de contratar pelo menos 5%, pode-se ver na Tabela 15, que, dos 26 estados federativos, apenas 14 deles têm percentual de admitidos maior que 50%, embora nenhum deles ultrapasse 64%. O Estado da Bahia se encontra em 16º lugar em termos do *ranking* dos estados que mais estão próximo de atender à meta. Chama atenção estados como São Paulo e Minas Gerais, que constituem os dois estados com maior potencial de contratação do país, embora, quanto ao número de admitidos, estão entre os dez com menor percentual de admitidos em relação a seu potencial.

Tabela 15- Relação do Potencial de contratação de jovens aprendizes x número de jovens aprendizes admitidos por estado no ano de 2018

Estado - UF	Potencial*	Admitidos	%
Ceará	27.340	17.417	63,71
Goiás	27.062	16.662	61,57
Roraima	1.282	741	57,80
Distrito Federal	19.044	10.609	55,71
Sergipe	7.013	3.881	55,34
Espirito Santo	16.830	9.166	54,46
Rio Grande do Norte	9.512	5.174	54,39
Rio Grande do Sul	64.112	34.769	54,23
Rondônia	5.251	2.834	53,97
Rio de Janeiro	81.377	43.345	53,26
Amazonas	11.158	5.856	52,48
Amapá	1.421	737	51,86
Paraíba	9.465	4.879	51,55
Santa Catarina	50.368	25.803	51,23
Pará	18.207	8.783	48,24
Bahia	39.645	19.007	47,94
Paraná	61.112	28.638	46,86
Acre	1.745	802	45,96
Minas Gerais	96.575	43.681	45,23
Mato Grosso	17.805	7.456	41,88
Tocantins	4.447	1.833	41,22
São Paulo	311.878	126.719	40,63
Pernambuco	32.202	12.298	38,19
Piauí	6.974	2.500	35,85
Mato Grosso do Sul	1.291	4.551	35,24
Alagoas	9.117	2.921	32,04
Maranhão	10.966	3.127	28,52
T O T A L	954.823	444.189	46,52

Fonte: Ministério da Economia divulgado no site da Conapeti 21 de março de 2019

No estado da Bahia, a situação não é diferente. Em 2013, dos 417 municípios baianos, 53 deles tinham potencial de contratação de jovens aprendizes superior a 100 vagas. Em 2018, há uma queda do potencial de cotas de aprendizes, passando para 45 municípios os com potencial acima de 100 jovens. Salvador, Lauro de Freitas, Camaçari, Feira de

Santana e Vitória da Conquista são os municípios com maior potencial de contratação de jovens aprendizes.

Quadro 7 – Distribuição dos Municípios Baianos com Potencial de Cota de contratação de Jovens Aprendizes superior a 100 contratos – Bahia – 2013 e 2018

Município	Potencial Cota de 2013	Contratado 2013	Potencial de Cota 2018
Alagoinhas	575	136	494
Barreiras	647	242	599
Bom Jesus da Lapa	133	0	109
Brumado	334	37	272
Cachoeira	106	03	0
Camaçari	2.451	1.134	1.948
Candeias	429	65	282
Casa Nova	341	30	302
Catu	214	21	134
Conceição do Coité/ã	73	11	113
Conceição do Jacuípe	221	67	174
Correntina	184		142
Cruz das Almas	260	70	165
Dias D'Ávila	409	156	321
Eunápolis	488	204	446
Feira de Santana	2.888	901	2.515
Formosa do Rio Preto	133	0	132
Guanambi	193	20	116
Ilhéus	714	251	466
Ipirá	169	57	118
Irece	187	31	138
Itaberaba	129	25	178
Itabuna	953	355	916
Itamaraju	144	01	117
Itambé	140	0	0
Itapetinga	470	164	382
Jacobina	224	61	168
Jequié	582	140	421
Juazeiro	960	334	928
Lauro de Freitas	3.126	385	3.115
Luis Eduardo Magalhães	421	151	450
Maragogipe	210	0	0
Mata de São João	369	215	377
Medeiros Neto	103	0	0
Mucuri	231	1	154
Nova Viçosa	194	22	110
Paulo Afonso	341	77	278
Pojuca	228	06	125
Porto Seguro	366	197	448
Ruy Barbosa	129	0	
Salvador	21.630	6.523	13.688
Santa Barbara	177	31	0
Santa Cruz de Cabralia	106	05	0
Santa Ines	241	74	0

Santo Amaro	148	65	0
Santo Antonio de Jesus	366	280	411
Santo Estevão	188	135	166
São Desidério	317	03	297
São Francisco do Conde	400	08	132
São Gonçalo dos Campos	108	23	172
São Sebastião do Passé	136	05	0
Senhor do Bonfim	190	23	0
Serrinha	165	21	0
Simões Filho	1.182	450	918
Teixeira de Freitas	574	231	470
Teodoro Sampaio	176	15	0
Valença	531	142	216
Vitória da Conquista	1.543	575	1.267
T O T A L TOTAL DE MUNICÍPIOS 2013= 58 2018 = 45			34.297

5.4 O governo Temer e os descaminhos da aprendizagem profissional

Nada será como antes...

Duas reformas implementadas pelo governo Temer impactaram fortemente na aprendizagem profissional: a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio. Em julho de 2017, com a aprovação da reforma trabalhista, que alterou aspectos substanciais da nossa legislação trabalhista, retirando diversos direitos do trabalhador, o Programa Jovem Aprendiz também foi gravemente afetado. Segundo reportagem da *Carta Capital*, no Brasil, trabalho informal é a nova regra, pois a informalidade deu o tom no comportamento do desemprego ao longo de 2017. Conforme dados do IBGE, pela primeira vez o trabalho informal superou o trabalho formal. Nesse ano, o emprego com carteira assinada encolheu 2%, enquanto o informal cresceu 5,7%. Apesar de o ano de 2017 apresentar uma redução das taxas de desemprego, o que se percebe hoje é que nada há a se comemorar. Esses dados indicam o lado perverso da reforma trabalhista, pois essa redução se dá a partir de dois movimentos: de um lado a desistência e de outro a informalidade.

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e Emprego, o mercado de trabalho formal encolheu em 2017 pelo terceiro ano seguido, com o fechamento de 20.832 postos de trabalho com carteira assinada. Desde 2015, quando as demissões passaram a superar as contratações, a economia brasileira perdeu 2,87 milhões de empregos formais.

Chegamos em 2019, dois anos depois da reforma trabalhista, já no governo Bolsonaro, contrariando todo o discurso de que, com essa reforma, haveria recuperação da economia e criação de mais empregos e o que vemos é o que destaca a reportagem da Rede Brasil Atual: “Emprego formal evapora e frustra discurso de recuperação de Bolsonaro.” Em março desse ano, os dados do CAGED apontam que foram eliminadas 43.196 vagas do mercado de trabalho formal, e esse foi “o terceiro pior saldo para o mês na recente série histórica”. Informa ainda que o que “segue crescendo é o trabalho precário, simbolizado pelas modalidades intermitente e parcial, criadas com a ‘reforma’ trabalhista – a mesma que traria milhões de empregos, assim como se fala na propaganda da ‘reforma’ da previdência. No mês passado, o trabalho intermitente criou 6.041 vagas e o parcial, 2.129.” (RBA, 2019).

Ruy Braga (2017), em entrevista ao *site Brasil de Fato*, diz que essa reforma representa um “golpe trabalhista”, devastador contra os direitos do trabalhador. Segundo ele, em torno de cinco anos, teremos uma profunda modificação estrutural das relações trabalhistas, pois “a maior parte do mercado de trabalho será terceirizada”, e somente uma pequena parcela estará diretamente contratada. Chama atenção ainda que, com o expediente do trabalho intermitente, elimina-se qualquer “possibilidade de o trabalhador que está na informalidade ascender à condição dos direitos trabalhistas”. Transitaremos de um “regime de acumulação apoiado, predominantemente, sobre a exploração da força de trabalho para outro tipo de regime de acumulação, que é vertebrado pelas dinâmicas da espoliação social, isto é, a pilhagem de direitos da natureza e do trabalhador”. E, com isso, podemos vislumbrar, em curto prazo, um desmantelamento do Programa Jovem Aprendiz, que está diretamente ligado ao trabalho formal.

5.4.1 A reforma trabalhista e a aprendizagem profissional: o que muda?

Depois de muitas disputas e embates, a aprendizagem conseguiu ficar, a princípio, fora das mudanças ocorridas na lei trabalhista, sendo mantidos os itens da CLT que tratam mais especificamente da aprendizagem. Uma das justificativas apontadas pelo governo e seus apoiadores para a aprovação dessa lei foi a necessidade de “aprimorar as relações do trabalho no Brasil, por meio da valorização da negociação coletiva entre trabalhadores e empregadores”, o que vários autores chamam de predomínio do negociado sobre o legislado.

A lei 13.467/17 introduziu os artigos 611-A e 611-B na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). De acordo com o Art. 611-A, a convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei quando, entre outros, dispuserem sobre:

- I – pacto quanto à jornada de trabalho, observados os limites constitucionais;
- II – banco de horas anual;
- III – intervalo intrajornada, respeitado o limite mínimo de trinta minutos para jornadas superiores a seis horas;
- IV – adesão ao Programa Seguro-Emprego (PSE), de que trata a lei 13.189, de 19 de novembro de 2015;
- V – plano de cargos, salários e funções compatíveis com a condição pessoal do empregado, bem como identificação dos cargos que se enquadram como funções de confiança;
- VI – regulamento empresarial;
- VII – representante dos trabalhadores no local de trabalho;
- VIII – teletrabalho, regime de sobreaviso, e trabalho intermitente;
- IX – remuneração por produtividade, incluídas as gorjetas percebidas pelo empregado, e remuneração por desempenho individual;
- X – modalidade de registro de jornada de trabalho;
- XI – troca do dia de feriado;
- XII – enquadramento do grau de insalubridade;
- XIII – prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho;
- XIV – prêmios de incentivo em bens ou serviços, eventualmente concedidos em programas de incentivo;
- XV – participação nos lucros ou resultados da empresa.

Contudo, em seu Art. 611 B, estabelece limites, ao constituir como “objeto ilícito de convenção coletiva ou de acordo coletivo de trabalho, exclusivamente, a supressão ou a redução de direitos, dentre os quais destacamos:

- XXIII – proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;
- XXIV – medidas de proteção legal de crianças e adolescentes;
- XXX - as disposições previstas nos Arts. 373-A, 390, 392, 392-A, 394, 394-A, 395, 396 e 400 desta Consolidação
- XXIX - tributos e outros créditos de terceiros;
- XXX - as disposições previstas nos Arts. 373-A, 390, 392, 392-A, 394, 394-A, 395, 396 e 400 desta Consolidação

Desse modo, a legislação que trata dos direitos dos aprendizes não foi, nesses aspectos, atingida pela reforma trabalhista. Contudo a aprendizagem não fica imune a essa dura reforma, que atingiu drasticamente os trabalhadores, pois o ano de 2018 se inicia trazendo um debate tenso dos caminhos da aprendizagem profissional. Em 03 de abril de 2018, o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP) se reuniu em Brasília para aprovação do novo Plano Nacional de Aprendizagem Profissional para a vigência de 2018 a 2022. Com a iniciativa dos grandes empresários, o texto apresentado

propunha, dentre as ações previstas, a de número 4, que propunha a revisão da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), excluindo funções que impactam no cálculo da cota de jovens aprendizes e, conseqüentemente, reduzindo a obrigação das empresas na contratação dos aprendizes. A retirada de uma ou mais ocupações resultaria em um número expressivo de jovens fora do mercado de trabalho.

Visando a barrar esse desmonte da política de aprendizagem profissional, vários segmentos que compõem o Fórum se mobilizaram em todo o Brasil. Na Bahia, o Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional, através das redes sociais, criou uma petição *online* buscando colher assinaturas com a seguinte posição: *Diga NÃO à exclusão de ocupações na base de cálculo da cota de aprendizagem*³. Algumas entidades formadoras de Salvador se organizaram e mobilizaram os jovens que foram às ruas se manifestar contra a redução das cotas de aprendizagem.

Em outros estados, também ocorreram mobilizações. O Fórum Estadual da Aprendizagem Profissional do Estado do Rio de Janeiro (FEAPRJ) lançou uma moção “com o objetivo de alertar a sociedade brasileira, em especial, as autoridades legislativas, governamentais e demais protagonistas da Aprendizagem Profissional sobre os riscos iminentes da redução e conseqüente extinção do Instituto da Aprendizagem Profissional”. O FEAPRJ se posicionou contrário ao acolhimento da Ação 04 do PNAP, que visa à revisão na forma de calcular a cota de aprendizes. Conforme ressalta a FEAPRJ, caso essa ação 04 do Plano Nacional de Aprendizagem fosse aprovada, isso implicaria a exclusão de funções importantes para compor o potencial de jovens aprendizes a serem contratados, o que causaria uma redução expressiva do número de jovens aprendizes no mercado de trabalho.

A proposta da Ação 04 do referido Plano que implica a exclusão de funções que contribuem para o cálculo do percentual mínimo de 5% imposto pelo artigo 429 da CLT vai reduzir ainda mais a oportunidade para a juventude obter qualificação e orientação para o acesso ao mercado de trabalho. Por exemplo, considerando apenas a exclusão dos empregados nas funções de motorista, segurança e faxineiro da base de cálculo da cota, perde-se cerca de 185.000 aprendizes em todo o Brasil, correspondendo a 14,94% do potencial de vagas, conforme RAIS de 2016. Ressalte-se que essas funções representam apenas 03 das 2.638 ocupações reconhecidas no país e constantes na CBO. (FEAPRJ, 2018, p. 02)

³ A referida petição encontra-se no seguinte site:
https://secure.avaaz.org/po/petition/Esplanada_dos_Ministerios_Lei_da_Aprendizagem/?tZIUzdb.

Após muita discussão, os defensores da não redução das cotas saíram vitoriosos, e o novo Plano foi aprovado com nove ações, sendo retirado a ação 4. O Plano Nacional da Aprendizagem, aprovado em 2018 para a vigência de 2018 a 2022, após a retirada da ação 4, definiu como meta 09 ações:

Ação 1 – Aprendizagem na Administração Pública cujo objetivo é a criação de Lei que torna obrigatória a contratação de aprendizes na Administração Pública Direta;

Ação 2 – Aprendizagem para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social – visa a inserir adolescentes e jovens vulneráveis no mercado de trabalho por meio da Aprendizagem Profissional;

Ação 3 – Atuações legislativas – criar mecanismo para fortalecer o cumprimento da legislação da Aprendizagem e estabelecer diretrizes para orientar as entidades qualificadoras na oferta dos programas de aprendizagem;

Ação 4 – Comunicação – desenvolver campanha publicitária da aprendizagem profissional com vistas a aumentar o número de contratação de aprendizes em âmbito nacional;

Ação 5 – Financiamento – desenvolver estratégias de benefícios fiscais para estimular a contratação de aprendizes pelas empresas e fomentar via Conselhos dos Direitos de Crianças e Adolescentes a criação de linha de ação no edital do CONANDA para o fortalecimento da Política de Aprendizagem Profissional;

Ação 6 – Ampliação e interiorização da aprendizagem profissional – expansão da oferta de programas de aprendizagem profissional a municípios que não fazem parte das grandes regiões metropolitanas com o objetivo de aumentar o número de vagas no interior, possibilitando que os adolescentes e jovens das localidades distantes, onde não existem entidades qualificadoras, possam ser inseridos no programa de aprendizagem;

Ação 7 – Articulação entre os atores da aprendizagem profissional – promover ações interministeriais/interinstitucionais e articular as ações do PNAP com a Comissão nacional de erradicação do trabalho infantil – CONAETI;

Ação 8 - Monitoramento e avaliação dos dados da aprendizagem – divulgação de dados da aprendizagem e avaliar e monitorar os egressos de programas de aprendizagem profissional;

Ação 9 – Implementar o sistema Mais Aprendiz.

O novo Plano Nacional de Aprendizagem Profissional terá vigência de 2018 a 2022 e visa a ampliar e fortalecer a aprendizagem profissional no Brasil, principalmente de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, com a meta anual de aumentar em 10% o número de jovens aprendizes contratados no país. Dentre as ações previstas no plano, estão: a criação de lei que torna obrigatória a contratação de aprendizes na administração direta; ações para integrar os mais vulneráveis ao mundo do trabalho; e a sensibilização do empresariado por meio de seminários, reuniões e campanhas.

Contudo esse sopro de vitória durou pouco tempo: no segundo semestre de 2018, os empresários voltaram a pautar essa discussão. De acordo com TheInterceptBr, a

Confederação Nacional da Indústria, no apagar das luzes do governo Temer, buscou aprovar mais uma medida impopular, com o corte de 75% das vagas para jovens aprendizes. Amanda Audi denunciou o *lobby* secreto que o SENAI vem fazendo para acabar com o programa de aprendizagem profissional.

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) tem pressionando o governo federal a reduzir verbas dos programas de aprendizes, que formam jovens para o mercado de trabalho. Ironicamente, o *lobby* da indústria ocorre por meio do Senai, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o maior formador de aprendizes do país, que fez um pedido formal ao governo por um corte que pode chegar a 75% das vagas do sistema de aprendizagem do país – considerado uma das principais ferramentas de combate ao trabalho infantil e à evasão escolar. E o pedido já tem o aval do Ministério do Trabalho, que cuida do setor, e da Casa Civil (AUDI, 2018).

No entanto é preciso entender que as mudanças que vem ocorrendo na aprendizagem profissional, frutos da Lei da Aprendizagem, se dão dentro de um contexto mais amplo de desmonte dos direitos conquistados com a Constituição de 1988, após o golpe de 2016. O Relatório Luz 2018 aponta que o Brasil regrediu em todas as metas pactuadas com a Organização das Nações Unidas (ONU). A flexibilização das leis trabalhistas e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (que congelou os gastos públicos nos próximos 20 anos) são ainda, segundo esse estudo, “símbolos irrefutáveis do descompromisso do governo atual” no cumprimento das metas.

Muitas das reformas que foram feitas no governo Temer já estavam sinalizadas no documento da CNI de 2012. O 7º Relatório de Gestão, Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015, ao apresentar os programas e ações desenvolvidos nesse período, deixa clara a posição dos empresários de colocar, na pauta, a reforma trabalhista, como pode ser visto no item 2.4.1 que diz: “Elaborar e promover anteprojeto de lei de reforma trabalhista que contemple a visão da Indústria.” (CNI, 2012, p. 09).

Dentre os diversos programas e projetos, consta ainda o Programa de número 24, intitulado Garantia de Segurança Jurídica para os acordos nacionais negociados, cujo objetivo é: “Propor ações voltadas para a redução da rigidez da CLT e diminuição do poder normativo da Justiça do Trabalho, de modo a garantir que na relação entre empregadores e trabalhadores prevaleça a vontade das partes, pois a negociação produz

resultados melhores do que os **obtidos por força de dispositivos legais alheios às circunstâncias.**” (CNI, 2012, p.57, grifo nosso)

Para atender a esse objetivo, foram realizadas diversas ações (21), dentre elas duas, em especial, se relacionam diretamente com as questões que envolvem a juventude. São elas:

1. Negociação, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, do texto da Agenda Nacional de Trabalho Decente, da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude e do regimento Interno da Conferência Nacional de Emprego e Trabalho Decente, promovendo modificações da forma de reduzir riscos (2010) (2012, p. 57);

2. Mobilização do setor industrial para manifestação contra pré-projeto do Ministério do Trabalho e Emprego que previa a ampliação na base de cálculo da cota de aprendizes (2009) (2012, p. 58)

Em novembro de 2018, foi realizada uma audiência pública na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado, cujo tema foi o cumprimento de cotas para jovens aprendizes. Nessa audiência, o representante do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), Francisco Correa, disse que a sociedade precisa ficar atenta para que a Lei da Aprendizagem não seja, na prática, revogada. Disse ainda: “O país vem passando por um período muito difícil nos últimos anos, de retirada de direitos. Esta lei tem um caráter social, busca a inserção no mercado de trabalho. Já existem 22 projetos de lei no Congresso Nacional tratando da Lei da Aprendizagem, alguns deles na prática esvaziando ainda mais sua efetividade”. (BRASIL, Senado Notícias, 2018).

Ainda nessa Audiência Pública, a representante do Ministério do Trabalho, Tatiane Padilha, disse que o país está longe de atingir o potencial da lei. Hoje temos, no Brasil, cerca de 500 mil jovens aprendizes contratados. Ela afirma que esse número poderia ser o dobro caso a lei tivesse a efetividade esperada. Lembra ainda a importância dessa política, cuja taxa de aproveitamento dos aprendizes no mercado de trabalho formal, após o desligamento, tem sido em torno de 43%.

5.5 O Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional e o Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional: o papel dos fóruns na consolidação da aprendizagem profissional

Apesar de não ser o foco deste estudo, não poderíamos deixar de ressaltar a importância que os fóruns, tanto o nacional quanto os estaduais, têm tido na condução da política da aprendizagem. Eles têm sido espaços ricos de debates e de promoção de ações com vistas ao aprimoramento dessa política.

O Fórum Nacional da Aprendizagem Profissional é instituído pela Portaria Ministerial 983 de 26/11/2008. Com as seguintes atribuições:

- I – promover o contínuo debate entre instituições formadoras, órgãos de fiscalização e representação de empregadores e trabalhadores;
- II – desenvolver, apoiar e propor ações de mobilização pelo cumprimento de contratação de aprendizes, conforme legislação vigente; e
- III - monitorar e avaliar o alcance das metas de contratação e efetividade na oferta de programas de aprendizagem profissional.

Marli Costa Pereira, auditora fiscal do trabalho, que presidiu o Fórum Baiano de Aprendizagem desde sua fundação até o início de 2019, e que é reconhecida nacionalmente como uma grande liderança na luta pela consolidação dessa política, fala da importância dos Fóruns, ressaltando que, em função de sua complexidade, que envolve diversos segmentos, fez-se necessário “oferecer um espaço de discussão e de deliberação para as partes contratuais, bem como órgãos e empresas, instituições e conselhos. Eis a razão de existir dos Fóruns de Aprendizagem Profissional. ” (PEREIRA, 2019, p.09)

Em 2013, o Fórum Nacional da Aprendizagem Profissional, ao elaborar o Plano Nacional de Aprendizagem, traçou, como uma das principais metas, a ampliação das vagas de contratação de jovens na condição de aprendiz, fortalecendo a articulação de diversas instâncias governamentais e não governamentais, de forma a garantir uma melhor aplicação da Lei da Aprendizagem, o que, nos últimos anos, tem impulsionado o crescimento do número de aprendizes no Brasil.

Quanto à sua composição, a Portaria nº751 de 10 de junho de 2015 definiu que o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional deve ser composto por membros do governo federal, representantes de serviços nacionais de aprendizagem, das confederações nacionais, as centrais sindicais, os conselhos, representação das instituições formadoras

e a sociedade civil. As representações do poder público são: Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério Público do Trabalho, Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, Centrais Sindicais, Confederações Conselhos, representantes do Sistema S e das entidades socioassistenciais.

Na Bahia, em 2009, foi instituído o Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional (FOBAP) através da Portaria nº 2.347, de 27 de novembro de 2009, do Ministério do Trabalho e Emprego, com o objetivo de promover o debate sobre a inclusão de aprendizes, inclusive pessoas com deficiência, no mercado de trabalho, além de desenvolver, apoiar e propor ações de mobilização para o cumprimento da Lei do Aprendiz (Lei 10097/2000) no Estado da Bahia.

O FOBAP é presidido pela Superintendência Regional do Trabalho e Emprego na Bahia (SRTE/BA), através da Coordenação do Projeto de Inserção de Aprendizes e de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho, e atua através da Coordenação Colegiada dos seus membros permanentes (Ministério Público do Trabalho, Ministério Público do Estado da Bahia, Organização Internacional do Trabalho) e membros provisórios (Serviços Nacionais de Aprendizagem, entidades sem fins lucrativos habilitadas para formação profissional de aprendizes, entidades vinculadas às pessoas com deficiência, órgãos públicos, representantes dos trabalhadores, representantes dos empregadores, sociedade civil organizada, representação da juventude).

O Fórum tem se constituído em importante espaço de debate, de diálogo, de aprendizagem entre os diversos parceiros da Aprendizagem Profissional na Bahia, promovendo articulações da rede de proteção da criança e do adolescente e mobilização em prol da luta pelo direito à profissionalização dos jovens e sua inserção no mercado de trabalho. Nos últimos anos, o Fórum tem realizado, anualmente, a Feira de Aprendizagem, onde as empresas que ainda não estão cumprindo a cota são notificadas e convocadas a participar desse espaço de debate e reflexão sobre a importância da aprendizagem profissional. Essa tem sido uma estratégia importante para a ampliação da cobertura da aprendizagem na Bahia. Conforme relatório apresentado sobre os resultados dessa ação, a I Feira da Aprendizagem da Bahia, realizada em dezembro de 2015, logrou a inserção de 1145 aprendizes e, após a II Feira, obteve-se um número

ainda mais expressivo: foram 2323 aprendizes inseridos em Salvador e Lauro de Freitas devido à realização dessa ação do Fórum.

Klein ressalta a importância da existência de um sistema de fiscalização capaz de garantir a observância da lei. Chama atenção para o fato de que, a partir do final dos anos de 1990, teve início um movimento, ainda que pequeno, no sentido da estruturação do sistema de fiscalização do trabalho, o que impactou com a melhoria de indicadores sobre formalização e combate ao trabalho infantil e escravo. Assim, considera que “a elevação da formalização dos contratos nos anos recentes tem alguma relação com as mudanças no sistema de fiscalização”. (KLEIN, 2007, p. 96). Esse movimento também recai na fiscalização das empresas quanto ao cumprimento da Lei da Aprendizagem, e o papel de alguns auditores fiscais do trabalho tem sido decisivo para a concretude dessa política pública. Contudo, vale salientar que logo no início do seu governo, Bolsonaro decretou a extinção do Ministério do Trabalho e Emprego fragmentando as suas atribuições distribuídas em três pastas: no Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério da Cidadania e Ministério da Economia, onde ficou alocada a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego que cuida da política da Aprendizagem Profissional. Essas mudanças vêm fragilizando ainda mais a fiscalização e dificultando a validação de novos cursos.

Maria da Glória Gohn, ao refletir sobre a relação dos movimentos sociais com a educação, afirma que “há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos.” (GOHN, 2011, p. 333), o que reforça a importância desses espaços de participação da sociedade civil. Não é à toa que o Presidente Jair Bolsonaro, em 2019, com sua caneta *Bic*, deu mais um golpe em nossa democracia, ao publicar, em 11/04/2019, o Decreto 9.759, que “extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal”, afetando, assim, todos os fóruns, conselhos, e demais órgãos colegiados no âmbito federal. Em maio desse mesmo ano, o Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional pautou, como discussão, esse decreto e, nessa reunião, os membros decidiram por uma moção contrária ao referido decreto.

5.6 Panorama atual do Programa de Aprendizagem Profissional no Brasil e na Bahia: a quantas anda?

Afinal, o que é o Programa de Aprendizagem Profissional? Muitas vezes, confunde-se a aprendizagem com um curso de formação. Mas, conforme define o Art. 428 da CLT, o contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por tempo determinado de até dois anos, seguindo regulamentações do Ministério do Trabalho e Emprego. Contudo, apesar de constituir um contrato de trabalho, o fato de ser especial é que o diferencia de outros contratos de trabalho, requerendo que a aprendizagem profissional se constitua em um momento de aprendizagem e, por isso, requer, além da empresa contratante, a presença de uma entidade formadora. É por isso que, apesar de a lei proibir qualquer trabalho antes dos 16 anos, abre-se a possibilidade de jovens na faixa etária 14 a 16 anos se inserirem no mercado de trabalho apenas na condição de aprendiz. Conforme informações das auditoras fiscais da Superintendência Regional do Trabalho, têm ocorrido casos de empresas autuadas por terem jovens trabalhando na cota de aprendizes, mas que não estão em uma entidade formadora, o que implica multa em função de estar ocorrendo um desvirtuamento do sentido do contrato de aprendizagem.

As empresas de médio e de grande porte, conforme a Lei da Aprendizagem, são obrigadas a contratar jovens aprendizes, observando um percentual de 5 a 15% do conjunto de seus empregados, e esses jovens devem estar inseridos em um curso de formação profissional ofertado por uma entidade formadora. O contrato de aprendizagem passa, necessariamente, por uma entidade formadora.

A aprendizagem profissional, ainda hoje, está pautada numa formação por ofício. As entidades formadoras devem organizar os cursos de aprendizagem a partir de uma determinada ocupação – dentre as diversas listadas pelo Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO) – ou por arcos ocupacionais. No caso de ser por arco ocupacional, deve-se prever mais de uma função. Os programas curriculares dos cursos devem ser elaborados de acordo com as orientações do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem (CONAP), que foi concebido com base nas diretrizes legais da educação profissional e tecnológica e em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), tendo como objetivo principal orientar as entidades qualificadas em

formação técnico-profissional metódica, definidas no art. 8º do Decreto 5.598, de 1º de dezembro de 2005.

Sanfelice (2013, p. 8), ao tratar desse modelo de formação da classe trabalhadora, chama atenção que “formar para o ofício, para a profissão, enfim, para o trabalho, reproduzindo e mantendo as diferenças entre as classes sociais e sua desigualdade, passou a ser a tônica permanente na construção conflituosa da sociedade brasileira”.

O programa de aprendizagem prevê a participação do jovem aprendiz em atividades teóricas e práticas, sob a orientação de uma entidade qualificada em formação técnico-profissional. As atividades teóricas são desenvolvidas na entidade formadora, e as atividades práticas desenvolvidas na empresa. A formação profissional deve visar ao desenvolvimento de aptidões humanas, de forma a constituir uma vida ativa produtiva satisfatória e, aliada com diversas outras formas de educação, deve contribuir para melhorar as faculdades dos indivíduos, de forma a compreenderem as condições de trabalho e o meio social e serem capazes de influenciá-los, tanto individual quanto coletivamente (OIT, 2012).

Ao falar do Programa de Aprendizagem Profissional, estamos tratando de uma relação que ocorre entre três segmentos, pois, sem eles, a aprendizagem profissional não ocorre. Para que ocorra o contrato de aprendizagem profissional, é preciso que a empresa, ao contratar o jovem na condição de aprendiz, caso não seja associada ao Sistema S, estabeleça um contrato com uma entidade formadora para realizar a formação teórica.

Em 2010, com o Plano Nacional de Aprendizagem, amplia-se a articulação e o pacto em torno da aplicação da Lei da Aprendizagem, o que, nos últimos anos, tem impulsionado o crescimento do número de jovens aprendizes no Brasil, conforme pode ser visto no Gráfico 5. No entanto, se, a partir de 2007, vínhamos apresentando uma curva ascendente, a partir de 2014, essa tendência se inverte, e temos presenciado uma queda ano a ano. Segundo dados do MTE, em 2017, foram admitidos 386.791 jovens. No entanto, se tomarmos como referência a cota mínima de 5% estabelecida por Lei, esses números representam apenas 41,2% do potencial de Contratos de Aprendizagem. É possível verificar, nos últimos anos, uma retração do Programa. Com base nos dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), no primeiro trimestre de 2018 foram contratados 124.730 jovens em programas de aprendizagem, a maioria no estado de São Paulo, que contratou 36.186.

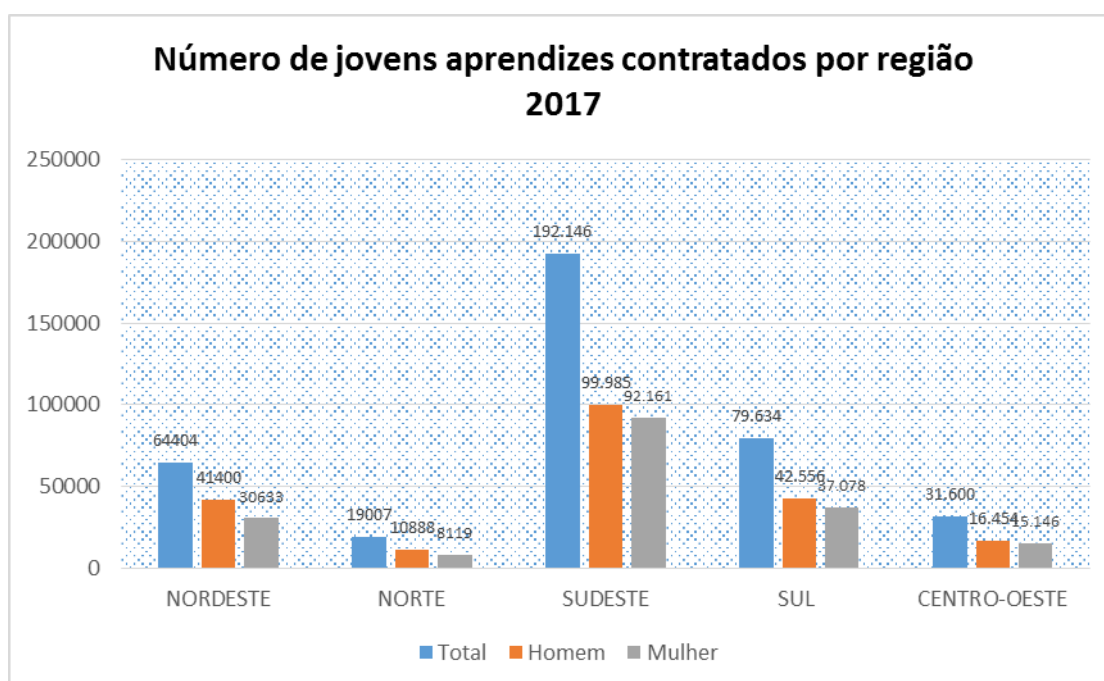
**Gráfico 5 – Evolução do número de jovens aprendizes contratados no Brasil
2005-2017**



Fonte: Boletim de Aprendizagem – MTE 2005-2017 (Elaborado pela autora)

Os dados do número de jovens aprendizes contratados por região geográfica do país indicam uma grande concentração de contratos de aprendizagem no eixo Sudeste-Sul, contabilizando 70,3% das contratações de jovens na condição de aprendiz, conforme pode ser visto no Gráfico 6.

Gráfico 6– Distribuição dos Jovens Aprendizes contratados por região geográfica– Brasil - 2017



Dentre os cinco estados com maior número de jovens aprendizes, os três primeiros estão localizados no Sudeste e, em seguida, dois na região Sul. São eles: São Paulo (108.300), Minas Gerais (40.240), Rio de Janeiro (35.088), Rio Grande do Sul (32.314), Paraná (24.123). A região Nordeste fica em terceiro lugar, se comparada com as demais regiões, e o estado da Bahia se encontra em sétimo lugar, contando com 17.107 jovens aprendizes (Boletim de 2017).

Estudo recente realizado pelo Ipea (2016) mostra que, apesar de o número de trabalhadores empregados como aprendizes ter crescido de forma contínua desde 2000, esse mesmo comportamento não se verifica em relação ao cumprimento das metas. Apesar desse avanço, ainda estamos longe de alcançar a meta prevista por Lei. Na Tabela 16 pode-se ver o quanto ainda é preciso avançar para que a Lei da Aprendizagem seja, de fato, uma realidade. É grande o número de empresas que não empregam nenhum trabalhador na condição de aprendiz. O emprego de aprendizes é mais frequente nos estabelecimentos menores, entre aqueles que têm de sete a vinte empregados (98,7%) e de 21 a 50 empregados (93,85%). Quando analisamos os dados referentes ao percentual de aprendizes contratados, podemos ainda verificar que, mesmo entre aquelas empresas que têm um número maior de aprendizes em seus quadros, boa parte delas está abaixo do percentual mínimo estabelecido pela lei, que é de 5%.

Tabela 16– Parcelas de estabelecimentos por proporção de aprendizes e tamanho de estabelecimento – 2013 (em %)

Tamanho das empresas	Sem Aprendizes	De 0% a 5%	De 5 a 15%	Acima de 15%
07 a 20 empregados	98,71	0,08	1,15	0,05
21 a 50 empregados	93,85	4,08	1,96	0,11
51 a 100 empregados	84,92	11,84	3,05	0,19
101 a 500 empregados	75,50	21,43	2,63	0,45
A partir de 501 empregados	74,07	24,52	0,94	0,47
Média	95,64	2,78	1,49	0,10

5.7 Quem são as entidades formadoras? Que cursos vêm sendo ofertados?

Como já foi mencionado anteriormente, as entidades formadoras podem ser as ligadas aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT;SESCOOP), as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas, e as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à

educação profissional, e que tenham registro nos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente. Vale ressaltar que, no caso das escolas técnicas, a legislação deixa aberta a possibilidade de participação de escolas técnicas públicas e privadas, essas últimas amplamente majoritárias no país.

No caso específico das entidades sem fins lucrativos que desenvolvem programas de aprendizagem para a faixa etária de 14 a 17 anos 11 meses e 29 dias, para conseguirem a validação dos programas de aprendizagem no Ministério do Trabalho e Emprego, faz-se necessária uma prévia avaliação e um parecer do CMDCA local, de forma a que possam inserir os cursos no CONAP.

Veloso (2015), ao analisar as mudanças ocorridas na aprendizagem na última década, aponta que há um deslocamento do eixo da política de trabalho e renda para a assistência social. O modelo de formação profissional dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA) era pautado numa proposta pedagógica do Homo Faber. Com o protagonismo das entidades sociais, emerge uma nova proposta de atendimento mais holística, fortemente caracterizada pela inclusão social, não se restringindo à formação de mão de obra para o mundo do trabalho.

A Lei da Aprendizagem, ao possibilitar às “entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional”, ofertarem cursos de aprendizagem profissional, abriu um leque grande de instituições do terceiro setor. De um lado, há organizações não governamentais (ONGs) que já atuavam com projetos sociais no atendimento à infância e adolescência e, de outro, fundações ou empresas ligadas ao setor empresarial que já atuavam na intermediação de mão de obra, principalmente na área de estágio a exemplo do Centro Integrado Empresa Escola (CIEE), Instituto Euvaldo Lodi (IEL), ESPRO, ISBET, dentre outras, sendo elas, depois do Sistema S, as que mais ofertam cursos de formação profissional.

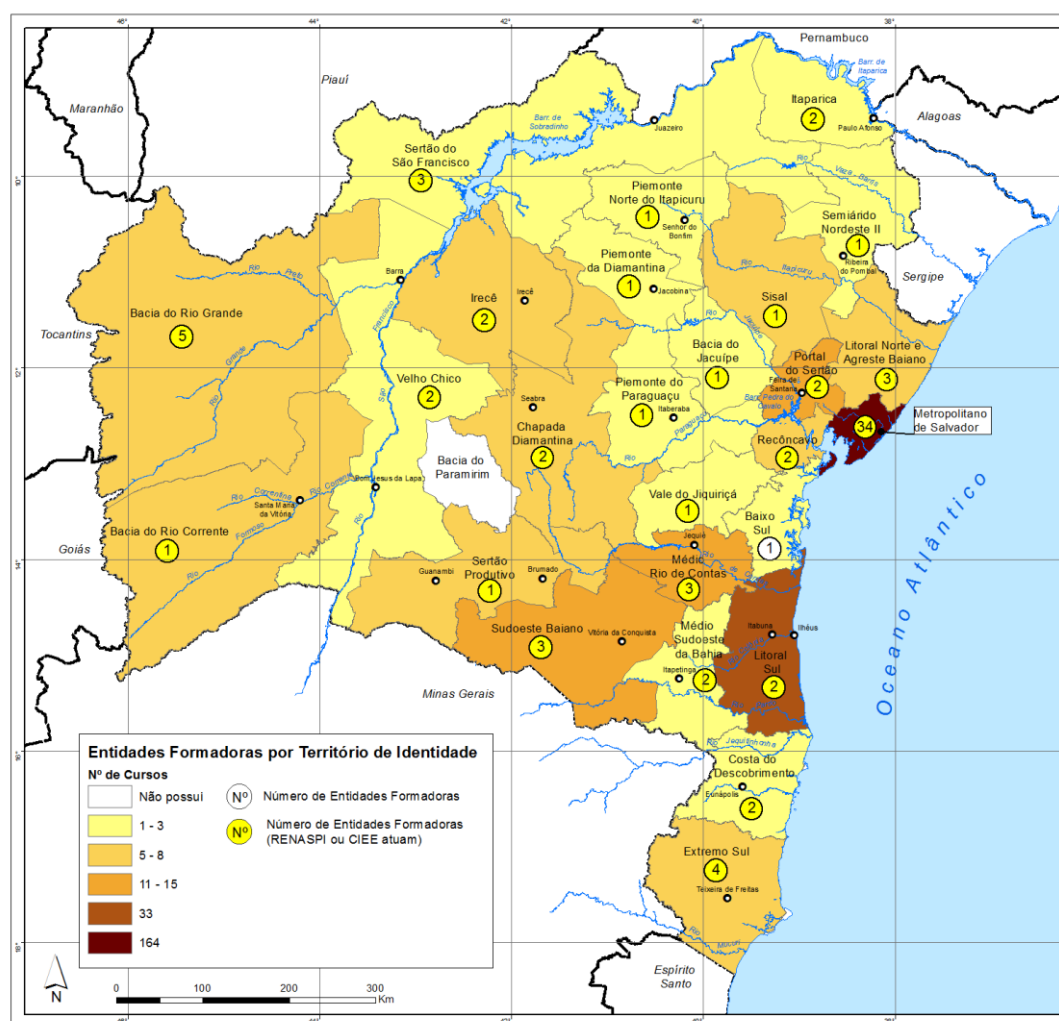
Gohn, ao demarcar as diferenças entre as ONGs criadas a partir dos anos 90, distingue dois tipos: “as ONGs oriundas ou herdeiras da cultura participativa, identitária e autônoma”, denominadas pela autora como militantes, e “as ONGs propositivas, que atuam segundo ações estratégicas, utilizando-se de lógicas instrumentais, racionais e mercadológicas.” (GOHN, 2013, p.244).

Conforme consta na Plataforma JuventudeWeb do Ministério do Trabalho e Emprego, somente nas metrópoles do país contabilizamos 434 entidades formadoras, com 2.712

curso validados para o período de 2019-2020. Vale lembrar que, entre elas, há aquelas entidades que atuam em âmbito nacional, como é o caso da CIEE, RENASPI, ESPRO, ISBET, Rede Cidadã, que atuam em quase todas as capitais e que são aqui contabilizadas por Estado. Quase a metade delas se encontra na região Sudeste (44,5%).

No Estado da Bahia foram identificados⁴ 767 cursos profissionalizantes para jovens aprendizes em 63 municípios, contando com um total de 146 entidades em atuação no Estado, conforme pode ser visto na Figura 3.

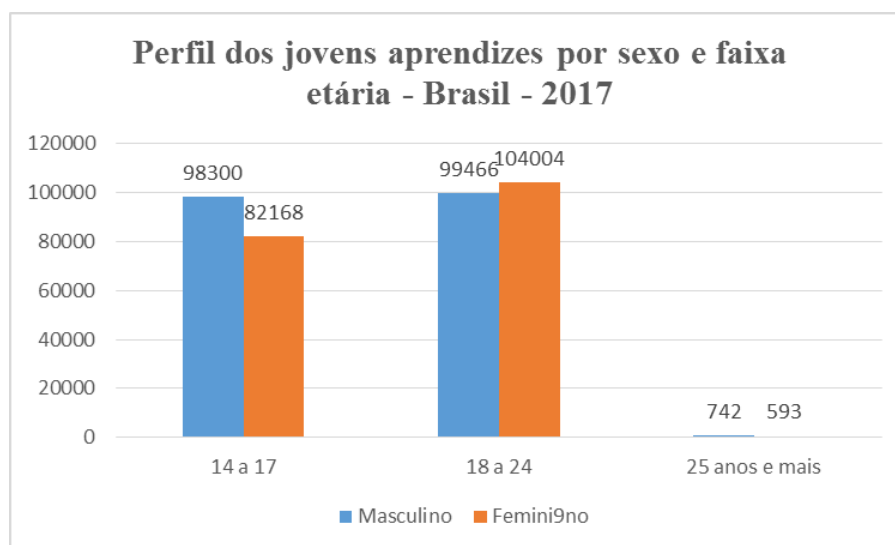
Figura 3 - Mapa da distribuição das entidades formadoras no Estado da Bahia



⁴ Esses dados foram colhidos da Plataforma JuventudeWeb do site do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no mês de abril de 2019.,

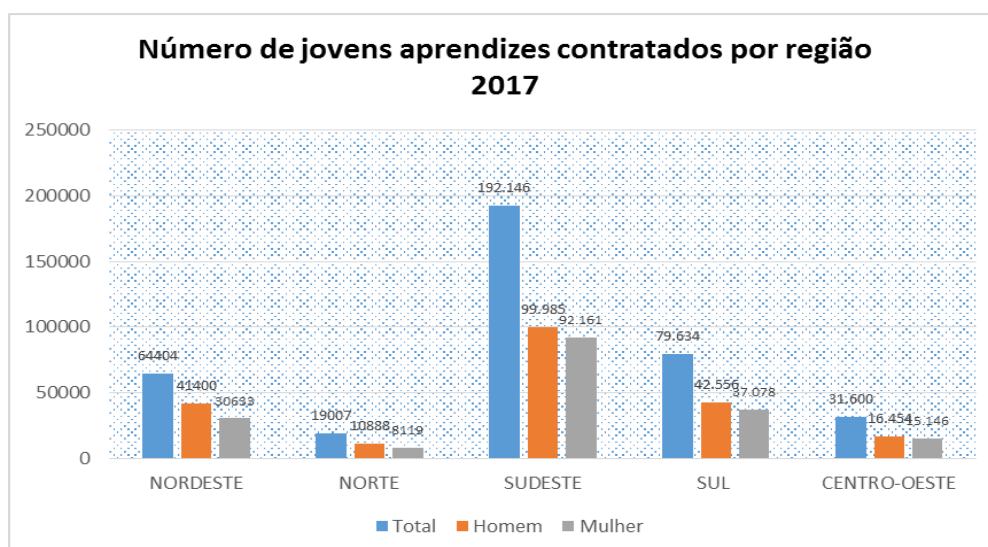
5.8 O Programa de Aprendizagem em Salvador: entidades formadoras e cursos ofertados

Para atender aos jovens, a cidade de Salvador tem cadastrado, na Plataforma Juventude WEB, 32 entidades formadoras, com 127 cursos de aprendizagem validados, distribuídas por toda a cidade, conforme pode ser visto na Figura 4. Há de se ressaltar que não necessariamente todos os cursos validados estão sendo ofertados. Desses, 27 (23,1%) são na área de administração (assistente administrativo), 09 no setor do comércio (na área de vendas), 08 no setor bancário. Há ainda cursos na área do turismo (hotelaria, camareiros e recepcionistas) além de cursos na área de arte e educação (educador social, recreador, ator, dançarino e artesão). Além desses, há ainda cursos na área de informática e em *telemarketing*, dentre outros. Vale ressaltar que, no conjunto dessas 32 entidades socioassistenciais que ofertam cursos de aprendizagem em Salvador, há uma grande heterogeneidade, pois, as várias organizações não governamentais (ONGs) que atuam na aprendizagem são bastante distintas entre si. De um lado, tem-se um grupo de instituições de caráter nacional, que têm uma forte ligação com o segmento empresarial e que no mapa estão sinalizadas de amarelo. De outro, encontra-se um conjunto de instituições locais, muitas delas originadas dos movimentos populares de base da Igreja, dos anos 70 e 80, como é o caso da Associação Ação Social Mosteiro do Salvador (AASMOS), lócus de nossa pesquisa. (Ver Figura 4)

Gráfico 7 – Perfil dos jovens aprendizes por sexo e faixa etária – Brasil - 2017

Fonte: RAIS – 2017 Elaborada pela autora

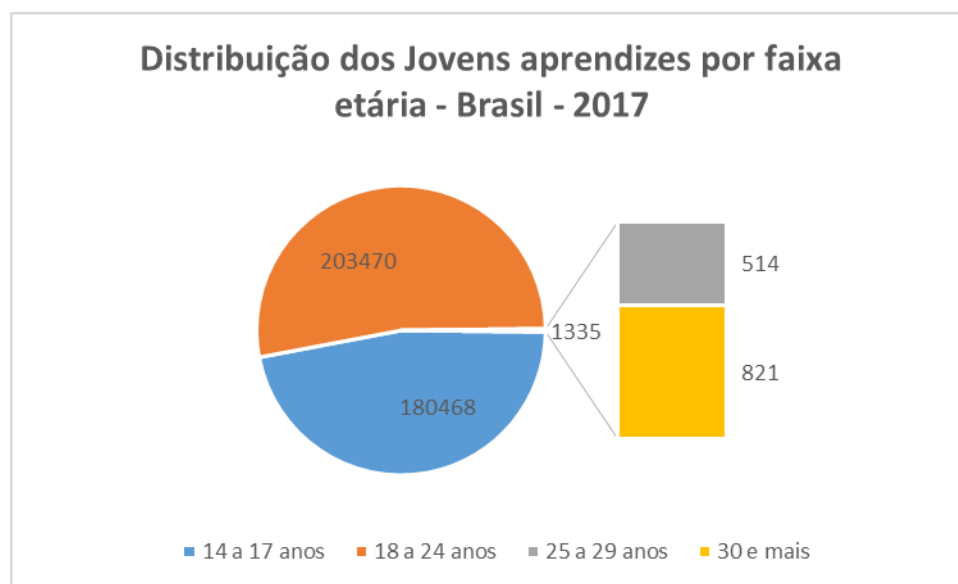
Em termos geográficos, há uma grande concentração de jovens aprendizes na região Sudeste e Sul que, juntas, representam 70,3% (49,7% sudeste e 20,6% sul), sendo que, somente no estado de São Paulo, estão localizados 28% do conjunto dos jovens aprendizes do Brasil. Em seguida, vem a região Nordeste, com 16,6%, e Centro-oeste e Norte, que, juntas, contabilizam 13,1%, sendo 8,2% e 4,9% respectivamente. Esses dados demonstram a concentração de empresas de médio e de grande porte no eixo sul-sudeste.

Gráfico 8– Número de jovens aprendizes contratados por região geográfica do Brasil - 2017

Fonte: RAIS 2017

Em relação à faixa etária, a predominância é dos jovens-jovens (18 a 24 anos), que representam 52,8%, seguidos dos jovens-adolescentes, com 46,8%. A ínfima parcela dos que estão acima de 24 anos demonstra que, apesar dos esforços que vêm sendo feitos, nos últimos anos, para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ainda há uma presença tímida deles entre os jovens aprendizes.

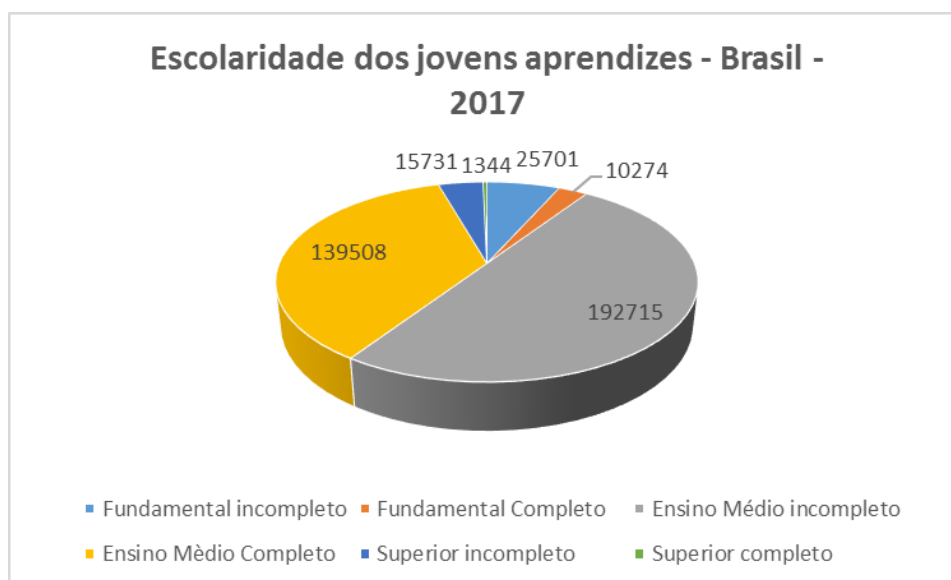
Gráfico 09 – Distribuição dos jovens aprendizes contratados no Brasil por faixa etária - 2017



Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Quanto à escolaridade, há um número expressivo de jovens que ainda se encontram cursando o ensino médio, a metade deles. Contudo chama atenção o fato de que, mesmo tendo uma predominância dos jovens de 18 a 24 anos, há ainda um percentual, que ultrapassa os 5%, de jovens que nem ao menos conseguiram concluir o ensino fundamental (6,6%), e 2,7% que têm apenas o ensino fundamental completo. Na outra metade dos jovens que conseguiram ultrapassar as barreiras e concluir o ensino médio, encontram-se 36,2% que concluíram o ensino médio e, desses, 4,1% estão cursando o ensino superior. Apenas 0,3% deles já têm o ensino superior completo. (ver Gráfico 10)

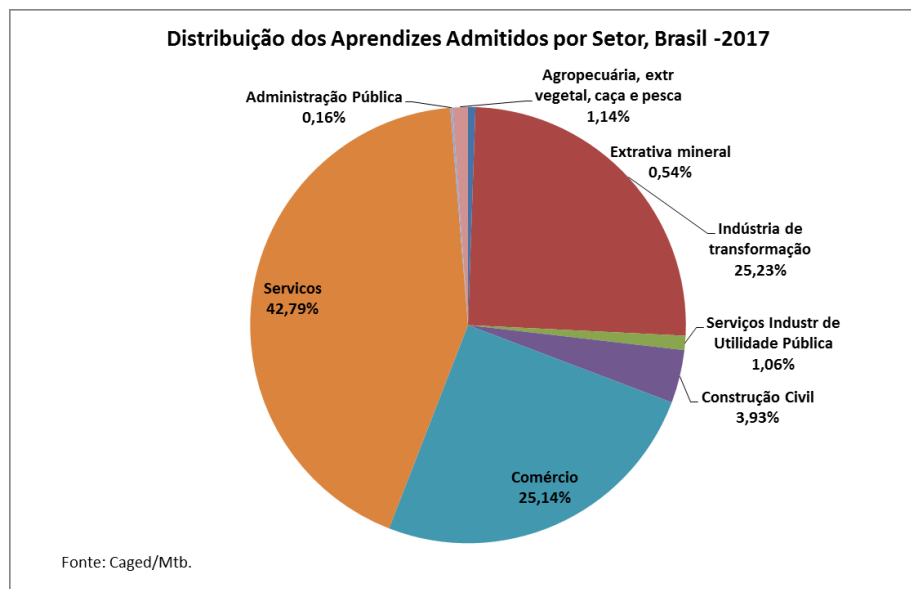
Gráfico 10 – Distribuição dos jovens aprendizes contratados no Brasil por grau de escolaridade - 2017



Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Outro dado importante é referente ao setor de atividade que mais contrata os jovens aprendizes. Os setores do comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas, seguido da indústria de transformação foram os que lideraram o *ranking* de contratações (192.369) e, juntos, representam 49,73% do total de admissões. Destacam-se também os setores de saúde humana e serviços sociais, além de outras atividades de serviços, assim como a área de transporte, armazenagem e correio, além de outras atividades administrativas e serviços complementares que, juntos, representam 127.296 vagas (32,91%).

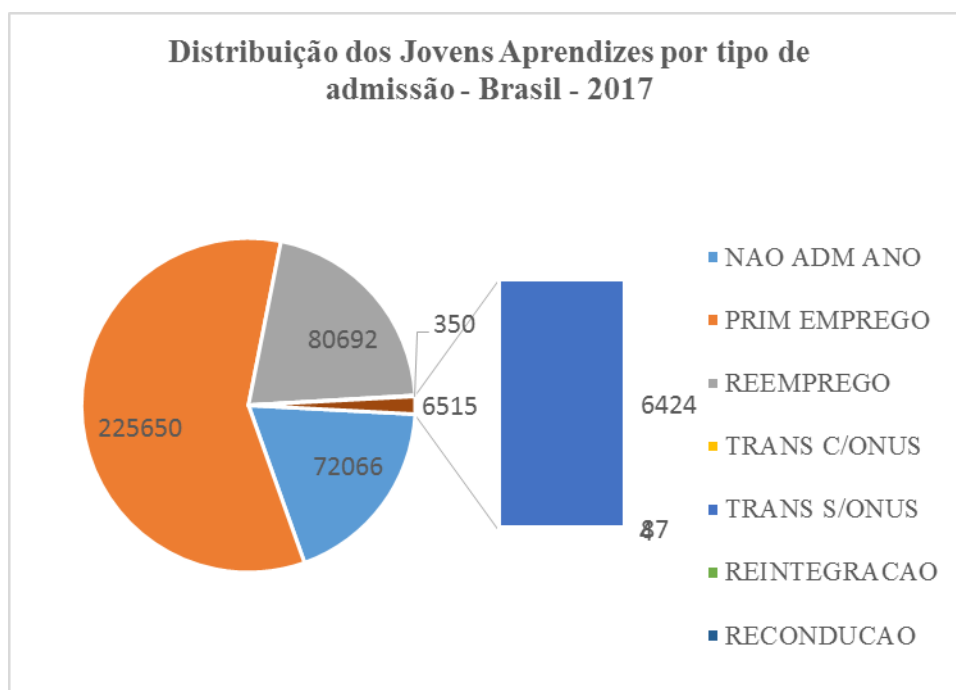
Gráfico 11 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados no Brasil por setor da economia – 2017



Conforme pode ser visto no Gráfico 11 o setor de serviços, indústria de transformação e comércio são os que mais empregam os jovens aprendizes, representando 42,8%, 25,2% e 25,2%, respectivamente. Há uma predominância de contratação de aprendizes nas ocupações de auxiliar de escritório, em geral (40,21%), e assistente administrativo (18,15%), representando mais da metade dos empregos de jovens aprendizes.

Os dados referente ao tipo de admissão dos jovens aprendizes confirmam o que já comentamos anteriormente a respeito da importância desse Programa em termos de possibilitar aos jovens o acesso ao primeiro emprego. Conforme pode ser visto no Gráfico 12, dentre os jovens aprendizes contratados em 2017, 58,6% deles tinham, nesse contrato de aprendiz, o seu primeiro emprego, enquanto 21% já tinham tido outros empregos e aparecem na categoria reemprego.

Gráfico 12 - Distribuição dos jovens aprendizes do Brasil por tipo de admissão - 2017



Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Dados recentes, divulgados pelo Observatório Nacional do Mercado de Trabalho, apontam que, entre os aprendizes que finalizaram o contrato em 2015, 48,1% deles foram contratados no mercado de trabalho formal no período até 2016. A Tabela 17 nos permite perceber que apenas 21,2% dos jovens aprendizes inseridos no mercado de trabalho, após o término do contrato de aprendizagem, permaneceram na mesma empresa, e 85,7% migraram de ocupação, ou seja, esses dados parecem indicar que mais do que capacitar para uma determinada função específica, a experiência vivida no Programa Jovem Aprendiz credencia os jovens para inserção no mercado de trabalho, independentemente da formação específica cursada. Para Fidalgo (2012, p. 20), cada vez fica mais claro que os modelos de formação estruturados sobre o paradigma das profissões estão superados, pois, nos últimos anos, vem se afirmando o modelo centrado no desenvolvimento de percursos individualizados de qualificação.

Tabela 17- Distribuição dos Jovens Aprendizes por tipo de contratação após o Programa de Aprendizagem 2015 - 2016

Situação	Número de Aprendizes	%
Aprendizes que foram contratados	122.941	48,1%
Aprendizes que permaneceram na mesma empresa	26.037	21,2%
Aprendizes que permaneceram na mesma CBO	17.615	14,3%
Aprendizes que migraram de CBO	105.326	85,7%

Fonte: Observatório Nacional do Mercado de Trabalho – 2017

Ceuli Mariano Jorge, ao analisar a representação dos jovens do Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), acerca da escolarização e da formação profissional recebida no âmbito desse Programa, identificou que, mais do que significar a conquista de emprego na área da formação ofertada, ou representar mudanças efetivas em termos de mobilidade econômica e continuidade dos estudos, o que, de fato, se destaca são “os sentidos e significados atribuídos pelos egressos em relação ao acesso ao capital cultural, sociabilidade, valorização própria e elevação da autoestima.” (JORGE, 2016, p. 264)

Se, por um lado, esse percentual de jovens que conseguem se manter no mercado de trabalho, após o fim do contrato de aprendizagem, não é desprezível, por outro, os dados mais recentes acerca da trajetória dos egressos da Aprendizagem Profissional, apresentados pelo MTE, indicam uma queda no ano de 2016. Verifica-se um crescimento no número de desligados em 2016, assim como uma redução da taxa de aproveitamento dos jovens no mercado de trabalho de quase 11 pontos, passando de 52% para 41,1%.

5.10 O Programa Jovem Aprendiz na Bahia: perfil dos jovens aprendizes baianos

De acordo com dados do Boletim da Aprendizagem Profissional, em 2017, na Bahia, foram contratados 17.107 jovens aprendizes, um crescimento significativo em relação ao ano de 2016, de 14,5%, e inverso ao que ocorreu no período para o conjunto do país, em que houve uma queda de quase 0,5%. Em 2015, havia 16.295 jovens aprendizes contratados na Bahia, e esse número cai para 14.946 em 2016, uma queda de 8%.

Apesar desse dado nos deixar, por um lado, animados, por outro, há uma questão que nos deixa bastante preocupados, no que se refere ao potencial de contratação de jovens aprendizes na Bahia. De 2014 a 2016, não houve alteração no potencial de contratação, o que demonstra uma estagnação da economia baiana, com um potencial de 57.902 admitidos nesses três anos. Em 2017, a Bahia teve uma queda expressiva do potencial de contratados, que passou para apenas 39.717, representando uma diminuição de 18.185 postos de trabalhos que, potencialmente, poderiam estar ocupados com jovens aprendizes. Contudo não podemos desprezar que, se, de 2015 para 2016, houve um decréscimo significativo no número de aprendizes contratados, de 2016 para 2017, ocorreu um crescimento, conforme pode ser visto no Gráfico 13. Mas, afinal, o que esses dados nos indicam?

Gráfico 13 – Evolução do Número de Jovens Aprendizes contratados na Bahia – 2014-2017

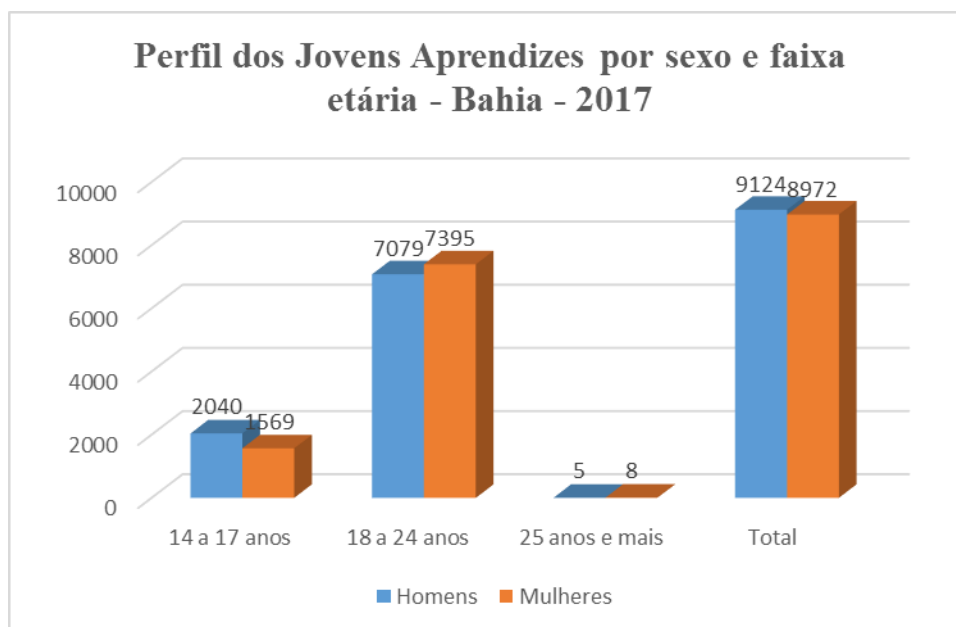


Fonte: MTE – Boletim da Aprendizagem – 2014-2017 – Elaborada pela autora

A partir do levantamento feito junto à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2017, a Bahia contabilizou, ao final desse ano, 18.096 jovens aprendizes contratados sendo 9.124 do sexo masculino e 8.972 do feminino. Com relação à faixa etária dos aprendizes, a grande maioria deles tinha de 18 a 24 anos (14.474), representando 80%, enquanto os jovens aprendizes adolescentes, de 14 a 17 anos, eram apenas 3.609 (20%), além de 13 deles com mais de 25 anos. Comparando-se com os dados encontrados para o conjunto do país, a Bahia apresenta, nesse período, uma mão de obra juvenil, na

condição de aprendiz, mais envelhecida, contando com uma participação bem menor de jovens-adolescentes: 20%, contra a média nacional de 46,8%.

Gráfico 14 Distribuição dos jovens aprendizes contratados na Bahia por sexo e faixa etária - 2017



Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Quando comparamos os dados da RAIS 2017 da Bahia com os números apresentados em 2014 pelo Boletim da Aprendizagem para o conjunto do país, verifica-se uma mudança significativa no perfil dos jovens. Enquanto, em 2014, no Brasil, os jovens-adolescentes constituíam o grupo etário mais presente entre os aprendizes, na Bahia, tanto nos dados da RAIS de 2012 quanto em 2017, há uma maior presença, entre os aprendizes contratados, de jovens na faixa de 18 a 24 anos. É possível ainda identificar que, de 2012 a 2017, houve um decréscimo da contratação de jovens-adolescentes, que passou de 3.987, em 2012, para 3.609, em 2017.

Quanto ao crescimento das contratações de jovens aprendizes na Bahia, verifica-se que, em um período de cinco anos (2012-2017), foram contratados menos de 5.000 jovens aprendizes, o que representa um crescimento de 31,2% das vagas, sendo 2.281 delas para homens e 2.023 para mulheres. O maior crescimento das vagas de aprendizes se deu nas áreas não metropolitanas, que passaram de 4.831 para 8.281, representando uma taxa de crescimento de 71,4%, contra 9,5% nas regiões metropolitanas. (ver Tabela 18)

Tabela 18– Perfil dos Jovens Aprendizizes de 14 a 29 anos – Bahia – 2012-2017**Perfil dos Jovens Aprendizizes de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017**

Faixa de idade	14 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		Total – 14 a 29 anos		
	Ano	2012	2017	2012	2017	2012	2017	2012	2017
Total Bahia		3.987	3.609	9.783	14.474	22	13	13.792	18.096
Mulheres		1.910	1.569	5.029	7.395	10	8	6.949	8.972
Homens		2.077	2.040	4.754	7.079	12	5	6.843	9.124
Negros		3.128	2.861	7.919	10.912	20	11	11.067	13.784
Branco		411	347	1.059	1.323	1	0	1.471	1.670
Metropolitanos		2.516	1.797	6.435	8.005	10	13	8.961	9.815
Não Metropolitanos		1.471	1.812	3.348	6.469	12	0	4.831	8.281

Fonte: MTE/RAIS (microdados). Elaboração da autora.

Outro aspecto importante é o avanço, nos últimos anos, em termos de uma maior escolaridade entre os jovens aprendizizes contratados. Em 2012, os que tinham ensino médio completo representavam 40%; em 2017, eles representam mais da metade dos jovens aprendizizes contratados (53%), conforme pode ser visto na Tabela 19.

Tabela 19 – Escolaridade dos Jovens Aprendizizes de 14 a 29 anos – Bahia – 2012 - 2017**Escolaridade dos Jovens Aprendizizes de 14 a 29 anos – Bahia 2012 e 2017**

Escolaridade	2012				2017			
	14 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	Total	14 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	Total
Analfabeto	0	0	0	0	0	3	1	4
Até 5ª Incompleto	34	25	0	59	8	92	1	101
5ª Completo Fundamental	17	45	0	62	5	15	1	21
6ª a 9ª Fundamental	493	288	1	782	438	186	0	624
Fundamental Completo	124	330	3	457	102	165	1	268
Médio Incompleto	2.875	3.763	4	6.642	2.609	4.177	1	6.787
Médio Completo	424	5.044	13	5.481	432	9.083	7	9.522
Superior Incompleto	20	265	0	285	15	676	1	692
Superior Completo	0	23	1	24	0	76	0	76
Mestrado	0	0	0	0	0	1	0	1
Total	3.987	9.783	22	13.792	3.609	14.474	13	18.096

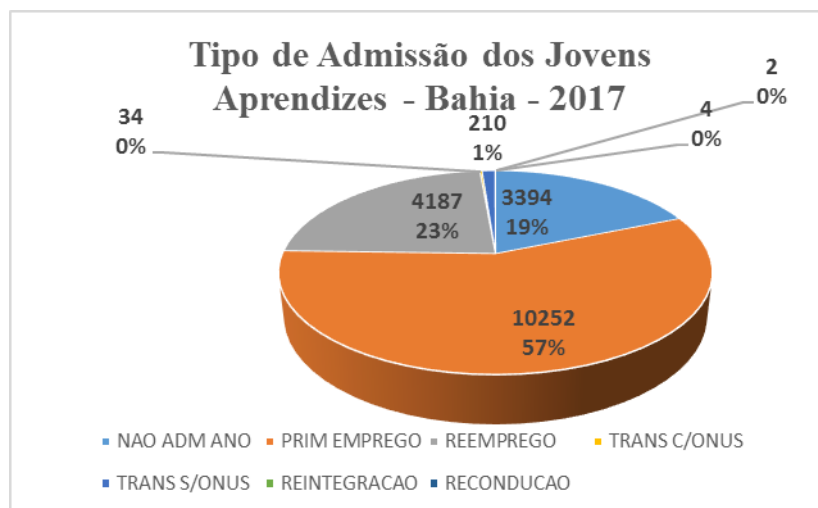
Fonte: MTE/RAIS (microdados). Elaboração da autora.

Quanto à carga horária de trabalho dos jovens aprendizizes, a maioria trabalha até 20 horas semanais, representando 56%; 36% dos jovens têm jornada de trabalho de 21 a 30 horas semanais. Chama atenção o fato de que, apesar de o Art. 432 da CLT estabelecer que a duração do trabalho do aprendiz não pode exceder seis horas diárias, os dados da RAIS 2017 apontam que, na Bahia, 1.230 jovens tinham jornada de trabalho superior a 30 horas semanais, representando cerca de 7%. Importante salientar que, quando comparamos o ano de 2012 com 2017, é possível identificar que há uma diminuição de quase dez pontos percentuais entre os que trabalhavam mais de 20 horas em 2012 e 2017.

Em Salvador, esse percentual cai para a metade – 3,3% contra 6,7% do conjunto dos aprendizizes do Estado. Esse dado demonstra uma maior concentração entre os jovens do interior do Estado dentre aqueles que estão em situação irregular no que diz respeito à jornada de trabalho.

Outro dado importante é o que trata do tipo de admissão dos jovens aprendizes baianos. O contrato de aprendizagem representa, para quase 60% dos jovens baianos, o primeiro emprego; para 23%, representa um reemprego. (ver Gráfico 15)

Gráfico 15 - Distribuição dos jovens aprendizes da Bahia por tipo de admissão - 2017



Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Comparando-se com os dados referentes ao ano de 2012, pode-se perceber um crescimento da aprendizagem na condição de primeiro emprego, que passou de 48,3%, em 2012, para 56,7%, em 2017.

Na Tabela 20, podemos verificar que, tanto em 2012 quanto em 2017, as empresas que mais contrataram os jovens aprendizes foram as médias e grandes empresas, com 36% e 31% respectivamente. Mas é interessante verificar que, apesar de as pequenas empresas não terem a obrigatoriedade legal de contratar jovens aprendizes, um terço das contratações foram feitas nas pequenas empresas: 18% delas com menos de 50 empregados e 15% com de 50 a 99 empregados. Nesses cinco anos, pode-se verificar uma maior participação das empresas de pequeno porte. Vale ressaltar, contudo, que os critérios de definição do porte da empresa variam de acordo com o setor.

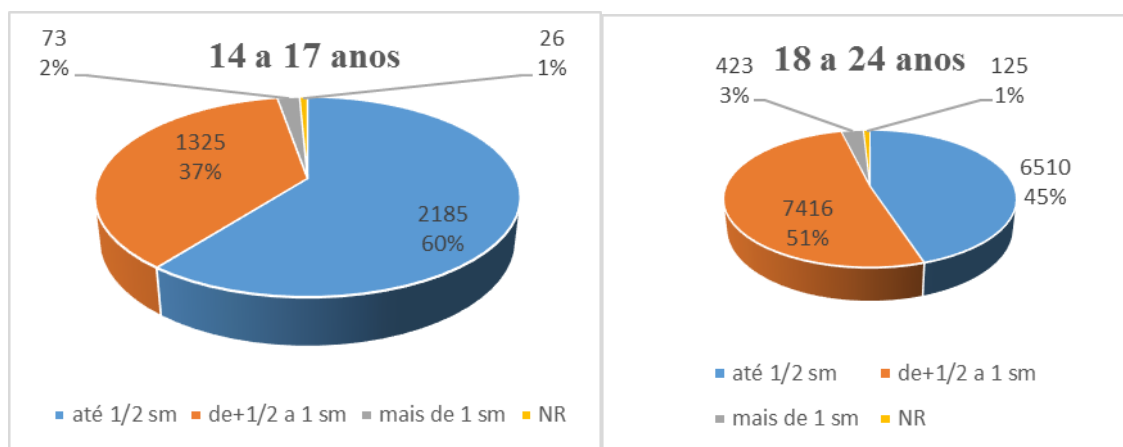
Tabela 20– Distribuição dos jovens aprendizes contratados na Bahia por tamanho de estabelecimento – 2012 - 2017

Tamanho do Estabelecimento	2012				2017			
	14 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	Total	14 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	Total
Até 4	25	22	0	47	35	23	0	58
DE 5 A 9	54	57	0	111	58	119	0	177
DE 10 A 19	178	263	0	441	253	585	0	838
DE 20 A 49	604	861	0	1.465	643	1.536	0	2.179
DE 50 A 99	704	1.037	0	1.741	755	1.900	5	2.660
DE 100 A 249	830	1.756	1	2.587	693	2.689	4	3.386
DE 250 A 499	758	2.185	0	2.943	775	2.424	0	3.199
DE 500 A 999	379	1.326	0	1.705	182	1.687	1	1.870
1000 OU MAIS	455	2.276	21	2.752	215	3.511	3	3.729
Total	3.987	9.783	22	13.792	3.609	14.474	13	18.096

Fonte: MTE/RAIS (microdados). Elaboração da autora.

Com relação à remuneração dos jovens aprendizes, pode-se perceber que há uma pequena variação em relação à faixa etária. Entre os mais jovens (14 a 17 anos), 60% recebem até meio salário mínimo, 37% recebem mais de meio salário até 1 salário mínimo, e somente 2% deles recebem acima de 1 salário mínimo; já entre os jovens de 18 a 24 anos, 51% recebem de mais de ½ a 1 salário mínimo, 45% até meio salário mínimo e 3% recebem acima de 1 salário mínimo.

Gráfico 16– Distribuição dos jovens aprendizes da Bahia por faixa etária e faixa salarial - 2017



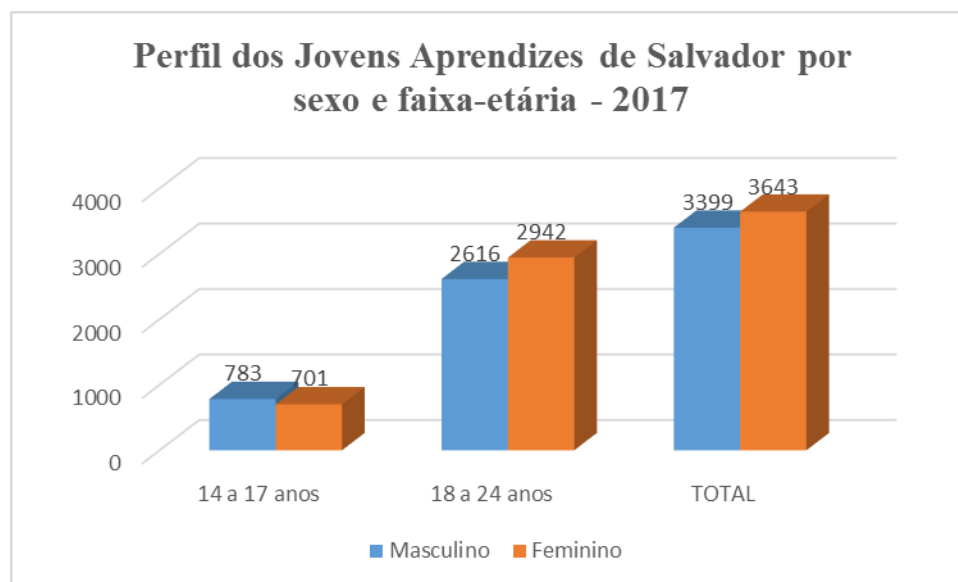
Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

5.11 Programa Jovem Aprendiz em Salvador: quem são os jovens aprendizes de Salvador

Salvador, em 2017, contava com 7.042 jovens aprendizes contratados, sendo 3.643 do sexo feminino (51,7%) e 3.399 do masculino (48,3%) (RAIS, 2017). Vale ressaltar a maior presença feminina entre os jovens aprendizes da capital se comparada com o conjunto do estado da Bahia, confirmando uma tendência já apontada por alguns

pesquisadores a respeito da “feminização” do mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2004) (ver Gráfico 17) -

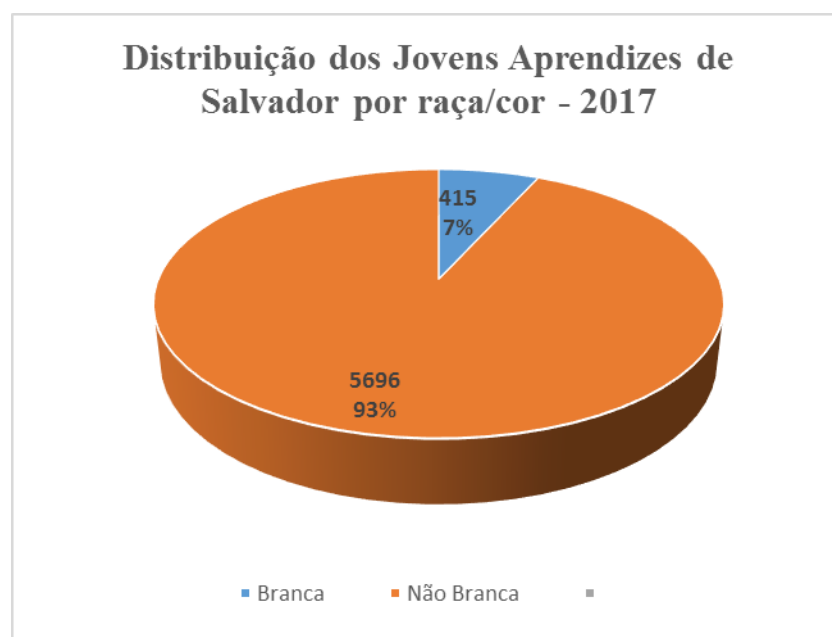
Gráfico 17 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por sexo e faixa etária - 2017



Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

A grande maioria dos jovens aprendizes de Salvador é constituída de negros; somente 7% dos que declararam raça ou cor são brancos: os demais são não brancos (pretos, pardos, indígenas e outros).

Gráfico 18 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por raça/cor - 2017

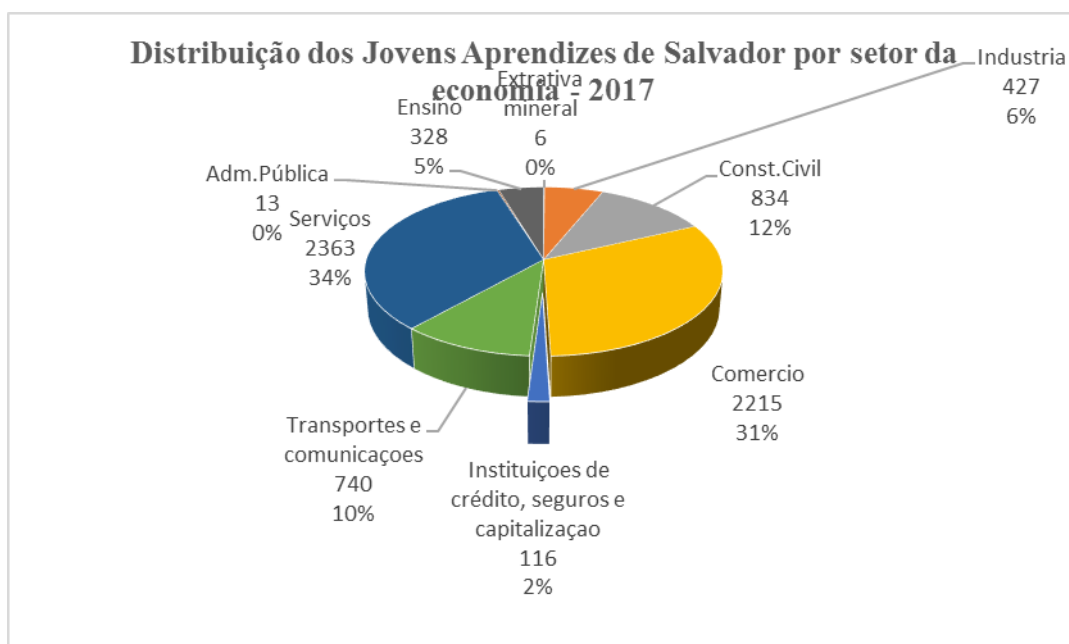


Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Quanto à escolaridade, apesar de boa parte dos jovens já terem completado o ensino médio – 56% deles –, há ainda um número expressivo de jovens que ainda não concluíram esse nível de ensino, cerca de 44% deles, os quais têm de, obrigatoriamente, conciliar o trabalho com o estudo formal.

Com relação ao setor econômico, o Gráfico 19 mostra que o setor de serviços e o comércio são os que mais contratam jovens aprendizes: 34% e 31%, respectivamente, totalizando 65% das contratações. Em seguida, vem o setor da construção civil, com 12%, e o de transportes e comunicações, com 10%. Em Salvador, o segmento da construção civil, quando comparado com os dados para o conjunto do país, tem uma participação bem maior em termos de contratação de jovens aprendizes: 12% contra apenas 3,9% no país. No entanto, quando comparamos o percentual de contratação do setor industrial, verificamos que, enquanto, no Brasil, esse segmento representa 25 % das contratações de jovens, em Salvador, ele representa apenas 6%.

Gráfico 19- Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por setor da economia - 2017

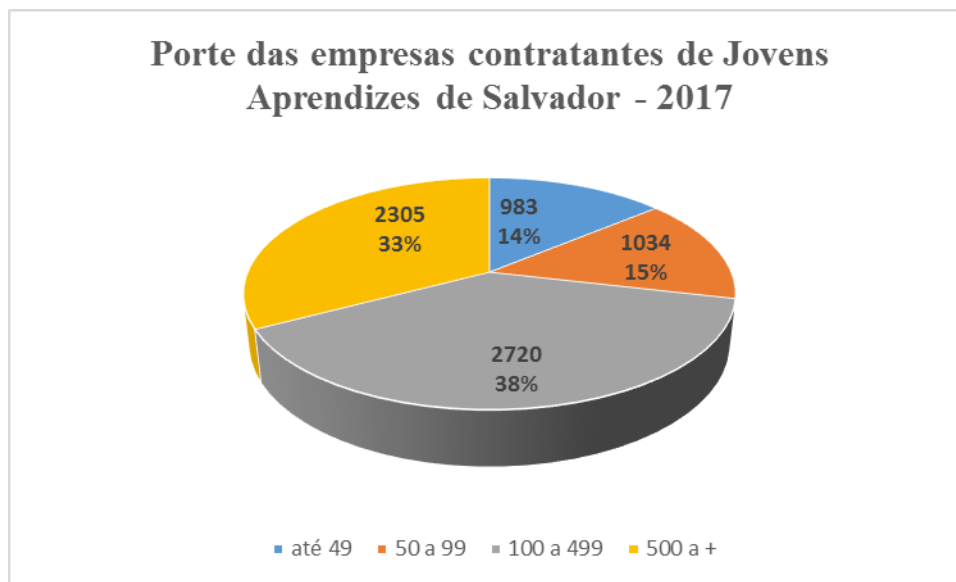


Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Com relação ao porte, tem-se uma maior presença de empresas de médio porte, que representam 38%, seguidas das de grande porte, com 33% das contratações. Apesar de não serem legalmente obrigadas a contratar jovens aprendizes, a participação das pequenas e microempresas não é desprezível, mesmo não estando elas obrigadas por lei

a cumprir cota de aprendizagem, juntas, representam quase um terço das contratações de aprendizes.

Gráfico 20 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por porte da empresa contratante - 2017

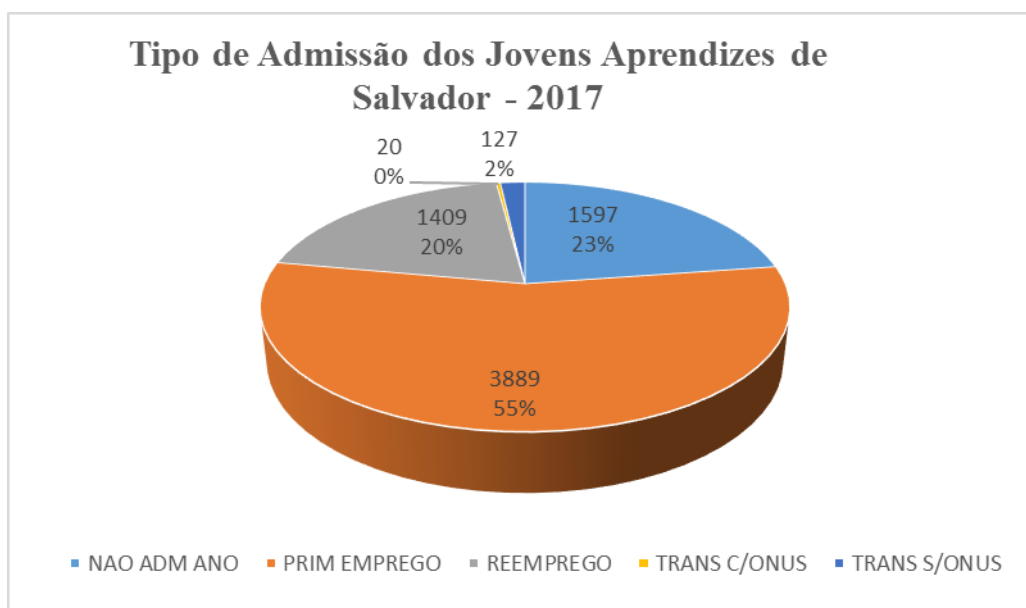


Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

A grande maioria dos jovens aprendizes de Salvador tem jornada de trabalho de até 20 horas semanais (67%) ; 30% deles trabalham de 21 a 30 horas e 3% de 31 a 40 horas semanais. Mais da metade dos jovens aprendizes recebem até meio salário mínimo; 42% recebem pouco mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, e somente 2% recebem acima de 1 salário mínimo.

O Gráfico 21 indica que a grande maioria dos jovens aprendizes de Salvador tem, na aprendizagem, seu primeiro emprego: 55% deles; esse dado se revela ainda mais expressivo entre os jovens-adolescentes, 65,8%. Em seguida, vem o reemprego, com um percentual 20% dos jovens aprendizes contratados. Outro dado importante é que 23% não foram admitidos no ano.

Gráfico 21 - Distribuição dos jovens aprendizes contratados em Salvador por tipo de admissão - 2017



Fonte: RAIS 2017 – Elaborado pela autora

Dados recentes, divulgados pelo Observatório Nacional do Mercado de Trabalho, apontam que, entre os aprendizes que finalizaram o contrato em 2015, 48,1% deles foram contratados no mercado de trabalho formal no período até 2016. A tabela 21 nos permite perceber que apenas 21,2% dos jovens aprendizes inseridos no mercado de trabalho, após o término do contrato de aprendizagem, permaneceram na mesma empresa, pois 85,7% migraram de ocupação. Esses dados parecem indicar que, mais do que capacitar para uma determinada função específica, a experiência vivida no Programa Jovem Aprendiz os credencia para inserção no mercado de trabalho, independentemente da formação específica realizada.

Tabela 21 – Distribuição dos Jovens Aprendizes por tipo de contratação após o Programa de Aprendizagem 2015 – 2016

Situação	Número de Aprendizes	%
Aprendizes que foram contratados	122.941	48,1%
Aprendizes que permaneceram na mesma empresa	26.037	21,2%
Aprendizes que permaneceram na mesma CBO	17.615	14,3%

Fonte: Observatório Nacional do Mercado de Trabalho – 2017

Esses dados nos dão pistas para pensar os sentidos e os formatos de formação profissional, o que buscaremos discutir no capítulo seguinte.

6. JUVENTUDE TRABALHADORA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAR PARA QUE? EMANCIPAÇÃO OU SUBMISSÃO AO CAPITAL?

*Quem forma se forma e
reforma ao formar e
quem é formado forma-se e
forma ao ser formado.
(PAULO FREIRE, 1996, p. 23)*

Neste capítulo, propomo-nos a discutir como vem se constituindo a formação profissional da classe trabalhadora. Para que possamos analisar o modelo de formação da nova geração de trabalhadores, faz-se necessário compreender como essa formação se deu ao longo da história e, no momento atual de desenvolvimento do capitalismo, com o predomínio do neoliberalismo, como a questão da formação do trabalhador se coloca. O ensino médio é a etapa que, prioritariamente, se volta para o público jovem e, historicamente, se constituiu como uma etapa da educação que ficou no limbo, ou, nas palavras de Nosella (1991), há um sentimento difuso de que essa etapa “sofre de identidade pedagógica”, por se encontrar no meio, entre a etapa inicial e a final, constituindo-se em um não lugar. Ainda segundo o autor, muitos creem que o 1º grau, etapa que corresponde hoje ao ensino fundamental, visa a formar o cidadão, enquanto, no 2º grau, atualmente ensino médio, o objetivo era de preparação para o trabalho. Esse embate esteve sempre presente na história da educação destinada aos jovens, estando subjacente a ideia de uma escola dual, cindida: de um lado, uma escola para os que pensam e, de outro, uma outra escola para o saber fazer.

Assim, faremos uma breve contextualização da educação destinada às novas gerações da classe trabalhadora no Brasil e de sua relação com o ensino médio, para, em seguida, refletir até que ponto é possível pensar uma formação como a que é proposta por Mészáros, para além do capital, numa perspectiva de uma educação emancipadora. Para essa discussão, além desse autor, apoiamo-nos na leitura de vários outros, entre os quais destacamos Gramsci, Enguita, Frigotto, Alves, Antunes, Ferreti, Adorno, dentre outros. Para a reflexão acerca da educação emancipadora, tomaremos como referência teórica o conceito de emancipação de Adorno, na obra *Educação e Emancipação*, os trabalhos de Paulo Freire, em especial *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, assim como a discussão trazida por István Mészáros, em sua obra *A Educação para Além do Capital*, onde aponta que pensar uma educação emancipadora requer confrontar e

alterar o sistema de internalização dos valores imposto pela lógica do capital. Também será fundamental o pensamento de Tonet (2016), Antunes e Pinto (2017) e Freitas (2018) para nos ajudar na reflexão acerca do que significa uma formação humana, em contraposição a uma capacitação instrumental para a formação de mão de obra.

6.1 Breve histórico da educação destinada a juventude trabalhadora no Brasil: formação integral *versus* educação técnica

Enguita (1991) ressalta que, historicamente, a educação para a juventude tem se constituído em uma batalha desigual – de um lado, os defensores da formação integral para todos e, de outro, os que partilham da ideia de um ensino diferenciado e especializado. Para esse autor, a expressão formação integral significa “uma educação que atendessem simultaneamente aos aspectos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem”. (ENGUIITA, 1991, p. 247).

Conforme Jacinto (2013), é preciso reconhecer que, cada vez mais, na atualidade, a oposição entre formação geral e especializada constitui um falso debate tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto em termos pedagógicos.

Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación técnica y profesional, entre teoría y práctica, en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios. (JACINTO, 2013, p. 53)

Esse modelo de educação dual perdura ao longo de nossa história, sendo, muitas vezes, destinado à juventude trabalhadora o ensino técnico ou profissionalizante. A discussão em torno da educação profissional no Brasil não é recente. Apesar de voltar com peso a partir do governo Lula, ela já estava presente desde o início do século XX. Como destaca Cunha (2005), a Lei nº 1.184, de 3 de dezembro de 1909 já apontava para a preocupação de educação dos jovens filhos dos operários. Essa lei, aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo em 1909, determinou a criação de escolas noturnas, na capital e no interior, especificando que elas deveriam se localizar na proximidade das fábricas e atender, exclusivamente, a meninos operários ou filhos de operários. Deixa clara a estreita vinculação entre a fábrica e a escola. Em seu Art. 3º, define que as aulas funcionarão diariamente, cabendo ao Governo fixar o período de trabalho e o horário de cada escola, em consonância com a administração da fábrica ou das fábricas a que devam servir. (CUNHA, 2005, p. 141).

Cunha destaca, dentre as várias ordens e congregações religiosas que existem no Brasil, a atuação dos padres salesianos em relação ao ensino profissional, particularmente a aprendizagem industrial. Ao distingui-los dos jesuítas, afirma que, enquanto “os jesuítas se especializaram na formação de intelectuais, mediante o ensino secundário e o superior, os salesianos pretenderam atuar em duas frentes – no ensino secundário, para os intelectuais, e no ensino profissional, para os trabalhadores manuais”. (CUNHA, 2005, p. 47). Ressalta, ainda, que os salesianos ficaram famosos como “transformadores de crianças pobres e órfãs em trabalhadores tecnicamente qualificados e imbuídos de uma disciplina laboriosa” (idem, p. 53). Até hoje, o Instituto Dom Bosco vem atuando na formação profissional e constitui uma das entidades formadoras de jovens aprendizes.

Por meio do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, “[...] que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFETS”. (MANFREDI, 2002, p. 85). Em 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices sofreram novas modificações e passaram a ser denominadas de escolas industriais e técnicas, configurando-se, em 1959, como autarquias e sendo, então, nomeadas como Escolas Técnicas Federais.

Ao longo da história, pode-se perceber também a presença do setor empresarial na formação da classe trabalhadora. Em 1931, a grande aceitação das ideias tayloristas entre as empresas paulistas culminou com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), sob o comando da Federação das Indústrias de São Paulo, entidade que teve papel importante no ensino profissional paulista e também no plano nacional. (CUNHA, 2005).

O Governo Federal, em 1938, elaborou, via Divisão do Ensino Industrial, um anteprojeto de regulamentação do ensino profissional no país e solicitou o aval da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) que, no entanto, não aprovaram a proposta apresentada pelo Estado. Em 02 de maio de 1939 o DECRETO-LEI Nº 1.238, DE 2 DE MAIO DE 1939 dispôs sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Em seu Art. 4º, determinava que os estabelecimentos com mais de quinhentos empregados deveriam manter, igualmente, cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento, cuja elaboração

ficava a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde.

Mais de um ano depois, o Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, aprovou o regulamento para a instalação e o funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o Art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Em 30/01/1942, o governo promulgou o Decreto-Lei nº 4.073 de 30/01/1942, que estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial no país. Conforme o seu Art. 3º, o ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

No seu Art. 4º define, como suas finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofício e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

De acordo com esse Decreto o ensino industrial é organizado em dois ciclos e em três modalidades: a) cursos ordinários, ou de formação profissional; b) cursos extraordinários, ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional; c) cursos avulsos, ou de ilustração profissional. Os cursos de aprendizagem se enquadram no primeiro ciclo e na modalidade de cursos ordinários. No § 4º do Art. 8 consta que “Os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável e sob regime de horário reduzido, o seu ofício”.

Esse Decreto dedica seu Capítulo II para definir e regulamentar o ensino das escolas de aprendizagem, conforme pode ser visto no seu art.66.

Art. 66. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições:

I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.

II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividade cujo exercício exija formação profissional.

III – As escolas de aprendizagem serão administradas, cada qual separadamente, pelos próprios estabelecimentos industriais a que pertençam, ou por serviços, de âmbito local, regional ou nacional, a que se subordinem as escolas de serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.

IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinem, ou na sua proximidade.

V – O ensino será dado dentro do horário normal de trabalho dos aprendizes, sem prejuízo de salário para estes.

VI – Os cursos de aprendizagem terão a duração de um, dois, três ou quatro anos.

VII – Os cursos de aprendizagem abrangerão disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, e ainda as práticas educativas que for possível, em cada caso, ministrar.

VIII – Preparação primária suficiente, e aptidão física e mental necessária ao estudo do ofício escolhido são condições exigíveis do aprendiz para matrícula nas escolas de aprendizagem.

IX – A habilitação dependerá de frequência às aulas, e de notas suficientes nos exercícios e exames escolares.

X – A conclusão de um curso de aprendizagem dará direito ao respectivo certificado de habilitação.

XI – Os professores estarão sujeitos a prévia inscrição, mediante prova de capacidade, no registro competente do Ministério da Educação.

XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários, para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. Esses cursos, conquanto não incluídos nas seções formadas pelos cursos de aprendizagem, versarão sobre os seus assuntos. (Antigo artigo 67 renumerado pelo Decreto-Lei nº 8.680, de 15.01.1946, DOU 17.01.1946)

Além desse embate entre industriais e governo, estava ocorrendo também, entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, uma disputa para definir qual deles ficaria responsável pela implementação e gestão da educação profissional no país. Nessa disputa, saiu vencedor o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o que deixou o então ministro da Educação, Capanema, contrariado com a decisão de Vargas. Müller (2009, p. 138) entende que o que estava em disputa eram interesses de frações de classe. Como já foi abordado no capítulo referente à aprendizagem profissional, foi nesse período que surgiram SENAI, SENAC, e, em 1991, ou seja, 50 anos mais tarde, o SENAR, os quais, até hoje, continuam tendo um papel preponderante na formação profissional dos trabalhadores brasileiros.

A disputa dos ministros pode ser entendida como um embate entre frações do próprio capital tentando se acomodar, ou seja, uma “queda de braço” para verificar quem mantinha a hegemonia para dominar o grupo adversário. No caso, quem estava mais próximo ao Estado conquistou essa hegemonia,

sendo que o embate terminou pelo arbítrio do próprio presidente Vargas, que optou pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para negociar com os empresários. Esses acabaram aceitando as normas impostas pelo referido Decreto, assumindo, sem outra opção, os custos financeiros pela formação profissional de seus operários. Assim, em 26 de julho de 1940, foi assinado o Decreto 6.029/40 que regulamentava a instalação e funcionamento de cursos profissionalizantes previstos no Decreto 1.238/39, porém com algumas mudanças que poderiam orientar as indústrias no cumprimento do disposto. Definia-se ali, ainda, a função de aprendiz como trabalhador ligado à indústria, mas com carga horária diária e salários diferenciados. (MULLER, 2009, p. 138)

A preocupação com a formação profissional também aparece na Constituição de 1988. Em seu Art. n° 205 consta: “A educação, direito de todos e dever do Estado, da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional”. (BRASIL, 1988).

Silva Junior e Mayorga (2016) informam que, até meados da década de 1980, prevaleceu a perspectiva de trabalho como um antídoto para a violência, visto como caminho de moralização e controle da violência dos jovens das classes populares. No início da década de 1990, o trabalho passou, então, a ser visto como um direito do jovem e do adolescente, e não tanto como caminho para sua salvação.

A partir dos anos finais da década de 1990, com a reestruturação produtiva, no contexto da flexibilização das relações de trabalho e do crescimento do desemprego, a questão da qualificação profissional ganhou centralidade, sendo muitas vezes apontada como fator determinante para o desenvolvimento econômico de um país, no sentido de ganhos de produtividade e de maior competitividade. Houve uma revalorização da educação como fator de crescimento do país e um maior desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador, com ênfase no discurso crescente da importância de noções como “qualificação”, “competência” e “empregabilidade” (TARTUCE, 2007), colocando-se, na qualificação, uma promessa de “reinclusão” social (BAPTISTA, 2010), o que Enguita (1991) chamou de um fetichismo tecnológico.

Fagiani e Previtali (2019, p. 347-348) ressaltam que a educação não é alheia a essas transformações e “a educação é posta em evidência como condição para o crescimento econômico, inclusão e mobilidade social”. Sobretudo nos países periféricos como o Brasil, ela passa a ser vista como condição para o ingresso na economia globalizada. Para esses autores, as reformas educacionais implementadas no Brasil nos anos de 1990 objetivavam a adequação às demandas da reestruturação produtiva:

As políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 348)

Em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi implementado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), sob a coordenação da Secretaria de Políticas Públicas e Emprego (SPPE) do Ministério do Trabalho. Contava com o aporte de recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), tendo como um de seus objetivos “Qualificar ou requalificar trabalhadores e trabalhadoras, desenvolvendo habilidades básicas, específicas e/ou de gestão que propiciem sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho, melhoria da qualidade e da produtividade na produção de bens e serviços, elevação da renda pessoal e familiar e melhoria geral na qualidade de vida das comunidades a que pertençam”.

De acordo com Silva (2011), a partir da década de 1990, com o PLANFOR, a educação profissional passou a ter um caráter de política pública, constituindo-se como “ pilar da nova institucionalidade da política de qualificação profissional brasileira. ” (SILVA, 2011, p. 131). Constrói-se, desse modo, uma nova institucionalidade que implicou a mobilização e o fortalecimento de novos atores sociais. Criou-se uma rede de qualificação profissional envolvendo organizações e entidades da sociedade civil, centrais sindicais, sindicatos, além do empresariado através do Sistema S e de instituições públicas e privadas, a exemplo das universidades.

Batista (2009) ressalta que, segundo os diversos documentos do MTE/SPPE sobre o PLANFOR, o pressuposto que fundamenta suas ações é o da qualificação profissional com foco na empregabilidade, pois, “segundo o MTE/SPPE, o mercado passou a exigir um trabalhador competente e polivalente, reclamando o desenvolvimento integral do indivíduo, que tem de ser “trabalhador e cidadão, competente e consciente” (BRASIL, 1999b, p. 26, *apud* BATISTA, 2009, *on-line*).

Um ano depois, em 1997, ainda na vigência desse mesmo governo, o Presidente Fernando Henrique publicou o Decreto 2208/97, que regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei definiu como um dos objetivos da educação profissional “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e ao melhor desempenho no

exercício do trabalho”, além de indicar que a educação profissional deveria ser desenvolvida em articulação com o ensino regular. Estabeleceu ainda que a educação profissional compreendia três níveis: 1) o básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; 2) o técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, e por último, 3) o tecnológico – cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Silva (2011) destaca que esse decreto teve como maior mérito desestruturar ainda mais a educação profissional, na medida em que reafirmou a desintegração entre a educação básica e o ensino profissionalizante.

Um conjunto de estudos foi realizado no âmbito das universidades para a avaliação do PLANFOR. Dentre eles, ressaltamos os trabalhos de Gentili (1999), Batista (2009), além de algumas dissertações e teses como a de Silva (2011). Batista chama atenção para a contradição do governo Fernando Henrique: se, de um lado, desenvolveu um programa que envolveu milhões de reais do FAT para “qualificar” um contingente enorme de trabalhadores, visando a garantir-lhes a empregabilidade, de outro, implementou uma política econômica que obstaculizou o crescimento econômico, determinando o aumento do desemprego e da precarização das condições de existência para milhões de trabalhadores.

Afirma ainda:

Ora, se a lógica do PLANFOR é oferecer qualificação para os “grupos sociais vulneráveis e sob risco social” com foco na demanda do setor produtivo e, a política econômica do governo não está voltada para o crescimento econômico, mas para a estabilidade monetária, a tendência do setor produtivo é estagnar. Portanto, uma política econômica que gera obstáculos para o crescimento econômico aumenta ainda mais a vulnerabilidade e o risco social dos referidos grupos, ainda que qualificados. (BATISTA, 2009, *on-line*)

6.2 A educação profissional no Brasil: o que muda a partir do governo Lula

Conforme ressalta Frigotto *et al.* (2005), o Ministério da Educação, no início do Governo Lula, afirmava ser necessário dar um novo tratamento à educação profissional e reconstruí-la como política pública, Conforme documento do MEC, uma de suas principais ações nessa área tinha como objetivo “corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a

formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores”. (Brasil, MEC, 2005, p. 2, *apud* FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1089)

Em 2003, foi aprovada a Resolução nº333/2003 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), instituindo o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) no âmbito do Programa do Seguro Desemprego, para a execução de ações de qualificação social e profissional (QSP), em substituição ao PLANFOR.

Em 2004, o governo Lula editou o Decreto nº 5.154/2004, referendado posteriormente pela Lei nº 11.741/2008, que define a Educação Profissional como aquela que se organiza em três segmentos: qualificação profissional ou formação inicial e continuada (FIC); curso técnico de nível médio; e graduação tecnológica.

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1091)

Os autores chamam atenção ainda para o fato de que a revogação do Decreto n. 2.208/97, de forma a restabelecer a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, era um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo. Contudo, apesar das declarações favoráveis à integração, o que se viu foi a implementação de uma política de educação profissional que se processou através de programas focais e contingentes, como os seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Conforme consta no glossário do Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016, o MTB define a qualificação social e profissional como aquela ação de educação profissional (formação inicial e continuada) de caráter includente e não compensatório, que contribui fortemente para a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, baseada nos seguintes princípios: I – Articulação entre trabalho, educação e desenvolvimento; II – Qualificação como direito e política pública; III – Diálogo e controle social, tripartismo e negociação coletiva; IV – Respeito ao pacto federativo, com a não superposição de ações entre estados, municípios e com outros ministérios e o estabelecimento de critérios objetivos de distribuição de responsabilidade e recursos; V

– Adequação entre as demandas do mundo do trabalho e da sociedade e a oferta de ações de qualificação, consideradas as especificidades do território do setor produtivo; VI – Trabalho como princípio educativo; VII – Reconhecimento dos saberes acumulados na vida e no trabalho, por meio da certificação profissional e da orientação profissional; VIII – Efetividade social e na qualidade pedagógica das ações (DIEESE, 2016, p. 199-200).

O decreto 5154/2004, em seu Art.3º, estabelecia que os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores “[...] poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. Segundo Ramos (2009), itinerário formativo refere-se à: “[...]estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir de histórias do sistema escolar, de modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou do modo de acesso à profissão. O Programa de Aprendizagem Profissional se inclui na formação inicial e está sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego e não do Ministério da Educação.

Confirmando o que Frigotto *et al.* já vinham sinalizando, tanto na proposta do Decreto 2208/97 do governo Fernando Henrique como também nesse novo decreto do governo Lula, a educação profissional continua fragmentada.

Enquanto o MEC se ocupava especialmente da educação profissional técnica, sem uma política consistente que atentasse para as demandas sociais dos trabalhadores jovens e adultos que realizam cursos supletivos de nível fundamental, o Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu seu plano de formação sem se preocupar com a recuperação da escolaridade e a organização de itinerários formativos. Setores expressivos da sociedade afirmavam, então, a necessidade de se implementar uma política pública de formação profissional, integrada ao sistema público de emprego e à educação básica. (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1096)

Outro fator que eles destacam em termos da desintegração do ensino médio com a educação profissional foi a reestruturação ocorrida no MEC, que colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional.

Em 2011, com a posse da Presidenta Dilma Rousseff, deu-se continuidade às políticas implementadas no governo Lula. Entretanto, já no seu primeiro ano de mandato, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem, como um dos seus objetivos: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de

cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”.(BRASIL, 2011, *on-line*)

6.3 O governo Temer e a reforma do ensino médio: a flexibilização como fundamento

Em 2017, o governo Temer editou a Lei 13.415 de 16.2.2017, fruto de uma medida provisória (MP 746/2016) que estabelecia a reforma do ensino médio, promovendo alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. Segundo Ferreti, o objetivo dessa reforma curricular era tornar o currículo mais flexível. De acordo com esse autor, com essa reforma, tem-se, pelo menos, três tipos de flexibilização: “por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos” (FERRETI, 2018).

Ressalta, ainda, que a Lei 13.415, ao alterar o artigo 36 da LDB, trouxe nova redação acerca do currículo do ensino médio. De acordo com o atual Art. 36, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Em dezembro de 2018, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, que estabeleceu um currículo baseado em cinco itinerários formativos:

1. linguagens e suas tecnologias
2. matemática e suas tecnologias
3. ciências da natureza e suas tecnologias
4. ciências humanas e sociais aplicadas
5. formação técnica e profissional

Conforme consta no *site* do MEC, a mudança tem como objetivos “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”. Assim, a flexibilização do currículo permitiria ao

aluno direcionar seus estudos para a área de maior interesse, e a aproximação com o mercado de trabalho.

Em 2016, o senador Pedro Chaves foi o relator da Comissão Mista responsável por analisar e dar o parecer acerca da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituía a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em seu relatório, Pedro Chaves afirma que dois são os fundamentos da reforma para o ensino médio: a valorização do protagonismo juvenil e a flexibilidade curricular. De acordo com esse senador, ao ofertar distintos itinerários formativos, essa reforma atendia à “multiplicidade de interesses e expectativas dos brasileiros matriculados no ensino médio”. No seu parecer, Chaves defende ainda que, com a Reforma, “substitui-se o cardápio único, composto por 13 disciplinas engessadas, por uma BNCC enxuta e dinâmica, a ser estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e por cinco itinerários formativos” ((SENADO FEDERAL, 2016, p.11).

Contudo é preciso lembrar que, assim como ocorreu no período da ditadura militar com a Lei 5692 – cujos cursos profissionalizantes ofertados ficaram restritos a poucas opções –, aqui também os itinerários formativos ficarão à mercê do que cada Estado e cada escola poderão disponibilizar, pois, conforme consta na página do Ministério da Educação, “As escolas e as redes de ensino têm autonomia para organizar seus itinerários formativos, sendo que cada escola deverá ofertar pelo menos um itinerário”. Fernando Cássio, membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, diz que, na medida que a lei obriga o Estado a ofertar ao menos um itinerário formativo, falar em liberdade de escolha é uma liberdade relativa: “é uma heteronomia e não uma autonomia, é uma autonomia governada por outro. Isso é reduzir de maneira muito perniciosa a complexidade humana dos processos educativos”. Ou, como defende o senador Chaves em seu parecer: “a flexibilidade é a marca da proposta e pode trazer muitos ganhos, sobretudo para os alunos trabalhadores, que terão reconhecida a carga horária dos aprendizados realizados em diferentes espaços e tempos” (Ibidem, p. 13), o que demonstra que haverá uma redução significativa nos tempos formativos organizados pela escola, pois, ao deixar que o estudante faça suas “escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida e de seus horizontes”, conforme destaca o relator, isso deixará o jovem ao deus-dará.

Catelli, coordenador da organização *Ação Educativa*, em entrevista à repórter Beatriz Drague Ramos, da *Rádio Brasil Atual*, afirma que o novo currículo aprovado para o

ensino médio aprofundará ainda mais as desigualdades sociais, na medida em que a realidade díspar do país não permite que as escolas ofereçam distintos percursos formativos, capazes de possibilitar um “cardápio diversificado”, de forma a atender à diversidade.

Giroto (2016) ao tratar dessa proposta de reformulação do Ensino Médio, chama atenção para a forte presença – não só em termos do acompanhamento, mas também no direcionamento –, de grupos empresariais como o Itaú-Unibanco, a Fundação Lemann, Todos pela Educação e SESI, colocando como centro a relação entre educação e mercado de trabalho e reforçando, assim, a concepção tecnicista que tem definido a escola de pensamento único nas últimas décadas no Brasil.

Segundo Lemos, um itinerário formativo que almeje a formação integral do sujeito jovem e do adulto depara-se com o desafio de romper a lógica dual. É preciso, segundo essa autora, uma formação que busque o desenvolvimento integral do ser humano e que deve ir além de um treinamento específico, voltado para ocupar um cargo no mercado de trabalho, já que “se torna fundamental o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, intelectuais, afetivas, estéticas, físicas, políticas, históricas, científicas, manuais, culturais, psicológicas, sociais, dentre outras.” (LEMOS, 2013, p. 110-111).

Corremos o risco já alertado por Milton Santos, em 1999, de um ensino instrumental voltado para um simples treinamento.

Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidos por uma implacável competitividade. (SANTOS, 1999, *apud* RAMOS, 2001, p. 125))

Outro aspecto dessa Reforma diz respeito à ampliação da carga horária e à previsão de mais escolas em tempo integral, pois a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo o ensino infantil, o fundamental e o médio) estejam no ensino de tempo integral. Vale lembrar que a lei do novo ensino médio não determina que todas as escolas passem a ter o ensino médio integral; apenas sinaliza que as matrículas em tempo integral devem ser ampliadas progressivamente.

Uma das defesas do governo para a proposta do “Novo Ensino Médio” foi o discurso de que a flexibilização do currículo permitiria ao aluno direcionar seus estudos para a área de maior interesse e aproximar-se do mercado de trabalho. Bauman afirma que, nesse

contexto de flexibilização, as habilidades requeridas dos trabalhadores para exercerem ocupações flexíveis não parecem exigir um aprendizado de longo prazo e sistemático (BAUMAN, 2008, p. 169). Não é à toa que, apesar de o texto da BNCC ressaltar a importância de ampliação do tempo escolar, ao possibilitar que uma parte significativa (30%) do curso possa ser ofertada à distância, ele fragiliza ainda mais a educação dos jovens das classes que vivem do trabalho e que dependem da escola pública para ter acesso à educação escolar. Também na aprendizagem profissional vêm crescendo os cursos ofertados através da educação à distância.

Ferreti (2018), em seu artigo “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação”, levanta uma questão importante para nossa reflexão: “... ao flexibilizar o currículo, o torna reducionista, ou se ele representa, conforme propala, uma forma adequada de contemplar as diferentes “juventudes” e respectivas culturas, atendendo, assim, ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade.” (FERRETI, 2018, p. 25)

Para esse autor, a defesa dessa reforma pelo governo se pautou em duas justificativas: de um lado, a constatação da baixa qualidade do ensino médio ofertado no país e, de outro, a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, face aos altos índices de abandono e de reprovação. No entanto ressalta que, se, por um lado, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do ensino médio, por outro, na segunda justificativa, há um equívoco, pois, se atribui o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, não levando em conta tantos outros aspectos envolvidos, como infraestrutura inadequada das escolas, carreira dos professores e suas condições de trabalho, além da necessidade de trabalhar, dentre tantas outras questões.

Com a reforma do ensino médio, surge a dúvida sobre como ficará a política de aprendizagem profissional. Como conciliar o trabalho, a formação teórica da aprendizagem profissional, se o ensino médio for oferecido em tempo integral? Uma das questões postas foi a seguinte: na medida em que boa parte dos jovens aprendizes ainda está cursando o ensino médio, ao implementar um ensino médio em tempo integral, não estaríamos inviabilizando, aos jovens, a conciliação entre escola e trabalho? Assim, o contrato de aprendizagem não teria como atender aos jovens ainda em idade escolar. Todas essas questões trouxeram insegurança entre os gestores e executores dessa política, o que mobilizou diversos setores para debater sobre como ajustar a reforma do ensino médio com a política de aprendizagem profissional, sendo

esse tema pauta de discussão no Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional e também nos Fóruns Estaduais. Parece paradoxal, pois, de um lado, sonhamos com uma educação integral, com uma sociedade onde a moratória social pudesse atingir todos os jovens, independentemente de classe social. De outro, no entanto, ao nos depararmos com a proposta de um ensino médio em tempo integral, surge a questão: os jovens trabalhadores, filhos das camadas populares, terão condição de ficar na escola em tempo integral, sem trabalhar? Ou essa medida poderá levar a expulsá-los ainda mais da escola?

6.4 A Reforma do ensino médio e a aplicação da Lei da Aprendizagem

Em final de 2017, a Comissão de Legislação Participativa e a de Trabalho, de Administração e Serviço Público promoveram uma audiência pública para discutir a relação da Lei de Aprendizagem (10.097/00) com a reforma do ensino médio em curso no País (Lei 13.415/17). Participaram dessa Audiência representante do Ministério da Educação e representantes das entidades formadoras da aprendizagem profissional. Na sua fala, Wisley Pereira, coordenador geral do ensino médio do Ministério da Educação, garantiu que o novo desenho desse nível de ensino vai permitir que essa experiência profissional faça parte do currículo do aluno.

Uma das questões centrais discutidas na audiência pública conjunta das comissões de Legislação Participativa e Trabalho foi como compatibilizar o novo currículo do ensino médio com a Lei do Aprendiz (Lei 10.097/2000), de forma a permitir que os adolescentes, a partir dos 14 anos, aprendam uma profissão trabalhando? O representante das Entidades Formadoras da Aprendizagem, João Bittar Netto, destacou que o ensino profissional ajuda a aumentar a empregabilidade de jovens que, de outra forma, não teriam acesso ao mercado de trabalho. Para ele, o Ministério da Educação deve aproveitar a estrutura já existente e cadastrada no Ministério do Trabalho.

De acordo com o Ministério da Educação, a formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno, pois, com a reforma do ensino médio, o jovem poderá optar por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Diz ainda que, ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu. A Lei prevê a possibilidade de incluir a experiência prática de trabalho no setor produtivo

ou em ambientes de simulação, por meio de parcerias ou, quando aplicável, da legislação sobre aprendizagem profissional como parte da educação técnica e profissional além de considerar, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade, a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho.

Conforme pode ser visto na fala a seguir transcrita, o representante das entidades formadoras defende que os cursos ofertados por eles, no âmbito da política da aprendizagem, sejam aproveitados como carga, o horário do itinerário formativo que trata da formação profissional.

Hoje, as entidades formadoras de jovem aprendiz passam por um processo longo; até validar um curso de formação de jovens aprendizes, começam nos municípios, passam pelas superintendências regionais de trabalho e finalizam no ministério do trabalho em Brasília, que autoriza aquele curso a funcionar ou não. O nosso pedido é que os cursos que sejam autorizados a funcionar depois de passar por esse trâmite possam ter sua carga horária integralizada no ensino médio no itinerário formativo número 5, que trata da formação profissional. (BITTAR NETTO, 2017)

Ferreti, ao tratar do itinerário formativo referente à educação profissional, diz que, apesar da aparente integração, o que, de fato, a Lei traz é uma separação:

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico, que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico –, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. (FERRETI, 2018, p. 28)

Em janeiro de 2017, o Conselho Nacional de Educação se reuniu com representantes das entidades formadoras, com o objetivo de conhecer como elas poderão participar e contribuir para a formação dos adolescentes e jovens na reforma do ensino médio, através da oferta de aprendizagem. Dessa reunião participaram representantes de cinco entidades que atuam no país e que levaram ao Conselho suas reivindicações. Contudo sabemos que as mudanças no texto da lei que trata da educação demoram de chegar à base, e, na prática, a implementação do tempo integral se faz ainda de forma bastante tímida. Mas já é possível sentir que, muitas vezes, o jovem tem sido demandado em outros horários na escola para a realização de projetos e, com isso, há impedimento de o jovem estar no trabalho. Talvez esse movimento possa ajudar a explicar os dados que indicam o decréscimo da contratação de jovens-adolescentes (14 a 17 anos) entre os

aprendizes, e o crescimento da faixa etária de 18 a 24 anos dentre os jovens aprendizes contratados.

Para Freitas, a questão de fundo que se coloca hoje é discutir qual é o projeto de nação que temos para nossa juventude. O referido autor, ao questionar o caminho que devemos percorrer, aponta a existência de projetos antagônicos. De um lado, há a perspectiva dos reformadores, segundo os quais a educação pública deve se adaptar às necessidades do próprio capital, fazendo acreditar que as contradições sociais se resolverão com a própria evolução científica e tecnológica. De outro, há os que acreditam numa perspectiva da emancipação, pensada para além de se obter uma vaga em uma empresa, ou tornar-se “empregável”. Para ele, uma “boa educação exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude”. (FREITAS, 2014, p. 1107).

Reafirma ainda que:

Para cada uma destas visões de mundo, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser pensada: uma delas, a dos reformadores, aposta na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; a outra, defendida por grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar. (FREITAS, 2014, p. 1107)

6.5 Neoliberalismo e papel da educação na formação dos jovens trabalhadores: fé cega, faca amolada

No momento atual, nessa nova fase do capitalismo, do capital flexível, é preciso discutir o rumo que as políticas neoliberais têm dado para a educação em geral e, em especial, na formação dos jovens da nova classe dos que vivem do trabalho. A educação, nesse contexto, é vista como uma condição reguladora, subordinada “ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente” (FRIGOTTO, 2011, p. 80), na qual os processos educativos ficam reduzidos aos objetivos de adestramento, treinamento e acomodação, na lógica de treinar homens “aptos” para o desenvolvimento de suas tarefas laborais.

Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pense minimamente e reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentada – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado

de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (*Ibidem*, p. 80)

Frigotto nos lembra que só é possível compreender os dilemas do campo educacional se considerarmos que a crise da educação só pode ser entendida no escopo mais amplo da crise do capital real. Ressalta que “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social” (FRIGOTTO, 1995, p. 43-44), sendo preciso convencer uma parcela importante dos jovens de que eles são incapazes de ser algo mais do que trabalhadores desqualificados, e seu fracasso deve ser assimilado não como resultado de um sistema de ensino, mas como decorrência de sua própria incapacidade pessoal e social.

É preciso compreender o que está por trás das políticas de cunho neoliberal de formação das novas gerações de trabalhadores. Nos anos de 1980, presenciamos o triunfo de uma política conservadora e neoliberal, simbolizada nas figuras de Ronald Regan e Margaret Thatcher. Conforme ressalta Dardot e Laval, essa política conservadora e neoliberal veio como “uma resposta política à crise econômica e social do regime ‘fordista’ de acumulação do capital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 189).

De acordo com a lógica da acumulação flexível, tornou-se um imperativo a exigência de um novo perfil de trabalhador, ocorrendo um deslocamento do conceito de qualificação para o das competências (BATISTA, 2011). Conforme Frigotto (2013), é possível notar que as novas noções – sociedade do conhecimento, qualidade total, competência, empregabilidade, empreendedorismo e capital social – têm uma função ideológica e, ao mesmo tempo, pragmática.

Campos chama atenção para o falso discurso da empregabilidade presente em muitas das políticas públicas voltadas para a juventude, jogando em seus ombros a responsabilidade pela empregabilidade: o indivíduo é responsável por acessar ou não o mercado de trabalho, e são suas credenciais individuais que vão fazer com que ele obtenha ou não um emprego. Ou, como amplamente vem sendo divulgado pela mídia e pelo mercado: “é preciso se destacar na multidão”.

As políticas para a juventude relacionadas ao trabalho, focalizadas na qualificação profissional, acabam por manter o falso discurso da empregabilidade. É uma lógica segundo a qual o desemprego é problema individual do jovem trabalhador. É ele que precisa se qualificar para poder melhor competir com os outros. O problema do desemprego juvenil, por esse ponto de vista, seria uma questão de defasagem entre o seu aprendizado e o perfil desejado pelo mercado. (CAMPOS, 2010, p. 64)

Dardot e Laval, em seu livro *A Nova Razão do Mundo – ensaio sobre a sociedade liberal*, dedicam um capítulo para tratar como se fabrica o sujeito neoliberal, destacando que “o homem neoliberal é o homem competitivo” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 322). Ou ainda, no dizer dos autores “a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição”. Essa nova racionalidade vai sendo gestada nas diversas práticas sociais. Recentemente, passando em frente a uma grande escola pública de Salvador, uma faixa nos chamou atenção, pois nela estava inscrita a frase: *Somente os fortes vencem os obstáculos*. Isso nos remete ao homem neoliberal descrito pelos autores acima referidos. Busca-se, assim, responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, pois cabe a ele ser “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo” (*Idem*, p.331).

De acordo com o documento *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, a educação adota como enfoque central o desenvolvimento de competências, que devem ser orientadas por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” – considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – e, sobretudo, do que devem “saber fazer” – considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

A lógica das competências passa a imperar em todas as reformas educativas. Salienta Fidalgo: “Fica cada vez mais claro que a construção de modelos de formação e de organizações do trabalho estruturado sobre o paradigma das profissões está sendo superado por outra centrada no desenvolvimento de percursos individualizados de qualificação.” (FIDALGO, 2012, p. 20).

Assim, conceitos como competitividade, adaptação e empregabilidade passam a nortear as práticas educativas, com o intuito de formar o “indivíduo competente para o mercado de trabalho do século XXI” (GIROTTO, 2016, p. 72-73). O referido autor ressalta ainda que, nas últimas décadas, temos presenciado o crescimento de uma lógica discursiva que visa a difundir a ideia de uma educação neutra, supostamente desvinculada de um projeto de sociedade e de interesses de diferentes ordens. “Tratar-se-ia, portanto, de uma educação com a finalidade única de dotar os indivíduos de conhecimentos, conteúdos,

competências e habilidades, também concebidas como neutras, para que os mesmos possam se inserir no mundo”. (*Idem*, p.70).

Laval, no Capítulo I, “Novo capitalismo e Educação”, de seu livro, publicado em 2004, *A Escola não é uma empresa*, destaca que esse novo modelo escolar e educativo que estava a se impor tem seu fundamento “na sujeição mais direta da escola à razão econômica”, e as instituições, de forma geral, e em especial as escolas, passam a só ter sentido na medida em que possam prestar serviço às empresas e à economia. Além disso, o “homem flexível” e “o trabalhador autônomo” passam a ser o novo referencial do ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 03). O referido autor destaca ainda o papel de organismos internacionais, como a OCDE, para a formatação desses novos ideários.

Freitas chama atenção que hoje há uma grande disputa ideológica pelo controle do processo educativo no país, pois “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado” e está sendo vista como um “serviço” – que se adquire ou se compra como qualquer outra mercadoria – e não mais como direito, e, com isso, deve ser afastada do Estado, justificando-se, assim, sua privatização (FREITAS, 2018, p. 29). Ressalta, ainda, que “novos paradigmas de acumulação de riqueza exigem novos paradigmas de exclusão e subordinação”. Desse modo, ocorre hoje uma grande investida por parte do empresariado, que se vê numa encruzilhada: de um lado percebe a necessidade de os trabalhadores terem um pouco mais de acesso ao conhecimento; de outro, no entanto, não querem perder o controle político e ideológico do que é ensinado na escola. Assim, o autor afirma que, para o empresariado, nada melhor do que eles mesmos assumirem o processo educativo.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Essa disputa também se verifica no âmbito da aprendizagem profissional. O setor empresarial, através de suas representações no Fórum Nacional da Aprendizagem Profissional, vem, há alguns anos, tentando desqualificar a formação ofertada pelas entidades socioassistenciais, apontando o Sistema S como o mais capaz de ofertar essa formação por ser constituído de instituições possuidoras de competência técnica, além

de reduzirem a carga horária da formação teórica básica. Mais recentemente, presenciamos, no primeiro semestre de 2019, mais um novo ataque aos direitos dos adolescentes e jovens, com o anúncio de possíveis mudanças na legislação referente à aprendizagem profissional. Encontram-se em andamento, no Congresso, dois projetos: um no Senado, o Projeto de Lei nº 5228/2019 de autoria do Senador Irajá (PSD-To), que Institui a Nova Lei do Primeiro Emprego e dá outras providências; na Câmara, o deputado federal Marco Bertaiolli, do PSD de São Paulo, em nome da “modernização e simplificação da legislação”, apresenta o Estatuto da Aprendizagem. Os dois projetos impactarão fortemente na redução da cota de aprendizagem, além de possibilitar a perda do caráter de aprendizagem desse tipo de contrato de trabalho, ao permitir que a formação teórica seja realizada pela própria empresa contratante, além da perda de alguns direitos trabalhistas hoje previstos para os aprendizes, entre eles a redução da alíquota do FGTS, a possibilidade de compensação da carga horária, dentre outras..

Tudo isso parece confirmar o que Laval já nos alertava a respeito da perda progressiva da autonomia da escola e do papel que a empresa passa a ter: “termina por se confundir com a instituição escolar em estruturas de aprendizagens flexíveis” O autor toma, para fundamentar esse pensamento, algumas tendências postas em *O Livro Branco da Comissão da Comunidade Europeia*, que destaca a “necessidade de uma maior implicação do setor privado nos sistemas de educação e/ou formação profissional, e na formulação das políticas de educação e de formação, para dar conta das necessidades do mercado [...]”(LAVAL, 2004, p. 05). Ou, como destacou o ex-Ministro da Educação da França, Claude Allègre: “a formação é o grande mercado do próximo século” (ALLÈGRE, *apud* LAVAL, 2004, p. 04)

Nos últimos anos, com a forte crise econômica e cerca de 13 milhões de brasileiros desempregados, abriu-se também espaço para grupos conservadores. Utilizando-se do discurso do combate à corrupção, tais grupos têm colocado em pauta temas da moralidade, além da tentativa de homogeneizar o ensino, indo na contramão dos avanços conquistados desde a Constituição de 1988. Dentre esses avanços, encontra-se a afirmação do direito de todos à educação como dever do Estado, da família e de toda a sociedade, além da perspectiva de uma educação inclusiva que se pautar na diversidade cultural, de gênero, sexual, étnica-racial e religiosa. É nesse contexto que surge o discurso conservador da “Escola sem Partido”.

O projeto “Escola sem Partido” é um movimento político criado em 2004, no Brasil, pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores desse movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. A partir de 2015, vários projetos de lei inspirados nesse movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. Segundo Giroto (2016), a ideia da suposta neutralidade do conhecimento e dos sujeitos da educação atravessa boa parte dos textos desses Projetos de Lei, se constituindo em um dos seus fundamentos lógicos. Esse autor, ao refletir sobre a “Escola sem Partido”, diz que:

...é preciso compreender o lugar do Escola sem Partido em um contexto mais amplo de construção de uma escola do pensamento único, pautada nos pressupostos de uma certa racionalidade técnica e gerencial, que tem ganhado força e destaque nas últimas décadas no país, estando presente em inúmeras políticas educacionais postas em prática. Tal concepção de educação e escola tem como uma das finalidades atender aos interesses de diferentes grupos, principalmente empresariais, que enxergam na educação amplas oportunidades de ganhos econômicos. (GIROTO, 2016, p. 70)

Os defensores do projeto “Escola sem Partido”, ao ter como centralidade o combate à “doutrinação ideológica” e ao marxismo, tomam como alvos de ataques as áreas das ciências humanas, defendendo a diminuição expressiva da carga horária destinada às disciplinas dessa área de conhecimento. Para Giroto “qualquer semelhança, neste caso, não é mera coincidência” (GIROTO, 2016, p. 72). Esse movimento também é perceptível na política de aprendizagem profissional, com uma forte pressão por parte do setor empresarial para diminuir a carga horária da formação teórica básica. Em geral, é nessa parte do programa de aprendizagem que se discutem questões como diversidade cultural, sexualidade, questões raciais e de gênero, que estão no centro do combate do governo de Bolsonaro.

Recentemente, a Portaria MTB Nº 634 DE 09/08/2018 altera a carga horária destinada à formação específica, aumentando-a. No seu Art. 10, define que as entidades ofertantes de programas de aprendizagem em nível de formação inicial devem se adequar ao CONAP e atender às suas diretrizes. Entre elas, a Portaria destaca que, no § 4º, “a carga horária específica, relativa à(s) ocupação(ões) objeto do programa de aprendizagem, deverá corresponder, no mínimo, a 40% do total da carga horária teórica, exceto para programas voltados para o público do Art. 10, inciso I, alínea ‘f’”. Ou seja, são programas que devem atender “às necessidades dos adolescentes e jovens do campo e dos centros urbanos, que exijam um tratamento diferenciado no mercado de trabalho em

razão de suas especificidades ou exposição a situações de maior vulnerabilidade social, conforme definido na política nacional de assistência social, particularmente no que se refere à baixa escolaridade e às dimensões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e deficiência” (MTB, 2018). Vale ressaltar que boa parte das entidades socioassistenciais atendem a jovens que se enquadram nessa alínea *f*.

No seu programa de governo, Jair Bolsonaro já deixava clara sua proposta para a educação. Conforme consta no documento onde apresenta o seu programa de governo, diz que “conteúdos e métodos de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIDADE PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio técnico”.

6.6 O neoliberalismo e a aprendizagem profissional: a mercantilização da vida

Como bem tratou Dardot e Laval, o neoliberalismo, pensado na perspectiva de uma racionalidade, produz certos tipos de relações sociais e modos de viver, formata novas existências, constituindo-se na nova razão do mundo capitalista contemporâneo, cuja “neoliberalização” da sociedade tem como efeito a expansão, *a priori* ilimitada, da mercantilização, estendendo a todas as áreas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23). Ou, como destaca Duménil e Lévy, “o neoliberalismo, é o portador de um processo de mercantilização generalizada das relações sociais” (*apud* DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23).

Nada parece ficar imune à lógica do mercado, pois o poder do capital subordina o Estado e toda a sociedade, estendendo-se a todos os indivíduos e produzindo uma subjetividade contábil e financeira (DARDOT; LARVAL, 2016, p. 30). Assim, na contemporaneidade, o soberano é o mercado (VALIM, 2017, p. 33). A aprendizagem profissional também não fica imune a esse processo de mercantilização. Nos últimos tempos, verifica-se a presença de empresas que tentam vender o sonho de se tornar jovem aprendiz. Apesar de legalmente nenhuma entidade formadora poder cobrar dos jovens pela formação profissional ofertada no Programa de Aprendizagem Profissional, presencia-se hoje, no mercado, o aparecimento de empresas que tentam vender cursos como se fossem de aprendizagem profissional e (ou) cursos preparatórios para que os jovens consigam ingressar no Programa Jovem Aprendiz. Iludem-se os jovens e suas famílias, com a promessa de que, após a realização de tais cursos, eles terão acesso ao mercado de trabalho na condição de jovens aprendizes. Ao longo desses quatro anos de nossa participação no Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional, houve algumas

denúncias de empresas que tentam ludibriar as famílias e os jovens buscando lucrar com a aprendizagem profissional. Também nas entrevistas com os jovens aprendizes, eles falaram de como, nas escolas, tem sido frequente promessa empresas que tentam vender o sonho do emprego.

Com o lema “a educação profissional te coloca em destaque na multidão”, uma dessas empresas se identifica como Parceiro do Jovem Aprendiz e vem ofertando, na cidade de Salvador, “cursos profissionalizantes” com a finalidade de inserir o jovem no mercado de trabalho cobrando valores exorbitantes (20 parcelas de 239,90). Como pode ser visto no panfleto distribuído em escolas de Salvador (Figura 5), essa empresa oferta cursos usando a imagem do Programa Jovem Aprendiz, informando que sua missão é: “profissionalizar, conscientizar e encaminhar nossos alunos ao mercado de trabalho através das parcerias e responsabilidade social”.

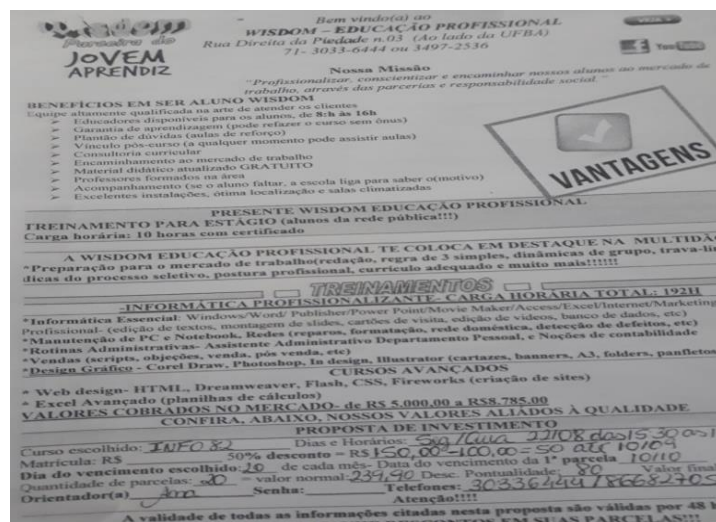


Figura 5 – Panfleto do *Wisdom – Educação Profissional*, distribuído em escolas de Salvador

Ao longo de 2019, várias foram as denúncias feitas no Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional. Em abril desse ano, um grupo de pessoas, representando a empresa *RH Garimpando*, esteve à porta da Escola Simon Bolívar, localizada próxima ao Centro Administrativo da Bahia, abordando jovens e criando a esperança de que estavam realizando cadastro para o Programa Jovem Aprendiz. A fala de um dos jovens, sujeitos de nossa pesquisa, vem reafirmar essa prática.

... a gente já está saturado de gente distribuindo papel de oferta de trabalho e manda ir em um lugar, quando chegam lá, na verdade, é um curso; eles dizem que não cobra nada, mas que é só o custo do material didático e ficam iludindo a gente dizendo que depois do curso teremos emprego. (Teu, 17 anos, jovem aprendiz)

E, assim, a lógica predominante – a do mercado – vai penetrando em todas as áreas da sociedade e na educação dos jovens brasileiros.

6.7 Formação para além do capital: há espaço para uma educação emancipadora no âmbito do capital?

Uma questão-chave deste estudo é a reflexão a respeito da existência de espaço para experiências formativas contra-hegemônicas. É possível pensar a formação profissional para além do capital? Uma formação humana, na perspectiva apontada por Alves (2011, p. 08), que seja capaz “... de ir além da mera reprodução instrumental dos elementos da ordem capitalista” e que se volte para formar sujeitos crítico-reflexivos, capazes de intervenção radical nesse contexto. Essa é a tese central deste estudo: há experiências formativas, no âmbito do Programa Jovem Aprendiz, que buscam ir além de uma formação instrumental para atender ao capital e propiciam aos jovens uma formação mais humanista, pautada na perspectiva de uma educação crítica. Acreditamos que a Lei da Aprendizagem, ao ensejar a ampliação do leque de instituições capazes de ofertar formação profissional, para além do Sistema S, abre a possibilidade de que organizações não governamentais, que já atuavam na área da defesa dos direitos das crianças e adolescentes, possam ofertar formação profissional para jovens aprendizes, o que abriu brechas para uma formação mais integral.

Para Nascimento (2014), uma educação numa perspectiva humanista pauta-se no desenvolvimento da consciência de si e da alteridade, e não pode se dissociar de um projeto de sociedade. Assim, o autor considera que as práticas educativas de projetos sociais que atuam nessa perspectiva já carregam em si o gérmen dessa nova ordem.

Devemos pensar a educação para emancipação como “o justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado”. (BRANDÃO, 2005, p. 91).

No entanto, é preciso ter clareza, como bem assinala Tonet, de que, numa sociedade de classes, a educação, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Para ele, importa estruturar a educação no seu conjunto, de modo a que ela esteja voltada para a emancipação humana. Entende não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. Diz ainda: “A nosso ver, é perda de tempo querer pensar

uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional”. (TONET, 2016, p. 38).

Partilhamos do pensamento de Antunes de que, ao menos, podemos pensar numa formação com “**momentos ou lampejos de realização ou humanização**” (ANTUNES, 2016, p. 165, grifo nosso). Conforme Arroyo (1998, p. 143-144), “educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética”. Partimos da concepção de que uma educação emancipadora deve ser “uma educação que nos ajude a pensar”, o que se contrapõe a uma educação da obediência, da conformação. Adorno (1995) aponta que o sentido da educação deve ser dirigido a uma autorreflexão crítica. Para ele, o pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Ressalta, ainda, que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. (ADORNO, 1995, p. 151).

Comungamos também da ideia de que a experiência é que nos imprime a necessidade de repensar, de refletir sobre nossas ações, enfim, sobre as ideias que temos sobre as coisas (CONTRERAS; LARA, 2013). Ou, na perspectiva de Arendt, “todo pensar deriva da experiência”, não sendo possível curso algum de pensamento sem experiência pessoal, pois “todo pensar é um repensar, um repensar as coisas” (ARENDR, 2005, p. 37)

... lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar por ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar. (CONTRERAS; LARA, 2010, p. 21)

Para Clot (2001), a vida se recria na experiência. O autor destaca a potência de uma experiência como abertura para novas experiências. Experimentar algo seria participar de uma realidade que produz algum impacto. Os sujeitos passam por uma experiência de maneira singular, mas sempre condizente com uma história (CLOT, *apud* BARROS, FREITAS, CHAMBELA, 2019, p. 04-05).

Carvalho (2017), em seu artigo “Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar”, trata do significado de uma experiência formativa, ressaltando que uma experiência dotada de sentido formativo pode ser um elemento definidor na constituição de um sujeito, a despeito de sua pequena ou até nula utilidade prática.

Assim, o significado de uma experiência formativa – ou seu sentido existencial e político – não equivale a qualquer eventual finalidade instrumental. Ao contrário, sua compreensão desvela, antes, uma dignidade intrínseca à própria experiência, cuja razão de ser é a constituição de um sujeito e não a produção de um indivíduo em conformidade com demandas de cunho econômico ou social preestabelecidas. (CARVALHO, 2017, p. 1027)

Antunes e Pinto (2017) nos trazem como questão a necessidade de pensar quais são os pilares básicos de uma educação emancipada, para além dos constrangimentos do capital. Os autores apontam que a educação desenhada pelo capital se sustenta na divisão perversa entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre *homo sapiens* e *homo faber*. Desse modo, conceber uma educação emancipadora, para além do capital, requer uma educação concebida fora dos marcos dessa separação. Afirmam:

Se toda educação forjada pelo capital se assenta nessa disjuntiva nefasta, Marx e Gramsci indicaram a necessidade de conceber uma educação humanista e omnilateral, absolutamente oposta à educação unilateral do capital. Seja recusando a unilateralidade taylorista-fordista e sua pragmática da especialização fragmentada, seja rechaçando a falsa “polivalência” e “multifuncionalidade” da empresa toyotista liofilizada, adequada aos novos imperativos do mercado, que procura reduzir os sujeitos a personificações do capital. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 107)

Frigotto, em seu artigo “Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora”, publicado em 2001, já apontava o desafio de nossa capacidade de distinguir o projeto de educação profissional patrocinado por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros, e aceito de forma subordinada pelos governos e, de outro lado, um “projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.” (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

O autor destaca ainda que pensar um projeto de educação profissional centrado numa perspectiva emancipatória requer, por um lado, uma ofensiva contra-hegemônica no terreno ético-político, onde há de se pensar num “movimento de crítica ao projeto societário dominante, centrado na lógica do mercado, e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos”. Por outro lado, no campo educativo, faz-se necessário reiterar “a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano”. Como bem ressalta Frigotto, é preciso “afirmar a ideia de que essa educação, por ser básica e de qualidade social, é a

que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico.” (*Idem*, p. 82).

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire afirma que é tarefa do docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, e uma das pré-condições para isso é deixar as certezas de lado, pois “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 1996, p. 28).

Em *Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana*, Rafael Bianchi Silva (2015) discute a questão da autonomia e sua relação com a formação humana, trazendo uma reflexão importante sobre o lugar da escola na contemporaneidade. Considera que há uma mudança importante – de instituição como instância de controle e disciplinadora, passa, na contemporaneidade, a ser o lugar da diferença – segundo a qual não é possível pensar em um único modelo formativo, pois é preciso respeitar as singularidades.

Gramsci, em *Escritos Políticos* (1976), também nos leva a refletir sobre o papel da educação na formação da classe trabalhadora. Parte da perspectiva de que todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura e, assim, defende, para o proletariado, uma escola desinteressada.

A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros – aridamente, instruídos para uma profissão sem ideais gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto, que seja cultura educativa e não apenas informativa, não é apenas prática manual. (GRAMSCI, 1976, p. 101)

Frigotto (2007) chama atenção para o fato de que, no Brasil, há uma fraca relação entre a educação básica e a formação técnico-profissional, fruto de um modelo de sociedade gestado pela classe burguesa, que se fez à margem do processo de universalização da educação básica e com a reprodução do modelo de escola dual, em que a educação profissional visa a “ formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do mercado:

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou

seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138)

A visão da OIT acerca da formação profissional é de que ela visa a desenvolver aptidões humanas, de forma a constituir uma vida ativa, produtiva e satisfatória que, aliada com diversas outras formas de educação, contribua para melhorar as faculdades dos indivíduos de forma a compreenderem as condições de trabalho e o meio social e serem capazes de influenciá-los, tanto individual quanto coletivamente. Nos últimos anos, “as alterações no sistema de formação dos trabalhadores têm sido apresentadas como uma das exigências centrais da propalada reconversão produtiva.” (FIDALGO, 2012, p. 18).

Outro autor fundamental para discutir a questão da formação é Claude Dubar, com sua obra *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Para ele, cada vez mais a “formação” é valorizada não somente para dar acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de empregos e das saídas de empregos, salientando que o emprego é fundamental para os processos identitários (DUBAR, 2005, p. 146). Conforme ele destaca, hoje em dia, “é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise” (DUBAR, 2005, p. 148).

Castioni ressalta que, para entender a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, “é necessário partir de uma perspectiva histórica, pois este movimento é reflexo do processo de acumulação capitalista e a dinâmica que se estabelece entre as relações trabalho e capital é que proporciona estas modificações.” (CASTIONI, 2010, p. 59). Ao comparar a Lei de Aprendizagem com o modelo de profissionalização alemã, reconhecido como um dos mais eficazes, a referida autora afirma que o modelo adotado pela Lei da Aprendizagem, no Brasil, está desconectado do sistema de formação profissional.

Como salienta Pires (1997), o trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, uma visão mais ampla de trabalho expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). No entanto, a autora destaca ainda, no que diz respeito à formação profissional, que a

aprendizagem de habilidades, muitas vezes práticas, e de ações imediatas é necessária, mas é preciso não perder de vista que o processo educacional é mais amplo, não se esgotando na dimensão prática, mas exigindo a construção da formação em sua totalidade.

A base de um projeto de emancipação se contrapõe ao modelo da sociedade performativa – o primeiro se consagra na cidadania aprofundada, na solidariedade e justiça social, e o segundo apela à regulação e é regido pela eficiência do desempenho e pela subordinação da ciência à técnica (CORTEZÃO E STOER, 2002, p. 407).

Documento recente da Comissão Mundial sobre o Futuro do Trabalho, da OIT (2019), intitulado “Trabajar para un futuro más prometedor – educación profesional, calificación para el trabajo x juventud trabajadora” exorta para que se reconheça formalmente o direito universal à aprendizagem permanente e que se estabeleça um sistema eficaz de aprendizagem permanente.

O referido documento define a aprendizagem permanente da seguinte forma:

El aprendizaje permanente engloba el aprendizaje formal e informal desde la primera infancia y la educación básica, así como todo el aprendizaje adulto, y combina competencias básicas, sociales y cognitivas (como el aprendizaje para aprender), al igual que las competencias necesarias para trabajos, ocupaciones o sectores específicos. El aprendizaje permanente no abarca solamente las competencias necesarias para trabajar, sino que también comprende el desarrollo de las aptitudes necesarias para participar en una sociedad democrática. Ofrece a los jóvenes y los desempleados una vía de inclusión en los mercados laborales. También tiene potencial transformador: la inversión en el aprendizaje a una edad temprana facilita el aprendizaje en etapas posteriores de la vida y, a su vez, está vinculado con la movilidad social intergeneracional, lo que amplía las opciones de las generaciones futuras. (OIT, 2019, p. 31)

Umbelino nos convida a refletir sobre o lugar do ensino das Humanidades no contexto de um modelo cultural em que predomina uma narrativa da utilidade e rentabilidade econômicas. Estamos vivendo hoje sobre a narrativa da crença de que

... a vitalidade de um país resume-se à sua vitalidade econômica e que esta, por seu turno, estará ligada à capacidade de “moldar” o respetivo sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global”, assim, o sucesso do sistema educativo deverá medir-se, então, pela capacidade de formar para um “saber fazer” imediato, exigido pelo mercado. (UMBELINO, 2018, p. 194-195)

De acordo com Bastos (2017, p. 220), na contemporaneidade, o paradigma neoliberal e mercantil de educação é hegemônico, subsumindo completamente essa esfera social aos

mecanismos capitalistas de mercado. Com isso, acaba destituindo a educação de seu papel fundamental de veículo do esclarecimento e da formação humana, instrumentalizando-a no sentido de acelerar a reprodução ampliada do capital. Concordamos com o referido autor de que, apesar da indiscutível hegemonia do modelo empresarial global de educação, é possível identificar a existência de sistemas educacionais nacionais que “desafiam esse padrão mercantil de ensino, e conseguem manter-se razoavelmente imunes à subsunção dessa esfera aos mecanismos capitalistas de mercado”. (BASTOS, 2017, p. 221), assim como acreditamos que também no âmbito do Programa de Aprendizagem Profissional é possível identificar experiências formativas que buscam se contrapor ao projeto hegemônico de uma formação instrumental, como veremos no capítulo seguinte.

7. A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS JOVENS APRENDIZES DE SALVADOR NA AASMOS

Apresentaremos, a seguir, os resultados da pesquisa empírica realizada na Associação Ação Social Mosteiro de Salvador (AASMOS), uma das trinta e duas entidades formadoras validadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, atualmente Ministério da Economia, para ofertar cursos de formação profissional a jovens aprendizes de Salvador.

A pesquisa de campo teve início em meados de 2017, quando tivemos o primeiro contato com essa instituição e apresentamos o nosso projeto de pesquisa, inicialmente para a coordenadora do Programa de Aprendizagem e, depois, para os educadores e os jovens sujeitos da pesquisa. Nessa primeira visita, estava ocorrendo o encerramento da formação de cinco jovens que concluíam os seus contratos de aprendizagem. É prática dessa instituição que, no momento em que estão se desligando do Programa, eles apresentem um projeto de vida, e é comum também que, nesses dias de encerramento, jovens egressos da instituição venham falar um pouco de suas experiências após o Programa. A educadora Lourdinha nos apresentou ao grupo e, em seguida, falamos sobre os objetivos de nossa pesquisa. Logo em seguida, os egressos fizeram uma apresentação falando um pouco de suas trajetórias após o final do contrato de aprendizagem.

Entretanto, somente no início de março de 2018, começamos, de fato, a acompanhar com maior regularidade o trabalho pedagógico dessa entidade formadora. Isso só aconteceu após os trâmites legais, que se iniciaram com a apresentação do projeto de pesquisa à Coordenadora do Programa e assinatura do Termo de Consentimento, além de assumirmos, através da assinatura do Termo de Confidencialidade, o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa. Em seguida, apresentamos as intenções da pesquisa para os educadores e jovens e, em função de eles serem menores de idade, solicitamos que levassem para casa o Termo de Consentimento para ser assinado pelos pais ou responsáveis. A partir desses procedimentos é que iniciamos o acompanhamento de duas turmas de jovens aprendizes, quinzenalmente, às sextas-feiras. Todos os jovens dessa entidade têm entre 15 e 17 anos, são moradores do subúrbio ferroviário de Salvador e trabalham na condição de jovens aprendizes em agências distintas do Banco do Brasil, na cidade de Salvador.

Os relatos apresentados aqui são frutos, de um lado, das observações de campo realizadas nas duas turmas, matutino e vespertino, onde vivenciamos um ambiente rico de discussões; e, de outro, coletados a partir dos grupos de discussões realizados com os jovens ao longo dos encontros formativos. De forma a garantir o anonimato, optamos, neste capítulo, por não nominar os jovens. Para isso, eles serão identificados por uma letra do alfabeto e diferenciados por sexo, idade e turno da formação. Isso se fez necessário em função de que aqui traremos relatos obtidos através das observações participantes em duas turmas, durante dois anos, envolvendo um número grande de jovens – trinta – e nem todos preencheram o termo de consentimento. No capítulo seguinte, ao apresentar as narrativas, aí sim, nomearemos os quatorze jovens com nomes fictícios: nas entrevistas, solicitamos que cada jovem escolhesse um nome para se automear. A instituição lócus de nossa pesquisa encontra-se localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

7.1 Breve contextualização da região do Subúrbio Ferroviário de Salvador

A Associação Ação Social Mosteiro do Salvador, AASMOS, localiza-se na Rua da Fraternidade, em Coutos, região do Subúrbio Ferroviário, denominação dada ao conjunto de bairros de Salvador onde, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, moram 341.061 habitantes, dos quais a maioria é constituída de mulheres. É uma região periférica de Salvador, conhecida pela linha ferroviária que liga o bairro da Calçada, na Cidade Baixa, até o bairro suburbano de Paripe, localizado na região noroeste de Salvador, conhecido por ser o penúltimo bairro de Salvador, nessa região. De acordo com o Censo do IBGE, essa região é composta por doze áreas: Nova Constituinte e Alagados; São João; Plataforma; Itacaranha; Parque Vila Amarela; Praia Grande; Mirante do Periperi e São Bartolomeu; Fazenda Coutos; Periperi; Coutos; Paripe, Ilha de Maré e Ilha dos Frades; e Bela Vista do Lobato.

Conforme pode ser visto na Tabela 22, essa região, nos últimos vinte anos, tem tido um crescimento demográfico significativo, em especial no período de 1991 a 2000, passando de 262.624 habitantes, em 1991, para 319.138: um crescimento de mais de 20%.

Tabela 22 – População da região do Subúrbio Ferroviário – 1991, 2000 e 2010

Nome da Área	1991	2000	2010
Nova Constituinte/Alagados	22.020	29.875	26.950
São João	14.884	16.664	12.445
Plataforma	19.700	21.971	23.435
Itacaranha	23.826	24.650	26.126
Parque Vila Amarela	12.332	16.759	22.871
Praia Grande	12.720	15.719	17.499
Mirante de Periperi/São Bartolomeu	39.302	47.155	50.613
Fazenda Coutos	23.767	30.623	32.373
Periperi	12.535	18.077	19.955
Coutos	22.917	24.772	23.597
Paripe/Ilha de Maré/Ilha dos Frades	47.418	57.035	64.953
Bela Vista do Lobato	11.203	15.838	20.199
TOTAL	262.624	319.138	341.016

Fonte: IBGE – Censo 2010 – Elaborada pela autora.

O Subúrbio Ferroviário de Salvador é uma extensa área de 4.145 hectares, que se situa nas margens da Baía de Todos os Santos, no lado oeste da cidade. Sua ocupação inicial se deu com a instalação dos primeiros engenhos de cana-de-açúcar nos núcleos de Paripe, Plataforma e Periperi, que, mais tarde, tornaram-se também estações da rede ferroviária, ligação terrestre entre o Recôncavo e a cidade do Salvador (SERPA, 2001, p. 135). Paripe, Mirante de Periperi/São Bartolomeu e Fazenda Coutos são os bairros com maior adensamento demográfico. Para Carvalho e Pereira (2016), essa região teve sua ocupação inicial impulsionada pela implantação da linha férrea em 1860. Mas é a partir dos anos de 1940 que passa, de fato, a ser local de loteamentos populares, marcada por sucessivas invasões, transformando-se, hoje, em uma das áreas mais carentes da cidade, “marcada pela precariedade habitacional, pelas deficiências de infraestruturas, equipamentos, serviços e, mais recentemente, por altos índices de violência”. (CARVALHO; PEREIRA, 2016, p. 183).

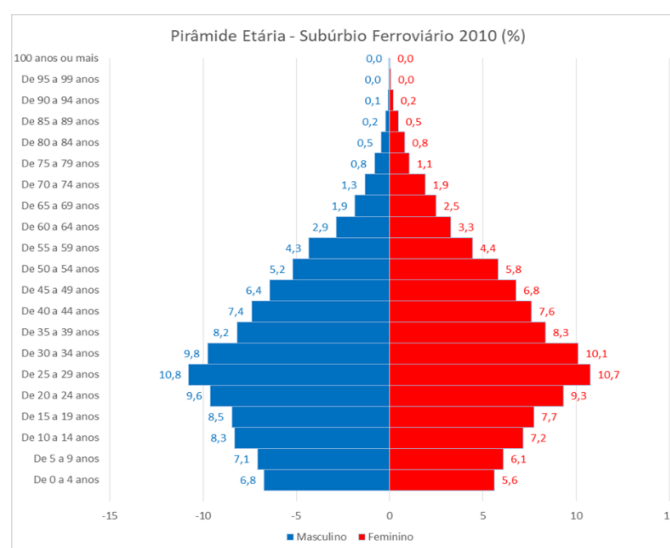
Nas décadas de 60 e 70 do século XX, o Subúrbio Ferroviário passou por um rápido processo de adensamento, sendo local de atração da população do êxodo rural, com algumas fábricas instaladas e com ligação para cidades da área metropolitana, via Avenida Afrânio Peixoto, mais conhecida como Avenida Suburbana. É habitado por uma população que chega sem casas, constituída, em sua maioria, por migrantes ou

filhos de migrantes do interior do Estado, que vieram tentar a vida em Salvador e escolheram essa área para morar devido à proximidade e pelo fácil acesso a algumas indústrias que se localizavam na área (SOARES, 2006, p. 24). Na década de 1970, com a inauguração da Avenida Suburbana, essa nova via passou a desempenhar um papel fundamental de ligação dos bairros suburbanos com o contexto urbano da cidade, representando um importante vetor de expansão do eixo norte.

Essa rápida expansão do povoamento, contudo, sem o devido planejamento, favoreceu o surgimento e o adensamento de novas tipologias e arranjos habitacionais, nos quais morros, encostas, tabuleiros e até mesmo o mar da Baía de Todos os Santos foram ocupados pelas populações empobrecidas, expulsas do campo ou do centro urbano de Salvador, em consequência das dinâmicas do desenvolvimento estabelecido, constituindo-se, hoje, em um dos maiores territórios de pobreza da capital baiana. (RAMOS, 2017, p. 59).

Quanto à composição etária de sua população, pode-se verificar, no Gráfico 23, uma redução da taxa de natalidade, com uma nítida retração da base da pirâmide pela presença pequena de crianças. Há uma maior presença da população jovem, que representa 28,3%. No tocante à questão de gênero, verifica-se uma maior presença de jovens homens, 28,9%, contra 27,7% de mulheres, o que está acima da média do encontrado para o conjunto da população da Região Metropolitana de Salvador, que é de 24,1%.

Gráfico 23 – Pirâmide Etária do Subúrbio Ferroviário – 2010 (%)



Fonte: Censo IBGE-2010 – Elaborado pela autora

Sua população é majoritariamente negra, e há um número expressivo de moradores que se declaram negros. Reportagem publicada no jornal *Correio da Bahia*, em 2014, destacou Fazenda Coutos como o bairro mais negro de Salvador, onde 90,57% se intitulam negros (população preta ou parda), atrás somente de Ilha de Maré, com 92,99% de negros entre os seus 4.236 habitantes. Afirma ainda que Fazenda Coutos não é o único bairro do Subúrbio Ferroviário em que o número de moradores que se declaram negros é alto. Logo em seguida, está Rio Sena (90,30%), Moradas da Lagoa (90,12%) e Lobato (89,62%), acima da média da cidade de Salvador que é de 79%.

7.2 A Associação Ação Social Mosteiro de Salvador, lócus da pesquisa: breve histórico

Em 1977, a convite do cardeal Dom Avelar Brandão Vilela (1912-1986), as monjas beneditinas⁵ saíram do Mosteiro Nossa Senhora das Graças, em Belo Horizonte, e vieram a Salvador para fundar um mosteiro na capital baiana. Aqui ficaram por cerca de quatro anos, hospedadas no Carmelo da Bahia, no bairro de Brotas, pois não tinham residência própria para se instalar. Desde o início, as monjas tinham interesse de se instalar em uma área periférica da cidade. Conforme Manzoni (2009), a fundação do primeiro mosteiro beneditino feminino brasileiro foi o Mosteiro de Santa Maria, em 1911, e sua fundação está relacionada à história das monjas inglesas de Stanbrook, que ajudaram a formar a primeira Abadia. As monjas vivem em clausura, uma vida dedicada à fé e à oração diária. Elas também fazem as orações com melodias ou cantos gregorianos. Nos domingos, ocorre uma missa aberta ao público.

As monjas beneditinas cultuam o silêncio (falam simplesmente o necessário, não por ser proibido falar com outrem, mas porque elas seguem a regra maior do texto de São Bento: *Ora et labora*), são delicadas, educadas, pacientes e disciplinadas. (MANZONI, 2009, p. 83)

Para fundar o Mosteiro do Salvador, além das monjas vindas de Minas Gerais, foram convidadas outras monjas, entre elas a Madre Joana (Maria Julieta Calmon Villas-Boas, 1920-2005), baiana e pertencente a uma família baiana tradicional de muita influência no Estado, prima de Ângelo Calmon de Sá, ex-proprietário do Banco Econômico e ministro da Indústria e Comércio durante o governo de Ernesto Geisel. Madre Joana tinha uma extensa rede de relacionamento e conhecia pessoas influentes na cidade de

⁵ As monjas beneditinas seguem a Regra de São Bento, vivem, em geral, enclausuradas, em comunidade, em um determinado mosteiro, dirigidas por uma abadessa.

Salvador, o que facilitou bastante a obtenção de um terreno para a construção do Mosteiro. Manzoni conta que, inicialmente, foi oferecido um terreno próximo do aeroporto, mas ele estava localizado em uma área que era muito barulhenta – barulhos de avião –, não sendo adequado para um Mosteiro de monjas beneditinas, que têm, na clausura, sua essência. Logo depois, uma antiga colega da Escola de Enfermagem que, à época, era Secretária do Trabalho e Bem-Estar Social do governo de Roberto Santos, soube de um terreno desapropriado pertencente a uma fazenda, a Fazenda Coutos, no subúrbio de Salvador. A Madre Joana, logo que visitou o terreno, “se encantou com o local por ser extenso, aprazível e com vista para o mar” (MANZONI, 2009, p. 84). A partir daí, conseguiram o terreno para começar a construção de sua sede. As irmãs fundaram, juntamente com a comunidade vizinha e os oblatos, uma sociedade civil, a Associação São Francisco de Assis, a fim de atender, como serviço social, às necessidades do bairro.

O mosteiro está localizado em um enorme terreno com declive, uma área bastante arborizada e com uma vista esplêndida para o mar calmo da Baía de Todos os Santos. Na parte superior do terreno, foi construída a igreja e o local de residência das monjas, onde elas ficam reclusas. Aí também se localiza a hospedaria, com suas 22 suítes duplas, além de duas salas de conferência, refeitório e capela privativa. Os hóspedes podem frequentar a igreja do mosteiro, inclusive para participar das orações monásticas. Na parte baixa do terreno funciona a creche e também as salas destinadas a aulas de caratê e à formação dos jovens aprendizes do Programa de Aprendizagem Profissional. Na parte intermediária, foi construída uma sala de balé, a parte administrativa e um salão de reuniões, além da cozinha onde os jovens aprendizes fazem seus lanches ou refeições.

A Associação surgiu no ano de 1981, a partir das iniciativas das monjas beneditinas do Mosteiro do Salvador, com o objetivo de ajudar a comunidade de Coutos e adjacências a superarem o alto nível de empobrecimento e vulnerabilidade social, através da oferta de serviços sociais de educação, arte, cidadania, emprego e renda. Uma das áreas importantes de atuação foi a educação infantil – em função de terem identificado a existência de muitas crianças abandonadas, perambulando nas ruas. Assim, um dos objetivos foi retirar as crianças das ruas. Contando com parceiros do setor privado, como o Banco Econômico, construíram o Centro de Educação Infantil Zeza Calmon de Sá, nome dado em homenagem à mãe de Ângelo Calmon de Sá, tia de Madre Joana,

uma das fundadoras, além de contar com a parceria da Prefeitura Municipal, que disponibiliza os professores. Outra atuação importante foi na dança, e o Mosteiro é uma referência importante em curso de balé. Sua Escola já teve alunos selecionados por grandes escolas, como a do Bolshoi. Anualmente, a Associação realiza um grande evento que envolve todas as crianças e adolescentes para a apresentação de um espetáculo de balé no Teatro Castro Alves, o maior e mais importante centro artístico de Salvador.

Como forma de sustentação de suas atividades, as monjas fabricam geleias, licores e os famosos biscoitos *bricelets*. O *bricelet* é um biscoito artesanal, que se produz em uma máquina específica, suíça ou alemã, por causa de seu formato, e também com receita peculiar –fino, crocante, feito com farinha de trigo, margarina, açúcar, leite, ovos e sal. Outra atividade desenvolvida é o *Ateliê das Vestes Sacras*, oficina onde as monjas ensinam a pessoas da comunidade o princípio do bordado e da tecelagem (MANZONI, 2009).

Localizada no bairro de Fazenda Coutos, no Subúrbio Ferroviário, a Associação se situa ao lado do Colégio Estadual Anfrísia Santiago e próxima ao Hospital Maternidade João Batista Caribé (ver Figura 6).

Figura 6 – Mapa da localização da AASMOS



O trabalho social dessa entidade foi iniciado há mais de 30 anos e contou com a atuação de uma assistente social, Leda Sampaio Melo de Souza, que desenvolveu um importante trabalho junto à comunidade do entorno. Em entrevista, Leda nos contou um pouco da história dessa instituição. Quando chegou à Associação em 1993, encontrou uma realidade bastante distinta da que existe hoje: era uma comunidade extremamente carente, muito precária, que não dispunha de água nem de calçamento nas ruas, e as casas eram de pau a pique. Assim, uma das suas primeiras ações foi mobilizar a comunidade situada no entorno para buscar melhorias nas condições de vida. Era a comunidade Colina do Mar, surgida a partir de uma invasão em um terreno da Habitação e Urbanização do Estado da Bahia S/A (URBIS), que seria destinado à construção de prédios e que foi invadido. Essa invasão situava-se no entorno da Associação. Leda, recém-formada em serviço social, vinha de uma experiência de trabalho no Mosteiro São Bento, que já tinha uma longa tradição em trabalhos com comunidades, na perspectiva de conscientização e mobilização social. Uma das primeiras ações dela foi, após identificar as necessidades dessa comunidade, realizar um levantamento de órgãos públicos que poderia atendê-las, a exemplo da Comissão de Defesa Civil de Salvador (CODESAL), e da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER)⁶, dentre outras. Nos primeiros contatos com a comunidade observou-se que muitas famílias não tinham documentos. Havia famílias inteiras sem nenhum documento, muitas delas oriundas do interior da Bahia. Assim, buscou junto a um conhecido no cartório, solucionar esse problema e providenciar os documentos para os moradores. Leda conta que, além de ser assistente social, fazia de tudo: “Eu era psicóloga, advogada; eu não deixava eles sem resposta, eu sempre buscava encaminhar suas demandas”. Afirma ainda: “Fui percebendo que precisávamos ir além do atendimento individualizado, de um trabalho mais assistencialista para um trabalho mais de formação; assim, iniciamos com a formação de grupos de mulheres, com cursos de corte de costura, artesanato, pensando em dar autonomia para as mulheres”.

Leda relata ainda que, no início dos trabalhos da Associação, não dispunham de um espaço adequado. Muitas vezes faziam reuniões com as famílias na porta de um bar

⁶ Empresa vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Urbano, a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER) é responsável pela implementação de políticas públicas do Governo do Estado, com a execução de projetos e obras nas áreas de mobilidade urbana, habitação, qualificação urbanística e edificações de prédios públicos (*site* da CONDER).

próximo da entidade; depois é que conseguiram comprar um terreno onde foi construído o Centro Comunitário. Como tiveram dificuldades financeiras, acabaram tendo de vender o prédio do Centro Comunitário, e ficaram somente com o local da sede atual.

Atualmente, a Associação desenvolve trabalhos com crianças, jovens e adultos. Dispõe de uma creche que atende a cerca de 100 crianças de dois a cinco anos, em período integral, além de ofertar cursos de balé para crianças e jovens, atendendo a mais de 200 alunos de dança clássica, além de aulas de caratê (60 jovens) e o Programa Jovem Aprendiz.

Perguntada como se deu o início do Programa de Aprendizagem Profissional, Leda informou que ela tinha uma prima que trabalhava na Gerencia de Pessoal (GEPES) do Banco do Brasil, setor responsável pela contratação de aprendizes. Um dia, lhe perguntaram se ela tinha interesse em fazer a formação dos jovens. O Banco já fazia com outras instituições, mas sugeriu fazer com a AASMOS. Foi assim que, em 2005, iniciaram a primeira turma, contando com apenas quatro jovens aprendizes. Como o número era muito pequeno e não tinham muita infraestrutura para realizar a formação, fizeram uma parceria com o Liceu de Artes e Ofícios⁷. A partir da segunda turma, a formação começou a ser realizada na própria entidade, aos sábados, e o trabalho, durante três anos, foi totalmente feito com voluntários. Somente Leda, a coordenadora, é que tinha vínculo empregatício fixo. Desde então – afirma Leda – o Banco do Brasil tem priorizado a nossa instituição.

7.3 O Programa de Aprendizagem Profissional da AASMOS

Dentre as várias áreas de sua atuação, a AASMOS realiza a Aprendizagem Profissional, sendo inscrita no Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional (CONAP), com curso validado para o Programa de Aprendizagem Arco Ocupacional Setor Bancário, cujo público-alvo é constituído de jovens adolescentes de 15 a 17 anos. A Associação oferta a formação teórica dos jovens aprendizes, que são contratados para atuar no Banco do Brasil. No entanto, devido à natureza dessa instituição – uma empresa pública que requer, para a contratação de seus funcionários, o concurso público –, o contrato de

⁷ Instituição criada em 20 de outubro de 1872, em Salvador, com o objetivo de qualificar operários e artífices para o mercado de trabalho e que teve um papel de destaque na formação técnico-profissional e artística.

trabalho desses jovens é feito em nome da entidade formadora, cabendo à AASMOS a responsabilidade de fazer o contrato de trabalho e a assinatura da carteira de trabalho na condição de aprendiz, celebrando um contrato de aprendizagem.

Conforme é descrito no CONAP, o Arco Ocupacional Setor Bancário engloba três ocupações: a CBO 4122-05, Contínuo; a CBO 4110-05, Auxiliar de Escritório; e a CBO 4132-25, Escriturário Bancário (essa é a função na qual a maioria dos jovens dessa entidade é contratada). O contrato de aprendizagem desses jovens aprendizes tem prazo determinado de 24 meses, com uma carga horária total de 1.840m horas, distribuídas em 552 horas de carga horária teórica e 1.288 horas de atividade prática. A carga horária teórica é ministrada na própria entidade formadora, sendo 160 horas de teoria prévia, antes da ida do jovem para a agência do Banco do Brasil onde desenvolverá a atividade prática, e 392 horas realizadas concomitantemente com a prática. Os jovens, uma vez por semana, na sexta-feira, ao invés de irem trabalhar no Banco, desenvolvem atividades formativas na AASMOS, com carga horária de 04 horas semanais, que são contabilizadas como horas de trabalho. Logo que ingressam no Programa, antes de ir para a empresa, eles realizam um curso introdutório de 160 horas, realizadas de forma sequencial, em 40 encontros, que eles denominam de quarentena.

A formação teórica está dividida em duas partes: a formação específica e a formação básica. O currículo do curso está estruturado em módulos, com o conteúdo programático que pode ser visto no quadro 8 apresentado a seguir.

Quadro 8– Currículo do curso de Aprendizagem Profissional da AASMOS

Formação Teórica	Módulos	Carga horária
Formação específica		84
	Ética no Banco do Brasil	12
	Postura profissional	12
	O profissional de atendimento	12
	Fundamentos da atividade bancária	12
	Teoria bancária	36
Formação básica		468
	Curso introdutório para aprendizagem	160
	Comunicação oral e escrita: leitura e compreensão de textos	32
	Raciocínio lógico e interpretação e análise de dados estatísticos	32
	Educação fiscal	08

	Educação para o consumo	08
	Formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude	12
	Inclusão digital	20
	Informações sobre o mercado de trabalho e o mundo do trabalho: trabalho em equipe	08
	Organização, planejamento e controle do processo de trabalho	16
	Preservação do equilíbrio do meio ambiente	24
	Saúde sexual, direitos sexuais e reprodutivos e relações de gênero	24
	Segurança pública	20
	Preservação do equilíbrio do meio ambiente	24
	Uso indevido de álcool, tabaco e outras drogas	12
	Direitos trabalhistas	16
	Direitos humanos: orientação sexual, raça, etnia e credo religioso	16
	Convivência familiar e comunitária	12
	Uso indevido de álcool e tabaco	12
	Orientação vocacional e profissional	12

Nos demais dias, no turno oposto ao da escola, os jovens desenvolvem as atividades laborais em uma agência do Banco do Brasil. A cláusula quinta do contrato, que trata das Obrigações do estabelecimento vinculado à cota de aprendizagem, no caso específico, o Banco do Brasil, estabelece que a empresa deve designar um orientador que ficará responsável pela coordenação e acompanhamento das atividades do aprendiz na empresa, e a entidade formadora também tem como função acompanhar os jovens durante todo o contrato de aprendizagem. Essa é uma determinação prevista na Lei 10.097/2000, em função do caráter educativo que o contrato de aprendizagem tem. Entretanto, como já foi salientado em outros estudos, essa tem sido uma das pontas frágeis do Programa. Para Pereira (2017) o fato de o aprendiz executar atividades específicas no local de trabalho, sem acompanhamento constante de um monitor, acaba por gerar o descumprimento da lei que prevê o desenvolvimento do processo de aprendizagem progressivo e metódico com o acompanhamento constante de um profissional monitor na empresa.

Na pesquisa, ouvimos muitas queixas dos jovens em relação à falta de orientação no trabalho, como trataremos melhor no capítulo posterior. Conversando com os responsáveis pela coordenação do Programa de Aprendizagem na AASMOS, tanto Leda

como Wellington nos informaram que percebem mudanças, nos últimos anos, na atuação dos orientadores responsáveis por acompanhar os jovens nas distintas agências do Banco do Brasil. Segundo Leda, há uns quatro anos, com a drástica redução do quadro técnico do banco, em especial na Gerencia de Pessoal (GEPES), setor responsável pela contratação e recebimento dos jovens aprendizes, que passou de 23 funcionários para apenas 3, o Programa de Aprendizagem Profissional Adolescente Bancário do Banco do Brasil vem perdendo importância para a empresa. Afirma ainda: “A consciência do pessoal do Banco em relação à aprendizagem era outra. Os orientadores antes tinham prazer em receber os jovens; hoje não, para muitos parece que o jovem veio para atrapalhar”. Ressalta ainda: “Hoje, o mercado quer os meninos prontos”. Não há tempo para preparação das novas gerações de trabalhadores. Esse sentimento ressaltado por Leda, de que, antes, o Programa tinha uma importância para os funcionários, é perceptível quando observamos o informativo *Diga aí, Cidadão!*, um jornal produzido pela GEPES regional Salvador, com periodicidade trimestral, cujo objetivo era divulgar ações de cidadania dos funcionários. Em um dos exemplares a que tivemos acesso, publicado em 2005, o jornal apresenta aos funcionários a *Aprendizagem Profissional* intitulada como *Adolescente Trabalhador* como um dos programas de responsabilidade socioambiental do Banco.

Fomos informados ainda que a GEPES, até alguns anos atrás, antes de receber os jovens aprendizes, realizava treinamento com os orientadores que ficariam responsáveis por acompanhar esses jovens em cada agência. No entanto, devido à redução da equipe, que conta atualmente com apenas três funcionários, não conseguem mais fazer essa atividade e, assim, o que temos presenciado é que os jovens chegam nas agências, muitas vezes, sem que tenha sido nomeada a pessoa responsável por acompanhá-los. Quando encontram os orientadores, muitas vezes eles mal conhecem o Programa e não têm clareza do seu papel como orientador. Esse tem sido um dos pontos nodais do Programa, bastante presente nas falas dos jovens como um aspecto que tem comprometido a aprendizagem profissional. Essa situação não só acontece nessa empresa, conforme conversas com coordenadores de outros programas de aprendizagem na Bahia. Muitas vezes, as empresas só cumprem a cota da aprendizagem ao serem autuadas pela fiscalização dos auditores fiscais do Trabalho, e muitas delas não conhecem a lei. Com isso, os jovens chegam ao mercado de trabalho sem que as

empresas saibam bem, de fato, quais são os objetivos de um contrato de aprendizagem e o papel da figura do orientador.

Para a realização do Programa de Aprendizagem Profissional, o Banco do Brasil repassa, mensalmente, recursos para a AASMOS, para honrar o contrato de trabalho com os jovens (pagamento de salário no valor do salário mínimo, vale-transporte e vale alimentação no valor de R\$200,00), além de repassar um recurso para a entidade formadora, correspondente a R\$200,00 por jovem para os custos com a formação teórica (pagamento dos profissionais, material didático, etc.). Os jovens, além desses benefícios, contam ainda com o plano de saúde.

7.4 Características sociodemográficas dos jovens aprendizes da AASMOS

No início do ano de 2018, quando iniciei a pesquisa, a Associação estava atendendo a 49 jovens aprendizes em três grupos, conforme pode ser visto no quadro 9.

Quadro 9 – Jovens aprendizes da AASMOS contratados no período de 2016 a 2018							
Período de Contrato	Número de jovens		Cor				TOTAL
	Masculino	Feminino	Pardos	Pretos	Branco	NR	
2016-2018	04	15	11	04	03	01	19
2017-2019	03	06	09				09
Contratados em 2018-2020	12	09	15	06			21
TOTAL	19	30	35	10	03	01	49

Quanto ao perfil dos jovens, tem-se, no conjunto, uma maior presença feminina: 30 meninas para 19 meninos. Nas conversas com os educadores, eles ressaltaram que, nos últimos anos, tem crescido a presença das meninas, e isso acontece devido ao fato de elas, em geral, se destacarem no processo seletivo. A grande maioria deles se declaram negros (sendo 10 pretos e 35 pardos), representando 91,8%, e somente três se consideram brancos. Todos os jovens são moradores do Subúrbio Ferroviário e residem, majoritariamente, nas proximidades da Associação, nos bairros de Coutos (15 jovens), Fazenda Coutos (14 jovens), Paripe (10 jovens). Os demais residem em outras localidades como: Alto de Coutos (01), Alto do Cabrito (01), Lobato (02), Praia Grande (02) e Nova Brasília (01). São oriundos de famílias de baixa renda: boa parte delas tem

renda familiar que varia de um a dois salários mínimos, e muitas são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

A pesquisa foi realizada com duas turmas, uma matutina, com 13 alunos, e outra no turno vespertino, com 17, totalizando 30 jovens, cujos contratos de aprendizagem ainda estavam em andamento. Nove deles tinham iniciado em 2017 e ficariam até meados de 2019; para os demais, seus contratos de trabalho têm vigência até março de 2020. Na turma da manhã, dos treze jovens, oito são meninas e cinco são meninos. No grupo vespertino, há uma maior presença masculina: são 11 meninos e 6 meninas.

7.5 A AASMOS: uma comunidade aprendente

“Só habita quem constrói”

Os encontros semanais que acontecem na AASMOS se constituem em círculos de diálogos, lugares de trocas e de reciprocidade de saberes e de afetos, mas também são momentos em que os jovens elaboram as suas dores, suas experiências de vida. Brandão ressalta que aprendemos em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos: “os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados e as sociabilidades que, juntas e em interação em nós e entre nós, nos tornam seres capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade”. (BRANDÃO, 2005, p. 85-86).

Conforme ressalta Brandão, “aprendemos com trocas de saberes entre nós”. Somos seres humanos e racionais porque somos aprendentes. “O aprender é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo, ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas”. (BRANDÃO, 2005, p. 86-87).

Boa parte do trabalho de formação da AASMOS é realizada a partir de rodas de conversas, em que a centralidade é o diálogo com os jovens. Mensalmente, eles socializam suas experiências de trabalho no Banco. Barros, Freitas, Chambela (2019), com base no pensamento de Yves Clot (2010), falam da importância do diálogo, “atividade que transforma a experiência vivida em meio de viver outras experiências”, se constituindo em um ambiente fértil para gerar outras experiências. Ressaltam ainda que, segundo esse autor, “o ciclo dialógico entre o que os trabalhadores fazem, o que

dizem acerca do que fazem e o que fazem do que dizem pode ser uma forma de eclosão de possibilidades insuspeitadas pelos próprios trabalhadores”. (BARROS; FREITAS, CHAMBELA, 2019, p. 08).

Desse modo, cada sujeito tem a possibilidade de reformular sua ação ao se dirigir aos demais nesse movimento dialógico, construindo algo novo. Estar em atividade de diálogo possibilitaria a construção efetiva de novos modos de trabalhar por meio do favorecimento da estilização do gênero profissional, o que pode resultar no fortalecimento da dimensão coletiva do trabalho. (BARROS; FREITAS, CHAMBELA, 2019, p. 08)

Apesar de o currículo do Programa de Aprendizagem Profissional estar organizado por módulos, na prática, os temas se entrelaçam, não se constituindo como um currículo fechado. Diferentemente de outras instituições que trabalham por módulos e que contam com material didático produzido em âmbito nacional – como é o caso de algumas entidades nacionais que visitamos, como o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e o Ensino Social Profissionalizante (ESPRO), dentre outras –, as temáticas são trabalhadas de forma mais livre, muitas vezes a partir do que os próprios jovens trazem.

A parte inicial do currículo é destinada a conteúdos da formação específica, temas mais ligados à atividade prática a ser desenvolvida como escriturário em banco, buscando prepará-los para o primeiro contato com o mundo do trabalho. Nesses primeiros quarenta encontros, priorizam-se temáticas voltadas para o saber-fazer da atividade bancária. Contudo a proposta educativa dessa Associação corrobora o pensamento de Castro e Castro (2018) de que é preciso pensar numa formação que seja capaz de “estimular algo além do saber e do saber fazer – um saber ser e estar no mundo capaz de fomentar o estabelecimento de elos integrativos e de redes interativas. ” (CASTRO; CASTRO, 2018, p. 231)

Assim, para além do saber-fazer bancário, há uma preocupação constante dessa entidade com as relações sociais interpessoais, buscando construir um ambiente democrático, onde os jovens possam se expressar livremente e consigam se reconhecer como sujeitos de suas ações.

Reduzindo as relações sociais interpessoais, um homem perde a capacidade de perceber o outro, enxergando apenas o bem ou o eventual proveito que dele possa adquirir. Por fim, não enxergando ao outro, ele também deixa de enxergar-se a si próprio, de se reconhecer enquanto um indivíduo. Ele pode até se ver enquanto um produtor, mas não enquanto um indivíduo pleno e complexo. Um indivíduo só existe dentro de relações sociais pessoais; um homem só se reconhece enquanto um indivíduo quando se enxerga em relação ao outro, dentro de uma sociedade. (CONTI, 2015, p. 08)

Dentre as várias temáticas trabalhadas, a Associação tem priorizado a compreensão de mundo, trazendo o jovem para refletir sobre seu cotidiano, seu contexto de vida. Almeida (2010) discute que, no momento atual, em que conhecimento e tecnologia ganham destaque, as escolas cada vez mais se preocupam em acompanhar o que se denomina de progresso científico e tecnológico, ficando mais preocupadas com a aquisição de competências e (ou) a transmissão de conhecimentos e dando pouca atenção para a compreensão do mundo. Em seu artigo “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação”, a autora, partindo da distinção que Hannah Arendt faz entre o pensar e o conhecer, defende uma educação que vá além de possibilitar um saber e um saber fazer e que contribua para que os jovens estabeleçam uma relação de sentido e de pertença ao mundo humano. Para ela, além do conhecer, é fundamental o pensar o mundo, pois considera que o mundo humano é um espaço constituído pela ação humana e o pensamento sobre ele.

As nossas atividades não são regidas apenas pelas exigências da necessidade ou da utilidade, mas também somos capazes de estabelecer relações e de criar formas de convivência que não obedecem a fins utilitários. O mundo que as crianças herdaram é o espaço do trabalho e da fabricação, mas também o lugar da convivência e das histórias humanas. Para Arendt, a educação tem por tarefa familiarizar os educandos com experiências e compreensões compartilhadas, instituições e práticas, saberes e pensamentos que foram constitutivos para o mundo. (ALMEIDA, 2010, p. 855)

Como estratégia pedagógica, os educadores da AASMOS têm se utilizado recorrentemente, nos encontros, de uma atividade em que se solicita aos jovens trazerem notícias que leram em jornais, ou nas redes sociais, destacando acontecimentos que marcaram a semana. Essa prática os tem estimulado a ler e a se informarem mais e melhor sobre o contexto sociopolítico e cultural do país. No início do encontro, sempre que possível, algum jovem lê a matéria, e depois abre-se para discussão. Nos momentos em que acompanhei esses dois grupos, presenciei discussões ricas e, muitas vezes, acaloradas sobre fatos como a greve dos caminhoneiros em 2018 e o bruto assassinato de um homem negro no Rio de Janeiro, cravejado com 80 balas por tropas do Exército. Situações de feminicídio também foram pautas que estiveram muito presentes, e, mais recentemente, os incêndios na Amazônia. O interessante é perceber que, muitas vezes, esses temas – como foi o caso da discussão sobre o fogo na Amazônia – trouxeram embates de opiniões, em geral envolvendo posições políticas divergentes, às vezes com notícias produzidas através de *fake news*, e as educadoras sempre mantiveram uma

postura de acolher as distintas opiniões, mas sempre buscando refletir com eles sobre as fontes da informação e a necessidade de ler outras versões sobre os fatos.

Nas falas de alguns jovens entrevistados, como veremos no capítulo seguinte, é recorrente a distinção que eles fazem entre a escola e a AASMOS, ao afirmar que, em suas escolas, a maioria dos professores não acolhem suas opiniões, considerando-os sem voz, pois não acreditam no saber da juventude, diferentemente das educadoras dessa instituição pesquisada.

Em muitos momentos da formação, os jovens foram chamados a refletir sobre sua experiência no Programa. Em fevereiro de 2019, quando a maioria dos jovens estava completando um ano de contrato de aprendizagem, a educadora realizou uma dinâmica que nos trouxe alguns elementos sobre as motivações dos jovens para estar no Programa. A educadora solicitou que eles circulassem pela sala ao som da música “Cordel Encantado” e, quando a música parasse, cada um deveria procurar outro colega e, juntos, deveriam refletir a partir do refrão da música que diz: *“Nossos destinos, desde menino, deram a mão...Nos trouxeram para este lugar”*.

Muitas foram as questões levantadas. Inicialmente, o jovem M, de 17 anos, da turma matutina, parabenizou a educadora pela atividade proposta, pois considera ser muito importante “saber por que estamos aqui, o autoconhecimento”. As falas dos jovens apresentadas a seguir reafirmam o que temos dito aqui sobre os significados e sentidos por eles atribuídos ao Programa: amadurecimento, autonomia e ampliação do repertório linguístico, além do reconhecimento de ganho de desenvoltura na oralidade. Depois de um ano de acompanhamento, percebemos o quanto a grande maioria dos jovens cresceu em termos de uma maior desenvoltura ao apresentar os trabalhos, na capacidade de refletir sobre temas do cotidiano e na maior participação nas discussões em sala de aula. É concreto o reconhecimento de que isso que acaba por contribuir para que eles tenham um melhor desempenho na escola.

O amadurecimento que adquirimos aqui nos faz buscar caminhos de conhecimento, da busca pela autonomia e da independência financeira, além de pensar sobre o nosso futuro. (A Jovem D, 16 anos, turma matutina)

Aqui conheci muitas habilidades que eu não pensava ter. Eu era muito travada para apresentar trabalhos na escola. Aqui eu comecei a trabalhar essa habilidade. Eu tinha muito receio de falar em público. Aqui é muito mais que um trabalho, vou levar pro resto da minha vida. Aqui também é bom porque a gente fala de todos os assuntos, e isso desenvolve muito nossa fala e nossa escrita. (A Jovem I, 16 anos, turma matutina)

Sempre tive desejo de trabalhar, poder comprar o que quero. Desde que fiz 14 anos – a idade que pode trabalhar – pensei em ser jovem aprendiz. Penso aqui juntar meu dinheiro para pensar no meu futuro. (O Jovem F, 16 anos, turma vespertina)

Desde os 12 anos que eu conheci o Programa, quis participar, mas não podia pela idade. Sempre tive vontade de ter uma leve independência e também poder ajudar os que estão ao meu redor. Queria poder ter meu trabalho. (O Jovem G, 16 anos, turma vespertina)

Esses aspectos também foram relatados por alguns jovens egressos, que destacaram, no momento em que estavam saindo do Programa, que, na AASMOS, aprenderam a se expressar. “Aqui aprendi a me posicionar, me expressar”, relatou uma jovem de 17 anos que, em 2018, estava saindo do Programa.

Outro eixo pedagógico importante no curso de formação de aprendizagem profissional dessa entidade tem sido relativo a questões de identidade, envolvendo várias dimensões como etnia, gênero, raça, cultura, religiosidade e sexualidade. Como destacou a educadora, a proposta educativa da Associação almeja uma educação que valorize os sujeitos sociais, que os conecte com suas origens, para que consigam se perceber como sujeitos históricos constituídos a partir das relações socioculturais. Uma educação voltada para o desenvolvimento do ser humano, na perspectiva da constituição de um sujeito capaz de tornar-se coautor de si.

Durante o módulo Diversidade Cultural, a educadora fez uma dinâmica na qual os jovens falaram sobre a origem de sua família, de onde vieram e quais as memórias que eles tinham de seu lugar de origem. Foi possível identificar que muitas famílias – os pais ou avós – vieram do interior da Bahia. Quase todos os jovens aprendizes, assim como a grande maioria da população do Subúrbio Ferroviário, são negros. Mesmo alguns jovens que têm a pele mais clara, em geral, vêm de famílias inter-raciais. Alguns relataram, inclusive, sofrer preconceitos por serem “brancos”, com pai ou mãe negros. Há o caso também de um garoto negro, de apenas 16 anos, que disse sofrer com piadinhas, pois seu pai é branco, e muitas pessoas perguntam se a mãe dele “pulou a cerca”... Um jovem egresso dessa instituição, ao falar das mudanças que ocorreram em sua vida, destaca: “Deixei criar o cabelo” (cabelo *black power*). Além de ressaltar a afirmação da raça, destacou a questão da religião: “Sou cristão e amadureci muito”.

Temas como desigualdades sociais, racismo, diferenças culturais, diferenças de orientação sexual, intolerância religiosa, meio ambiente e saúde têm dado a tônica da formação básica do Programa de Aprendizagem Profissional da AASMOS. Sua prática educativa se pauta no reconhecimento e no respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e políticas. Há uma preocupação dos educadores de que os jovens se percebam como sujeitos históricos e, para isso, têm buscado promover reflexões sobre temas que os levem a problematizar a realidade que os cerca, o lugar que ocupam no mundo, além de conhecer a história de nosso país e de seu povo. Esses educadores têm recorrido a estratégias pedagógicas, como o uso de vídeos e filmes, que possibilitam momentos ricos de reflexão sobre problemáticas atuais e promovem a compreensão de nossa história. Destaco alguns momentos na formação, como no encontro em que os jovens assistiram ao vídeo *Na Quebrada*, o que possibilitou uma rica discussão sobre a situação das favelas brasileiras e a desigualdade social no nosso país. Outro momento rico foi quando a educadora passou o filme *Olga*, para refletir sobre a importância da democracia, de modo que os jovens pudessem refletir sobre o significado de um período totalitário. Nesse dia, chamou nossa atenção a reação de um jovem que, ao final do filme, veio ao encontro da educadora e seus olhos estavam cheios de lágrimas. Ele nos disse: “Gostei do filme, só não gostei do final (referindo-se à morte da personagem). Não queria que ela morresse”. Essa cena me fez pensar o quanto essa nova geração não consegue distinguir a realidade da ficção. Mesma a educadora tendo explicado, antes de passar o filme, que se tratava de um documentário sobre o período do Estado Novo e do nazismo, esse jovem, diante de um acontecimento histórico, não conseguia deixar de ver o filme como uma história ficcional. Isso mostra uma grave falha de nossa educação, que tem cada vez mais, como constata Pinsky e Pinsky, se esquecido de sua parcela de responsabilidade na formação humanista dos alunos: “... ao substituir aulas de História por disciplinas mais práticas e mais úteis [...], abre-se mão de um instrumento precioso para a formação integral do aluno.” (PINSKY e PINSKY, 2008, p. 19).

Esses autores ressaltam a importância de que a educação propicie ao educando a possibilidade de se perceber “como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos”, pois, para eles, “humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção” (PINSKY e PINSKY, 2008, p. 21). A AASMOS tem

buscado implementar uma formação nessa perspectiva, embora se deva lembrar que a abrangência de uma política como essa não consegue substituir o papel fundamental que deve ser o da educação pública.

No início de 2019, ao trabalhar o módulo sobre Realidade Brasileira, a educadora, a partir da música *Que país é este?* e da leitura de um texto, demandou que os jovens, em pequenos grupos, discutissem sobre a situação atual do país e sintetizassem, em um papel metro, as principais questões discutidas. Ao final, os grupos socializaram o que discutiram. Um dos grupos apresentou os seguintes temas: feminicídio, desemprego, saúde, racismo, xenofobia, assédio, política e educação. Ao apresentar para os demais grupos, uma das jovens falou sobre a situação de feminicídio e lembrou de um caso recente, em um bairro próximo de onde ela mora, de uma jovem que foi assassinada pelo namorado. A jovem T trouxe como questões para reflexão o caos da saúde pública – a situação precária dos hospitais públicos, das maternidades, de idosos precisando de acompanhamento médico, da falta de investimentos na saúde, além dos desvios de recursos. Ainda nesse grupo, o jovem M trouxe para debate a questão da xenofobia, abordando o tratamento do pessoal do sul contra os nordestinos, destacando que, apesar do preconceito do sul contra os nordestinos, “a maioria das boas notas do ENEM veio do Nordeste, de estudantes negros”. O grupo discutiu também sobre o racismo, quando uma jovem contou um caso de racismo que presenciou, e acrescentou: “Uma pessoa, diante de um cara negro em um carro bom, pensa logo que não é dele”. Outra jovem fala da importância da lei das cotas para a inclusão de negros nas universidades e destaca que “infelizmente, o atual Presidente, agora, quer acabar com essa política”. Essa prática é bastante usual na formação da AASMOS, e tem sido responsável por propiciar o desenvolvimento da capacidade revelada pelos jovens, nas entrevistas, de se posicionarem diante de temas da atualidade, conforme bem ressaltou um dos jovens entrevistados, como veremos mais adiante, no Capítulo 8.

Há também uma grande preocupação com a questão do meio ambiente e com o cuidado com a saúde. Tivemos a oportunidade de participar de algumas formaturas de jovens aprendizes dessa instituição, e esse tema foi recorrente nas apresentações dos seus Projetos de Vida. Em um desses momentos, duas jovens, que estavam concluindo o seu contrato de aprendizagem em meados de 2018, ao apresentarem seus Projetos de Vida, destacaram a importância que passaram a dar a esses temas, pois, no Programa, aprenderam a cuidar mais da saúde e do meio ambiente. Como destacou uma delas:

“Aprendi aqui a não jogar lixo no chão; parece ser algo bobo, mas não é”. Outra jovem de apenas 17 anos, que ingressou no Projeto em julho de 2015, ao sair, em meados de 2017, destacou sua importância para ela: “Aqui encontrei uma família”. Ao apresentar seu Projeto de Vida, falou: “Ainda não sei onde quero chegar, mas hoje, depois desse tempo vivido aqui, cuido mais da minha saúde e também do meio ambiente”. Ressalta ainda que, dentre seus planos para o futuro, está começando a fazer uma horta na sua comunidade. Outro aspecto que tem aparecido com frequência é a questão da religião, com expressões como: “Aprendi a importância do cultivo da fé”.

Em um dos encontros, Lourdinha falou de sua preocupação com o fato de identificar que vários jovens aprendizes, mesmo tendo menos de um ano de trabalho, têm adoecido com frequência e estão indo muito ao hospital. E indaga: “Será que estamos lembrando o cuidar de si? Onde está a responsabilidade ética com o outro e consigo mesmo? Ressalta que tem visto muitos apresentando dor de estômago. Diz ainda: “Estou preocupada de criar um programa para adoecer vocês”. No início da formação, a questão da alimentação foi pauta de muitos encontros. Muitos jovens estavam saindo da escola e indo para o trabalho sem almoçar. Nos encontros, muitas vezes vi a educadora orientando os jovens de que é preciso estabelecer um tempo para se alimentar; aqueles que não conseguem ir para casa almoçar podem pensar em levar marmita para o trabalho.

7.6 AASMOS: espaço de socialização de experiências e ampliação de horizontes

Durante o período em que acompanhamos os encontros formativos dos jovens aprendizes da AASMOS, vivenciamos muitos momentos em que os jovens foram demandados a refletir sobre suas experiências. E uma marca sempre presente nas práticas educativas dessa instituição foi a preocupação com o outro, pois, como bem lembra Hooks (2017, p. 58), “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” Como ressaltou um dos educadores na solenidade de formatura de um grupo de jovens, em julho de 2018: “Nosso maior objetivo é que vocês saiam daqui com o olhar para com o outro”.

Essa é uma marca forte da proposta político-pedagógica dessa entidade – a preocupação com o outro, o olhar cuidadoso para o educando. Pudemos constatar que, de fato, os jovens compreendem ser essa uma marca importante da educação ofertada nessa

entidade formadora, quando, em agosto de 2019, eles receberam a notícia da saída de Lourdinha do Programa. No último encontro com ela, realizaram uma homenagem e, em suas falas, deixaram clara a importância de um educador que estabeleça uma relação horizontal com seus educandos e que seja capaz de olhar o outro, de perceber cada educando. Nesse dia, o jovem M, de 16 anos, da turma matutina, leu uma mensagem do grupo e começou falando: “Durante um ano e meio estivemos com você, e hoje é um dia triste, mas também estamos felizes por você, pois sabemos que você continuará sua jornada, terá novos desafios profissionais”. Em seguida, outra jovem pediu a palavra e disse:

Quando a gente chega aqui na AASMOS, **a gente está muito quebrado**, na adolescência, **sem rumo e você aqui nos acolheu**; dói um pouco, mas a gente sabe que é por algo maior, um pouco de você ficará conosco e sei que um pouco de nós ficará em você. (jovem de 16 anos, sexo feminino, da turma matutina; grifo nosso)

Uma das falas me chamou a atenção para pensar o papel do educador. Uma jovem desabafou: “O que será de nós? Você não estará aqui para nos abraçar e sempre saber quando estamos tristes...”. Em seguida, outra jovem falou: “Você é incrível, pois você sabe o que cada um de nós está sentindo, **sabe sentir a dor do Outro**”.

Paulo Freire nos remete a pensar uma educação que busca, no diálogo com o Outro, confrontar olhares a partir de “uma ação comunicativa, relacional, afetiva, consciente, esperançosa e emancipadora, que se insere no projeto de vida do sujeito que aprende a pensar e a ser compreensivo e solidário contra a desumanização de uma ordem socialmente injusta.” (CASTRO e CASTRO, 2018, p. 225).

No artigo “Experiência e aprendizagem”, Silmara Pinto e Genivaldo Santos ressaltam que o ato de aprender “implica uma relação de aprendizagem que se cumpre através da experiência em percorrer caminhos, descobrir trilhas, desbravar horizontes.” (PINTO e SANTOS, 2013, p. 140). Os autores, tomando como referência o pensamento de Martin Jay e de Gerard Lebrun, nos provoca a pensar a sala de aula como um espaço de experiência, um espaço aberto.

Um ambiente aberto ao acontecimento, no qual ao professor escapa o controle daquilo que o aluno e ele próprio estão aprendendo. A aprendizagem do aluno acaba sendo avaliada pela sua assimilação e reprodução na forma mais próxima do que foi explicado. Isto não parece indicar o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e, assim, não há pertinência em manter uma metodologia fechada na transmissão de conceitos em propósito da absorção e reprodução deles. A aprendizagem requer mais do que a simples compreensão, necessita de um encontro com o objeto, que

integra a possibilidade de mobilização, de sensibilização do pensamento e da necessidade em aprender. (*Idem*, p. 143)

A formação teórica tem ainda como importante função se constituir em espaço de reflexão sobre o fazer prático. Importa lembrar que o contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial cujo caráter pedagógico é central. Assim, é fundamental que o Programa propicie a esses jovens espaços de reflexão sobre o seu fazer na empresa. Geralmente, pelo menos uma vez por mês, o encontro de formação é destinado a que os jovens relatem como tem sido sua jornada de trabalho no Banco. Ao longo desta pesquisa, na observação dos encontros de formação, em vários momentos, os jovens relataram as dificuldades encontradas no trabalho. Logo que cheguei, em 2018, a maioria dos jovens sujeitos da pesquisa estava iniciando seu contato com a empresa. A primeira semana no Banco, momento em que a maioria fazia o primeiro contato com o mundo do trabalho, foi de muitas tensões. Vale salientar que a maior parte dos jovens pesquisados tiveram, no contrato de aprendizagem, seu primeiro emprego. Trata-se de uma geração que, em geral, foi poupada do trabalho infantil. Assim, esse momento foi vivenciado com sentimentos bastante contraditórios. Uns vivenciaram esse primeiro contato com o mundo do trabalho de forma positiva, enquanto outros se sentiram frustrados. Muitos deles relataram ter encontrado um ambiente hostil, como expressou uma das jovens da turma matutina, a mais jovem do grupo, na época com 15 anos:

O primeiro dia foi horrível, minha orientadora não tem tempo para mim, mas usei algumas táticas. A faxineira é o amor de minha vida. A gente sofreu um pouco de preconceito. O prédio da minha agência é de alto luxo, e a segurança e a moça da portaria ficou desconfiando da gente. As gavetas, ah...
(A Jovem X, 15 anos)

Para muitos jovens, os primeiros dias no Banco não foram fáceis. Muitos descreveram o sentimento de medo e de isolamento.

Cheguei lá, não tinha ninguém. Pensei: ai, meu Deus, o que vou fazer aqui? A moça da limpeza foi quem me recebeu. Eles só chegam lá umas 9 e pouco da manhã. Fiquei pensando: será que eles me esqueceram aqui? Todo dia tem reunião. O gerente me orientou para pegar os papéis nas gavetas. No outro dia, um rapaz ficou procurando um papel e eu disse que havia pego. Tem tanta coisa para arquivar, tem papel até o teto, não sei nem por onde começar.
(Uma Jovem de 15 anos)

Minha orientadora queria que eu desse conta de tudo. E eu disse que não sabia, fiquei esperando ela me dar orientação e nada... Tive que ir em um arquivo pegar pastas pesadas, **deu uma vontade imensa de chorar**. Foi o

moço da limpeza que me ajudou. Carreguei uns 20 sacos pesados. E também tem muitos cartões para separar. (Uma jovem de 16 anos)

Esses momentos na formação, destinados a discutir as situações que os jovens vivenciam na empresa, discutindo desde as questões da natureza do trabalho até as relações interpessoais, têm sido importantes para que o jovem consiga desempenhar suas atividades, pois, como quase todos eles não tinham nenhuma vivência com o mundo do trabalho, o primeiro contato com o ambiente empresarial os colocou diante de situações complexas, tanto em termos das próprias condições de trabalho quanto no que diz respeito às relações de trabalho. Muitos desses jovens, precocemente, tiveram de aprender a lidar com questões complexas, que envolvem um ambiente de trabalho cada vez mais competitivo, individualista, estressante, de disputas de poder, o que, muitas vezes, leva a relações abusivas. Em especial, as jovens trabalhadoras ficam mais expostas a situações de abuso moral e sexual. Assim, ainda meninas, têm de aprender a lidar com mais essas adversidades. Houve relatos de jovens que vivenciaram situações de algum tipo de abuso.

Vários jovens relataram momentos em que a vontade era de desistir de tudo e de abandonar o Programa, como veremos nos relatos das entrevistas narrativas. Isso se deve, em parte, a questões do âmbito familiar, mas, principalmente, pelo ambiente competitivo do mundo do trabalho. Muitos deles relataram que o apoio recebido aqui na Associação foi fundamental para continuar. Como destacou uma jovem, ao se despedir da turma no momento de conclusão do seu contrato: “No início, houve dificuldades de relacionamento no Banco, mas o apoio de Lourdinha aqui foi fundamental”. Essas falas expressam bem a importância que as entidades socioassistenciais têm tido, no sentido de apoiar esses jovens, em especial os mais vulneráveis, que, muitas vezes, vivem em situação de extrema miséria e num ambiente em que a família não tem conseguido desempenhar seu papel da socialização primária e de se constituir na base de apoio emocional. Ao encontrarem, no mundo do trabalho, um ambiente hostil, muitas vezes eles não aguentam ficar, como foi o caso de um que, no período da pesquisa, foi desligado do Programa, tendo seu contrato rescindido. Muitas vezes, diante de conflitos na empresa, com os chefes e colegas, a entidade tem tido um papel fundamental, como bem destacou Leda, ao contar sobre uma adolescente que a Associação acolheu no Programa. Ela vivia perambulando nas ruas de Coutos e pouco ia à escola. Todos no bairro diziam que a mãe era louca, mas, na verdade, depois se descobriu que ela tinha depressão. O gerente do Banco onde essa jovem foi trabalhar disse para Leda: “Como

você manda uma menina que não sabe ler e escrever? ” De pronto, Leda respondeu para ele: “É para vocês ajudarem a ela, se for preciso até ensinar a comer, a ir no banheiro, etc.”. Ela nos contou ainda que foi preciso um trabalho de sensibilização dos funcionários do Banco para garantir que essa jovem permanecesse no Programa e também um apoio mais de perto por parte da Associação, que se preocupou em ofertar um reforço escolar a essa garota, que demonstrava muita vontade de aprender. Conforme nos conta Leda cheia de orgulho, a vida dessa jovem e de sua família mudou com esse projeto. Durante os dois anos em que essa garota ficou no Banco, juntou dinheiro e investiu em comprar uma casinha para a mãe. Com ajuda médica, descobriu-se que a mãe, na verdade, tinha depressão, e, com o apoio de alguns colegas do Banco, ao fim de seu contrato de trabalho, arranhou um emprego na loja de uma cliente do Banco. Depois de dois anos trabalhando aí, essa jovem resolveu montar seu próprio negócio, um pequeno comércio em sua própria casa.

Nas reuniões do Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional, muitas vezes ouvi entidades relatarem a dificuldade de muitas empresas acolherem esses jovens. O fato de a Lei da Aprendizagem proteger o jovem aprendiz, não permitindo que as empresas os demitam, a não ser em condições extremas, proporciona a permanência deles no Programa, o que, provavelmente, é um dos motivos da baixa taxa de evasão, diferentemente do que é visto em muitos outros programas voltados para jovens. Conforme dados fornecidos pela Associação, nesses treze anos de trabalho com o Programa Jovem Aprendiz, houve poucos casos de evasão. Apenas um jovem pediu para sair, pois queria se dedicar à igreja, e foi ser pastor. Ocorreram alguns casos de desligamentos, embora, segundo Wellington acredita, não passa de dez o número de jovens desligados. No período em que estivemos acompanhando o trabalho dessa entidade, ocorreram dois casos de desligamento: um por má conduta, de uma jovem que negligenciou o trabalho, faltou muito, e a mãe tinha certeza de que a filha estava indo trabalhar, e só depois, quando foi chamada, soube que ela não ia ao trabalho; e outro caso foi o de um jovem muito inteligente, mas bastante fechado, de poucas palavras, que estava sempre longe, e que vinha apresentando graves problemas familiares, com um quadro de doença psíquica. Mesmo com a tentativa da entidade e com acompanhamento da psicóloga, ele não aguentou ficar, como destacou um colega, ao saber da saída desse jovem: “Ele não aguentou mais o desprezo, ficar lá jogado, sem nenhuma atividade”.

Em vários momentos da formação, a educadora teve sensibilidade para perceber o que cada jovem estava passando. Chamou nossa atenção o fato de que, com o tempo, também os jovens começaram a olhar mais um para o outro. Muitas vezes, vi que eles mesmos sinalizavam quando percebiam que algo estava ocorrendo, como no dia em que uma jovem falou para esse jovem acima referido que ele parecia não estar presente nas atividades: “O que houve hoje com você? Está em Marte?”. Pude ainda observar que, em alguns momentos, a educadora se manifestava diante de algum acontecimento que tivesse abalado os jovens, individual ou coletivamente, como vimos no caso do assassinato de um jovem aprendiz do Subúrbio, de outra instituição, mas que era aluno da escola ao lado da Associação e onde boa parte dos jovens aprendizes também estudam.

A Associação tem buscado, em seus encontros, propiciar espaços onde os jovens possam falar das suas adversidades. Para isso, tem recorrido a estratégias pedagógicas que lhes permitam “metamorfosear” suas dores. Em situações mais delicadas, tem ainda recorrido ao apoio de uma psicóloga que atende na instituição, não deixando jamais o jovem desamparado.

Cyrulnik salienta que uma das principais armas para enfrentar a adversidade é a fantasia. Afirma que:

Desenhando o horror que me aconteceu, escrevendo a tragédia que se abateu sobre mim, fazendo-a ser encenada nos teatros da cidade, transformo o sofrimento num belo acontecimento útil à sociedade. Metamorfoseei o horror e, a partir de então, o que me habita já não é horror, é sua representação social que eu soube tornar bela a fim de que os outros o aceitassem e fizessem dele sua felicidade. (CYRULNIK, 2004, p. 126)

Nos encontros formativos da AASMOS, muitas vezes a educadora realizou dinâmicas de grupo, com atividades lúdicas, utilizando música, desenho, momentos de relaxamento quase terapêuticos, para que os jovens pudessem extravasar seus medos, suas inquietações, suas dores, como uma forma de lhes possibilitar melhor lidar com seus problemas, suas feridas, grande parte oriundas de problemas familiares. Em um dos encontros, ela passou um vídeo que retratava a vida de um jovem corredor que, no momento final de uma corrida, tem um problema na coxa e tem de deixar a disputa, mas, depois de um tempo, consegue voltar a correr e chegar ao final da corrida. Depois, a educadora lançou como pergunta para o grupo: Como tem sido sua corrida? Nesse momento, o jovem J, de apenas 16 anos, sorriso largo, poucas palavras, mas de emoções à flor da pele, desabou emocionalmente: “Eu tento levar a vida sorrindo, mas as

dificuldades estão chegando a mim de forma devastadora... Às vezes penso em desistir de tudo...”.

Nas entrevistas que veremos no Capítulo 8, esse sentimento fica muito claro. Na instituição eles se sentem cuidados e amparados, pois a preocupação com o outro é uma das marcas da prática educativa empreendida.

7.7 Eu e o outro: a formação de sujeitos morais

Bauman, em *Ética Pós-Moderna*, define uma ética pós-moderna como aquela que “[...] restaura o significado moral autônomo da proximidade; uma ética que lança novamente o Outro como figura decisiva no processo pelo qual o eu moral chega ao que é seu.” (BAUMAN, 1997, p. 99). Nascimento (2019) destaca que, para que isso ocorra, é preciso instaurar novas práticas educativas, pautadas não em uma educação voltada para a “formatação” dos seres humanos, mas em processos educativos que visem a ajudar os jovens “para a tomada de consciência de si mesmo, dos outros e do mundo”, pois somente começamos a nos perceber como eu quando somos capazes de reconhecer o outro.

Nos processos de construção e reconstrução das identidades, o outro é decisivo: “O diálogo com os outros é essencial na construção da consciência de cada indivíduo, diálogo que é multivocal e que se produz na intersecção de forças centrípetas (necessidade de se ligar ao outro) e de forças centrífugas (necessidade de diferenciação do outro).” (MENDES, 2002, p. 505). Trata-se do que Silva (2010) chamou de uma sala de aula interativa, onde o professor interrompe a tradição do falar ou ditar e “adota uma postura semelhante à do *designer* de *software* interativo”, construindo um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos, onde os jovens passam de espectadores passivos a atores situados. Dessa forma, o referido autor salienta que, “ao gerar um protocolo de comunicação em sala de aula, o professor convoca os alunos a saírem da passividade de receptores e se engajarem com ele na tessitura complexa que resulta no conhecimento vivo.” (SILVA, 2010, p. 27)

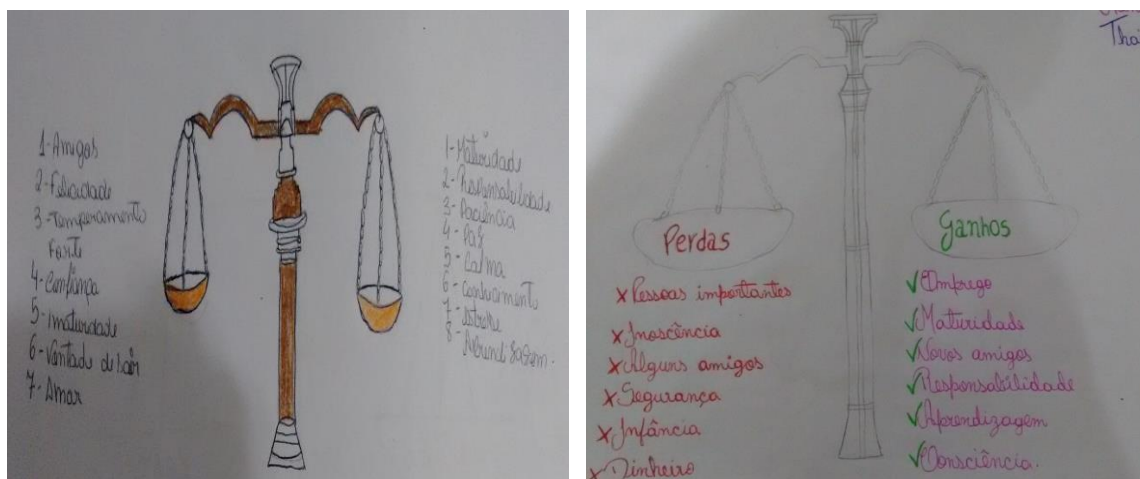
No início das observações, percebemos que havia conflito entre alguns jovens. Chamou nossa atenção a presença de duas jovens que, nos momentos de atividades em grupo, nunca queriam ficar juntas. Com o tempo, elas foram se aproximando e, já no final,

estavam amigas. Durante os dois anos em que acompanhamos a formação, vivenciamos vários momentos em que a educadora organizou atividades com o propósito de trabalhar as interrelações, fazendo com que os jovens refletissem sobre suas práticas, seus preconceitos, enfim, suas ações diante da vida.

Uma atividade, em especial, chamou-me a atenção. Foi solicitado que os jovens ficassem de pé, andando pela sala e que prestassem atenção aos comandos que a educadora ia dar. Assim, Lourdinha foi conduzindo o grupo, pedindo: “todos que se consideram inteligentes fiquem lado do quadro”; “todos que se acham proativos fiquem na janela”; “todos que se consideram rancorosos fiquem debaixo do ventilador”; “todos que têm uma religião fiquem do lado da porta”, “todos que se acham solidários fiquem sentados”; “todos que se consideram preconceituosos fiquem de pé”. A partir daí a educadora começou a demandar que eles se posicionassem acerca de vários tipos de preconceito: religioso, racial, gordofobia, preconceito com pessoas mais velhas, etc. Ao final, todos se sentaram e começaram a refletir sobre como se comportaram. Foi um momento muito rico. O jovem A de 16 anos foi o primeiro a falar da experiência com essa atividade e disse: “Muito bom ter a percepção do outro”. Disse ainda: “Eu sou ateu, e quando você (referindo-se a Lourdinha) perguntou quem tinha preconceito com os ateus e teve colegas que se levantaram, eu fiquei surpreso, pois eu achava que algumas dessas pessoas não eram preconceituosas”. Logo uma das jovens que se levantou dizendo ser preconceituosa com ateu se defendeu e disse: “Eu não gosto de ateu, mas eu respeito”. Interessante notar que, dentre todas as questões, as que mais causaram discordância foram relativas à religião, bem mais marcantes do que questões sexistas e raciais, indicando o quanto, hoje, a questão da intolerância religiosa faz parte da vida desses jovens, mesmo muitos deles vindos de famílias onde se convive com religiões distintas.

Os estudos que tratam da juventude, em especial da juventude trabalhadora, têm buscado refletir sobre o que representa, para esses jovens, ainda tão cedo, na sua adolescência, o fato de já ter a responsabilidade de conciliar estudo, trabalho e vida juvenil. Também lá, na AASMOS, esse foi um ponto de reflexão. Assim, foi proposta, em um dos encontros, uma atividade que, através do desenho de uma balança, símbolo do direito, refletir sobre as perdas e ganhos de sua inserção no mundo do trabalho.

Figura 7 – Desenhos dos Jovens sobre perdas e ganhos de ser Jovem Aprendiz



A partir da análise dos desenhos da Figura 7 pode-se verificar que responsabilidade, maturidade e autonomia aparecem em boa parte dos desenhos relativos aos ganhos. Um dos jovens ressaltou: “Ganhei responsabilidade, autoestima, vocabulário”. Outra jovem disse que ganhou autonomia de escolha e também ganhou uma família, referindo-se ao Banco do Brasil. Outro aspecto bastante ressaltado pelos jovens diz respeito ao amadurecimento. Outra jovem falou: “Aprendi a lidar com minha falta de paciência”. Ainda entre os ganhos, é recorrente, nas falas, a referência a novas amizades, novas experiências, novos aprendizados e conhecimentos, além do aspecto do acesso a bens materiais – “novas roupas”, “novos livros”, “celular”, “cremes de cabelo”, “comida”, etc. –, demonstrando o papel que uma política pública como essa tem, que vai muito além da inserção no mercado de trabalho.

A leitura de outras teses e dissertações que têm se voltado para compreender o significado que o Programa de Aprendizagem Profissional tem para os jovens que celebraram contratos de aprendizagem corrobora nossos achados. Para muitos jovens, esse Programa tem representado “um divisor de águas” em suas vidas. Jesus (2018), ao estudar o Programa Jovem Aprendiz a partir da experiência de um programa ofertado pelas Voluntárias Sociais para a formação de jovens aprendizes para atuar em órgãos públicos do Estado da Bahia, identificou, assim como nós, que uma das dimensões bastante ressaltada pelos jovens como importante na formação adquirida no programa de aprendizagem foi a construção de vínculos de amizade e a questão da convivência

com o diferente. Essas duas dimensões os jovens consideram parte importante da formação profissional.

Enfatizam, ainda, a importância dos vínculos de amizade que estabeleceram com outros jovens aprendizes, a possibilidade de conviver com pessoas muito diferentes os preparou para o enfrentamento do universo do trabalho constituído de competição, conflitos e desrespeito. Alguns instrutores construíram boas relações em função do trabalho desempenhado com eles, muitos relatam a importância de algumas aulas para a convivência no cotidiano do trabalho, proposição de atividades que impulsionavam reflexões críticas acerca da vida e do universo profissional. (JESUS, 2018, p. 96)

Vários autores ressaltam que o trabalho pode facilitar o desenvolvimento de responsabilidades e competências técnicas e profissionais e promover a aprendizagem de maneira ampla (MATTOS e CHAVES, 2010, p. 542-543). Outro aspecto, também bastante destacado nos desenhos, é o ganho de autonomia. No momento de socialização dos trabalhos, muitos jovens ressaltaram que, depois que começaram a trabalhar, os pais os deixaram mais livres, passaram a sair sozinhos. Antes, boa parte deles só saía com a família e quase nunca saíam do entorno de sua moradia. Assim, destacam também que passaram a conhecer mais sua cidade. Vale salientar, como já foi mencionado por Jesus (2018), que tem sido comum, entre jovens moradores de bairros denominados periféricos, não ter familiaridade com a região do centro e mesmo de outras áreas da cidade, pois há uma segregação dos jovens da periferia. Muitos desses projetos sociais, portanto, têm possibilitado aos jovens de periferia uma maior circulação pela cidade, possibilitando-lhes conhecer espaços culturais e históricos importantes da cidade. Contudo é necessário considerar, como bem ressaltou essa pesquisadora, que esse trânsito pela cidade (periferia – centro) não se dá de forma tranquila, pois, muitas vezes, os jovens vivenciam essa experiência com sobressaltos, como foi apontado por esse estudo: “Nos primeiros meses do curso, muitos apresentavam dificuldades, como crises de ansiedade e medo, para fazer o deslocamento dos bairros até o centro de formação, situado no Canela”. (JESUS, 2018, p.92)

Esse mesmo sentimento foi relatado por alguns dos jovens entrevistados por nós, pois muitos disseram que, antes de começar a trabalhar, só saíam com os pais, e geralmente, para locais próximos, na redondeza de suas casas. Assim, os primeiros dias de trabalho foram carregados de tensão, medo e ansiedade, diante de um transporte coletivo precário, com ônibus cheios, com trajetos longos – alguns chegam a durar mais de uma hora e meia –, além da insegurança gerada pelos altos índices de assalto em linhas que

circulam nessa região. Ao longo desses dois anos que passei com eles, ouvi relatos de jovens que passaram por essa experiência de ser assaltado dentro do transporte coletivo. A jovem T, de 16 anos, depois de um ano já trabalhando como aprendiz, diz que fica insegura quando vai sozinha. Em geral, ela vai com algum colega, no entanto, sobre a semana que não conseguiu ir acompanhada, falou: “Fiquei em pânico de ter que ir sozinha”. Essa insegurança deve-se ao fato de, logo no início, quando começou a trabalhar, essa jovem foi assediada por um vendedor ambulante que fica no ponto de ônibus do trabalho, que a submeteu a assédio, com brincadeiras de teor sexual, uso de palavras constrangedoras e tentativa de toques em partes do seu corpo. Outras duas jovens relataram ter passado por essa experiência, ambas no próprio ambiente de trabalho. Uma delas comentou que o segurança do Banco sempre na hora do almoço a deixava constrangida com elogios e com insinuações de ter um corpo bonito, situações que as mulheres muitas vezes passam no mundo corporativo.

Por último, outro ganho que é destacado com frequência por muitos jovens é tanto o fato de fazer novas amizades, quanto a aquisição de experiência profissional, novos aprendizados ou conhecimentos e ampliação de horizontes. Nas entrevistas, a questão dos vínculos afetivos criados durante o Programa foi bastante ressaltada pelos jovens, e muitos deles declararam que nele conheceram seu(s) melhor(es) amigos(as).

Mas nem tudo são flores: os jovens também identificam as perdas. Identificam a entrada no mundo do trabalho como um deixar para trás a infância, resumida na perda da “inocência”, ou, como disse uma jovem: “perdi de brincar como uma criança”. Também no sentido de um maior convívio com a família: “perdi de ficar o dia todo com meus pais”. Eles também sentem como perda o fato de que, com o trabalho, agora não têm mais o mesmo tempo de dormir, de assistir a filmes, de sair para vários lugares, de ficar com os amigos. Uma das jovens do turno matutino, de apenas 15 anos, disse: “Perdi a alegria de criança, vi que meu pai não era o rei que eu achava, vi que, na minha família, nem todos eram uma família, perdi a família espiritual”.

Em muitos momentos, os jovens falaram da dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Esse sentimento também é encontrado em outros estudos sobre esse tema, como bem ressalta Corrochano (2014, p. 214). Diferentemente dos jovens das camadas mais abastadas, para os quais “o tempo da juventude e do Ensino Médio pode ser apenas um tempo de formação, sem grandes preocupações com a inserção no mercado”, para a grande maioria dos jovens trabalhadores, esse é um tempo de muito trabalho, de grande

desafio de conciliar a vida de estudante e de trabalhador. Os jovens aprendizes se enquadram entre eles, tendo de conciliar, além da escola e o trabalho, o tempo de formação profissional, expresso no sentimento manifesto pelos jovens pesquisados de muito cansaço, como pode ser visto em algumas falas:

A principal dificuldade é acordar cedo: tenho que pegar o ônibus 6 horas, pra não perder o 1º horário da escola. Pego sempre ônibus cheio, fico cansado, na volta do trabalho quase todo dia venho em pé. (o jovem A de 16 anos, turno vespertino)

O maior problema acordar e ir para a escola – chego na escola como um **zumbi**. (Jovem de 16 anos, sexo masculino, turma vespertina, grifo nosso)

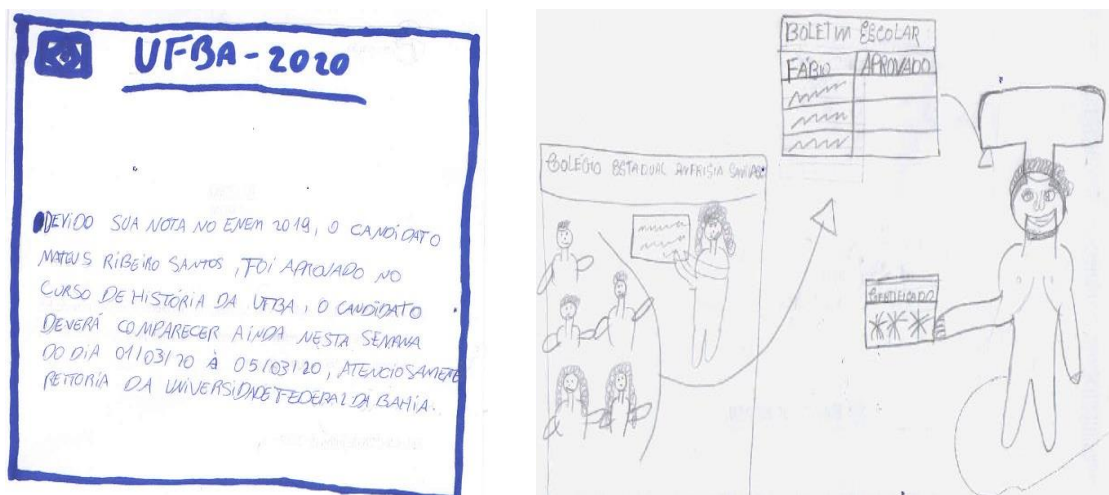
A rotina desses jovens tem sido bastante estressante. Uma das grandes dificuldades de conciliar o trabalho com a escola tem sido em relação ao deslocamento, o tempo gasto no transporte. Como todos os jovens pesquisados residem na periferia de Salvador, diariamente enfrentam, em média, mais de uma hora dentro de um ônibus, muitas vezes cheio, tendo de ir em pé, além de muita tensão, pois alguns já vivenciaram experiência de assalto. Também podemos perceber, nas entrevistas, que, muitas vezes, o trabalho tem comprometido o desempenho na escola. Contudo, como veremos no capítulo seguinte, as narrativas de quatorze jovens aprendizes trazem experiências distintas em termos do comprometimento ou não do processo de aprendizagem e do rendimento escolar. Não há consenso entre eles sobre o fato de que ter ingressado no Programa tenha comprometido o rendimento escolar, apesar de todos falarem que o cansaço físico, muitas vezes, não lhes permite estudar ao chegar em casa. Há falas de jovens afirmando que o Programa melhorou seu aproveitamento na escola. Alguns disseram que o fato de Lourdinha – a educadora – cobrar tanto deles, além da presença, também bons resultados, boas notas, têm estimulado o estudo. Há jovens que apontaram outras causas para o baixo rendimento escolar. Muitas vezes, o desestímulo ocorre também devido à má qualidade educacional e pelo fato de a escola não ser atrativa para os jovens, conforme veremos com maior profundidade no capítulo seguinte, com a análise das entrevistas sobre o ser jovem aprendiz e as dificuldades de conciliar estudo, trabalho e vida juvenil.

Como já foi discutido nos capítulos anteriores, estudos que tratam da juventude precisam se pautar no trinômio juventude, trabalho e escola, pois, se, por um lado, a grande maioria dos jovens brasileiros são jovens trabalhadores, eles também, em boa medida, são estudantes. No caso específico de nossa pesquisa todos os nossos jovens

são estudantes trabalhadores. Assim, a escola também foi tema dos grupos de discussão com os jovens.

No início de 2019, a educadora realizou uma atividade em que demandou que os jovens desenhassem acerca das suas expectativas em relação à escola nesse ano. Boa parte dos jovens pesquisados estavam ingressando no último ano do ensino médio. Assim, muitos dos desenhos refletiam o desejo de concluir o ano com sucesso (aprovação) e também manifestavam a expectativa de continuidade dos estudos, com a inserção na universidade (Ver Figura 8). Nos desenhos também fica claro que uma das expectativas de muitos jovens é realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, quando começaram as inscrições para o ENEM, muitos deles disseram que iriam se inscrever, mas tinham consciência de que este ano não teriam chance, pois o fato de estarem estudando e trabalhando não lhes permitiria estudar a contento para obter bons resultados. Assim, nas entrevistas, muitos sinalizaram ter de adiar esse plano de entrar na universidade para depois de saírem do Banco, pois têm clareza de que conciliar estudo e trabalho os coloca numa condição desigual de competitividade.

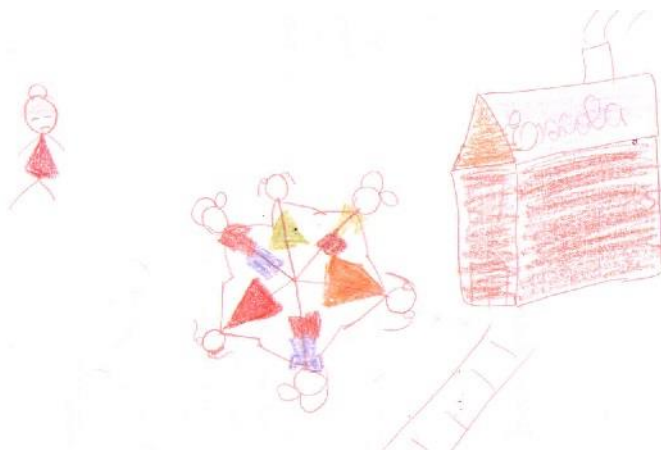
Figura 8 – Desenho dos jovens sobre o que esperam da escola





Dentre as expectativas dos jovens em relação à escola, dois desenhos nos chamaram a atenção, por ressaltarem uma preocupação para além do desejo individual e trazerem reflexões importantes para repensar a escola de hoje. O desenho da Figura 9 é de uma jovem de 16 anos. Ao falar sobre o seu desenho, ela disse que, na sua escola, existem alguns jovens que, no intervalo das aulas, ficam isolados (como é retratado no desenho de uma menina fora da roda), não se integram em nenhum grupo, e ela tem vontade de pensar num projeto que tente incluir esses jovens, que não os deixe sozinhos.

Figura 9 – Desenho expectativa em relação a escola



Já na Figura 10, podemos ver o desenho de João, um jovem de 17 anos que se assume como homossexual e que destacou a importância de discutir temas como a sexualidade. Seu desenho reflete o desejo de que essa questão seja pauta da escola. Ele, ao explicar o que espera de sua escola este ano, disse: “É preciso falar desse tema”. Fala ainda: “Gostaria de poder dar palestras nas escolas sobre a questão de gênero e de orientação sexual.”

Figura 10 – Desenho expectativa em relação a escola



7.8 A difícil arte de conciliar trabalho, escola e vida social

Outra preocupação constante dos gestores do Programa é garantir que a inserção precoce na condição de aprendizes não comprometa a trajetória escolar desses jovens. Para isso, há uma exigência de que, trimestralmente, eles apresentem declaração da escola atestando frequência regular. Contudo, alguns estudos têm identificado que a participação dos jovens no Programa tem comprometido o desempenho escolar, pois muitos não vão à escola devido ao cansaço físico. Essa questão tem sido recorrente nas reuniões do Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional (FOBAP), onde as auditoras fiscais da Superintendência Regional do Trabalho têm chamado a atenção para o fato de que, nas fiscalizações, têm encontrado jovens que não estão estudando. Cobram uma maior atenção das entidades formadoras no sentido de um acompanhamento mais próximo do processo de escolarização dos jovens, mantendo um contato regular com a escola.

Pereira (2017), em sua dissertação, ao pesquisar sobre jovens aprendizes, alunos de um colégio estadual de Vitória (ES), destacou a falta de comunicação entre a política da aprendizagem e a área da educação. “Não existe nenhuma articulação do Ministério da Educação para conscientização das unidades escolares a respeito dos estudantes na

condição de trabalhadores em Aprendizagem Profissional. Em consequência, em nenhum momento se percebeu, no espaço escolar, a sensibilização em relação ao estudante aprendiz, suas possíveis dificuldades escolares, incluindo a reprovação. ” (PEREIRA, 2017, p. 115). O referido autor apontou ainda que, ao perguntar a esses jovens se participar do Programa de Aprendizagem atrapalhava ou ajudava na dedicação aos estudos escolares, percebeu que a questão da diminuição do tempo disponível e o cansaço foram os maiores limitadores para um bom desempenho escolar.

Essa desarticulação das políticas tem levado a que os jovens trabalhadores, na condição aprendizes, em especial os jovens-adolescentes, sejam invisibilizados pelas escolas. Além desse estudo, onde boa parte dos jovens pesquisados disseram ter colegas que, assim como eles, eram aprendizes, outros estudos como o de Ramos (2017) já vinham sinalizando a presença de jovens aprendizes nas escolas públicas, embora não haja, por parte dessas escolas, um olhar para a especificidade desses jovens que, muitas vezes, em função do trabalho, chegam atrasados.

Outro estudo nessa área é o de Faria (2018), que identificou, nas falas dos jovens, a percepção de um distanciamento entre educação familiar, educação ofertada no âmbito escolar e a educação adquirida em cursos de aprendizagem. Eles ressaltam que esses espaços têm concepções distintas de educação para e pelo trabalho. Enquanto, nos cursos de aprendizagem para o trabalho, há uma preocupação de relacionar a teoria e a prática, na escola, focaliza-se o aspecto teórico e há um maior distanciamento do contexto profissional (FARIA, 2018, p. 72). Assim, um dos grandes desafios postos para a educação contemporânea é romper com um modelo comunicacional tradicional, pautado na unidirecionalidade, numa lógica linear, de um receptor passivo e uma mensagem fechada, adotando-se a modalidade interativa – cuja a mensagem é modificável, onde “o educando é um coautor, um cocriador, e o papel do educador não deve ser o de oferecer uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações” (SILVA, 2010, p. 85). No dizer de Hooks (2017), a sala de aula, apesar de todas as suas limitações, continua sendo um espaço de possibilidades e, “nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir” (HOOKS,2017, p.273)

8. O que significa ser jovem aprendiz: o que pensam os jovens sobre essa experiência formativa e laboral

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2002, P.144)

Nesse capítulo exporemos as narrativas juvenis a partir das entrevistas realizadas com quatorze jovens aprendizes da Associação Ação Social Mosteiro de Salvador – AASMOS. No projeto inicial, tínhamos pensado em selecionar uma amostra de jovens egressos e realizar entrevistas, entretanto no desenvolver da pesquisa priorizamos as observações das duas turmas de formação profissional e as narrativas dos jovens aprendizes em exercício de suas funções. Contudo, como já ressaltado, ao longo desses dois anos de pesquisa nessa entidade formadora tivemos contato com alguns jovens egressos o que nos propiciou conversas mais informais com eles, além da realização de uma entrevista estruturada com uma dessas jovens hoje com 19 anos que concluiu a participação no projeto em 2017. Assim, ainda nesse capítulo apresentaremos breves impressões acerca do significado que o Programa teve para esses jovens e suas trajetórias formativas e laborais de jovens egressos do Programa deixando as portas abertas para novas investigações que possam aprofundar muitas das questões aqui discutidas a partir do olhar dos jovens egressos.

De acordo com Norbert Elias para que possamos compreender um indivíduo “é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...], contudo nos lembra Lahire que estes desejos não estão inscritos nele antes da experiência. (ELIAS, apud LAHIRE, 1997, p.18). A literatura voltada para a reflexão sobre a inserção laboral de adolescentes e jovens tem destacado ainda, que, ao lado da escola, da família e do grupo de pares, o trabalho tem se constituído em um agente importante na socialização dos jovens, em especial, os jovens das camadas populares, sendo fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e na formação da identidade, contribuindo para construção de trajetórias positivas de desenvolvimento (MORTIMER, 2003).

Nessa perspectiva estruturamos as entrevistas, como já comentado no capítulo inicial, onde apresentamos os caminhos metodológicos, a partir de algumas temáticas, entre

elas destacamos: (1) o jovem e o trabalho – o que representa ser jovem aprendiz; (2) Os Jovens e a Escola (3) O Jovem, a família e a infância (4) Crescer e se tornar jovem (5) Os jovens e as amizades (7) Os jovens e as redes sociais e por último, (8) os jovens, seus sonhos e planos. Todas as entrevistadas, a exceção da realizada com a jovem egressa, foram realizadas em um espaço reservado nas dependências da própria entidade formadora, onde agendamos com os jovens que se dispuseram a participar no mesmo dia da formação. As entrevistas foram gravadas e o tempo de duração variou de uma hora a uma hora e meia e posteriormente foram transcritas.

8.1. Os sujeitos pesquisados

O universo pesquisado foi constituído de quatorze jovens sendo sete do sexo masculino e sete do sexo feminino. No quadro 10 apresentamos a relação dos jovens entrevistados⁸, por ordem cronológica das entrevistas realizadas. Em relação à faixa de idade, os jovens têm entre 16 e 17 anos de idade. Todos os jovens são estudantes da escola pública da rede estadual e estão cursando o ensino médio, a maioria deles encontra-se na última série do ensino médio. Todos são moradores do Subúrbio Ferroviário, esses aprendizes residem em três bairros dessa região da cidade de Salvador sendo seis em Fazenda Coutos, cinco em Paripe e três em Alto de Coutos.

Quanto aos arranjos familiares identificamos assim como Ramos (2017) em seu estudo sobre o modo de vida de jovens do subúrbio ferroviário uma grande diversidade podendo ser enquadrado no que a referida autora tipificou em quatro tipos: a) representada pela família tradicional, composta pelo pai, mãe e filhos, b) o segundo tipo, constituído por mãe, filhos e padrasto, c) no terceiro arranjo familiar – constituído por pai, filhos e madrasta e por fim, d) aquelas famílias formadas por mães e filhos. Entre os quatorze jovens entrevistados também encontramos uma diversidade de arranjos familiares: destes seis deles enquadram-se no tipo d – famílias compostas apenas pela mãe e filhos; cinco vivem com pai e mãe, no que se convencionou chamar de família tradicional e dois vem de família compostas por mãe, padrasto e filhos e identificamos ainda um jovem que vem de uma família constituída pelo pai, madrasta e irmão. Todos os jovens entrevistados nasceram em Salvador, mas alguns deles vem de família que são oriundas do interior da Bahia.

⁸ Os nomes são fictícios, no momento das entrevistas foi demandado que cada jovem escolhesse um nome, pois desde o início da pesquisa nos comprometemos a preservar as informações no anonimato não divulgando a verdadeira identidade de cada jovem entrevistado.

Em relação a cor/raça verifica-se que apenas dois jovens se declararam amarelos os demais se consideram negros, sendo sete pretos e cinco pardos e nenhum branco.

Quadro 10 – Perfil dos jovens entrevistados

Nome	Idade	Sexo	Cor/Raça	Ano de Ingresso no Programa	Turno que trabalha	Série que estuda	Renda Média da Fam.	Bairro onde mora	Com quem mora	Origem dos pais	Religião
Jovem 1 - Jão	17	Masc.	Preto	2017	Vesp.	2°	1 a 2 sm	Fazenda Coutos I	Mãe, e irmão	Salvador e Sergipe	Espírita (está se aproximando)
Jovem 2 - Rosado	17	Masc.	Preto	2018	Mat.	3°	1 a 2 sm	Fazenda Coutos I	Pai e mãe	Interior	Crê em Deus mas não tem religião
Jovem 3 - Nunes	16	Fem.	Preta	2018	Mat.	3°	1 a 2 sm	Alto de Coutos	Mãe e irmãos	Salvador	Católica
Jovem 4 - Olga	17	Fem.	Parda	2017	Vesp.	3°	1 a 2 sm	Paripe	Pai, mãe e irmão	Salvador e interior	Crê em Deus mas não tem religião
Jovem 5 - Rafael	17	Masc.	Pardo	2018	Vesp.	3°	1 a 2 sm	Alto de Coutos	Pai e mãe	Salvador e interior	Evangélica
Jovem 6- Quirito	16	Masc.	Preto	2018	Vesp.	2°	1 a 2 sm	Fazenda Coutos	Mãe, padrasto e irmãos	Salvador	Crê em Deus mas não tem religião
Jovem 7 - Déa	16	Fem.	Parda	2018	Mat.	3°	3 a 4 sm	Fazenda Coutos I	Mãe, padrasto e irmão	Salvador	Evangélica
Jovem 8- Maria	16	Fem.	Preta	2018	Mat.	3°	1 a 2 sm	Paripe	Mãe	Salvador	Crê em Deus mas não tem religião
Jovem 9 Renata	16	Fem.	Preta	2017	Mat	3°	1 a 2 sm	Paripe	Pai e Mãe	Salvador	Católica
Jovem 10 Tezinha	17	Fem	Amarela	2018	Mat.	3°	1 a 2 sm	Paripe	Mãe e irmão	Interior	Católica
Jovem 11 Teu-	17	Masc.	Pardo	2018	Vesp.	3°	1 a 2 sm	Alto de Coutos	Mãe e irmão	Interior	Evangélico
Jovem 12 Tinho-	17	Masc.	Pardo	2017	Vesp.	3°	1 a 2 sm	Paripe	Pai, madrasta e irmão	Salvador	Crê em Deus mas não tem religião
Jovem 13 Isabelli -	16	Fem.	Preta	2018	Mat.	2°	1 a 2 sm	Fazenda Coutos I	Mãe	Salvador	Crê em Deus mas não tem religião
Jovem 14 Eduardo	17	Masc.	Amarelo	2018	Mat.	1°	3 a 4 sm	Fazenda Coutos	Pai e mãe	Interior	Não crê em Deus

Outra característica desses jovens é que todos eles tiveram sua primeira inserção no mundo do trabalho como jovem aprendiz. Quando conversamos com alguns desses jovens como é o caso de Rosado que tem um irmão mais velho de 22 anos de idade, verificamos que, diferentemente deles, seus irmãos mais velhos tiveram a experiência do trabalho infantil. Spósito, Souza e Arantes e Silva (2018) com base nos estudos do Instituto Insuper, apontam que nas duas primeiras décadas dos anos 2000 – todos os

jovens dessa pesquisa nasceram entre 2002 e 2003 – com a retomada do crescimento e ampliação de postos de trabalho formal no país, assim como da política de valorização do salário mínimo e maior acesso da população a programas sociais, vale destacar que boa parte dessas famílias recebem os benefícios do Bolsa Família, “teriam garantido condições favoráveis para que as famílias mais pobres pudessem postergar a entrada de seus membros mais novos, os adolescentes, no mundo do trabalho” (SPÓSITO; SOUZA; ARANTES E SILVA, 2018, online)

A seguir apresentaremos as narrativas juvenis sobre as várias dimensões das suas vidas: trabalho, escola, família, amigos, redes sociais e seus sonhos. Partimos da perspectiva de análise de Norbert Elias que nos indica a importância de compreender a formação dos indivíduos a partir do lugar social que eles ocupam, de suas relações com as normas e as regras que organizam os grupos sociais, afirmando que “uma das questões centrais da sociologia, talvez a questão central, seja saber de que modo e por que os indivíduos estão ligados entre si, constituindo, assim, figurações dinâmicas específicas. Só é possível seguir a pista de uma resposta para tal questão se determinarmos as interdependências entre os indivíduos” (ELIAS, 2001, p.213-214)

8.2 O jovem e o trabalho – como vivenciam ser jovem aprendiz

Uma das questões que norteou essa pesquisa foi pensar como os jovens vivenciam essa experiência formativa, partindo do pensamento de Rancière (2015) de que a experiência e não a verdade é o que dá sentido à escritura. A partir daí, buscamos refletir com os jovens o que tem significado para eles a experiência de ser jovem aprendiz e como percebem a formação recebida nessa entidade formadora. Em muitas das respostas uma questão foi sempre presente nas falas dos jovens a ideia de abrir mente, além do aumento de repertórios linguísticos e também a ideia do amadurecimento, se tornar uma pessoa mais preparada para a vida.

Eu acho que não saberia mais viver sem trabalhar, depois que você começa a ter o seu salário, você fica com a mente tão mais centrado, eu soube dar valor ao dinheiro depois que comecei a trabalhar. Hoje repasso o ticket alimentação para minha mãe e as vezes ajudo a pagar alguma conta, o restante eu faço minha poupança, já está até gordinha, eu penso usar para fazer meus cursos, me manter na universidade. (jovem Teu, de 17 anos)

Quando perguntamos aos jovens qual o significado do trabalho, assim como já apontado por outros estudos como a Agenda Juventude Brasil (SNJ, 2013) boa parte dos jovens

aprendizes ressaltam que inicialmente a primeira motivação para buscar a inserção no mercado de trabalho na condição de aprendiz foi pela necessidade financeira, de ajudar a família mas também os jovens buscam trabalhar para ter além da independência financeira e poder acessar bens materiais a experiência profissional que consideram fundamental para posterior inserção no mercado de trabalho.

Na entrevista com a jovem Déa, a caçula do grupo, ao falar das motivações ela nos contou que inicialmente o que a motivou foi a questão financeira, pela possibilidade de ajudar a família. Déa é uma das jovens cuja família tem melhores condições, uma renda de 3 a 4 salários mínimos, no entanto, quando iniciou em março de 2018 a mãe e o padrasto estavam desempregados.

A primeira motivação foi para ter uma maior independência financeira, poder ter o dinheiro para gastar nas minhas coisas. Hoje o fato de não precisar mais que meus pais gastem o dinheiro deles com minhas coisas os liberam para usar em outras coisas da casa. É muito bom poder ajudar a família. (Déa, 16 anos)

Entre os jovens aprendizes pesquisados assim como encontrado na pesquisa de Corrochano (2018) a percepção do trabalho como necessidade é bem mais ressaltada entre os jovens de famílias de mais baixa renda como é o caso de Isabelli que vem de uma família extensa onde apenas sua mãe trabalhava para sustentar onze pessoas, entre filhos noras e netos. Há também aqueles jovens que no momento em que ingressaram no Programa seus pais estavam passando por dificuldades financeiras, muitos estavam desempregados ou como o caso de Maria onde os pais tinham acabado de se separar e a mãe tinha ficado sozinha com a responsabilidade de dar conta da casa e das duas filhas.

Eu já tinha o sonho de trabalhar, de querer adquirir experiência e esse trabalho chegou pra mim num momento muito difícil, foi no momento que meus pais tinham separado e minha mãe era sozinha pra tudo, meu pai não estava ajudando, então era um momento difícil pra minha mãe administrar a casa, eu e minha irmã e segurar tudo sozinha. Tava difícil pra ela, assim quando soube da seleção eu me esforcei pra conseguir estar aqui, pra poder ajudá-la, pra ser eu e ela e dividir o peso. (Maria, 16 anos)

Mas também encontramos alguns jovens que destacaram que a primeira motivação de entrar no Projeto foi a busca de experiência, de adquirir maiores conhecimentos além de realização pessoal como é o caso do jovem Eduardo de apenas 17 anos. Essas narrativas reforçam ainda o que alguns autores já vem ressaltando da centralidade do trabalho para os jovens das camadas populares, parece já está inscrito no DNA como algo natural e

muitos deles, assim que entram na adolescência, já sentem como sendo sua missão trabalhar para ajudar a família, um componente moral do dever de ajudar a família. Sarti (1994) ao discutir o lugar das crianças no seio das famílias pobres ressalta que desde muito cedo já lhes são atribuídas funções e o trabalho faz parte do compromisso moral, visto como uma forma de retribuição.

Eu sempre, desde os 14, quis trabalhar, sempre achei o máximo trabalhar, eu ficava vendo minha irmã sair para trabalhar e eu ficava muito agoniado em casa com crise de ansiedade querendo trabalhar, pois eu queria acelerar meu futuro, e aí eu consegui e também me chamou atenção aprender novas coisas, eu aprendi muito aqui e também amadureci muito, pois hoje eu sou uma pessoa mais social tanto que hoje como te disse eu tenho amigos, amigos que eu considero melhores amigos, amigos irmãos.(Eduardo, 17 anos)

Outra dimensão importante do ser jovem aprendiz, é que para muitos deles essa experiência de aprendizagem é vista como uma preparação para a entrada no mundo adulto, preparando-os para a sua inserção no mercado de trabalho. Esse preparo vai muito além do saber fazer da atividade laboral em si, do saber instrumental, envolve muitas outras dimensões, “aprender a se locomover na cidade”, “a andar de ônibus”, “a se vestir apropriadamente”, “a lidar com conflitos” dentre outros. É um espaço de aprender os códigos do mundo do trabalho e também do mundo adulto. Como nos disse João “nesse tempo de quase um ano aqui me mostrou como vai ser o futuro, também as dificuldades familiares – é como uma preparação para a vida adulta”.

A fala da jovem Nunes vai também no sentido de compreender a experiência que eles estão tendo de conciliar escola e trabalho como sendo uma etapa preparatória para a entrada no mundo adulto. Diz que apesar de todas as dificuldades “acha positivo pois quando a gente for conseguir um trabalho mesmo, vai ser nessa mesma vaípe, a gente já vai se acostumando, eu acho que é difícil, mas a gente tem que se esforçar”.

Vale salientar que, esse mesmo sentimento os jovens têm em relação à escola, como espaço de disciplinamento. Como nos disse Déa, “a escola é importante, é uma preparação para a vida. Pega ônibus todo dia, a gente aprende a pegar ônibus, tem que aprender a chegar no horário, forma de se vestir (referindo-se ao fardamento)” e diz ainda: “é muito importante pra disciplinar a gente, colocar a gente no lugar, me disciplinou bastante”. Sua fala vai ao encontro do pensamento de Thompson que com base em Powell (1772) afirma que a escola tem um papel fundamental na formação dos “hábitos de trabalho”. (POWEL, 1772 apud THOMPSON, 1991, p.71).

A questão da maturidade e da responsabilidade é bem destacada pelos jovens como um fator importante para lhes preparar melhor para o mundo do trabalho e para a vida. Como nos disse a jovem Olga ser jovem aprendiz lhe fez ter mais responsabilidade, ser mais firme, com mais força de vontade, “antes era muito sensível, chorava por tudo, hoje aprendi a ser mais dura, ter mais determinação, mais força”.

Ao perguntar aos jovens como percebem as mudanças ocorridas neles nesse tempo que estão na formação uma das jovens respondeu: “hoje me considero uma pessoa melhor”. Como bem ressaltou outra jovem com quem conversamos sobre as mudanças que percebe nela e no grupo nesses quase dois anos de formação na AASMOS, ela destaca que: “Penso que a gente melhorou muito, hoje a gente pensa mais no outro, pensa, dá um tempinho pro outro pensar no que fez”. Essa ideia é presente em muitas outras falas de que quando chegaram eram imaturos, agiam no impulso, hoje pensam mais antes de agir, conseguem se colocar no lugar do outro.

Como nos falou a jovem Déa: “aqui é um cuidando do outro, quando um está no chão o outro no céu a gente desce e vai pegar o outro pela mão”. Diz ainda:

é isso que mais me encanta aqui, cada um aqui não é só mais um, é um laço de família, e isso é precioso. A gente briga mas a gente não leva nem muito tempo brigado, não dura mais de 30 minutos. Hoje eu estou muito mais aberta as amizades, antes eu não conseguia, era muito desconfiada. (Déa, 16 anos, turma matutina)

É recorrente nas narrativas juvenis a questão das relações de afetividade aqui construídas, destacam a importância das relações interpessoais, lugar de “criar novos laços” como nos disse Déa.

Apesar de não querer, querendo, eu queria criar novos laços pois eu era muito sozinha, nunca fui de ter amigos, aqui eu criei novos laços, fiz grandes amigos, grandes experiencias profissionais, mas também muitas alegrias e algumas tristezas também. (A jovem Déa, 16 anos)

O relato do jovem Eduardo deixa claro que apesar do Programa Jovem Aprendiz ter como objetivo central a inserção dos jovens no mundo do trabalho, um programa social dessa natureza, em especial, numa sociedade individualizada (BAUMAN,2008) tem tido um papel fundamental na formação de vínculos afetivos. Esse jovem, no início das nossas observações, quando estava iniciando o seu contrato de aprendizagem, relatou que seus únicos “amigos” eram do mundo virtual, e que ficava por longas horas em

jogos e bate-papo nas redes sociais. Quando um ano e meio depois entrevistamos ele falou:

por uns anos perdi muito tempo em jogos e redes sociais pois para mim era muito difícil se relacionar com pessoas no nosso mundo (pessoalmente), aí eu procurava amizades, pessoas virtualmente e nisso se passou uns dois anos, inclusive eu me prejudiquei na escola pois eu passava a madrugada toda, ficava umas 15 horas nas redes com os “amigos virtuais” e para mim era o máximo, só que depois que eu conheci o Programa é que esse lado foi sumindo, hoje em dia, eu tenho poucos amigos, tenho colegas mas amigos eu tenho poucos, aqueles que eu considero como irmãos. Inclusive o meu melhor amigo eu conheci aqui no Programa, hoje eu tenho uma relação muito forte com ele como se fosse meu irmão, eu gosto demais dele e esse é um dos motivos que eu tenho para agradecer o Programa as amizades que me trouxeram, os amigos mesmo sendo poucos mas eu amo além das oportunidades.(Eduardo, 17 anos)

Uma das questões centrais que nos moveu nesse estudo foi buscar compreender como os jovens aprendizes percebem a formação recebida no âmbito do Programa de Aprendizagem Profissional, o que tem significado para eles essa experiência formativa e laboral. Assim, nas entrevistas indagamos aos jovens como eles percebem a formação recebida, o que consideram mais significativo no seu processo de aprendizagem. Um dos jovens ao falar da formação recebida na AASMOS disse: *“aqui discute temas que a gente não discute em lugar nenhum, Lourdinha ela dá uma abertura muito grande, ela nos dá coragem para expor nossas ideias. Foi agregando valores pra gente”*. Esse sentimento é compartilhado por todos os jovens, que dizem que aqui na AASMOS encontraram em Lourdinha alguém que confia neles, alguém que acredita neles. Em um dos encontros quando uma jovem estava falando das suas dificuldades com a família, que apesar dela trabalhar, estudar, quando chega em casa a mãe diz que ela não faz nada, nesse momento outro jovem interveio e disse: *“quando ela disser isso você fala Lourdinha acredita em nós”*. Como bem ressalta Paulo Freire não há possibilidade de um diálogo franco se não *há uma intensa fé nos homens*. *“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”*, e com isso *“a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”* (FREIRE, 2014, p.113).

Já no final da escrita dessa tese, quando estava me debruçando sobre as nossas anotações do Caderno de Campo e transcrevendo as entrevistas com os jovens, uma importante obra - o livro de Bell Hooks *Ensinando a transgredir – A educação como*

prática da liberdade - chegou a mim pelas mãos de uma colega de trabalho, também doutoranda. Nesta obra essa escritora americana apresenta aos leitores um rico relato de sua experiência como professora e o seu encontro com a obra de Paulo Freire, que conforme mencionado por ela a “devolveu a fé na educação libertadora”. Quando comecei a ler esse livro fui imediatamente vendo muitas semelhanças entre a educadora Hooks e Lourdinha, duas mulheres negras, artistas e ativistas sociais, além de “radical e amorosa” como descreveu Paulo Freire ao falar de Hooks e que buscam em suas práticas educativas fazer da sala de aula “um lugar de prazer ou de êxtase”.

Assim como Hooks, Lourdinha, como é carinhosamente chamada, dá ênfase às vozes juvenis. Conforme Hooks, “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2017, p.56). Nas entrevistas com os jovens muitos relataram que aqui na AASMOS aprenderam a ter voz, disseram que antes não falavam em público, não expunham suas opiniões. “Criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar – e responder” (Hooks, 2017, p.60). Bell Hooks ao falar de seus alunos da Universidade onde leciona nos Estados Unidos, ressalta ainda que muitos alunos das instituições públicas, “a maioria deles de origem trabalhadora entendem que eles não têm nada de bom a dizer, nenhuma contribuição valiosa a apresentar para uma troca dialética de ideias” (HOOKS, 2017, p.199). Esse mesmo sentimento encontramos aqui entre alguns jovens. Victor ao falar da sua relação com a escola disse: “eu me considero pouco inteligente”. Outra jovem diz se referindo a AASMOS “*aqui aprendi a me posicionar, me expressar*”.

Outro aspecto bastante presente nos encontros formativos da AASMOS é a partilha de experiências e o comprometimento e engajamento da educadora, que sempre se coloca como parte do grupo e que também partilha suas experiências. Sempre que a educadora demandava dos jovens o relato de suas vivências a educadora também se colocava. Para Hooks “A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (HOOKS, 2017, p.247). Com o passar do tempo, fui percebendo que os jovens também começaram a solicitar o meu posicionamento diante das discussões, nas rodas de conversas foram demandando que eu também me colocasse, partilhasse as minhas vivências, o meu posicionamento diante das questões debatidas.

Pereira (2015) em matéria publicada no Jornal Le Diplomatique de outubro de 2015, intitulada Jovens, qual será o futuro? reflete sobre possíveis perspectivas de formação e inserção em uma vida profissional na contemporaneidade, em particular, para os jovens pobres. Assinala que um dos maiores equívocos de muitas das políticas públicas voltadas para a formação profissional de jovens é pautar-se pelo pressuposto instrumental, buscando de forma utilitária garantir ou oferecer subsídios para a inserção no mercado de trabalho. Para ele é preciso buscar um outro caminho de formação – que considere a importância de uma ampliação de repertório que possibilite aos jovens a construção de um projeto por si e para si. Destaca ainda que a formação quando reduzida a uma dimensão meramente instrumental, além de não garantir a autonomia pode ainda contribuir para gerar culpas individuais e sofrimentos por eventuais fracassos. Para uma das jovens entrevistadas *“a formação básica é fundamental pois a questão da convivência é o central”*. Afirma ainda que *“a preocupação com o outro hoje está mais forte em mim”*.

Fica claro nas narrativas juvenis que o Programa é um marco nas suas vidas. Como bem destacou outro jovem:

Foi um **divisor de águas na minha vida**. Eu era um adolescente que ficava em casa, não me sentia muito útil, meus pais saíam para trabalhar e meu irmão também, na época ele era jovem aprendiz trabalhava na Caixa e ele as vezes a gente via ele chegar cansado mas estava feliz por ter sua independência financeira e poder fazer planos e ajudar em casa. Ele juntou 7.000,00 enquanto era jovem aprendiz e hoje é o que ajuda ele a fazer a faculdade, pois mesmo sendo uma universidade pública tem gastos com transporte, material didático, lanches, xerox, etc. Ele foi um exemplo pra mim, assim quando surgiu a oportunidade aqui do Jovem Aprendiz eu corri pra conseguir (Teu, 17 anos)

Contudo, é importante salientar que vários outros pesquisas tem se debruçado para compreender o significado que os jovens atribuem à experiência de ser jovem aprendiz e o tipo de formação que vem sendo ofertada pelos Programas de Aprendizagem Profissional e não há um consenso, nossos achados se aproximam em alguns aspectos e se contrapõem ao que alguns estudos tem encontrado em termos do tipo de formação almejada pelos jovens, entre uma formação mais instrumental ou uma formação integral, mais humanista.

Assim como encontrado em outros estudos com jovens aprendizes, a exemplo do trabalho de Faria (2018) que entrevistou jovens egressos do Programa de Aprendizagem, os jovens ao falarem sobre as transformações ocorridas entre o antes e o

depois destacam um maior amadurecimento, responsabilidade e maior independência. Outro ponto também bastante destacado pelos jovens entrevistados e que também vai ao encontro dos achados de Faria é o desenvolvimento de hábitos como rotina, pontualidade, assiduidade e disciplina, assim como é forte a ideia de que essa experiência laboral como jovem aprendiz os preparará para o mundo do trabalho pelo “desenvolvimento da inteligência emocional (autocontrole, autoconfiança, consciência emocional e auto avaliação)”(FARIA, 2018, p.83)

Outros estudos que têm se voltado para compreender o tipo de formação profissional ofertada no âmbito do Programa de Aprendizagem Profissional tem encontrado outras perspectivas de formação. Santos (2011, p.) em sua dissertação de mestrado a partir do estudo de caso do Centro de Integração Empresa Escola – CIEE de Santa Catarina concluiu que “ a formação do aprendiz está voltada, de maneira geral, para as tarefas, rotinas e procedimentos administrativos das empresas”, destaca ainda, “uma grande ênfase nos aspectos comportamentais e de conduta”, cujas intencionalidades parecem ser de “enquadrar”, “formatar”, “adaptar” os adolescentes às necessidades do mercado.

Silva Junior e Mayorga (2016) ao estudar as experiências de jovens pobres nos programas de aprendizagem em Belo Horizonte identificou que “para os jovens, a formação humana aparece como um desvio do que deveria ser o verdadeiro objetivo do programa: formá-los para exercer uma determinada profissão”(SILVA JUNIOR, MAYORGA, 2016, p.306).

Por outro lado, nossos achados se contrapõem ao encontrado por algum desses estudos. Percebemos, entre os jovens aqui pesquisados, que o que de fato tem frustrado não é o tipo de formação que tem sido ofertado, muito pelo contrário, identificam a formação mais voltada para as relações humanas como fundamental para enfrentar um mundo do trabalho precário, competitivo e hostil, mas sim, a forma como as empresas os recebem, boa parte dos responsáveis por orientar esses jovens no seu aprendizado prático não os vê como aprendizes que estão ali para adquirir aprendizagem, há uma visão muitas vezes preconceituosa por parte do empregador e dos funcionários das empresas que ao não serem preparadas para receber esses jovens muitas vezes os veem como jovens problemas.

Nas entrevistas realizadas com os jovens, muitos deles, nos informaram conviver na escola com outros jovens aprendizes de entidades formadoras de Salvador diversas e

como nos disse uma das jovens que eles sempre conversam sobre o que cada um faz no seu trabalho e também na entidade formadora. Essa diferença de práticas formativas é notada por eles. Ao perguntar se identificam diferenças nas formações uma das jovens nos disse: “claro, tem muita diferença”. Diante dessa resposta lanço uma nova questão a essa jovem o que percebe de diferente? Ela responde então:

não é só no cuidado, mas lá (referindo-se a algumas entidades) é uma coisa mais distante, mais profissional, mais empresa. A formação não é tão rica como aqui, que fala de tantos temas (só o ISBET é como aqui), os outros são muito diferentes. (Déa, estudante de uma escola pública na região central de Salvador).

Outro jovem que estuda em uma escola próxima da Associação também reforça esse sentimento de distintas práticas educativas no âmbito do Programa de Aprendizagem.

Eu conheço um colega que é do CIEE e tem diferença, ele mora aqui no subúrbio e conhece a AASMOS, diz que lá é só teórico e fica só ouvindo, diz que gostaria de ser jovem aprendiz daqui. Lá não tem esse aconchego. Hora da merenda a gente conversa, brinca, tem muita integração. Outro jovem que conheço é da RENAPSI, mora em Coutos e conhece a AASMOS e diz que gostaria de ser daqui. (Teu, jovem aprendiz de 17 anos)

Vale lembrar que, como tratado no quinto capítulo, há uma grande heterogeneidade de entidades formativas, muitas dessas aqui citadas são grandes instituições que atuam em todo o país e que em geral tem turmas grandes, com um número bem maior de jovens aprendizes, o que pode dificultar um trabalho mais preocupado com a subjetividade, com um olhar mais individualizado, o que os jovens acima tanto ressaltam desse “cuidado”, do “aconchego”, de uma educação acolhedora e que tenha o olhar para cada uma das histórias de vida ali presentes.

Nas entrevistas buscamos refletir com os jovens as mudanças que eles percebem neles depois que começaram a participar do Programa Jovem Aprendiz. Quando perguntei à jovem Renata o que havia mudado nela após a entrada no mundo do trabalho ela me respondeu: “a Renata de hoje é diferente da de antes” – pergunto então em que se diferencia e ela ressalta:

na questão da responsabilidade, quando eu comecei a trabalhar minha cabeça ficou mais madura, de tentar saber o que você quer, o que você está fazendo. Não é mais como antes que não tinha muita coisa pra fazer, era só escola e casa, hoje em dia não, é uma responsabilidade maior, ter que organizar as coisas e o tempo (Renata, 17 anos).

Outra jovem diante dessa mesma questão destacou que: “*Penso que a gente melhorou muito, hoje a gente pensa mais no outro, pensa, dá um tempinho pro outro pensar no que fez*”. Essa ideia é presente em muitas outras falas de que quando chegaram eram

imatuross, agiam no impulso, hoje pensam mais antes de agir, conseguem se colocar no lugar do outro. Observando a prática educativa dos educadores dessa entidade percebo que compartilham da mesma crença de Hooks de que “independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer” (HOOKS, p.266)

Para a jovem Isabelli “todo mundo que entra aqui muda, acho que em termos de maturidade, ter responsabilidade, antes eu dormia tarde e acordava tarde hoje não”. Outro aspecto ressaltado por essa jovem foi ter ocorrido mudanças em termos de opiniões sobre algumas coisas. “Coisas que eu não gostava antes, a exemplo de tipo de música e depois aqui ao conviver com jovens que tem outros gostos musicais passei a gostar”. Destaca ainda um tema que aqui ela aprendeu a gostar foi política. “Um tema que acho importante é política, apesar de não saber muito falar, mas tem adultos que pensa que a gente não entende nada, não sabe mas a gente sabe sim, eu não, mas tem colegas aqui que sabe bastante, eu gosto muito quando fala de política”.(Isabelli, 16 anos).

Vejo muitas mudanças, eu era muito preconceituosa principalmente em termos de religião, hoje em dia abri mais minha mente, eu aprendi muito aqui com Lourdinha, a respeitar, hoje eu respeito as diferenças. Não cabe a mim julgar, cada um tem o seu jeito de ser. (Olga, 17 anos)

A mudança de atitude também é destacada pelo jovem Eduardo: “Eu percebo mudanças nas minhas atitudes, coisas que eu fazia e hoje eu não faria mais, eu antes era preso e hoje eu sou mais solto, por eu ter mais a mente aberta, por eu ter aprendido várias coisas, enfim, essa mudança fica muito nítida no meu modo de se expressar”, e me coloca como questão: “acho que você deve ter percebido, não?”.

Pergunto ainda a eles como é a relação com os demais colegas, se percebem mudança de comportamento nos demais membros do grupo, do jeito de olhar o outro, a questão da ética, a preocupação com o outro. Outro jovem diz que sim e responde:

a gente passou a ter muito mais maturidade para lidar com as pessoas, tinha pessoa aqui que conhecia mas não era amiga, Victor já era meu colega de escola mas não tinha proximidade e aqui ficamos bastante próximos. **Aqui um ajuda o outro.** Eu conheço um colega que é de outra entidade formadora e ele me diz que lá é só aula teórica. Lá ele diz que não tem esse aconchego daqui. Hora da merenda a gente conversa, brinca, tem muita integração. (O jovem Teu, 17 anos)

Esse mesmo jovem diz que quando entrou no Programa era muito imaturo “sem saber expor minhas opiniões aqui principalmente Lourdinha me ensinou a ter coragem,

acreditar em mim mesmo, a ter mais força, ganhei maturidade. Minha maior mudança foi aqui no Mosteiro mesmo” e diz ainda, referindo-se à importância da quarentena -. “considero fundamental o tempo que passamos aqui antes de ir para o Banco”.

Como já comentado anteriormente, antes dos jovens irem para a empresa eles ficam na entidade formadora para uma formação inicial de 40 dias, que eles chamam de quarentena. Ele ressalta a importância dessa preparação anterior a inserção deles no mundo do trabalho.

Se não tivesse a quarentena, e eu chegasse direto no Banco eu estaria totalmente desestabilizado, porque esses dias aqui nessa quarentena me deu uma força tão grande, todo o cuidado que o pessoal aqui tem conosco, é muito importante aqui a gente abre muito a nossa mente, “abre sua mente de um jeito que a gente nem imagina. Aqui encontrei pessoas muito diferentes entre si, tinha pessoa que eu nunca imaginei poder ser amigo e hoje são próximos de mim, Eu tenho certeza que vou sair daqui uma pessoa muito melhor. (Teu, 17 anos)

Esse sentimento expresso na fala desse jovem, de **“sair daqui uma pessoa muito melhor”** é recorrente nas falas dos jovens entrevistados. Outra jovem diz que já percebe mudanças no comportamento do grupo. Referindo-se a uma colega diz que elas já se conheciam pois estudaram juntas desde a 5 série e ela sempre foi muito exaltada, brigava com facilidade, hoje ela respira fundo antes de tomar uma decisão. A jovem Olga sintetiza as suas mudanças dizendo: **“ Eu evolui bastante como gente, o meu eu antigo tem orgulho do meu eu hoje”**.

Perguntados acerca do tipo de formação que recebem lá na AASMOS, os jovens entrevistados compreendem a importância de uma formação para além da dimensão instrumental. A parte da formação específica mais direcionada para a função que vão exercer no Banco na condição de escriturário é dada nos primeiros dias da formação, conforme pode-se ver na fala de uma das jovens.

Eu não usei tanto o que aprendi aqui nos 40 dias, planilha, etc. apesar do Manual ter me ajudado muito, mas aulas de hoje são mais importantes como a questão do relacionamento, convivência é o que mantém a gente aqui. A formação básica é fundamental pois a questão da convivência é o central. A preocupação com o outro hoje está mais forte em mim.(Teu, 17 anos)

Outra jovem respondeu que considera essa formação mais humanista muito importante, tocando em temas do nosso cotidiano, das nossas vidas.

Thompson trata da importância do pensar pois como destaca o ser social não poderia se reproduzir um só dia sem o pensamento. Através de práticas como a que aqui ocorrem

que levam os jovens a refletir sobre as suas vidas, ocasionam “mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social”. (THOMPSON, 1978, p.200).

José Sérgio Fonseca de Carvalho em seu artigo *Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar* ressalta que o caráter instrumental que parte sempre de pensar as experiências humanas a partir da noção de “finalidade” (expresso pela pergunta “para que serve?”) vincula-se antes à lógica da fabricação e do uso de objetos do que à atribuição de um sentido para uma experiência política ou pessoal, cuja relevância não pode ser reduzida à sua capacidade de produzir os fins esperados a partir da escolha dos meios adequados. O autor chama atenção que há um conjunto significativo de experiências humanas cujo valor ou importância não derivam de qualquer possível resultado que possam engendrar, essas experiências nem sempre possuem uma utilidade imediata, elas têm, por assim dizer, um valor intrínseco, muitas vezes, sequer visa a atingir um fim exterior à própria experiência que engendram.

As relações de amizade, a experiência da paternidade e o prazer de ler um poema são exemplos de experiências que podem ter um profundo sentido existencial e formativo para quem as vive, a despeito de sua vaga ou nula aplicabilidade prática imediata. E experiências dotadas de sentido são formativas não pelo que permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de operarem transformações naqueles que por elas passam. (CARVALHO, 2017, p.1027, grifo nosso)

Uma jovem ao referir-se o que não gosta no seu trabalho no Banco relata a falta de ética de alguns profissionais lá da agência que ela trabalha. Interessante que essa jovem constata que eles lá na Associação, apesar da pouca idade já sabem o que é um comportamento ético, o que não é ético de se fazer e dizer.

O que eu não gosto lá no meu trabalho é que **lá tem muita falta de ética**, tem umas pessoas lá que faz umas brincadeiras de gordo fóbico, coisas que a gente aqui adolescente já aprende que não deve fazer, Tem um que não fala com o outro, um fala do outro, rola de tudo, tem muita falta de ética entre um e outro, graças a Deus comigo nunca teve nada mas entre eles mesmo, **a gente aqui jovem aprende a ter uma boa relação com o colega e lá é tanta falta de ética.** (A jovem Nunes, 16 anos)

Nos últimos anos o Banco do Brasil passa por um processo de reestruturação e aprofundamento das políticas neoliberais, gerando um ambiente de trabalho altamente

competitivo e com elevado grau de incerteza, o que pode levar a esse tipo de relação como expressa na fala dessa jovem de falta de ética e de muita tensão no convívio entre os trabalhadores, onde reina uma lógica da individualização, cada um por si.

O depoimento dessa jovem nos remeteu ainda a alguns momentos vivenciados durante o tempo que acompanhamos as duas turmas, que nos faz pensar de que a Associação tem buscado ofertar uma educação pautada na ética, no respeito às diversidades. Em um momento onde eles estavam escolhendo a dupla líder da turma, ao escolherem dois jovens do sexo masculino, a educadora falou que a escolha não tinha levado em conta a questão de gênero que tanto eles discutiam ali da importância da representação equânime dos gêneros. Nesse momento um jovem fez um comentário jocoso referindo-se a ter um casal de menino e menina em função de um dos meninos escolhidos para a liderança da turma ser assumidamente homossexual. Na *mesma hora uma jovem criticou a fala dele dizendo que ele estava confundindo orientação sexual com gênero*. Esse mesmo tipo de brincadeira já havia ocorrido quando realizaram uma atividade onde os jovens deveriam falar como percebem o outro, cada um deveria falar as qualidades e “defeitos” dos colegas. Um jovem ao descrever o “defeito” de uma colega, uma bela jovem, que também já havia assumido no grupo sua preferência sexual por meninas, usou o adjetivo desperdício, e logo uma colega falou que ele estava tendo uma postura machista.

Perguntamos ainda aos jovens se eles acham que esse trabalho, na condição de aprendiz, vai prepará-los para ingressar futuramente no mercado de trabalho. Há quase uma unanimidade:

Sim, vai me preparar para o mercado de trabalho e pra vida, são diversas experiências que a gente passa na vida, no transporte, conflitos, aprendi a lidar com as dificuldades, abri a mente pra outras coisas, ganhei mais responsabilidade. (Olga, 17 anos, grifo nosso)

Para trabalhar no Banco tem que ter uma responsabilidade imensa então eu acredito que ter na carteira de trabalho a assinatura da experiência de trabalho no Banco do Brasil facilitará o ingresso no mercado de trabalho (Eduardo, 17 anos)

eu acho que vai me ajudar bastante, eu penso que mostrar meu currículo, minha carteira como aprendiz no Banco do Brasil com certeza abrirá portas. Eu tenho certeza. (A jovem Nunes, 16 anos)

Nas entrevistas com os jovens, um outro ponto importante de reflexão foi pensar o lugar que o trabalho tem em suas vidas. Muitos deles disseram não se vê mais sem trabalho. A jovem Nunes, ao falar do lugar que o trabalho tem hoje na sua vida, destaca que “em termos de tempo ocupa metade do meu tempo, em termos de importância também me

pego pensando no trabalho até mesmo quando não estou lá, também metade do que penso está ligada ao meu trabalho”.

Para Eduardo, um jovem que se define como sendo uma pessoa desde criança persistente e determinada apresenta a noção de trabalho como sinônimo de abertura de portas que lhe possibilitará romper fronteiras.

o trabalho na minha vida é uma coisa que nos ajuda a amadurecer, nos ajuda financeiramente, nos ajuda profissionalmente, assim eu vejo como algo muito importante, **o trabalho é uma porta para a realização de sonhos. Assim o trabalho é a porta aberta para o meu futuro.** (Eduardo, 17 anos, grifo nosso)

Um aspecto bastante destacado nas falas dos jovens é o ganho de autonomia. O trabalho para esses jovens - em especial, para os jovens das periferias urbanas - tem possibilitado uma “maior autonomia e liberdade em relação à família, pela possibilidade de consumo de bens e pela garantia de um mínimo de lazer, possibilitado a vivência da sua própria condição juvenil” (DAYRELL, 2002, p.122). Os jovens ressaltam ainda, que depois que começaram a trabalhar os pais os deixaram mais livres, passaram a sair sozinhos, antes, boa parte deles só saía com a família e quase nunca saíam do entorno da sua moradia, assim, também passaram a circular mais pela sua cidade, para além das fronteiras territoriais. Chamou atenção como os jovens, com exceção dos três que estudam em escolas localizadas na região fora do subúrbio ferroviário, não conheciam quase nenhum lugar da cidade de Salvador, ressaltando o que Spósito e Galvão (2004) já haviam identificado de que “a oportunidade de entrar nesta escola representa aproximar-se do centro da cidade” como podemos ver nos depoimentos abaixo:

Antes só saía com meus pais, casa de parentes ou praia. Nunca tinha ido na Barra, só depois que comecei a trabalhar que comecei a circular na cidade e conhecer lugares, antes ia mais na praia com meus pais. O trabalho me expandiu bastante, muitas coisas. Era assim que eu me encontrava. (Olga, 17 anos)

Falo com minha mãe que eu antes só conhecia Pituba (local onde estuda) e Coutos (onde mora). Hoje em dia eu círculo, aprendi a me mexer na cidade, ando de metro, as vezes pego metro e vou pra Nazaré (bairro central da cidade) e depois de lá pego um ônibus pra casa. Antes nem sabia onde era Amaralina, Boca do Rio (bairros da cidade alta na orla de Salvador), hoje em dia minha mãe confia mais e me deixa sair mais. (Nunes, sexo feminino, 17 anos)

Nas entrevistas buscamos aprofundar a questão de como eles se percebem na condição de jovem trabalhador e estudante, as dificuldades de conciliar estudo e trabalho. Um dos jovens disse que sente um cansaço mental: “durante a semana conciliar trabalho, estudo e transporte ainda no sábado tenho curso na Paralela – cansaço mental” (Tinho, 17 anos)

A rotina desses jovens tem sido bastante estressante, uma das grandes dificuldades de conciliar o trabalho com a escola tem sido em relação ao deslocamento, o tempo gasto no transporte, como todos os jovens pesquisados residem na periferia de Salvador, diariamente enfrentam em média mais de uma hora dentro de um ônibus, muitas vezes cheios, tendo que ir em pé e que traz também muita tensão, alguns jovens já vivenciaram experiência de assalto nos ônibus.

8.2.1. O jovem aprendiz e o cotidiano do trabalho: a precarização do trabalho

De acordo com Vargas a relação subjetiva com o trabalho, como ofício, com as atividades e conteúdo de uma ocupação ou profissão, constitui, pois, uma dimensão crucial para apreender a precariedade do trabalho (VARGAS, 2016). Assim, buscamos nas entrevistas compreender como os jovens percebem o ambiente de trabalho, as condições de trabalho, as relações com os funcionários do Banco, com o orientador, etc

A fala de uma das jovens entrevistadas relatando sobre os primeiros dias no Banco é ilustrativa do sentimento de angústia.

O primeiro dia foi horrível, minha orientadora não tem tempo para mim, mas usei algumas táticas, a faxineira é o amor de minha vida. A gente sofreu um pouco de preconceito. O prédio da minha agência é de alto luxo e a segurança e a moça da portaria ficou desconfiado da gente. As gavetas, ah.....(Déa, 16 anos)

O jovem Tinho relata o estresse que teve com a sua gerente: “**ela aperta a minha mente**”. Referindo-se ainda à gerente ele fala: “ela quer me colocar em tudo, fica me cobrando. Essa semana ela me deu bronca por eu ser muito calado, ela disse que isso estava atrapalhando a minha imagem lá no Banco”. Disse ainda “eu sou muito tímido e realmente não falo quase nada. Essa semana teve uma hora que fui no banheiro respirei fundo pra não jogar tudo pro ar. **Tive vontade de estourar**”

Por outro lado, há aqueles jovens que tem encontrado em seu ambiente de trabalho pessoas que se preocupam com eles, que tem compromisso com a formação dos jovens aprendizes. Josué reconhece a sua dificuldade de concentração e diz que tem encontrado entre os pares da sua agência pessoas que o têm ajudado. Em sua fala diz:

Eu converso com algumas pessoas lá sobre as minhas dificuldades, meu orientador, em especial tem me ajudando muito. Em relação a minha falta de concentração ele me disse que pode ser um déficit de atenção e como a namorada dele é psicóloga ele me indicou de conversar com ela. (Quirito, 16 anos)

Quirito fala ainda que uma grande dificuldade que teve quando começou a trabalhar foi de conciliar os jogos com estudo e trabalho, pois segundo ele nos contou antes passava horas e horas nos jogos eletrônicos. Conta que no início chegava cansado pois dormia pouco pois a noite ficava horas no celular jogando e que o orientador dele o ajudou organizando um cronograma de horas que ele poderia ficar no jogo para não comprometer o sono dele e o desenvolvimento das suas tarefas no Banco.

Uma das questões relevantes ressaltadas pelos jovens para uma relação positiva com o trabalho tem a ver com o sentimento de reconhecimento. Ser reconhecido pelos seus pares é um fator importante conforme pode ser constatado pela fala do jovem Eduardo que fala da satisfação de ter seu trabalho reconhecido e de sentir-se importante, diz: “ontem chegou uma cliente e precisava falar com o gerente e eu fui lá no gerente e depois consegui que ele a atendesse depois ela saiu e me agradeceu” . Disse ainda falando da relevância de seu trabalho: “você não está só mexendo com papel, mas com papéis importantes estar no banco é um status, ontem mexi em um papel de uma grande empresa e me senti importante”. No entanto, esse mesmo jovem quando perguntado qual a percepção dele sobre como funcionários do Banco recebem os jovens aprendizes, ele responde dizendo:

Eu acho que eles recebem os jovens aprendizes como meu orientador falou outro dia desse que eu me senti muito diminuído: “**os jovens aprendizes e os estagiários não servem pra nada**”. (Eduardo, 17 anos)

Pergunto como ele se sentiu ao ouvir essa fala do orientador e nesse momento da entrevista o jovem Eduardo ficou com os olhos cheios de lágrimas e continuou falando: “Eu lembro que até me arrepiei, me veio a lágrima no olho e eu acabei me sentindo muito diminuído e humilhado com aquilo. Lembro ainda que ele falou isso com uma alegria e me senti mal, mas enfim segui meu trabalho como sempre”.

Pergunto sobre os demais colegas do Banco, e assim como outros jovens entrevistados Eduardo disse que lá na agência que trabalha encontrou duas pessoas:

eu acabei formando uma família de duas pessoas, uma funcionária e a outra é a vigilante, e essas duas pessoas são incríveis, se não fosse elas duas eu já tinha pedido pra sair, eu falo muito com Victor (meu melhor amigo daqui) que as vezes fica difícil mas tendo me fortalecer nessas duas pessoas pois elas alegram meu dia. Ontem eu cheguei no Banco passando mal, com vontade de vomitar, mas quando cheguei pra tomar café e encontrei elas, tudo foi embora. São pessoas que trazem uma energia positiva, alegram meu dia. Mas eu não tenho suporte dos meus superiores. Uma vez ou outra que o Gerente Geral que é uma pessoa muito fechada passa lá e vê eu organizando as coisas e diz “isso aí mem” e isso me deixa muito feliz. É massa ser

reconhecido. Eu tento fazer de tudo lá, seja arrumar o arquivo, ajudar algum funcionário, arrumar a bagunça, enfim, eu tento fazer tudo que estão precisando. (Eduardo, 17 anos)

Outro jovem também falou da importância desse reconhecimento: “o reconhecimento é importante para a satisfação do trabalho, é gratificante quando me chamam pelo telefone e você vai pensando que vai ser chamado atenção e na verdade é pra te fazer elogios” (Rosado, 17 anos). Nos depoimentos dos jovens aparece com frequência entre os discursos esse sentimento de que trabalhar no Banco do Brasil traz um status social e boa parte deles acreditam que ter na sua carteira de trabalho a experiência de trabalho nesse banco será uma credencial importante, que lhes darão vantagens na concorrida disputa por uma vaga no mercado de trabalho.

Vargas destaca que o trabalho se constitui em importante mecanismo de reconhecimento social, no entanto, ressalta que há formas distintas de sociabilidade experimentadas no trabalho, que podem tanto ser caracterizadas por “relações de tensão e conflito, de sofrimento e insatisfação, como por experiências de alegria, satisfação e sentimento de engajamento e pertencimento coletivo”. (VARGAS, 2016, p.,316)

Outra fala recorrente dos jovens aprendizes pesquisados é em relação ao desejo de que esse momento como aprendiz seja uma oportunidade de aprendizagem e muitas vezes os jovens aprendizes queixam-se que não recebem orientações:

Sinto falta da orientação. Ela pensa que a gente sabe de tudo. A gente sabe que ela é muito ocupada, é gerente. Fico com receio de chamá-la para pedir ajuda e tirar dúvidas. Cheguei atrasada dois dias, uma foi porque acordei tarde “Nem liga para a minha existência”. Isso é ruim ou bom? Às vezes é bom mas tem coisas que preciso aprender, “lá o povo esquece totalmente de mim, esquece da minha existência”.

Chego no Banco 12:40, transporte é muito cansativo, muitas horas aí chego na Agência e não tem nada para fazer, me sinto frustrado “eu queria aprender mais coisas”, minha orientadora fala como sendo bom não ter nada para fazer

Esse mesmo sentimento Ramos encontrou ao estudar em sua tese os modos de vida de jovens do subúrbio ferroviário de Salvador que identificou que “o trabalho é percebido pelos jovens (especificamente nesta fase de suas vidas) como uma via para o aprendizado, sendo um componente importante do seu processo educativo e de preparação para a vida adulta” (RAMOS, 2017, p.80).

Se, através de seu trabalho, o indivíduo se reconhece no mundo e estabelece uma relação significativa consigo mesmo e com os outros, na ausência de um trabalho significativo, de uma coletividade que o reconheça e sancione seu engajamento em uma atividade legítima,

uma forte precariedade social pode ser ressentida. . (VARGAS, 2016, p.329)

Durante o tempo que estive na instituição dois jovens foram desligados do Programa. Um dos motivos da não permanência de um dos jovens foi descrita como sendo o fato de que apesar de todas as tentativas da Associação o jovem não suportava mais ficar no Banco em função do que outro jovem sintetizou “o desprezo, ficar lá jogado sem nenhuma atividade”.

Como exigência do Programa a empresa contratante deve disponibilizar um profissional que terá a função de orientador do jovem para acompanhá-lo e orientá-lo na sua atividade prática realizada no ambiente da empresa. Logo nos primeiros meses de trabalho essa foi uma das principais reclamações dos jovens, em muitas agências do Banco do Brasil os jovens relataram que seus orientadores muitas vezes não têm tempo para eles, muitos desses orientadores são gerentes e tem uma sobrecarga de trabalho grande o que não permite um maior tempo para acompanhar os jovens no seu processo formativo e com isso gera sentimento de frustração como expresso em algumas falas:

Sinto falta da orientação. Ela (ao tratar da orientadora) pensa que a gente sabe de tudo. A gente sabe que ela é muito ocupada, é gerente. Fico com receio de chamá-la para pedir ajuda e tirar dúvidas. Cheguei atrasada dois dias, uma foi porque acordei tarde **Nem liga para a minha existência.** Isso é ruim ou bom? Às vezes é bom mas tem coisas que preciso aprender, **lá o povo esquece totalmente de mim, esquece da minha existência.** (Isabelli, turma da manhã, 16 anos),

Lá é assim, eu não me sinto acolhida, **tem o orientador mas praticamente ele e nada é nada**, quando eu cheguei lá, fui até com minha mãe, ele apresentou tudo, eu achei super legal, pensei vai ser muito bom esse trabalho, aí foi passando o tempo ele ainda me ajudou um pouco aí surgiu um novo modelo de gestão lá no Banco que todos os funcionários tem que ficar no atendimento, aí eu fico numa salinha com uma atendente, mas como ela é atendente não tem muito como passar nada pra mim fazer, eu esperava de ser um lugar para eu adquirir experiência, mesmo eu fazendo meu trabalho eu queria que lá eles me ensinassem coisas que eu depois que saísse de lá pudesse fazer, tipo ser atendente. Eu queria fazer um pouquinho de cada coisa, eles fossem me ensinando, estivessem ali me amostrando, para que eu pudesse adquirir uma experiência melhor. Vou todos os dias e só faço o que já sei, não aprendo coisas novas. (Maria, 16 anos)

Com o meu primeiro orientador me senti mais acolhida, todo dia ele vinha falar comigo, perguntava como estava meu dia, perguntava várias coisas, ele me chamava na sala dele para conversar. Depois que ele saiu de lá os que vieram depois nunca chegaram pra conversar comigo, pra saber como eu era (Renata, 17 anos)

Essa é de fato uma questão que precisa ser revista no Programa, falta um maior envolvimento das empresas, o caso de Renata que em menos de dois anos teve uns cinco ou seis orientadores sinaliza uma falta de cuidado dos empregadores com esses

jovens. Isso se deve em parte pelo processo de reestruturação produtiva que o Banco do Brasil⁹ vem passando nos últimos anos, com o fechamento de muitas agências, uma redução drástica do quadro de funcionários ocasionando um acúmulo de funções e uma sobrecarga de tarefas. Pfeilsticker (2004) em sua dissertação de mestrado ao estudar os efeitos da reestruturação produtiva sobre a trajetória profissional dos funcionários da área de Recursos Humanos do Banco do Brasil, verificou-se um acentuado processo de individualização no trabalho, com ênfase na busca de resultados e metas individuais em detrimento das construções coletivas. Passa-se a ter um ambiente altamente competitivo e com elevado grau de incerteza. Durante os encontros, alguns jovens trouxeram essa questão, falaram de mudanças em suas agências, como a fusão de agências ocasionando situações de precariedade nas condições de trabalho, muitas vezes não tendo nem onde sentar, além dos jovens expressarem a tristeza de presenciarem o perverso processo de demissões de muitos dos terceirizados, pessoal do setor de limpeza e segurança e que nas falas de muitos dos jovens aprendizes foram os que mais os acolheram na instituição.

Mas também há experiências formativas significativas onde os orientadores fazem a diferença como nos relatou o jovem Teu.

No início quando cheguei na minha agência a pessoa que seria minha orientadora estava de férias, aí foi o gerente que me recebeu. Quando cheguei ele falou pra mim seja bem-vindo, o arquivo é lá em cima, mas não falou mais nada, como era, como eu devia arquivar, eu fiquei perdido mas aos poucos fui me virando sem ajuda de ninguém pois minha orientadora estava de férias. Depois que ela chegou foi totalmente diferente, com ela foi totalmente diferente, me ajudou a ter mais confiança em mim, ela me indicou cursos, me estimula, me orienta, **ela foi decisiva na minha caminhada no Banco.** (Teu, 17 anos)

Os jovens aprendizes dessa instituição são contratados como escriturário de banco e tem como principal atividade o arquivamento de documentos, como descreve um dos jovens sobre o seu trabalho “arquivei, arquivei e repus papel. Minha orientadora disse que eu só ia fazer isso...”. Ou ainda outro jovem falando dos primeiros dias no Banco” nesses quinze dias eu só fiz arquivar”. Como o trabalho dos jovens aprendizes no setor bancário tem como principal função o arquivamento de documentos há por parte de muitos dos jovens entrevistados o sentimento de ser uma atividade que os deixa isolados como na fala de um deles ao relatar a sua rotina de trabalho “a maioria do

⁹ Conforme reportagem do Correio Braziliense em 22/11/2016 o governo anunciou uma grande reestruturação do Banco com o fechamento de 402 agências e uma redução de mais de 9.000 vagas em todo o Brasil

tempo fico isolado nos arquivos”, resume sua atividade em “arquivar e mandar malote”. O primeiro contato com o mundo do trabalho foi de muita angústia, medo e também muitos descreveram o sentimento de isolamento, contudo, nos encontros semanais das sextas-feiras na entidade formadora ao propiciar aos jovens falar desses sentimentos foi fundamental para que muitos deles conseguissem permanecer no trabalho. A semana desses jovens é corrida, os jovens aprendizes tem uma rotina cansativa e pesada, como descreve Teu ao falar do seu trabalho no Banco, “é tudo ao mesmo tempo, organizar cartão, carregar caixa, arquivar” e ele diz ainda que nas sextas-feiras vir para a AASMOS representa para eles “**o feedback, o descanso, abrir mente**”, pois aqui discute temas que a gente não discute em lugar nenhum”. É importante lembrar que os dias que os jovens ficam na entidade formadora, é contabilizado como dia trabalhado e por tanto, caso eles falem à formação o dia é descontado do salário, caso não tenha uma justificativa plausível.

Outra jovem descreve seu trabalho como sendo:

Meu trabalho é super tranquilo, de boa, sou bem tratada, recebo ajuda, é um trabalho leve mas chato, me desculpe mas é um trabalho muito repetitivo, ficar arquivando todo dia, todo dia, a mesma coisa, é um trabalho repetitivo, é arquivo o dia todo, quando rola algo diferente é triturar papel. As vezes é que trituro papel e vou em outro andar levar documento. (Tezinha, 16 anos)

Muitas vezes há um discurso de que os jovens não querem nada e o que podemos ver nas narrativas dos jovens pesquisados é que ao contrário, eles querem mais do que apenas o dinheiro, por mais que o dinheiro seja importantíssimo na vida deles, pois há jovens aprendizes como é o caso de Isabelli cujo o salário oriundo do contrato de aprendizagem é muitas vezes a única renda fixa da família. O trabalho para muitos desses jovens vai além da sobrevivência, é pensado para alguns jovens como meio de realização pessoal. futuro profissional que proporcionasse prazer e não apenas como um meio de sobrevivência.

O jovem Teu diz que na sua agência não tem muito o que fazer. “Minha gerente disse que o Banco tem essa política de só deixar o jovem aprendiz fazer algumas tarefas. Agora estou em outro setor e estou tentando fazer outras atividades”. Informa ainda que soube que vai chegar outro menor e ele fica apreensivo com a possibilidade de ter que dividir o pouco serviço com outro jovem aprendiz. Mas demonstra que não se acomodou e buscou atividade para fazer. Agora estou em outro setor e estou tentando

fazer outras atividades. “Antes como não tinha nada para fazer ficava entediado agora não. O PSO¹⁰ tá uma bagunça, agora tenho o que fazer”.

Uma questão muito presente nas narrativas juvenis sobre o trabalho que desenvolvem é o sentimento de que é um trabalho repetitivo, isso muitas vezes gera uma certa frustração pois não lhes possibilita muitas aprendizagens, contudo, há também o sentimento de que não é um trabalho penoso, desgastante, de grande esforço físico além deles terem consciência de terem condições de trabalho bem menos precário e em melhores condições salariais do que a grande maioria dos jovens trabalhadores que eles conhecem, inclusive de outros jovens aprendizes. Isso ocorre, pois, o Banco do Brasil, diferentemente das demais empresas paga um salário mínimo integral, mesmo os jovens trabalhando quatro horas por dia e não o salário mínimo proporcional como em geral é pago aos jovens aprendizes. Além disso eles tem benefícios como ticket alimentação no valor de R\$200,00 e plano de saúde.

Outro aspecto importante é a noção de pertencimento, como ressalta Almeida (2010, p.855) o processo “de descobrir e desenhar a sua pertença ao mundo está vinculado à capacidade de refletir sobre aquilo que se passa nele e de se perguntar o que está realmente em questão”.

Barros, Freitas e Chambela (2019) ressaltam que os trabalhadores ao se verem confrontados com situações sobre as quais não existem formas preestabelecidas de agir, se veem forçados a se reinventarem no enfrentamento das situações imprevistas. Assim é que embasadas em Yves Clot, os referidos autores abordam a ‘função psicológica do trabalho’, “o trabalho carrega uma função psicológica específica, uma vez que, como atividade, transforma e produz mundos e subjetividades”. Para Clot o trabalho, assim como a arte, tem uma potência, se constitui em uma fonte de alteridade, de inventividade, assumindo papel crucial na constituição dos humanos como sujeitos em relação. (CLOT, 2006, apud BARROS; FREITAS; CHAMBELA, 2019, p.04)

As falas dos jovens sinalizam ainda, que eles têm clareza do mundo do trabalho que os aguarda: um ambiente hostil, competitivo, cheio de disputas e conflitos e assim consideram que o Programa tem ainda, o papel decisivo no sentido de torná-los mais

¹⁰ Desde o ano de 2012 o Banco do Brasil vem implementando a Plataforma de Suporte Operacional (PSO) que segundo documento do Sindicato dos Bancários do Ceará esse modelo “centraliza os caixas executivos e gerentes de serviço em uma dotação única por região abrangida, acabando com o vínculo desses funcionários com uma agência específica e permitindo o surgimento dos chamados “caixas flutuantes”, que podem atuar em qualquer unidade circunscrita naquela PSO”.

fortes, mais preparados para lidar com essas dificuldades de relação no mundo do trabalho como nos disse a jovem de apenas 16 anos da turma vespertina ao ser indagada sobre o que mudou em sua vida: “responsabilidade, acho que firmeza, força de vontade, antes era muito sensível, chorava por tudo, hoje aprendi a ser mais dura, ter mais determinação, mais força”.

Apesar dos jovens terem clareza de que o contrato de aprendizagem tem prazo determinado e que ao completar dois anos eles serão demitidos, todos os jovens entrevistados são unânimes em dizer que **“não saberia mais viver sem trabalhar”**

Assim, buscamos ainda nas entrevistas identificar como os jovens vêem o mercado de trabalho hoje e quais as perspectivas de inserção deles após saírem do Programa. Vale salientar que a racionalidade da lógica neoliberal discutida por Dardot e Laval da responsabilização do sujeito pelo seu sucesso e fracasso parece estar bastante presente nos discursos dos jovens. Como pode ser visto nas falas abaixo onde a crença de que o esforço do indivíduo é determinante para acessar o seu lugar no mundo.

A situação do mercado – é difícil, mas a gente tem que tentar. Nossa, **quanto mais a gente estuda mais chance a gente tem, a gente vai abrindo portas, com estudo e muito esforço a gente vai acabar conseguindo o nosso lugar.** (Nunes, 16 anos, grifo nosso)

Eu sou uma pessoa muito confiante, **tudo dará certo pelo meu esforço** (Eduardo, 17 anos)

Indagamos ainda o que os jovens pensam ser necessário para conseguir um emprego. A jovem Renata nos respondeu: “acho que hoje em dia o que mais facilita para ter acesso ao mercado de trabalho é a pessoa **ter um currículo cheio**”. Questionei-a sobre o que é ter um currículo cheio e ela respondeu: “um currículo que demonstre que a pessoa já trabalhou em várias empresas, tem vários cursos, pois acho que as empresas preferem aquelas pessoas que já tem experiência, já teve vivência numa empresa do que aquelas que não tem ou tem pouca aprendizagem, isso dificulta muito os jovens que não tem experiência, fica um conflito”.

Outra narrativa muito presente entre esses jovens se expressa na fala de Déa, **“emprego está difícil, mas trabalho tem”**. Essa jovem fala da experiência da mãe que ficou desempregada, mas que não desistiu de procurar e que começou a trabalhar recentemente. Provavelmente, o fato de boa parte desses jovens virem de histórias familiares de vínculos trabalhistas frágeis, em sua grande maioria do trabalho informal e conviverem de perto com o desemprego – oito desses jovens informaram ter alguém

desempregado em casa – faz com que eles tenham uma perspectiva de futuro profissional bastante elástica como veremos no último item os jovens e seus sonhos e planos.

Buscamos ainda nas entrevistas investigar qual a percepção dos jovens acerca do mercado de trabalho para os jovens, as reconfigurações do mercado de trabalho disponível hoje para os jovens. Uma das primeiras questões levantadas foi se conhecem outros jovens que assim como eles já estão no mercado de trabalho. Boa parte deles informaram conhecer jovens, tanto na sua escola quanto nas relações familiares e comunitárias que já trabalham, confirmando o que já apontávamos no capítulo II de que nossa juventude é majoritariamente trabalhadora. Entretanto, a grande maioria dos jovens está inserida no mercado informal. Como nos contou a jovem Nunes que estuda em uma escola pública localizada na Pituba, um dos bairros de maior poder aquisitivo da cidade.

La na escola o pessoal faz muito trabalho autônomo, tipo tem um que vende geladinho gourmet, bolo de pote, vende brigadeiro, tem uma menina que colocou uma plaquinha vende-se brigadeiro– **empreender na própria escola** – não é o que espero pra mim mas acho que é um caminho temporário, não é definitivo.

Essa mesma jovem distingue o seu trabalho “na condição de menor aprendiz” como sendo muito melhor, pois “*tem muito mais condições. Eu converso com outros jovens e lá não tem o que temos aqui*”, referindo-se aos direitos trabalhistas e benefícios recebidos no Banco como salário mínimo, carteira assinada, ticket-alimentação, vale transporte e plano de saúde. Na sua fala fica claro que hoje a ideia do empreendedorismo é tida como uma alternativa, “**empreender na própria escola**” tem sido a saída para os que não conseguem inserção no mercado de trabalho.

Quando fiz essa mesma pergunta para o jovem Eduardo, que estuda no turno noturno e que, portanto, convive com grande parte de estudantes trabalhadores, ele disse: por eu estudar a noite, na minha turma da escola, a maioria na minha idade entre 17 e 18 anos trabalha em emprego informal, muitos deles trabalham em oficinas, pinturas de carro, serralherias, só tem uma que trabalha com estágio”, Pergunto se ele se vê em condições de trabalho melhor do que os demais jovens de sua escola. Eduardo responde: “Eu me vejo melhor, eu tenho a ajuda da Associação, tenho um trabalho que não atrapalha estudar, com todas as condições e direitos trabalhistas”.

Outro aspecto recorrente na fala dos jovens é o sentimento de que o fato de terem na sua carteira de trabalho a experiência junto ao Banco do Brasil, uma instituição de grande prestígio social, lhes dará uma credencial importante para acessar futuramente o mercado de trabalho. Outros estudos já sinalizam esse sentimento de alguns aprendizes como é o caso da pesquisa de Santos (2006) que ao investigar a percepção dos aprendizes sobre o programa do SENAI, identificou que a experiência, bem como a carteira assinada, aparece como a maior contribuição do programa para a inserção no mercado. Segundo Santos, na visão desses jovens, o SENAI surge como um relevante referencial de formação que serviria como um símbolo de que o jovem que lá realizou qualificação está apto a preencher uma ocupação no mercado. Quase todos os jovens entrevistados consideram que ter a sua carteira de trabalho assinada por uma instituição de prestígio social como o Banco do Brasil lhes darão uma credencial importante para acessar novos empregos.

Assim, entendemos como Dayrell (2007) que para a grande maioria dos nossos jovens, como os sujeitos da nossa pesquisa, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (SPOSITO, 2005 apud DAYRELL, 2007, p.1109) e o trabalho assume muitas vezes o papel de rito de passagem para a maioridade.

8.3. Os jovens e a escola

Estudos que se voltam para refletir sobre a juventude devem partir de dois pressupostos básicos: a educação como direito de todos e o trabalho como dimensão central do homem. Desse modo, essa pesquisa não poderia deixar de tratar desse tema: os jovens e a escola.

A trajetória escolar desses jovens demonstra que essa geração iniciou sua trajetória escolar já nos primeiros anos de vida, quase todos ingressaram na escola ainda na creche, aos três anos, alguns deles começaram a estudar na creche da AASMOS. Boa parte deles nunca tiveram nenhuma reprovação na escola, vem do que Romão e Carmo

ressaltam de trajetórias regulares, dos quatorze jovens pesquisados apenas três tem trajetórias irregulares e já foram reprovados.

Todos os quatorze jovens entrevistados estudam em escolas públicas, a grande maioria deles, com exceção de três jovens, estudam em escolas localizadas na região do subúrbio ferroviário. Os jovens que estudam fora do bairro relataram que essa decisão, ainda que custosa, tanto em termos financeiros como de desgaste físico deve-se ao esforço familiar de propiciar a eles uma educação de melhor qualidade. Assim como já identificado em outras pesquisas os jovens pesquisados mesmo os que estudam no seu próprio bairro ou região, identificam que as escolas públicas localizadas nas áreas centrais ou de maior prestígio social oferecem melhores condições físicas e contam com professores mais preparados.

Muitos alunos estabelecem, assim, oposições entre a escola de bairro – os estabelecimentos de onde procedem – e a escola central – a instituição almejada por oferecer melhores condições de funcionamento e abrir melhores perspectivas. Disso resulta um corpo discente de características bem heterogêneas, portador de expectativas e modos de vida bastante diversos (Sposito; Galvao, 2004, p.350)

Quando indagados se o fato de estarem no Programa e terem que trabalhar e participar da formação profissional os prejudica na escola, o jovem Tinho diz : “Nunca repeti de ano mas eu venho regredindo cada vez mais na escola, tanto em termos de nota como de presença”. Pergunto se considera que entrar no Programa Jovem Aprendiz foi determinante para essa regressão e ele responde: “acho que isso é de cada pessoa, tem gente que se deixa comprometer, outros não”, e continua dizendo “para mim deixou pois minha agência é distante e geralmente eu tenho que sair da escola no quarto horário para poder chegar no trabalho, não assisto a última aula pra chegar lá na Agência no horário certo e que eu possa ainda almoçar”.

Muitos jovens relataram que tem chegado atrasados na escola, muitas vezes perdem as primeiras, ou as últimas aulas em função do curto prazo para deslocamento do trabalho para a escola, ou vice-versa. Entretanto, nas nossas observações e nas conversas com os jovens aprendizes da AASMOS se por um lado alguns jovens disseram que ter ingressado no Programa comprometeu o rendimento deles em sala de aula, tanto pelas faltas como pelo cansaço físico que não os permite muitas vezes estudar, de outro há falas que vão no sentido contrário. Como é o caso do jovem Eduardo que em função de não estar conseguindo conciliar os horários da escola com o trabalho teve que se transferir aos 16 anos para o turno noturno. Quando indagado se o trabalho

comprometeu os seus estudos ele afirma: “Claro que sim, inclusive por isso mudei para o turno noturno, mas por outro lado, o trabalho me ajudou muito mais” Esse jovem que diz não ter pretensões de seguir uma carreira universitária “ penso mais no empreendedorismo, assim o trabalho me deu muito mais benefício, me ajudou”.

Há entretanto outros jovens que pretendem seguir os estudos e ingressar na universidade e se de um lado, reconhecem que o trabalho dificultou os estudos, principalmente pela questão do cansaço físico, por outro, reconhecem que as atividades de formação teórica da AASMOS os ajudaram a ter mais interesse nos estudos.

Ao perguntar a jovem Nunes se considera que o fato de ter entrado no Programa Jovem Aprendiz comprometeu o seu desempenho escolar, ela respondeu: “eu acho que impactou”. Diz ainda que o fato de estudar longe - essa jovem estuda no turno vespertino, em uma escola na Pituba, bairro nobre da cidade que fica bem distante de sua moradia – “acabo chegando tarde em casa e cansada, mas ai de manhã eu antes descansava, chegava cansada e tinha a manha pra descansar e hoje não tenho – as vezes tenho faltado a escola pois fico muito cansada”. Apesar desse cansaço, a jovem ressalta que, no final, o fato de serem cobrados pelo Programa de ter frequência e bom desempenho acaba fazendo efeito ao contrário. Afirma ainda: “a gente acaba se esforçando mais, pois aqui cobra muito, atestado de frequência, boas notas, Lourdinha e Wellington sempre perguntam porque tivemos nota baixa, falam que precisamos nos esforçar mais, eles são muito próximos mesmo da gente, e essa cobrança acaba nos incentivando a estudar”.

O jovem Eduardo, que teve que mudar de turno, indo estudar no noturno em função da incompatibilidade de horários da escola com o trabalho – seu local de trabalho é longe – diz que se considera um aluno diferenciado, e muito se deve ao que tem aprendido na Associação. Nos conta todo orgulhoso de um trabalho recente que apresentou na escola na disciplina de Ciências onde realizou uma maquete de uma célula bacteriana feita com casca de cupuaçu que foi muito elogiada além de um texto de quatro páginas que ele destaca ter utilizado como base um texto realizado aqui com a educadora Natureza, “aqui desenvolvi a escrita, sei que as vezes eu cometo alguns erros pois escrevo às pressas, mas eu tento sempre fazer o melhor, buscar não ter muitos erros”. Nas observações sempre que a educadora solicitava a escrita de um texto ela orientava que eles recorressem em caso de dúvidas o dicionário e, comento com ele que muitas vezes durante os trabalhos na Associação pude vê-lo recorrendo ao dicionário.

No caso do jovem Quirito a partir da entrada no Banco começou a reconhecer que estava deixando a escola em segundo plano, pois ficava a maior parte do seu tempo nos jogos eletrônicos, e que também estava comprometendo o seu desempenho no trabalho. Com o apoio do seu orientador começou a estabelecer uma meta de estudar duas horas por dia e decidiu mudar de escola, transferindo-se para uma escola mais no centro da cidade, de melhor qualidade e próxima ao local de trabalho.

Assim, se por um lado os jovens identificam as dificuldades de conciliar estudo e trabalho, por outro, a questão do trabalho é tão central na vida deles que muitos acabam buscando estratégias para conciliar o estudo com o trabalho e garantir a permanência no Projeto.

Quanto ao que os jovens pensam sobre a escola verificamos que há um sentimento quase que generalizado de que lá, diferente do que encontram aqui na Associação, os professores não valorizam as suas histórias, as suas opiniões, o seu modo de ver o mundo, e essa, além de outras é vista por eles como um dos motivos que levam os jovens a evadirem das escolas antes mesmo da conclusão do ensino médio. Quando perguntamos aos jovens se conhecem jovens que abandonaram a escola e a que creditam a evasão escolar, eles disseram:

conheço alguns – penso que é pela falta de empatia, a escola as vezes meio que desestimula a gente, a gente está pensando em fazer um projeto super bacana para mobilizar a comunidade e eles jogam balde de água fria na gente, tem professor que não aceita as nossas opiniões, principalmente a gente do 3º ano que já temos nossas opiniões formadas, a gente quer expor nossas opiniões e muitos professores não aceitam...(Teu, 17 anos)

a escola é uma minissociedade - é um ambiente hostil, lá tem gente boa mas tem muita gente ...(pausa) tem uns professores que tem ar de superioridade – uma professora disse que não ia pontuar o trabalho, tem professores com mente fechadas que acham que cota é desnecessário. Mas também sei que tem alguns alunos que são bem difíceis de lidar. (Nunes, 16 anos)

Na minha escola, apesar de ter bons professores tem também aqueles que não sabem ser professores, mesmo sabendo que lá na minha escola tem boas condições. Mas tem professores que se acham superiores pensam “eu que mando em você” e isso acaba fazendo com que muitos jovens desistam – há um embate com os professores. Outro fator tem sido as drogas, lá na minha escola pela facilidade acaba muitos se envolvendo e se afastam da escola – tem aqueles que ganham dinheiro fácil. Hoje muitos ficam à espera do ENCEJA, é o que o povo mais aguarda. (Déa, 16 anos estudante de uma escola pública localizada no centro da cidade)

Pergunto ao jovem Eduardo como ele vê a escola hoje, quais são os desafios, porque muitos jovens hoje têm abandonado a escola antes mesmo de concluir o ensino médio. Eduardo diz, “eu acho que a educação hoje ela não é só pensar no descaso do governo, nem só da família, claro que isso tem a ver mas não é só isso, mas acho que quando a pessoa é determinada, quando a pessoa procura se interessa por aquilo, as coisas acontecem diferentemente”.

Salienta ainda:

Hoje eu vejo que tem muitos jovens desinteressados lá na escola por conta das dificuldades que passam, e também por achar que aquilo (se referindo a escola) não vai dar um futuro, não acreditar na sua capacidade, então assim, eu sou uma pessoa que vê algumas dificuldades em algumas matérias exemplo de matemática diz que antes não tinha mas hoje tem um pouco mas eu procuro sempre me focar na escola pois eu sei que isso vai ser fundamental para o meu futuro e se eu sou uma pessoa persistente, uma pessoa que sonha, eu tenho que correr atrás dos meus sonhos e se eu deixar a escola de lado esses sonhos talvez não serão possíveis.(Eduardo,17 anos)

Uma dimensão importante ressaltada por boa parte dos jovens pesquisados é a falta de diálogo entre professores e alunos. Como bem destaca Brenner e Carrano a escola precisa se estruturar “sob princípios de dialogia entre sujeitos de múltiplas experiências e saberes em constante interação”. (BRENNER;CARRANO, 2014,p.1223)

Outra questão que indagamos aos jovens foi em termos da relação deles com os professores, o que se verifica é uma grande queixa dos jovens. Como nos relatou Eduardo se referindo a maioria dos professores de sua escola, diz: -“Eles chegam na sala só querem passar o conteúdo da sua disciplina, não tem nada fora da matéria. Escreveu no quadro acabou, não tem nada fora da matéria”. Outro aspecto destacado em termos da relação muitas vezes desrespeitosa dos professores em relação aos alunos. Eduardo nos conta um episódio que aconteceu recentemente em sua sala de aula. Ele diz ser uma pessoa que se incomoda muito quando um professor maltrata um aluno. Conta que discutiu com uma professora pois ela chamou os alunos de idiotas, “eu discuti com ela, eu sai até fora de mim pois acabei utilizando a mesma palavra que ela usou pra tratar os alunos – falei professora se os alunos estão fazendo alguma coisa que não está de acordo com a sua matéria com a aula você simplesmente desce e fala com a diretora ou coordenadora mas não chama os alunos de idiota, pois idiota é você”. E concluiu dizendo: “um professor deve estar ali pra ensinar não pra nos chamar de idiotas”. Outro jovem, Tinho de 17 anos nos conta, que em sua escola tem professores que passam atividade e ficam o tempo todo no celular, “nem lembram da gente”.

Como bem ressalta Arroyo toda ação formadora se dá a partir das relações entre as pessoas, os jovens não podem ser vistos como “ meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e trabalho”. Diz ainda: “as pessoas são sujeitos que se expressam nessa materialidade, que entram nela com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade, emoção, sua condição humana” (ARROYO, 1998, p.163), afinal, Paulo Freire já nos alertava que os homens não se fazem no silêncio, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2014, p.108).

Conforme nos disse Teu, um jovem de 17 anos que estuda em uma escola pública localizada na Av. Suburbana, “considero muito importante o jovem estar na escola, pois além de ser um local onde se aprende muitas coisas é também um lugar de fazer amizades, de convivência com os amigos”. Contudo, ressalta “minha escola tem deixado a desejar”. Teu é um jovem interessado, estudioso que tem pretensão de fazer o curso de História e nos conta que estuda nessa escola há sete anos e que antes “a escola era maravilhosa”. Ele nos contou ainda, que nos dois últimos anos percebe que houve uma piora significativa da escola e em especial neste ano a situação se agravou “era uma escola muito boa, mas depois que mudou a direção a escola está destruída, a direção nunca se encontra na escola, está abandonada”. Ele informa que essa mudança de direção ocorreu há dois anos atrás e que a situação da escola vem se degradando. Nesse ano de 2019 - pude observar que muitos dias os jovens estavam sem ter aula em função do governo do Estado da Bahia ter deixado de pagar aos professores o auxílio de periculosidade e assim, muitos professores das escolas do subúrbio, área considerada de risco, paralisaram parcialmente suas atividades. Quando entrevistei o jovem Teu em meados de 2019 ele nos contou que esse ano letivo começou com muitas paralisações, “já tem uma semana em casa sem aula nenhuma, a gente fica bastante preocupado pois esse é o nosso último ano, ano do ENEM”. Conta ainda que os alunos fizeram protestos, chamaram o canal de TV (a Record), eles tentaram mobilizar a escola, mas não tiveram apoio dos professores. Outra queixa desse jovem em relação a escola é o fato de ter introduzido mudanças no ensino médio, onde o primeiro ano passou a ser integral, no entanto, Teu destaca que “não tem nada, o pessoal fica ocioso à tarde, sem fazer nada, não tem curso não tem nada”. Pergunto a ele o que considera que precisaria mudar na escola e ele respondeu: “Primeiramente eu mudaria a direção, eu acho a direção o mais

importante em uma escola, também faria o ensino integral funcionar de verdade seria de muita ajuda pros jovens, se tivesse cursos profissionalizantes seria maravilhoso”.

Apesar desse sentimento permear boa parte das narrativas juvenis sobre a escola é preciso lembrar que há experiências significativas, professores que fazem a diferença. Rosado, um jovem diferenciado, centrado, muito participativo, estudioso e que gosta muito de ler e escrever poesias nos contou que o gosto da leitura vem desde cedo, seus pais apesar do pouco estudo, ambos não ultrapassaram a 4º série, sempre incentivaram, compravam revistinhas para os filhos. Na 5ª série do ensino fundamental ele e um colega que também gostava muito de ler com o incentivo de um professor se mobilizaram para fazer uma feira literária na escola e a partir daí a leitura passou a fazer parte do seu dia a dia. Esse jovem que trabalha em uma agência localizada em um grande shopping de Salvador nos contou que nas suas férias escolares quando saía do trabalho passava longas horas da sua tarde em uma livraria desse shopping lendo. Rosado é um dos jovens mais participativos, é muito antenado com as várias expressões artísticas e culturais da periferia, sempre leva questões relevantes para a sala de aula, conhece bastante os movimentos culturais da periferia como hip hop, grafite, além de fazer parte de um grupo de jovens da periferia, que fazem batalha de poesia.

A importância do incentivo da família para a formação do leitor é ressaltada também pela jovem Nunes, outra jovem que, assim como Rosado, destacaram-se no gosto pela leitura. “Adoro ler, me considero uma boa leitora. Adquiri essa prática na infância. Eu tinha livro ganhei o Pequeno Príncipe aos 10 anos. Não leio muito biografia, gosto de ler ficção, gosto de ler besteira, romance louco de gente que se encontrou no ônibus”.

8.4. Os Jovens, a família e a infância

A família faz parte da socialização primária (Berger e Lukmann, 2004) e se constitui em um espaço privilegiado de constituição do ser, é o espaço onde ocorre “a primeira socialização que o indivíduo vivencia na infância” (PEDREIRA, 2006, p.57), tendo um papel preponderante no processo de construção dos modos de vida juvenis, espaço onde se define o lugar social do indivíduo (RAMOS, 2017, p.71). Contudo, a família aparece tanto como fonte de muitas alegrias, mas também de aflições e adversidades, impactando fortemente no comportamento dos jovens, como bem tratado por Setton (2002) a família como sendo fundamental para a conformação dos destinos pessoais e sociais.

Para Moura a formação de uma pessoa é indissociável do arranjo familiar ao qual o sujeito se integra e se constitui numa das influências mais fortes. Ao estudar a instituição familiar a partir dos relatos de jovens de um projeto social de um bairro periférico de Salvador – Mata Escura – identificou que a família ainda se constitui em “espaço privilegiado de socialização para a prática e incentivos de valores morais e coletivos e para desenvolver laços de solidariedade”. (MOURA, 2008, p.165)

Nas falas dos jovens aqui pesquisados também se constata a importância que a família continua tendo na constituição dos sujeitos. Renata quando nos respondeu sobre o lugar que o trabalho tinha na vida dela ela respondeu: “acho que ocupa o segundo lugar, em primeiro vem a família”.

Contudo, há aqueles que relatam que muitas das suas dificuldades estão diretamente relacionadas com a família como pode ser visto nas falas abaixo:

Meu problema maior é minha família, minha mãe sempre reclama, diz que não faço nada, chego em casa depois de um dia cansativo e tenho que escutar tanta coisa de minha mãe (nesse momento a jovem fica com os olhos cheios de lágrimas) (Renata, 17 anos).

Minha maior dificuldade é aturar meus pais, meus pais são separados mas moram juntos e brigam muito todo dia quando saio de casa para trabalhar tenho medo que alguma coisa aconteça (referindo-se a situações de violência). Vou trabalhar mas fico com a cabeça em casa. (Tezinha, 16 anos)

Falta na minha casa conversa, tudo é um tabu (Jão, 17 anos)

Quanto à infância identificamos experiências bem distintas, de um lado um grupo de jovens que falaram ter tido uma “infância muito boa”, “uma infância feliz” como ressaltou o jovem Téo, de muitas brincadeiras na rua, de muita integração com a vizinhança. Ao recordar sua infância esse jovem lembrou que “Gostava de brincar de carrinho, brinquei muito, fazia pistas na rua. A gente riscava o chão da rua com os vizinhos e brincava. Minha rua era muito tranquila, ainda hoje é uma rua calma.”

– Minha infância foi muito boa, brinquei bastante e acho que quando eu era menor a vizinhança era mais unida, todo mundo brincava na rua, as vezes começa a brincar na quinta-feira e só terminava no domingo de brincar com os vizinhos na rua. (Renata, 17 anos)

Falar de infância é uma coisa que mexe muito comigo eu sinto muita falta de minha infância, eu brincava demais, me divertia muito mais, eu era mais próxima de meus amigos era aquele momento que todo mundo se encontrava hoje, não. Não sei se é pelo surgimento das redes sociais agora essa coisa dos jovens terem celular acabou se afastando das brincadeiras pra ficar no celular. (Maria, 16 anos)

Mas há um grupo, em geral filhos únicos que tiveram uma infância mais solitária, ficando a maior parte em casa com adultos, como é o caso da jovem Olga, que apesar de ter um irmão acabou em função do tipo de trabalho dos pais que tinham que se ausentar durante a semana e só retornavam para casa nos finais de semana ficava com uma tia enquanto o irmão estava aos cuidados da avó.

– sempre fui uma menina muito presa, nunca fui de sair, de brincar na rua fui criada com minha tia, meu pai e minha mãe trabalhavam muito, só voltavam pra casa muito tarde, aí eu ficava com minha tia e meu irmão ficou com minha bizavó e no final de semana que ia para casa de meus pais. (Olga, 17 anos)

Outro exemplo é Jão que aos quatro anos de idade os pais separaram e a mãe o criou sozinho, conta que foi uma criança quieta, de poucos amigos e muito solitário, assim como Déa.

Minha infância sempre foi sozinha, minha avó é que ficava comigo enquanto meus pais saíam para trabalhar. Eu tive muitos problemas de relacionamento na infância, sempre só, eu e minha avó que minha mãe nunca deixou, ela sempre morou com a gente. (Déa, 16 anos)

Há ainda aqueles jovens que tiveram experiências de infância sem uma vivência de infância nas ruas ficando mais em casa em função da violência. Tinho nos conta que aos quatro anos de idade seus pais se separaram – uma separação judicial – e ele e o irmão escolheram ficar com o pai. Foram morar na casa da tia, irmã do pai e cinco anos depois o pai se casou novamente. Ele nos relata que teve uma infância muito dentro de casa, brincava com bonecos, não jogava bola, pois a região onde morava na época era muito violenta, e seu pai não os deixavam sair. Conta que hoje esse lugar, onde ainda continua morando não é mais tão violento, pois o tráfico nessa localidade acabou.

8.5. Crescer e se tornar jovem: o que pensam os jovens sobre a juventude

Um dos temas discutidos nas entrevistas foi a questão da juventude, o que representa para eles ser jovem. Como vimos no capítulo II dessa tese esse conceito não tem um consenso, muitos autores têm discutido sobre os demarcadores que delimitam as distintas fases da vida: infância, adolescência/juventude e vida adulta, buscamos compreender como os próprios jovens se percebem na condição juvenil, e a partir de que referenciais eles se perceberam jovens, quais elementos consideraram importantes no processo de transição da infância para a adolescência e juventude.

O trabalho para esses jovens é um ponto importante de inflexão entre a infância e a juventude. Quando perguntei ao jovem Rosado de 17 anos o que marca a entrada na adolescência/juventude ele respondeu:

sempre me senti criança, quando entrei no Programa e recebi meu primeiro salário minha mãe me deu uma conta pra eu pagar, aí caiu a ficha de que não era mais criança.

E foi ainda dizendo que “ser jovem é ter mais autonomia, não só financeira, mas a gente começa a saber mais o que quer”. Lanço outra questão para ele: então, quando deixamos de ser jovem? E ele responde:

Acho que nunca deixamos totalmente de ser jovem, nem criança. Haverá sempre uma criança dentro de nós mas penso que deixamos de ser jovem e passamos a ser adultos quando toda uma responsabilidade de uma casa está sob nós. Hoje ajudo em casa, contribuo financeiramente, mas a responsabilidade total não é minha, é de meus pais. (Rosado, 17 anos)

Assim como Rosado, a jovem Nunes também compreende que a juventude não é demarcada apenas pelo fator biológico da idade, como mencionou essa jovem ao citar como exemplo uma amiga da mesma idade dela e que teve, ainda muito jovem que cuidar da irmã pois os pais foram no seu dizer irresponsáveis e assim “ela acabou amadureceu muito antes do que eu”.

Déa, uma jovem de apenas 16 anos, a mais jovem do grupo disse que um marcador importante que a fez sentir ter entrada na juventude foi sua primeira ida a uma festa sozinha, sem a companhia da família. “Meus pais me deram confiança de ir para o Festival de Verão com minhas amigas aos 13 anos foi minha entrada na juventude”

Diz ainda que depois que entrou no Programa a sua mãe passou a ter muito mais confiança nela, “agora eu tenho meu próprio dinheiro, tenho autonomia financeira, agora ela só precisa autorizar, não precisa mais ter o dinheiro. Depois que estou aqui no Jovem Aprendiz já até viajei sem meus pais, antes eles nunca deixariam. Hoje ela confia em mim numa forma extrema”.

Outro aspecto interessante foi levantado pelo jovem Teu, de 17 anos, para ele deixamos de ser jovem “quando a gente só pensa em si mesmo” pois “o jovem está sempre querendo mais, querendo mudança, mas em geral os adultos não acreditam na juventude”, trazendo aspecto da vivacidade,

As maiores revoluções foram feitas pelos jovens. A gente tem vontade de mudar o mundo sim, mas o que acaba nos desestimulando são os próprios adultos que dá um balde de água fria na gente. As vezes, a

gente quer protestar e os governantes dizem que a gente é baderneiro e não é. Lá no Banco, mesmo, as vezes a gente está brincando e o pessoal pensa que a gente não quer nada, mas a gente tá trabalhando. Penso que é muito importante a participação dos jovens na sociedade, quanto mais os jovens estiverem inseridos na sociedade mais ela vai ter mudanças. Claro que os adultos e os idosos são importantes, mas os jovens, está trazendo aquele frescor, assim se os adultos e idosos nos apoiarem a sociedade vai ser bem melhor.

Nas narrativas juvenis aqui apresentadas permeiam o sentimento da inserção no mundo do trabalho como rito de passagem importante para a entrada na vida adulta.

8.6. Os jovens, as amizades – como vivenciam a sua condição juvenil

Conforme Mészáros (2015, p.93), uma dimensão vital para definir a emancipação humana diz respeito à relação entre a forma como reproduzimos nossas condições materiais diretas da vida na comparação das horas que dedicamos todos os dias ao trabalho e as horas que alocamos em outras atividades. Assim, buscamos nas entrevistas com os jovens, além de compreender a relação deles com o trabalho e a escola, queríamos também compreender como vivenciam sua condição juvenil, para além do trabalho e da escola. Conversamos com eles sobre o que normalmente fazem quando não estão nem na escola nem no trabalho, nas horas vagas, como é o convívio com os amigos, os relacionamentos afetivos e como se relacionam com as redes sociais.

Dentre as narrativas juvenis identificamos que para eles um aspecto importante do Programa foi a questão de que ali fizeram grandes amizades, assim como novas experiências e os novos aprendizados/conhecimentos adquiridos na Associação. Montimer (2003) destaca que um dos aspectos da inserção dos jovens no mundo do trabalho é a ampliação do círculo social para além dos adultos da sua família o que favorece amenizar as tensões em casa. e afirma ainda, que algumas das coisas que os jovens aprendem no trabalho - não menos importante, responsabilidade e confiança - dão-lhes uma vantagem na vida profissional posterior. Essa questão aparece em algumas entrevistas, jovens que disseram ter encontrado no espaço do trabalho pessoas que as ajudam, “verdadeiras mães” no dizer de uma jovem que diz referindo-se à empresa em que trabalha, “lá acabo até me desabafando, me abrindo mais, até porque me sinto mais a vontade de falar das minhas questões com as pessoas de lá, no Banco tem pessoas que me adotaram só lá tenho três mães”.

Um traço importante que apareceu nas falas desses jovens foi a ideia da individualização do sujeito. Elias ressalta que no atual estágio de desenvolvimento da sociedade a identidade-eu é mais valorizada do que a identidade-nós. Bauman em *A Sociedade Individualizada* afirma que “a individualização se tornou o destino de todo habitante de uma grande cidade contemporânea, não uma opção”. Como bem retrata esse autor “a incerteza de hoje é uma poderosa força individualizante. Ela divide em vez de unir” (BAUMAN, p.36), e diz ainda que com isso a noção de ‘interesses comuns’ fica nebulosa e se torna incompreensível, ocasionando o estranhamento do outro, chegando até mesmo ao estranhamento de si mesmo, trata-se como bem definiu Norbert Elias “uma tensão e um abismo eternos entre o “mundo interno” do indivíduo e o “mundo externo” da sociedade” (ELIAS, 1994, p.121). Esse sentimento é expresso nas palavras de João quando perguntado sobre seu melhor amigo(a) ele responde: **“eu” pois só eu me entendo**”. Ou como destacou ainda outra jovem:

Eu tinha uma melhor amiga e um melhor amigo mas aconteceu umas coisas aí e hoje não considero eles mais amigos, amigo de verdade, eu perdi a confiança, perdi a amizade. Hoje meu melhor amigo em primeiro lugar é Deus e em segundo eu, **não tenho em quem confiar certo, nem na minha própria sombra, ela me abandona até no escuro.** (Olga, 17 anos, grifo nosso)

Tezinha, uma jovem de apenas 16 anos, diz que **“meu melhor amigo era o espelho**, referindo-se a antes de ingressar aqui no Programa Jovem Aprendiz, pois aqui fez grandes amizades. Boa parte desses jovens pertencem a famílias pequenas, muitos são filhos únicos ou contam no máximo com um irmão.

Esse sentimento de solidão, de desconfiança, tem gerado situações de desconforto, de não pertencimento, e muitas vezes ocasionado quadros de depressão entre os jovens. Nesse período que estive com eles pude vivenciar situações de jovens que disseram já ter passado por momentos de depressão e que inclusive já tiveram pensamentos de suicídio. Durante um dos encontros, um jovem que era sempre muito fechado, de poucas palavras, mas muito inteligente chegou com os braços com cortes de gilete. Essa situação gerou uma discussão durante o intervalo e o jovem Eduardo se aproximou dele enquanto conversava com Lourdinha e relatou que também já tinha se automutilado. Ele falou de que no ano anterior estava em uma escola que não se sentia parte, no intervalo ficava sentado nas escadas sozinho e aí começou a se cortar e que só parou depois que mudou de escola e hoje depois do Projeto se integrou no grupo e não se corta mais.

Quando entrevistei esse jovem perguntei como era a relação dele com os amigos, quem eram seus melhores amigos. Eduardo nos contou que antes de entrar no Programa Jovem Aprendiz era um jovem muito caseiro, só ficava em casa, disse então que:

por uns anos perdi muito tempo em jogos e redes sociais pois para mim era muito difícil se relacionar com pessoas no nosso mundo, pessoalmente, aí eu procurava amizades, pessoas virtualmente e nisso se passou uns dois anos, inclusive eu me prejudiquei na escola pois eu passava a madrugada toda, ficava umas 15 horas nas redes com os “amigos virtuais” e para mim era o máximo, só que depois que eu conheci o Programa esse lado foi sumindo, hoje em dia eu tenho poucos amigos, tenho colegas mas amigos eu tenho poucos, aqueles que eu considero como irmãos. Inclusive o meu melhor amigo eu conheci aqui no Programa, hoje eu tenho uma relação muito forte com ele como se fosse meu irmão, eu gosto demais dele e esse é um dos motivos que eu tenho para agradecer o Programa as amizades que me trouxeram, os amigos mesmo são poucos mas eu amo além das oportunidades. São poucos, mas são aqueles que eu amo. (Eduardo, 17 anos)

Diante dessas falas uma questão ficou martelando na minha cabeça. O que torna esse espaço da AASMOS especial que faz com que tantos jovens tenham aqui encontrado amigos como dito por eles “amigos irmãos que levarei para sempre” enquanto muitos desses jovens mesmo estando há anos na escola não relatam ter tantos amigos da escola. Assim, lancei essa pergunta para alguns jovens. Quando conversei com Eduardo o que considera que aqui na AASMOS tem de especial, já que esses jovens estão na escola há anos, muitos entraram desde crianças e lá não tem criado laços tão fortes como aqui, o que faz daqui um espaço de encontros, de criação de laços fortes, diferente da escola. Eduardo diz que:

na escola a gente recebe aquela educação porém nós sabemos como é a escola e a educação pública, até mesmo a educação de casa, então na escola eu não me identifico tanto como eu me identifico aqui, pois, na escola, são pessoas mais assim que não zela por coisas boas, muitas vezes vão para bagunçar, pra se divertir, e aqui no Programa realmente ensina a pessoa como é o mundo, como você deve se comportar, os seus valores, eu vejo aqui muito mais maturidade nas pessoas, mesmo sendo jovens são mais entendidas, mais maduras, eu digo enfim mais evoluídas pessoalmente. É isso que me encanta aqui. (Eduardo, 17 anos)

Ao falar sobre as amizades, quando perguntei quem eram seus melhores amigos o jovem João de 17 anos me respondeu: “eu, pois só eu me entendo”. Conforme ressalta Conti o sistema capitalista reforça nas pessoas um sentimento crescente de individualismo e egoísmo. O autor afirma ainda que “em busca de “um lugar ao sol”, as pessoas abandonam princípios de solidariedade – e mesmo de humanidade – para, a qualquer preço, conquistarem aquilo que desejam, satisfazendo suas ambições pessoais” (CONTI, 2015, 07) e esses jovens a não serem respeitados em suas características

peçoais no seu dia-a-dia, voltam-se, num esforço muitas vezes inconsciente, suas atenções para a sua própria vida, para suas conquistas individuais e se fecham. Muitas vezes participar de alguns projetos sociais tem possibilitado a muitos jovens de periferia a se reconectarem com seus pares, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais solidária, pois como ressalta Pais (1993, p.94 apud DAYRELL, 2007, p.1111) os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”.

Outro ponto que foi abordado nas entrevistas foi pensar como tem sido os momentos de lazer desses jovens, o que fazem quando não estão no trabalho nem na escola. De modo geral nos chamou atenção o quanto boa parte desses jovens tem sinalizado a casa como sendo seu melhor lugar, como expressou Jão “o melhor lugar é minha casa”.

geralmente não saio muito, eu prefiro ficar os finais de semana em casa descansando do que sair. Mas quando saio prefiro sair no sábado e domingo descansar. As vezes dou uma volta por aqui mesmo e depois vou pra casa, só isso mesmo. fico mais em casa quando saio aos sábados geralmente é para lugares próximos de casa. (Renata, 17 anos)

O jovem Teu, que mora no bairro de Alto de Coutos, disse gostar muito de ir ao cinema, pelo menos uma vez ao mês tenta ir ao cinema (shopping da Bahia ou no Shopping Salvador onde trabalha), além da praia. Mas ressalta que o que mais gosta de fazer nos momentos de lazer é ficar com os amigos – “marca de ficar de besteira, ficamos mais nas casas, uns dos outros”. Pergunto se tem algum espaço público que se reúne com os amigos ele diz que em Alto de Coutos onde mora não tem praças, espaços abertos para ficar “então a gente se reúne mais nas casas. De vez enquanto é que sai com a família”.

Jão nos conta um pouco da sua rotina, “acordar cedo, ir para a escola depois para o trabalho e voltar pra casa”. Nos finais de semana em geral Jão fica em casa, diz gostar de arrumar a casa e ficar muito em casa, “o melhor lugar é minha casa” Gosta ainda de assistir filmes e séries da Netflix e em relação a tv geralmente assiste somente o jornal. Gosta também de ler, em geral, livros de auto-ajuda e de psicologia. Antes ia muito a praia, mas agora diz que enjoou.

8.7. Os jovens e as redes sociais

A onde for que eu vá levo você no olhar

Paralamas do Sucesso

Um traço comum entre esses jovens, que muitos tem denominado de geração Z, “uma geração que vive conectada” é que, como destacado na reportagem Os filhos dos anos 2000: como pensam os jovens da Geração Z publicada na Gazeta Online em 2017, essa geração hiperconectada tem nas redes sociais seu principal meio para se comunicar, “por meio das redes sociais expandiu seu universo de referências para além de sua casa, escola e família”. Se por um lado, há essa expansão de mundos, por outro, também se constata uma geração muito solitária, de vínculos frágeis, e que tem sofrido com doenças como depressão e automutilação. Contudo, também podemos constatar, como bem ressalta essa matéria é uma geração que “demonstram ser mais tolerantes com as diferenças, sejam de raça, gênero ou orientação sexual, se comparados aos de gerações anteriores”. Podemos constatar entre o grupo de jovens pesquisados uma grande naturalidade ao tratar de distintas temáticas, até mesmo temas tabus como sexualidade, falam abertamente sobre suas orientações sexuais, como bem ressaltou Rosado ao dizer que hoje os jovens recebem bem mais informações e tem mais espaço para expressar seus pensamentos. Mas também não podemos esquecer que em muitas famílias o diálogo é difícil, como nos relatou Jão “falta lá na minha casa conversa, minha família é conservadora, lá em casa é um tabu em todos os assuntos”.

Esses jovens fazem parte de uma geração hiperconectada, onde o celular é parte constituinte do ser, inseparável, como no refrão da música dos Paralamas do Sucesso “A onde for que eu vá levo você no olhar”. Para essa geração o celular ocupou o lugar do computador, vários deles disseram ter computador em casa, mas que hoje não usam mais, fazem tudo pelo celular. A jovem Olga diz “sou muito viciada, não consigo largar de olhar o celular mesmo que tenha responsabilidade quando estou no trabalho”. Ela nos relata que costuma passar em média umas 20 horas no celular, “fico no facebook, no whatsapp, ou youtube, eu durmo pouco, durmo tarde e acordo cedo pois até na hora de dormir as vezes durmo com o celular na mão”. Para alguns jovens como é o caso de Isabelli o trabalho possibilitou comprar o celular e passar a acessar as redes. Essa jovem que vem de uma família que vive em condições mais precárias, de renda mais baixa, afirmou que antes sua mãe não tinha como comprar um celular para ela, assim, com um

dos primeiros salários ela adquiriu seu celular. Ao longo desses dois anos presenciamos jovens que compraram novos aparelhos. Mas boa parte deles ressaltaram que depois que começaram a trabalhar tem ficado menos tempo no celular.

Desgrudar das redes tem sido uma tarefa difícil, assim, uma das regras de convivência acertado com os jovens é de que durante todo o processo de formação os telefones devem ficar desligados, em geral, os jovens depositam os celulares em um cesto que fica no canto da sala. Em um dos encontros quando um dos jovens leu a matéria sobre o bárbaro assassinato de um homem negro que teve seu carro atingido por cerca de 80 tiros por autoridades que deveriam estar ali para nos defender, o jovem Rosado comentou que tinha visto nas redes uma galera postando sobre esse crime e indignado disse: “O Brasil era para estar pegando fogo, todos falam nas redes mas não fazem nada, somos os revolucionários do sofá”, e questiona: “até quando a gente vai continuar pensando que vai mudar o país sentado no sofá”. Após esse desabafo, Rosado fala que ele seria radical e propõe “cortar a internet de todo mundo, só assim vai parar o país”. Criou-se um alvoroço geral na sala, todos unânimes afirmaram “não saberia viver sem internet”. A jovem Isabelli falou: “nem pensar, como saberíamos das coisas”. Nunes logo falou: “não tem como a gente fazer a revolução sem internet” e conta que no ano de 2018 participou de algumas manifestações de rua, e que foi através das redes sociais que ficou sabendo. Nesse momento Lourdinha lançou uma pergunta ao grupo: vamos pensar então como as gerações passadas faziam grandes mobilizações sem internet? E Lourdinha foi partilhando com os jovens as suas experiências como jovem da periferia na década de 80 que participava de movimentos sociais e as estratégias de mobilização utilizadas como faixas, na época pintadas a mão, os “mosquitinhos”, megafones, etc. Como em muitos outros encontros, partilhei as minhas experiências no movimento estudantil onde fazíamos muitas manifestações mesmo antes da existência da internet. Esse foi um dentre tantos encontros formativos ricos que pude participar durante essa pesquisa.

8.8. Os jovens, seus sonhos e planos – o que esperam para o futuro.

Quando indagamos aos jovens quais eram seus sonhos e planos para o futuro, o que esperam da vida após o Programa, dentre as várias falas uma me chamou atenção para entender a nossa juventude. Ao conversar com Eduardo que nos primeiros encontros

falava muito do sonho de ir para os Estados Unidos, pergunto se dois anos depois ainda se mantinha esse sonho. Ele diz que nesse tempo que passou aqui amadureceu bastante, diz ainda:

eu penso que quando a gente cresce, a gente tem novas ideias, amadurece as ideias e foi isso que aconteceu comigo, eu não desistir de ir para os Estados Unidos porém aqui eu acrescentei outros sonhos que eu veja ser necessário para realizar outros. Eu ainda tenho sonho de ir, mas pretendo primeiramente focar nos estudos, fazer um curso, seguir uma profissão que eu quero muito ultimamente e depois disso eu engajar em outra profissão.

Eduardo me pergunta: “posso falar isso pra você, eu ainda não falei pra ninguém” eu digo claro que sim e ele me relata. “Quando eu sair daqui eu pretendo fazer concurso para a polícia militar porque é uma profissão que me atrai muito, eu tenho um amor enorme especialmente pela polícia militar. Porém eu penso que para uma pessoa como eu que sonha alto, não é o suficiente para se viver, porém eu sinto necessidade de passar por isso. Eu sempre falo em casa que as minhas profissões que eu quero eu vou seguir. Minha mãe fica me falando que eu devia focar em estudar para fazer concurso para o Banco e eu fico irritado pois eu sou uma pessoa que gosta de fazer aquilo que eu me identifico, porque quando a gente faz algo que não nos identificamos se torna um peso”. Nos conta ainda que outro sonho dele é abrir uma transportadora, “eu ando pesquisando como anda o mercado atualmente, eu sou uma pessoa que tem muitos planos pois penso se algo der errado eu não vou desistir, além de ser algo que eu me identifico muito também acredito que é algo que dá pra viver confortavelmente. Só depois é que eu penso em colocar em pratica o meu sonho de ir para os Estados Unidos, talvez não mais para morar mas para expandir meus negócios”.

Dentre as expectativas dos jovens boa parte deles ressaltam o desejo de ter uma vida mais estável financeiramente. Como pode ser visto na narração de Déa “Não tenho sonho de ser rica, mas não é sonho mas planejo ter a estabilidade financeira que meu pai tem”. Essa jovem como já havia dito é uma das quais a família tem melhores condições financeiras, pois seu padrasto, a quem ela considera como o pai é formado em engenharia de petróleo e trabalha no Pólo Petroquímico.

Ou ainda como Olga, uma jovem de sorriso largo, que quando indagamos quais eram os seus sonhos e seus planos para o futuro ela nos respondeu: “Penso em ser rica, ter dinheiro para as coisas serem mais fácil. Hoje em dia dinheiro compra tudo, amor, por

mais que seja falso, compra amor. Sonho ser rica, o dinheiro compra tudo, almejo muito ser rica”. Com relação aos seus projetos Olga nos conta que, em termos profissionais, pensa em fazer psicologia, “acho bonita essa profissão de ajudar a organizar o pensamento, a mente, é bonito apesar de ser pouco valorizada”.

Quando questionamos os projetos de vida em termos de formação de família boa parte deles expressaram o desejo de constituir família, entretanto, sempre fazendo a ressalva de uma postergação desse plano para um momento posterior - a ter uma maior estabilidade financeira.

Penso em ter minha casa própria, meu carro, mas penso também em viajar conhecer outros lugares, conhecer o mundo, o mundo é tão grande, depois quero ter também minha família...(Teu, 17 anos)

Mas também encontramos meninas que disseram não ter muitos planos para uma vida a dois, como nos falou a jovem Nunes dos seus planos por ordem de interesse: “comprar minha casa – na verdade um apartamento – quando tiver bem quero viajar pelo Nordeste, também sair do país. Não tenho muitos planos de casar, ter filho talvez”.

Já a jovem Olga relata que não pensa em ter filhos “pois tenho muita preocupação com o meu corpo, não quero estragar meu corpo, tenho medo de engordar, tenho muito essa ideia da perfeição. Prefiro adotar”. Em vários momentos pude perceber a preocupação excessiva dessa jovem com a imagem, ela nos conta que a preocupação com o corpo iniciou na adolescência, quando começou a se interessar em namorar, “**eu sempre quis ser perfeita pra poder ter também pessoas perfeitas**”. Pouco tempo atrás essa jovem que vinha tendo problemas de saúde relatou em sala ter procurado uma médica que diagnosticou uma anemia profunda, e a indicou procurar um psiquiatra, dando a entender ser um quadro de anorexia.

8.9. Seguindo viagem: o momento da partida – trajetórias formativas e laborais de jovens egressos do Programa

Como já falado anteriormente, a entrada de jovens no Programa ocorre em momentos distintos, assim, nesses dois anos que estive acompanhando o processo formativo de duas turmas algumas vezes vivenciei os momentos de saída de jovens que completavam os dois anos de contrato como aprendiz. Os jovens, no meio do segundo ano de formação em diante, começam a sentir a dor da saída do Programa. Esse é um momento

difícil para boa parte dos jovens que começam a lidar com as incertezas do que vão encontrar pela frente. Esse estudo inicialmente previa realizar entrevistas com um número maior de jovens egressos do Programa, contudo, com o desenrolar da pesquisa decidimos focar nosso estudo no acompanhamento do processo formativo da Associação e nas entrevistas com jovens aprendizes em formação. Contudo, como em vários momentos da realização dessa pesquisa tivemos a oportunidade de conversar com alguns jovens egressos nos momentos de confraternização na Associação, obtivemos alguns depoimentos importantes que nos dão pistas do que tem representado o Programa Jovem Aprendiz para esses jovens traremos alguns desses depoimentos, em especial, a narrativa da jovem Livia, a partir da entrevista realizada com ela, um ano após o término do seu contrato de trabalho. Essa jovem hoje encontra-se com 18 anos e atualmente está cursando Biologia na Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

Nas conversas realizadas com os jovens egressos do Programa Jovem Aprendiz percebemos que em geral, as trajetórias formativas e laborais deles após o Programa são cheias de percalços, de idas e vindas, nos remetendo à metáfora do ioiô de Pais (2006). Esse autor ressalta ainda que:

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais para um dia qualquer voltarem: abandonam os estudos para os retomar tempos depois, encontram um trabalho e em qualquer momento se veem sem ele; suas paixões são como “voos de borboleta” sem pouso certo [...]” (PAIS, 2006, p.)

O momento da saída é cheio de muitas incertezas, e de muitas aflições pois esses jovens sabem bem o que os esperam lá fora. Como no depoimento do jovem Vitor Hugo de 19 anos que já havia saído do Programa há dois anos que disse: “desde que saí não sei o que é emprego”, também Udison que havia concluído em 2016 o seu contrato de aprendizagem afirmou um ano depois, em julho de 2017, que assim como Victor também “não sei o que é emprego mas estou correndo atrás”.

Diante desses depoimentos a jovem Evelyn que estava em julho de 2017 saindo falou emocionada, “o que vai ser, não sei mais viver sem trabalhar”. A fala de outra jovem, Flávia, reforça esse sentimento diante das incertezas. Semanas antes da conclusão de seu contrato de trabalho ela disse:

esses dias me peguei lembrando de uma fala sua (referindo-se a Lourdinha a educadora) “o mercado não é brincadeira não”, esses dias não estou nem conseguindo dormir direito, pois não é brincadeira não, dois anos de uma rotina e agora o que será de nós?

Emili, uma jovem de 19 anos que assim como Victor Hugo concluiu seu contrato de aprendizagem há dois anos atrás encontrava-se trabalhando numa empresa de telemarketing. Ela nos contou que há alguns jovens egressos da aprendizagem que trabalham nessa empresa, indicando que esse setor tem sido um dos que contratam jovens egressos da aprendizagem.

O fato dos jovens aprendizes da AASMOS concluírem seus contratos de aprendizagem sem ainda terem atingido a maioridade tem feito com que muitos ao sair do Programa, apesar de ter ouvido muitos deles dizerem “não saber mais viver sem trabalhar”, priorizam os estudos, há vários jovens que continuaram seus estudos e tiveram como prioridade o acesso ao ensino superior.

Vitor Hugo, foi aprendiz e no momento que estivemos com ele, em 2017, ele estava estudando enfermagem numa universidade privada através do PROUNI. Fez um desabafo: “desde que sai não sei o que é emprego”. No entanto, reconheceu mudanças positivas que ocorreram em sua vida depois da AASMOS: “deixei criar o cabelo (cabelo blackpower), fala do sentimento de pertencimento da raça negra, assim como a questão religiosa, “sou cristão e amadureci muito”. Relembrou que quando apresentou aqui na Associação o seu Projeto de Vida há dois anos atrás pensava em “chegar a UFBA e fazer arquitetura” ou fazer exército. Mas não consegui, no entanto, reconhece que hoje deseja para sua vida é “**ser uma pessoa honesta, quero ser feliz, casar, ter filhos e netos**”.

O jovem Udison, concluiu o seu contrato de aprendizagem no ano de 2016 e em julho de 2017, assim como Victor também não disse “não sei o que é emprego, mas estou correndo atrás”. O depoimento desse jovem relatando as suas perspectivas futuras disse que foi criado na religião evangélica, também canta na igreja e faz política e que tem pretensão de se candidatar para um cargo político.

Conhecemos ainda a jovem Emili, o seu contrato de trabalho como aprendiz encerrou-se em 2015 e em 2017 quando a conhecemos ela estava trabalhando numa empresa de telemarketing e também estava cursando enfermagem, há um ano, numa faculdade

particular, mas disse que pretendia mudar para pedagogia. Ela conta que lá na empresa que trabalha tem vários outros ex-aprendizes como ela. Diz: “amadureci muito e era muito tímida quando cheguei aqui, hoje já falo em público”.

Adriana tem 17 anos, ingressou na aprendizagem em julho de 2015, e diz: “aqui encontrei uma família”. Ao sair do Programa em julho de 2017 estava concluindo o ensino médio e que pretendia fazer o curso de direito pois pretende ser investigadora da polícia civil. Para a jovem Flavia que concluiu seu contrato de trabalho em final de 2017 expressou no momento da sua formatura o que representou a formação recebida nessa entidade formadora, disse: “compreensão é a palavra que mais aprendi aqui na AASMOS. Aqui aprendi que não devemos fazer nada que não seja por amor. Amadureci demais, aprendi **a compreender mais os meus pais, a entender a vida**”.

Com o refrão da música Ponteiros do hap CHS, a jovem Lívia, de apenas 17 anos, em agosto de 2018, quando estava se despedindo do Programa Jovem Aprendiz da AASMOS - em função da conclusão do seu contrato de trabalho na condição de aprendiz - expressou em um momento de integração com novos aprendizes o que esperava a partir dali.

Se a vida não me abrir as portas, eu viro chaveiro
E se essa não for minha hora, eu altero os ponteiros
E se a mina não vai me dar bola, eu viro artilheiro
E se o sol não nasce pra todos, eu acordo mais cedo

(Ponteiros – CHS)

Um ano e meio depois retomamos o contato com essa jovem que se dispôs a nos receber para uma entrevista. Lívia nasceu no interior da Bahia e há mais de dez anos reside em Fazenda Coutos II. Aos quinze anos quando completou em 2016 ingressou no Programa Jovem Aprendiz da AASMOS tendo concluído o seu contrato de aprendizagem em meados de 2018. Quando a entrevistei, um ano depois – em 2019 – tinha acabado de passar no vestibular da Universidade Federal do Recôncavo para o curso de Biologia e estava em processo de mudança para o interior. Quando perguntei o que a levou a querer trabalhar ela respondeu que procurava crescimento e experiência.

Na conversa com essa jovem perguntamos sobre o que representou para ela o Programa de Aprendizagem Profissional e ela nos respondeu que a sua vivência nesses dois anos tanto na AASMOS quanto no Banco do Brasil foi de suma importância não só pela experiência profissional, como também pelo crescimento intelectual e cultural. Ela

ressaltou que “a AASMOS desenvolve um papel social muito importante, capacitando e gerando oportunidades para adolescentes que moram na periferia”. Perguntamos então o que significou ser jovem aprendiz e Livia de pronto nos respondeu:

Ser um jovem aprendiz da AASMOS significou para mim novas perspectivas de vida, de saber meu papel enquanto cidadão, responsabilidade e cuidado com o meio ambiente, respeito as diversidades e inclusão, foi muito além de um emprego com carteira assinada, percebo minha evolução como ser pensante que sou.

Livia nos conta que quando saiu do Programa ainda não havia alcançado a maioridade, e estava concluindo o ensino médio, mesmo assim, foi em busca de emprego, “realizei algumas entrevistas de emprego, sem êxito, no entanto, “continuei trabalhando por conta própria, vendendo doces, salgados e decorando eventos” Essa é uma questão que permeiam as narrativas dos jovens egressos, como eles saem do Banco ainda sem ter completado os 18 anos muitos priorizam o estudo. Ela ressalta que quando completou os dezoito anos “o mercado abriu as portas para mim”, essa jovem foi convocada para trabalhar em uma central de atendimento e em seguida foi indicada para atuar como monitora de turismo, no entanto, Livia fala que nesse mesmo tempo foi convocada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e acabou optando por prosseguir seus estudos, contudo, essa jovem sinaliza que foi apenas um adiamento mostrando como para os jovens pobres a via da escola dificilmente se concretiza sem o trabalho, pois fala que “até surgir uma nova chance de ingressar no mercado de trabalho na mesma cidade”, referindo-se ao local da nova moradia, numa cidade próxima da universidade.

Outra questão trazida para reflexão com essa jovem é sobre o que pensa do tipo de formação ofertada pela AASMOS. Segundo Livia, essa entidade formadora “propicia aos aprendizes uma formação para além da profissão inserida, possibilitando que a gente utilize os conhecimentos ofertados para o crescimento intelectual e pessoal”. Aborda ainda, os temas aqui trabalhados e diz: “na minha formação foram os de ética profissional, cuidado com o meio ambiente, inteligência emocional, normas de conduta e leis trabalhistas, foram alguns dos assuntos que mais foram destacados em minha formação”.

Ressalta, que após o término do programa sua visão crítica do mundo foi ganhando novas formas de serem vistas, com maior fundamentação sobre determinados assuntos o que considera ter provocado nela uma maior autonomia na forma de ver o mundo e também de responsabilidade com o seu entorno.

Após todos esses depoimentos podemos concluir que a formação ofertada pela Associação Ação Social Mosteiro de Salvador tem propiciado a esses jovens aprendizes muito além do que uma educação instrumental de preparação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, tem possibilitado os jovens “abrirem a mente” e parafraseando as palavras da jovem Flávia: “Aqui sinto que ocorreu a **“sofisticação da alma”**”. Alma na perspectiva do filósofo Franco Berardi (2012) não no sentido de espírito, mas de sopro vital, “la metáfora de la energía que transforma la materia biológica em cuerpo animado” (BERARDI, 2012, p.XI)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Acredito ter visto uma luz no outro lado do rio
Eu, muito sério vou remando, e bem lá dentro sorrio
Creio ter visto uma luz no outro lado do rio
(O Outro Lado do Rio-Jorge Drexler)*

Poderíamos pensar que a experiência de ser jovem aprendiz tem permitido a muitos jovens esperar? É possível pensar essa experiência na perspectiva da música de Jorge Drexler que nos faz ter esperança, onde em sua canção diz: “creio ter visto uma luz no outro lado do rio”, “sobretudo creio que nem tudo está perdido”? A pesquisa realizada na entidade formadora Associação Ação Social Mosteiro de Salvador nos permite considerar que há experiências formativas no âmbito do Programa de Aprendizagem Profissional que têm conseguido ir além de uma formação para o capital, de uma mera formação instrumental, sendo possível experiências formativas numa perspectiva crítica, pois acreditamos que uma política como a da aprendizagem profissional precisa ir além de uma mera formação de apropriação instrumental técnico e como destaca Wolfgang Maar na Introdução ao livro de Adorno – Educação e Emancipação, “a experiência é um processo auto-reflexivo” e como tal é preciso insistir no “aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-identificador, o diferenciado”. (MAAR, 1995, p.24)

Nesse quadro de tamanha dificuldade, de desmonte das políticas de garantia de direitos como falar de esperança nos dias de hoje, principalmente no Brasil atual. Mas acompanhar o cotidiano das práticas pedagógicas da Associação Ação Social Mosteiro de Salvador – AASMOS, me fez encher de esperança, ao sentir que existe uma revolução silenciosa acontecendo, que nasce das pequenas ações onde o amor predomina através de profissionais que conseguem entender e tocar outras almas. Ou nas palavras de uma jovem “aqui vivenciei uma “sofisticação da alma”.

A nossa pesquisa identificou que essa entidade formadora tem realizado uma formação profissional no âmbito da Aprendizagem Profissional numa perspectiva humanista, compreendendo a formação para além de uma formação instrumental voltada apenas para a preparação de mão de obra que atenda aos interesses do mercado. Tem priorizado na sua formação a compreensão de mundo, trazendo o jovem a refletir sobre o seu cotidiano, o seu contexto de vida. Sua prática educativa vai ao encontro do que

alguns educadores chamam de uma pedagogia crítica que visa educar o olhar – “ajudá-los a abrir os olhos, ou seja, a se tornarem mais conscientes daquilo que fazem e do que ocorre no mundo”. Muitas vezes ouvi de jovens que “aqui abri mais minha mente”, “aprendi a respeitar mais as diferenças”, “a preocupação com o outro hoje está mais forte em mim”. Essa considero ser uma das marcas da educação ofertada pelo Programa de Aprendizagem Profissional da AASMOS, a preocupação com o outro. Os jovens aqui não são vistos “como meros pacientes da ação formadora”, mas sim como na perspectiva apontada por Arroyo (1998, p.163) de compreender os jovens como sujeitos que chegam na instituição “com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade, emoção, sua condição humana” e sua ação formadora se dá através da relação dialógica, da escuta sensível, da troca de saberes, da ampliação de repertórios. Os encontros formativos são espaços vivos de produção de saberes, de reflexão de temas do cotidiano dos jovens, espaço democrático de convivência pautado na ética, no reconhecimento de si e do outro, buscando conectar os jovens à sua comunidade, às suas raízes culturais e sociais. Penso que um dos maiores feitos de uma formação é quando ela consegue realizar transformações naqueles que por elas passam.

Considero que, se por um lado o Programa Jovem Aprendiz não é garantia de uma inserção dos jovens no mundo do trabalho, como podemos identificar nas entrevistas realizadas com os jovens egressos do Programa onde pode-se perceber que em geral, as trajetórias formativas e laborais deles após o Programa continuam cheias de percalços, de idas e vindas, nos remetendo a metáfora do ioiô de Pais, por outro, é possível identificar que tem conseguido fazer transformações importantes nos sujeitos que por aqui passam, muitos jovens tem saído do Programa Jovem Aprendiz transformados, e acreditamos que levarão por onde passar a marca desse projeto, tudo que aqui vivenciaram e aprenderam ficará marcado como uma tatuagem em cada um desses jovens. Mas é preciso também considerar que diante desse quadro de grande recessão econômica que o país vive, não é desprezível os resultados que o Programa Jovem Aprendiz tem obtido em termos de inserção de jovens no mercado de trabalho, onde as pesquisas indicam um percentual de cerca de 60%.

Um dos feitos importantes dessa política tem sido possibilitar que muitos jovens achem a sua própria voz, ou no dizer deles “aqui aprendi a me expressar”, saem como ouvi de muitos jovens aqui pesquisados “pessoas melhores” pois são mais capazes hoje de se

reconhecer e reconhecer o outro e com isso sigo confiante e esperançosa de que com voz ativa seguirão firmes na busca de seus sonhos e projetos de vida, mesmo que sabendo que o mundo lá fora como disse um jovem “está barril”, que vão encontrar um mercado de trabalho cada vez mais precário.

A vivência com os jovens trabalhadores da periferia durante quase dois anos nos leva a concluir que a juventude trabalhadora também é multipla, um “mosaico de possibilidades”, assim, é preciso romper com visões homogeneizadoras que tende a coloca-los “cada um em seu quadrado”, limitando-os, é preciso que os gestores das políticas públicas voltadas para esse público os olhem pelas lentes de um caleidoscópio de forma a enxergar a diversidade, a vivacidade e potencialidade desses jovens.

A finalização de uma tese é a concretude de uma caminhada de quatro anos, onde partimos em uma viagem em busca do conhecimento sem rotas predeterminadas e sem ponto de chegada, chega-se numa encruzilhada onde se abre muitos novos caminhos pois a pesquisa mais do que chegar a verdades traz novas questões, novas perguntas que ficam em aberto e que assim nos deixa com “gostinho de quero mais” e com vontade de seguir com novas pesquisas, abrindo novos percursos, novas frentes de conhecimento.

Estamos atualmente vivendo um momento de muitas incertezas e de soberania do mercado, de mercantilização da vida, onde temos perdido o horizonte do “valor emancipador da cultura e formação do cidadão ativo” (LAVAL, 2004, p.316) e com isso abre-se uma profunda crise nas instituições escolares/educativas, sendo fundamental estudos que se voltem para pensar com os jovens sobre novos modelos de formação profissional. O país sofre com muitos retrocessos, mudanças que tem impactado todos os setores, em especial as áreas da educação, cultura e trabalho, no sentido de desmontar todas as políticas sociais, inclusive a Política da Aprendizagem Profissional. Nos últimos anos vem sendo ameaçada, há em curso dois projetos de lei, um no Senado e outro na Câmara que se aprovados impactarão negativamente na formação dos jovens aprendizes, ao retirarem o papel das entidades formadoras possibilitando que a formação seja ofertada toda ela na própria empresa. A pesquisa ora realizada aponta a importância que as entidades formadoras tem tido no sentido de um maior acompanhamento desses jovens na sua inserção ao primeiro emprego, propiciando que eles permaneçam no mercado de trabalho em condições menos precárias além do incentivo a permanencia na escola. Muitos jovens aqui relataram que não teriam aguentado permanecer no ambiente de trabalho, muitas vezes competitivo,

hostil, se não fosse o trabalho educativo realizado pela entidade formadora no sentido de fortalecimento de vínculos, de pertencimento, de autoestima, sintetizado na fala de uma jovem de ter ganho na Associação “firmeza, força de vontade” e “aprendi a ser mais dura, ter mais determinação, mais força”.

Petra Costa, no seu filme *Democracia em Vertigem*, nos coloca frente a questão: o que fazer quando a máscara da civilidade cai e o que se revela é uma imagem ainda mais assustadora de nós mesmos? De onde tirar forças para caminhar entre as ruínas e começar de novo? Também nesse sentido caminha a reflexão que Valim (2017) nos traz ao final do seu livro *Estado de Exceção – a forma jurídica do neoliberalismo*, onde o autor indaga se diante desse quadro tão desalentador “há alternativa no horizonte?” e por fim, dizer que compartilhamos do sentimento dele de que “é imperioso construir um projeto de resistência à racionalidade liberal” (VALIM, 2017, p.54).

Acreditamos que muitos projetos sociais que têm desenvolvido formação profissional dos novos trabalhadores, a exemplo da experiência aqui estudada, que buscam desenvolver práticas educativas ancorados nos princípios de uma educação emancipadora, se não podem romper totalmente com uma formação para o capital pode ao menos representar o que Antunes chamou de “lampejos de realização ou humanização” (ANTUNES, 2016, p.165), ou como nos disse Dante Galeffi em uma palestra realizada em um dos encontros de linha do nosso Programa de Pós-Graduação “mesmo em momentos que todas as portas do inferno estão abertas é preciso sempre lembrar que há portas de fugas”, creio que a AASMOS tem sido uma dessas portas.

As minhas idas a essa entidade formadora, onde convivi por cerca de dois anos com seus jovens aprendizes foi como a sensação que sentiu Balduino Andreola ao ler as *Cartas Pedagógicas* de Paulo Freire, imersa numa “imensa onda cósmica, de esperança e do sentimento de que vale a pena persistir na luta”, pois é preciso seguir acreditando de que há luz no fim do túnel e que seguiremos resistindo a tantos retrocessos políticos, sociais, e culturais, que atingem duramente os direitos dos jovens de continuar acreditando “que existe vida nos teus sonhos” e que é preciso manter vivo o fogo nas tuas almas.

Coloco o ponto final dessa tese lembrando de minha última entrevista realizada com o jovem Eduardo de apenas 16 anos que quando se sentou à mesa onde nos reunimos para conversar disse: “estou nervoso, me sentindo no Programa da Marília Gabriela”. Ao final da nossa conversa ele falou: “adorei, no início estava nervoso, mas foi tudo tão

tranquilo” (referindo-se a forma com que conduzimos a conversa), disse ainda, “foi bom pois falei coisas aqui” (referindo-se em especial a carta que tratava dos projetos/sonhos) “que ainda não tinha dito a ninguém, nem mesmo lá na sala” e ao levantar me deu um abraço forte que me fez sentir ter concluído com satisfação minha missão nessa instituição e parafraseando o sentimento descrito pela poetisa portuguesa no poema Hora, “sinto que hoje novamente embarco para as grandes aventuras”, e “o meu desejo canta...por isso marco nos meus sentidos a imagem desta hora”.

Esperamos assim, com esse trabalho, contribuir com as reflexões acerca do tipo de formação profissional que deve ser ofertada aos jovens, pois compreendemos que a literatura produzida nos estudos na área da juventude, trabalho e educação ainda é incipiente, ensejando mais estudos, em especial na nossa região, onde há poucos trabalhos que apontem para o lugar do trabalho e da educação profissionalizante na vida dos jovens e assim, convidamos a todos os leitores a caminhar conosco nessa partilha de experiências, pois a vida é trem bala e nós somos apenas passageiros temporários dessa viagem.

REFERENCIAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005, 448 p.p.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da Juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Cláudia Marise Dias F. Políticas europeias para a juventude: o programa Juventude em Ação em Portugal. In: BALDI, Vania; OLIVEIRA, Lídia (orgs). **Europeus em busca da Europa**: os desafios da consciência europeia nas novas gerações. Porto: Edições Afrontamento, 2014; p.167-184.

AGUIAR, Jessica Sapore de. **As Produções discentes na Educação sobre a lei de aprendizagem**: o cenário atual dos/as jovens no trabalho e relações de gênero, Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 853-865, set./dez. 2010.

ALVES, Giovanni. Formação Humana e Reprodução Social para além do capital. Prefácio. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (orgs). **Trabalho, Educação e Reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2011 (Projeto Editorial Práxis) p.07-10.

_____. Juventude e Nova Precariedade Salarial no Brasil: Elementos da Condição Proletária no Século XXI. In: ALVES, Giovanna; ESTANQUE, Elísio. **Trabalho, Juventude e Precariedade Brasil e Portugal**. Projeto Editorial Praxis, Canal Editora, 1ª edição, Bauru, SP, 2012.

_____. Terceirização e capitalismo no Brasil: um par perfeito. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, vol. 80, no 3, jul/set 2014.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. IN: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99.

ANDRADE; José Eduardo; BEMFICA, Valério de C. Desenvolvimento Integral: educação, trabalho, cultura e tecnologias de informação. In: In: NOVAES, Regina C et al. (orgs) **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude; Fundação Friedrich Ebel, 2006; p.16-44.

ANDRÉ, Marli Elisa A.D. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Caio Sgarb. **A ESCOLA DO TRABALHO**: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 184fls.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In; DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (orgs). **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007; p.13-22.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilidade toyotista. São Paulo: Cortez, 2017 (Coleção questões da nossa época; v.58).

AQUINO, Luseni. A Juventude como foco das políticas públicas. IN: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho de. (orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p.25-39.

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Experiências vividas, aprendizagens construídas**: trajetórias de resistências de jovens do campo e da periferia urbana. / Flávia Lorena de Souza Araújo. -- Salvador, 2017. 231 fls: Orientadora: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2017.

ARENDT, Hanna. **A Vida do Espírito**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Relume Damara, 2000.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1978.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 - (Coleção estudos culturais em educação).

ASTIGARRAGA. Andrea Abreu. **Fundamentos da Formação Artesanal**: a concepção dos jovens aprendizes sobre o processo de profissionalização nostálgico e futurista da Oficina Escola de Artes e Ofícios (2001 a 2005). Tese Universidade Federal do Ceará, 2006.

AUDI, Amanda. Senai, que forma jovens aprendizes faz lobby secreto para acabar com Programa de Aprendizizes. In: **The Intercept Brasil**, 15 de agosto de 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/08/15/cni-acabar-aprendizes/>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

BALDI, Vania. A consciência europeia: uma herança a construir. In: BALDI, Vania; OLIVEIRA, Lídia (orgs). **Europeus em busca da Europa**: os desafios da consciência europeia nas novas gerações. Porto: Edições Afrontamento, 2014, p.11-26.

BAPTISTA, Tatiane Alves. O jovem trabalhador brasileiro e a qualificação profissional: a ilusão do primeiro emprego. In: SALES, Mione Apolinário (Org). **Política Social, família e Juventude**: Uma questão de direitos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 a. (131-146) Secretaria de Educação Continuada.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FREITAS, Maria Carolina de Andrade; CHAMBELA, Suzana Maria Gotardo. DIÁLOGOS ENTRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN E A CLÍNICA DA ATIVIDADE. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde** - Volume 17, número 02, Rio de Janeiro, 2019.

BASTOS, Ana Cecília de S.; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos de; SANTOS, José Educaro Ferreira. Novas famílias urbanas. In: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Silvia Helena (orgs). **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, B; Editora da Universidade Federal da Bahia _EDUFBA, 2002 p. 99-135.

BASTOS, Paulo. **LEI NACIONAL DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DOS PROJETOS DE FORMAÇÃO DE APRENDIZES**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ, 2011 Orientador Roberto Lehe.;

BASTOS, REMO Moreira Brito. **NO PROFIT LEFT BEHIND: OS EFEITOS DA ECONOMIA POLITICA GLOBAL SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Orientador: Prof^a. Dr^a. Antonia Rozimar Machado e Rocha. Fortaleza, 2017 326 f..

BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (orgs). **Trabalho, Educação e Reprodução Social: as contribuições do capital no século XXI**. Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2011 (Projeto Editorial Práxis) 384 p.

BATISTA, Roberto Leme. Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. **Revista Estudos do Trabalho**, Ano II - Número 4- 2009, Marília, UNESP. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em 09/10/2019.

BAUMAN, Zygmum. **Vidas desperdiçadas**. Trad.Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERARDI, Franco B. **El alma y el trabajo**. Trad. Fabrizio Cossalter/Paolo Pagliai. México: Elefanta Editorial, 2012.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n° 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BORGES, Angela. A Reconfiguração do Mercado de Trabalho da região Metropolitana de Salvador (RMS) a partir dos anos 2000. In: MELLO E SILVA, Sylvio Bandeira de; CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; PEREIRA, Gilberto Corso (org). **Transformações metropolitanas no século XXI: Bahia, Brasil e América Latina**. Salvador: EDUFBA, 2016, p.281-299.

BORGES, Angela. As novas configurações do mercado de trabalhoubano no Brasil: notas para discussão. In: **Caderno CRH**, Salvador, v.23, n° 60, p.619-632, set/dez. 2010.

BORGES, Angela; CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de;. Revisitando os Efeitos de Lugar: segregação e acesso ao mercado de trabalho em uma metrópole brasileira. Salvador, **Caderno CRH**, 30 n 79, p121-135, jan/abr de 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense,1990; 234 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A terceira margem do Rio**: anotações e fragmentos sobre a experiência da pesquisa como um encontro, 2017 (texto mimeo).

_____. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L.A.(org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005; p.83-91.

BRASIL Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei. Brasília, nov. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente - CONANDA. Resolução nº 74 de 13/09/2001; Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Decreto Lei nº4048 de 22 de janeiro de 1942.

BRASIL. Lei da Aprendizagem. Lei no 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2000.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. **Características do Emprego Formal** - Relação Anual de Informações Sociais - RAIS – 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Manual da Aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Anuário do Sistema Público de Trabalho, Emprego e Renda 2015**: Juventude. São Paulo: DIEESE, 2015.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Boletim da Aprendizagem Profissional**, 2013.

BRASIL. Projeto de Lei 4530/2004 que aprova o Plano Nacional de Juventude -PNJ, 2004.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda Juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros - –013; Brasília, 2013.

BRASILIA. Secretaria Geral da Presidência da República. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**, Brasília: 2006.

BRENNER; Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar R. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, nº 129, p.1223-1240, out-dez, 2014.

BRESCHIGLIARI, Juliana. Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2005, vol. 8, pp. 99-104.

CAMARANO, A. et.al. Os jovens brasileiros no mercado de trabalho. In: **Boletim Mercado de Trabalho**: conjuntura e análise, vol.6, n.17, 2001.

CAMARANO, Amélia; LEITÃO E MELO, Juliana. Introdução. In: CAMARANO, Amélia (org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CAMARANO, Ana Amélia; KENSO, Solange. O QUE ESTÃO FAZENDO OS JOVENS QUE NÃO ESTUDAM, NÃO TRABALHAM E NÃO PROCURAM TRABALHO? **Mercado de trabalho** | 53 | nov, 2012 Rio de Janeiro: Ipea, 2012; p.37-44.

CAMPOS, Anderson. Juventude trabalhadora entre o estudo, o trabalho e a ausência de ambos. In: KREIN, José Dari [et al.] (orgs). **Regulação do trabalho e instituições públicas.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013 (Projetos para o Brasil ; 17) p. 55-68.

CAPPELLETTI, Beatriz; BYK, Edith. Juventud y trabajo en la Argentina: diagnóstico y visión de los actores. In: **Revista de Trabajo** • Año 4 • Número 6 • Agosto – Diciembre, 2008, p.173-184.

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 2, novembro 2011, p. 265-295.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017.

CARVALHO; Inaiá M.M.de; PEREIRA, Gilberto C. Dinâmica de uma metrópole periférica: Salvador no século XXI. In: MELLO E SILVA, Sylvio B. de; CARVALHO, Inaiá M. M. de; PEREIRA, Gilberto C. (orgs) **Transformações metropolitanas no século XXI:** Bahia, Brasil e América Latina. Salvador: EDUFBA, 2016, p.173-204.

CASTEL, Robert. **A Insegurança Social:** o que é ser protegido? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASTIONI, R. **Educação no mundo do trabalho:** qualificação e competência. São Paulo: Francis, 2010. 352 p..

CASTRO, Elza M. N. V. de; CASTRO, Krishna N.V.de. Educação e complexidade: um diálogo possível. **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria – RS, v.43, n.º2, p.223-234; abr/jun.2018.

CATALANO, Ana. Juventud, ciudadanía y riesgo. In: **Revista de Trabajo.** Año 4. Número 6. Agosto-diciembre, 2008, p.159-172.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, p.07-18.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: ELIAS, Norbert Elias, **A sociedade de Corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Sussekind, Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p.07-25.

CIRULNIK, Boris. **Os patinhos feios.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COELHO, Raquel Nascimento; AQUINO, Cássio Adriano Braz. Inserção Laboral, Juventude e Precarização. **Psicologia Política**, vol.9,nº 18, p.275-289, jul –dez/2009.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama Social da América Latina - 2018**. Documento Informativo, jan.2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. Fórum Nacional da Indústria. **7º Relatório de Gestão**. Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015, Brasília, março de 2012.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Org.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO MUNICÍPIO DE SALVADOR – CMDCASSA -RESOLUÇÃO Nº 010/2016, Salvador, 28 de março de 2016.

CONTI, Bruno de. Indivíduo e capitalismo: o confronto de Hayek com Marx e Engels. **VIII Colóquio Internacional Marx e Engels**. IFCH/UNICAMP, julho de 2015.

CONTRERAS, José D; LARA, Núria Peres F. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José D; LARA, Núria Peres F(orgs). **Investigar la experiencia educativa**. Ediciones Morata, Madri, 2010.

CORROCHANO, Maria Carla et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas** / Maria Carla Corrochano... [et al.]. -- São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens Aprendizes: uma análise a partir da experiência de jovens egressos e instituições formadoras**. Relatório Final de pesquisa, 2011. Ação Educativa e Instituto Unibanco.

_____. Jovens operários e operárias – experiência fabril e sentidos do trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 425-450, jul-dez/2004.

_____. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014, p.205-228.

_____. A presença e os sentidos trabalho para a juventude no brasil: olhares em um contexto de expansão das ações públicas. In: MIRANDA, Ana [et al.]. **Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina** (Buenos Aires: CLACSO, marzo de 2018) compilado por Agustina Corica ; Ada Freytes Frey ; Ana Miranda. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018. Libro digital, PDF Disponível: <file:///C:/Users/Lucia%20Alves/Desktop/tese2019/Libro-Entre-la-escuela-y-el-trabajo-FLACSO-digital.pdf>.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilene. Jovens e trabalho. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social nos anos (1999 a 2006)** vol.2. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009, p.17-61.

CORROCHANO, Maria Carla; FREITAS, Maria Virginia. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. In: NOVAES, Regina PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo (orgs.) **AGENDA JUVENTUDE BRASIL: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

CORROCHANO, Maria Carla; GOUVÊA, Jorge Luis. A dança das cadeiras: os jovens e os mundos do trabalho no Brasil Contemporâneo. In: TOKMAN, Victor E;

CORROCHANO, Maria Carla; GOUVEA, Jorge Luiz. **Desemprego juvenil no Cone Sul: uma análise de década**. Sao Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

CORSEUIL, Carlos Henrique L.; POLOPONSKY, Katcha; FRANCA, Maira Albuquerque Pena. Uma interpretação para a forte aceleração da taxa de desemprego entre os jovens. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPEA; MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise 64**, ANO 24 | ABRIL 2018.

CORSEUIL, Carlos Henrique; FOGUEL, Miguel; GONZAGA, Gustavo; RIBEIRO, Eduardo Pontual. A ROTATIVIDADE DOS JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL BRASILEIRO. **Mercado de trabalho** | 55 | ago. 2013.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002; p.377-418.

COSTA, J; ULYSSEA G. O fenômeno dos jovens nem nem. In: CURSEIUL, C; BOTELHO, R (Org). **Desafio a trajetória profissional do jovem brasileiro**. Brasília: IPEA, 2014 pp. 115-137 Disponível em: <<http://goo.gl/j6VJQB>> Acesso: 04 de dez. de 2015.

CROUZET-PAVAN, Elisabeth. Uma flor do mal: os jovens na Itália medieval (séculos XIII-XV). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Claude (Org). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (vol I), p.191-243.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização** – 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DALLEGRAVE NETO, José Affonso. Contrato de Trabalho Especial de Aprendizagem. IN: JOSVIK, Mariane; BLEY, Regina B.(orgs) **Ser Aprendiz!** Aprendizagem Profissional e Políticas Públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: LTr, 2009, p.61-82.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016, 416p.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs) **JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO SUJEITOS E CURRÍCULOS EM DIÁLOGO**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014, p.101-133.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. In: BRASILIA. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade - SECAD. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

_____. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p. 40-52, ,set/out/nov/dez, 2003.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Prefácio - O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação**

brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social nos anos (1999-2006) vol.2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignes Costa; STENGEL, Márcia(orgs.). **Juventudes contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

DEBERT, Guida. Idade Certa para ficar velho não existe. Caderno Cotidiano. **Jornal Folha de São Paulo**, publicada em, 27 de novembro de 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. In: SOUZA, Elizeu C.; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (orgs). **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 274 p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica – Educação).

DENSTAD, Finn YRJAR - **Youth Policy manual** - How to develop a national youth strategy. Council of Europe Publications. Strasbourg: 2009.

DIEESE - OBSERVATÓRIO DO TRABALHO DA BAHIA. **O MERCADO DE TRABALHO DO TRABALHADOR JOVEM NA RMS.** SETRE-BA e DIEESE , maio de 2015.

.Relatório Técnico

Anual do Mercado de Trabalho. 2017.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? In: **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.spe 01, p.35-55, 2011.

DRUCK, Graça; OLIVEIRA, L.P.; SILVA, S. A precarização social do trabalho no Brasil: o caso da vulnerabilidade dos jovens e dos sindicatos. In: BRAGA, T; VIDAL, F.; NEVES, L.(orgs). **Trabalho em questão.** Salvador: SEI, 2010, p.103-129 (Série estudos e pesquisas, 86).

DUARTE; MRT; ALMEIDA JM; COSTA, KS; SILVA, VR. Os desafios teórico metodológicos e a avaliação de programas educacionais. IN: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org) **Palavras de Jovens sobre o ProJovem:** estudos com os egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009, p.09-31.

DUBAR, Claude.A **Socialização:** construção das identidades profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert Elias. **A sociedade de Corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Sussekind,Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Organizado por Michael Schroter. Trad.Vera Ribeiro, Revisão Técnica e notas: Renato Janine Ribeiro – Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

ENGUIA, Mariano F. A . Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Trabalho, Educação e Prática Social.** Porto ALEGRE: Artes Médicas, 1991, p.230-253.

FAGIANI, Cilson C.; PREVITALI, Fabiane S. O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Riqueza e Miséria**

do Trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019 (Mundo do Trabalho), p.347-361.

FARIA, William Resende de. **O Impacto da Aprendizagem Profissional em Adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Distrito Federal -DF.** Dissertação de Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, 2018.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. In: **Revista Sociedade e Estado** – vol.25 nº 2 maio/agosto 2010, p.185-204.

FERREIRA, Antonio C. Para uma concepção decente e democrática do trabalho e dos seus direitos; (Re)pensar o direito das relações laborais. In: SANTOS, Boaventura de S. (org). **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018.

FIDALGO, Fernando. Trabalho e Formação Profissional: desafios teóricos-metodológicos das comparações internacionais. IN: ARAUJO, Ronaldo; M. de L.; RODRIGUES, Doriedson. S. (orgs). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FILGUEIRAS, Luis A. M. A desestruturação do mundo do trabalho e o “mal-estar” desse fim de século. In: **Caderno do Ceas.** Salvador, nº 171, set/out. 1997, p.9-29.

_____. Economia, política e o bloco no poder no Brasil. . In: **Bahia Análise & Dados,** Salvador, v.27, n.2, p.147-173, jul.-dez. 2017.

FONSECA; Ricardo Tadeu Marques da. O Direito à Profissionalização: Da Teoria à Prática. In: JOSVIK, Mariane; BLEY; Regina Bergamaschi (Org.). **Aprendizagem Profissional e Políticas Públicas:** aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo. Editora LTr. 2009, pgs. 25-37.

FÓRUM ESTADUAL DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL –FEAPRJ. MOÇÃO DO FEAP-RJ sobre os riscos iminentes de descaracterização e conseqüente extinção do Instituto da Aprendizagem Profissional. Rio de Janeiro, 02 de abril de 2018 (texto mimeo).

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Igenes Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). **Juventudes contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p.117-134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 56ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luis Carlos. **A reforma empresarial da educação** – nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Os Reformadores Empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. In: **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize N. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso controverso. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, p.1087-1113, out—2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan/jun.2001.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

_____. TRABALHO, EMPREGO E EDUCAÇÃO BÁSICA: DISTINÇÕES E RELAÇÕES. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS< Magda Frediani (orgs). **TV, educação e formação de professores** [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos - Rio de Janeiro : ACERP ;Brasília, DF : TV Escola , 2013. P.64-77.

GARCIA, José Luís. (Coord.) **Estranhos: juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa**. Oeiras: Celta Editora, 2000.

GATTI, Bernadete A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros Editora, 2012.

GIROTTI, Eduardo. UM PONTO NA REDE: O “ESCOLA SEM PARTIDO” NO CONTEXTO DA ESCOLA DO PENSAMENTO ÚNICO In: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)**. — São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acesso em 29 de abril de 2019.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

_____. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.5, nº14, p.238-253, mai-ago, 2013.

GONZALES, Roberto. POLÍTICAS DE EMPREGO PARA JOVENS: ENTRAR NO MERCADO DE TRABALHO É A SAÍDA? In: CASTRO, Jorge Abrahão de., AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de.(orgs) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília : Ipea, 2009.p.109-128.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Vol.I. Editora Seara Nova, 1976.

GROPPO, Luis Antonio. Dialética das Juventudes modernas e contemporâneas. In: **Revista da Educação do Cogeime**. Ano 13 – nº 25 – dezembro/2004, p.09-22.

_____. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015, p.04-33.

GUIMARAES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004, p.149-173.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad.Marcelo B.Cipolla.São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBASE (Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica) & PÓLIS (Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais). **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório final, 2005.

IBASE (Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica) & PÓLIS (Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais). **Juventude e Integração Sul-Americana: diálogos para construir a democracia regional**, 2009.

INESC; OXFAM Brasil, CERS. **Direitos Humanos em Tempos de Austeridade**, 2017. Disponível em <https://oxfam.org.br/publicacao/direitos-humanos-em-tempos-de-austeridade/>. Acesso em 12 de agosto de 2018.

INSTITUTO CIDADANIA. Documento Final. **Projeto Juventude**. 2004. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/ConJuve/documentos/projeto-juventude-2013-documento-final>. Acessado em: 15.01.2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA -IPEA. **A Aprendizagem e a Inserção de Jovens no mercado de trabalho: uma análise com base na RAIS – Relatório de Pesquisa**, Brasília, 2016.

ISLAS, José A. P. Juventud: um concepto em disputa. In: ISLAS, José A. P.; ZOZAYA, María; HERLINDA, S. (coords). **Teorías sobre la juventud**. Las miradas de los clásicos. México, Porruá, 2008, p.09-33.

JACINTO, Cláudia. La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Dossier “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”, **Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2 – Págs 48 a 63** Educación FLACSO ARGENTINA Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales propuesta@flacso.org.ar ISSN 1995-7785 ARGENTINA.

JACINTO, Claudia. Los jóvenes, la educación y el trabajo em América Latina. **Nuevos temas, debates y dilemas, 2002**.

JESUS, Iracema Souza de. **Experiências da primeira inserção profissional: um estudo de jovens do Programa Jovem Aprendiz do Estado da Bahia 2015 – 2017**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Orientador: Profº. Drº. Clóvis Zimmermann, Salvador, 2018.

JORGE, Céuli Mariano. Sentidos da educação atribuídos pelos egressos do PROEJA no Paraná. In: SILVA, Monica Ribeiro da.; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de. (orgs) **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar** - Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2016.

JOSSO, Marie-christine. **A experiência de vida e formação**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KLEIN, José Dari. **Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Orientador: Carlos Alonso Barbosa de Oliveira, Campinas, SP., 2007.

KUENZER, Acacia Z. Desafios Teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 - (Coleção estudos culturais em educação).

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder, São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAMEIRA, Maria Andréia Parente; CARVALHO, Sandro Sacchet de; CORSEUIL, Carlos Henrique L. RAMOS, Lauro R. A. ANÁLISE DO MERCADO DE TRABALHO. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPEA; MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise 64**, ANO 24 | ABRIL 2018, p.11-32.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de: Lílian do Valle. 3ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao Ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEMOS, Julieta Borges. **Itinerários formativo no PROEJA Transiarde de Ceilândia-DF: uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção Políticas Públicas da Educação/ organizadores Celio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva).

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Claude (Org). **História dos jovens**. Trad. Claudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves - São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (vol I).

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, (4): 1-18, 1978.

MAAR, W. L. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p.11-28.

MACHADO, Ana Luiza; MULLER, Machado. "If it's already tough, imagine for me..." A Qualitative Perspective on Youth Out of School and Out of Work in Brazil. World Bank Group Poverty and Equity Global Practice, March 2018 Policy Research Working Paper 8358.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 317 pp.

MANZONI, Vanilda Salignac de Sousa. **Arquivo 37: a história das monjas beneditinas no Brasil**. Ilhéus: Editus, 2009.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud és mas que una palabra. In: MARGULIS, Mario (ed.). 3ª ed. **La juventud és mas que una palabra**: ensayos sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, 2008. p.13-30.

MARIANI, Geovana Cristina de Almeida. “**Jovens de projetos**” : um estudo de caso sobre os jovens do Programa Jovem Aprendiz no município de Vitória/ES / - dissertação Orientadora: Luiza Mitiko Yshiguro Camacho. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – 2010.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. In: **Educação & Realidade**, 33(1): 35-48, jan/jun 2008.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para as pesquisas sobre políticas educacionais. Texto apresentado na **IX ANPED SUL**, 2012.

MATOS, José Nuno. Novas precariedades em Portugal: do trabalho aos estilos de vida **Monde Diplomatique** 2010.

MATOS, José Nuno. Precariado: de condicionado a condicionante político. In: **Le Monde Diplomatique Edição Portuguesa** terça-feira 6 de Abril de 2010. Disponível em <https://pt.monediplo.com/spip.php?article734>. Acesso em 20/07/2018 Dossiê Novas precariedades em Portugal: do trabalho aos estilos de vida.

MATTOS, Elsa de.; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e Escola: É Possível Conciliar? A Perspectiva de Jovens Aprendizes Baianos. In: **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2010, 30 (3), 540-555.

MATURAMA, Humberto; REZEPKA, Sima N. de. **Formação Humana e Capacitação**. Trad. Jaime A. Clasen, 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto S. Netto Soares – 3ª ed. Porto Alegre; Artmed, 2004.

MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, nº 62, p.249-262, maio-ago.2011.

MELUCCI, Alberto **JUVENTUDE, TEMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS**. Trad. Angelina Teixeira Peralva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5 Mai/jun/jul/ago Nº 6 set/out/nov/dez 1997 p.05-14.

_____. Por uma Sociologia Reflexiva – Pesquisa Qualitativa e Cultura/ Alberto Melluci; Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, B. de S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. Trad. Maria Izabel Lagoa. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A Condição Juvenil no século XXI. In: MINAYO, MCS; ASSIS, SG; NJAINE, K (orgs). **Amor e violência**: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre jovens brasileiros [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, pp.17-43 ISBN: 978-85-7541-385-2 <http://books.scielo.org>. Acessado em 24 de agosto de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINUJÍN, Alberto; BORN, Diego; LOMBARDÍA, María Laura; DELAMÓNICA, Enrique. Unpacking the neets of Latin America and the Caribbean: methodological challenges and surprising results. In: PETMESIDOU, Maria; DELAMÓNICA, Enrique; PAPTAEODOROU, Christos; HENRY_LEE, Aldrie (Eds.) **Child Poverty, Youth (Un)Employment, and Social Inclusion**. Ibidem-Verlag Stuttgart, 2016; p.121-156.

MONTALI, Lilia. Família e Trabalho na reestruturação produtiva: ausência de políticas de emprego e deterioração das condições de vida. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 15 no 42 fevereiro/2000.

MONTEIRO, Joana. Quem são os jovens nem-nem? Uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho. **Texto de Discussão nº 34 FGV-IBRE**, setembro de 2013.

MORTIMER, J. T. **Working and growing up in America**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

MOURA, Claudia Santana dos Santos. O peso da família na constituição dos indivíduos e na realidade mataescurense. In: ESPINHEIRA, Gey (org). **Sociedade do Medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador**. Salvador: EDUFBA, 2008, p.165-176.

MR Marcio Rangel. Bolsonaro diz que MEC estuda tirar dinheiro das ciências humanas, 26 de abril de 2019 www.blogdomarciorangel.com.br/2019/04/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-tirar-dinheiro-das-ciencias-humanas.html. Acessado em 28 de abril de 2019.

MTE. Escola do Trabalhador. **Guia do Trabalhador: Aprendizagem Profissional**. http://indicadores.trabalho.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3AMTE%3ARAIS%3Aperfil_aprendizes.wcdf/generatedContent?userid=unb&password=123. Acessado em 12/02/2019.

MULLER, Meire Terezinha. A Educação Profissional no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire T. (orgs.) **A Educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Educação do Campo: da triste partida à volta da asa branca. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; CHAVES, Rosana Mara R.; SODRÈ, Maria Dorath B.(orgs) **Educação do Campo e contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador: EDUFBA, 2013 p.25-46.

NASCIMENTO, Antonio Dias. EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma trilha para a educação no século XXI. In: RUAS, José J.; BRASIL, Anderson F.A; SILVA, Cícero da. (orgs). **Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.21-40.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Entre a música e a escola: um relato de pesquisa em projetos sociais de curta duração. In: SOUZA, Jusamara et. al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p.109-122.

NASCIMENTO, Antonio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt. In: Maria José de Oliveira Palmeira; Nilson Antônio Roseira. (Org.). **Educação e Democracia**. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2008. p. 19-31.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2004.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto ALEGRE: Artes Médicas, 1991, p.134-159.

NOVAES, Regina C; CARA, Daniel; MOREIRA, Danilo. Introdução. In: NOVAES, Regina C et al. (orgs) **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude; Fundação Friedrich Ebel,2006.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-christine. **A experiência de vida e formação**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010.

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO DA BAHIA. **Boletim mensal do Mercado de Trabalho**, abril de 2017.

OLESKI, R. J. Histórico da aprendizagem profissional. In: JOSVIK, Mariane; BLEY, Regina B.(orgs) **Ser Aprendiz!** Aprendizagem Profissional e Políticas Públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: LTr, 2009, p.83-102.

OLIVEIRA, Luis Paulo J. de. **Filhos da precarização social do trabalho no Brasil: um estudo de caso sobre a juventude trabalhadora nos anos 2000**. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Futuro do Trabalho no Brasil: Perspectivas e Diálogos Tripartites**, 2018.

_____. **World Employment and Social Outlook: Trends**, Genebra, 2019.

_____. **A crise do emprego jovem: Tempo de agir**. Conferência Internacional do Trabalho, 101ª Sessão, 2012.

_____. **Trabajar para un futuro más prometedor** – Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo Trabajar para un futuro más prometedor – Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT, 2019 Disponível em: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Informe_ComisionFuturoTrabajo.pdf. Acessado em 07/03/2019.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v.25, n.105/106, 1990.

_____. **Vida Cotidiana**. Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Prefácio: Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In ALMEIDA, Maria Isabel M. de; EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas jovens: novos mapas de afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, pp. 7-21.

PASTOUREAU, Michel. Emblemas da Juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Claude (Org). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (vol I), p.245-263.

PEDREIRA, Lucia A. **PETI: de(sen)volvendo a infância perdida?** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia -Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2006, 151 f.

PERALVA, Angela. O Jovem como modelo cultural. In: PERALVA, A; SPOSITO, Marília P. Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul 1997, nº 5 set/out/nov/dez 1997 nº 6 Número Especial p.15-24 (1997, p.15).

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Jovens, qual será o futuro? **Le Monde Diplomatique Brasil**. Edição 99 – 01 de outubro de 2015. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/jovens-qual-sera-o-futuro/> Acesso em 05 de agosto de 2019.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Juventude, juventudes. In: **Teoria e Debate**. Edição 99. 2012; Disponível em <https://teoriaedebate.org.br/2012/04/12/juventude-juventudes/>. Acesso em 11 de maio de 2018.

PEREIRA, João Marcos Pereira. **Programa de Aprendizagem Profissional (Lei nº 10.097/2000)**: um estudo com os aprendizes/alunos do Colégio Estadual do Espírito Santo. Dissertação apresentada Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

PEREIRA, Marli C. O que se diz do aprendiz! (Entrevista) .**Revista Aprendiz**, Ano 5 Número 5, junho/2019. Fórum Gaúcho de Aprendizagem Profissional; p.09.

PFEILSTICKER, Zilda Vieira de Souza. **Reestruturação produtiva do Banco do Brasil**: trajetória profissional dos funcionários da área de recursos humanos que permanecem na empresa. Dissertação de Mestrado do Mestrado em Sociologia, março de 2004, Orientador: Profª Drª Berlindes Astrid Küchemann.

PINHEIRO, Diógenes et. al.(orgs). **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro : Unirio, 2016.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma História prazerosa e consequente. IN:KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.17-36.

PINTO, Silmara; SANTOS, Genivaldo. Experiência e aprendizagem no ensino de Filosofia. **Vol. 6, nº 2, 2013. P-133-147** Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/silmaraegenivaldo.pdf>

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação.in: **Interface — Comunic, Saúde, Educ** , agosto, 1997.

POCHMANN. Márcio. **Inserção Ocupacional e o Emprego dos Jovens**. São Paulo: ABET, 1998.

_____. O desafio de uma nova geração. Caderno temático, **Jornal da Unicamp** nº 382, São Paulo: 2007.

_____. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Renata Fornelos d'Azevedo. **Entre o campo e a cidade: um novo caminho para a educação na periferia.** Curitiba: Appris, 2015.

_____. **A socialização na construção do modo de vida juvenil no Subúrbio Ferroviário de Salvador - BA** Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. Orientador: Antônio Dias Nascimento, 2017.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante.**- cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015; (2015).

RANGEL, Patrícia C.; CRISTO, Keley Kristiane V. Os Direitos da Criança e do Adolescente, a Lei de Aprendizagem e o Terceiro Setor. In: **Revista Jurídica da Amatra/ES.** Nº 1 - Vol. 1 - 2004 - publicação trimestral.

RBA - Rede Brasil Atual: Cidadania, Política e Trabalho. Pesquisa aponta maior desigualdade com modelo de escolas de tempo integral. Publicação em 8.8.2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REIS, Carlos; OLIVEIRA, Lídia; BALDI, Vania. Formação da consciência crítica reflexiva e prática nos jovens portugueses através do consumo de bens simbólicos. In: : BALDI, Vania; OLIVEIRA, Lídia (orgs). **Europeus em busca da Europa: os desafios da consciência europeia nas novas gerações.** Porto: Edições Afrontamento, 2014, p.27-48.

REIS, Mauricio Cortez. Uma análise das características do primeiro emprego nas regiões metropolitanas brasileiras. In: CORSEUIL, Carlos H. **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros.** Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

ROCHA, Heber S. Formação de Agenda de Políticas Públicas de Juventude no Governo Federal de 2002 a 2005, 2014. Disponível em www.participatorio.juventude.gov.br . Acesso em 15.01.2017.

ROSENFELD, Cinara Lerrer. Apresentação. Dossie: Trabalho, emprego e precarização social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, no 25, set./dez. 2010, p. 14-31.

SAINZ, Juan Pablo Pérez. Estado y mercado em América Latina: una mirada desde las desigualdades. **Nueva Sociedad** No 221, mayo-junio de 2009, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.

SANFELICE, José Luis. Prefácio. In: BATISTA, Eraldo L.; MULLER, Meire T. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

SANTANA, Priscila M.de. O; COSTA, Laise S.S. As políticas fiscais e monetárias do Brasil no Governo Temer: deterioração da situação fiscal e recessão econômica. **Bahia anal. Dados**, Salvador, v. 27, nº 2, p.175-189, jul-dez, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais.** 2ª Edição, São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.25-102.

SANTOS, Débora dos. **“Quem cedo madruga, Deus ajuda”?** Um estudo sobre a Lei da Aprendizagem em duas Empresas públicas de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sob orientação da Prof^a.Dr^a. Valeska Nahas Guimarães, Florianópolis, 2011.

SANTOS, Lícia Maria Souza dos. **As fronteiras do lugar na vida dos jovens**: um estudo nos bairros de Nordeste de Amaralina e Nova Brasília de Itapuã em Salvador-Bahia Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais - PPGCS) -- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

SARTI, Cynthia A. Família e jovens: no horizonte das ações. Espaço Aberto, **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, 1999 n° 11.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. As conseqüências sociais da segunda revolução industrial. Trad. Carlos Eduardo Jordao Machado e Luiz A. Obojes, Editora UNESP; Editora Brasiliense, 1990; (92?).

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da Era Moderna. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Claude (Org). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (vol I), p.205-324.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita – 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEPULVEDA, Leandro. JUVENTUD COMO TRANSICIÓN: ELEMENTOS CONCEPTUALES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN EL TIEMPO ACTUAL. In: **ULTIMA DÉCADA Nº39**, PROYECTO JUVENTUDES, DICIEMBRE 2013, PP. 11-39. Disponível em https://www.academia.edu/39061880/JUVENTUD_COMO_TRANSICIÓN_ELEMENTOS_CONCEPTUALES_Y_PERSPECTIVAS_DE_INVESTIGACIÓN_EN_EL_TIEMPO_ACTUAL?email_work_card=view-paper. Acesso em 10 de maio de 2019.

SERPA, Angelo. Turismo na periferia. In: SERPA, Angelo (org.) **Fala periferia!** Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano. Salvador : UFBA, 2001. 318 p. il. (Série UFBA em campo; Estudos).

SILVA JUNIOR, Paulo Roberto da; MAYORGA, Claudia. Experiências de jovens pobres participantes de programas de aprendizagem profissional. **Psicologia & Sociedade**, 28(2), 298-308, 2016.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de. ANDRADE, Carla Coelho de. (orgs) **Juventude e políticas sociais no Brasil** – Brasília : Ipea, 2009, p.41-69.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica....5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010 (Coleção práticas pedagógicas).

SILVA, Rafael Bianchi. Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. **Conjectura: Filos.Educ.**, Caxias do Sul, v.20, n.1, p.38-50, jan/abr.2015.

SILVA, Roselani Sodrê da.; SILVA. Vini Rabassa da . Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios **Caderno CRH** vol.24 no.63 Salvador Sept./Dec. 2011, p.663-668.

SILVA, Sandra Regina Paz da. **A “nova” política pública de qualificação profissional no Brasil**: contribuições para uma análise crítica do PLANFOR e do PNQ. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011. Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira.

SOARES, Antonio Mateus de C. “TERRITORIALIZAÇÃO” E POBREZA EM SALVADOR – BA. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 4(2): 17-30 dezembro – 2006. Disponível em

www.contatosociologico.crh.ufba.br/site_artigos_pdf/Territorialização%20da%20Pobreza%20em%20Salvador-BA.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2019.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, juventude e qualificação profissional: a pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens no Brasil. In: **Sociologia & Política. I Seminário Nacional de Sociologia & Política UFPR**, 2009 - ISSN 21756880 (online).

SPOSITO, M. P. e CARRARO, P.C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação, nº 24** - Set /Out /Nov /Dez 2003; p.16-39.

SPOSITO, Marília (org). **Estado do conhecimento: juventude**. Brasília: INEP, 2000.

SPOSITO, Marília P. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social nos anos (1999 a 2006)** vol.1 e vol.2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

SPÓSITO, Marília; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SPÓSITO, Marília; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430. Acesso em 10 de agosto de 2019.

SPOSITO, Marília; TÁRABOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227146 ,2017; p.1-25.

TARTUCE, Gisela Lobo B. Pereira. **Tensões e Intensões na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre o processo de qualificação profissional e re(in)serção no mercado de trabalho de São Paulo. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Orientadora: Dra. Nadya Araujo Guimarães, 2007.

THOMPSON, E.P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros** (uma crítica ao pensamento de Althusser). Trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.44-93.

TOKMAN, Victor E. Desemprego juvenil no Cone Sul: causas, consequências e políticas. In: TOKMAN, Victor E; CORROCHANO, Maria Carla; GOUVEA, Jorge Luiz. **Desemprego juvenil no Cone Sul**: uma análise de década. Sao Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

TOMMASI, Maria Livia de. Jovens produtores culturais de favela. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.47, p. 41-62, jan./abr. 2016.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista –UNESP, Marília, SP, 2001.

_____. **Educação contra o capital**. 3a edição ampliada. São Paulo, 2016.

UMBELINO, Luis Antonio. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.167, jan/mar.2018, p.192-202.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004. 304 p.

VALENZUELA ARCE, José Manuel. El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. In: **Anales de la educación común.Tercer siglo/ãno 1/número 1-2/Adolescencia y juventude/** septiembre de 2005, p.28-71.

VALIM, Rafael. **Estado de Exceção: a forma jurídica do neoliberalismo**;São Paulo: Contracorrente, 2017.

VARGAS, Francisco Beckenkamp.Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais em debate. **Caderno CRH**, Salvador, v.29, nº 77, p.313-331, maio/ago. 2016.

VELOSO, José Rodrigues P. **Aprendizagem: metamorfose de uma política pública de educação e trabalho dirigida à juventude brasileira**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.Orientadora: Marta Maria A. Rodrigues.

VENTURI, Gustavo; TORINI, Danilo. **Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil**. Organização Internacional do Trabalho – Genebra: OIT, 2014. Disponível em: http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/184/1/OIT_transicoesdaescolaparamercaodetrabalho_2014.pdf Acesso em 20 de abril de 2019.

VERA, Alejandro. Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina. In:CIPPEC – Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el crecimiento. **Documento de Trabajo nº25**, julio de 2009.

WELLER, Jurgen. Oportunidades y obstáculos. Las características de La inserción laboral juvenil en economías em expansión. In: **Revista de Trabajo**. Año 4 Número 6 Agosto-diciembre 2008, p.103-122.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELTERS, Angela. **Os filhos adolescentes e o mercado de trabalho: Uma análise do perfil sócio-econômico-familiar e de gênero dos jovens entre 15 e 19 anos no Brasil em 2006**. Tese de Doutorado do Instituto de Economia da UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra.Eugenia.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS JOVENS

FAMÍLIA/INFANCIA

Me fale um pouco sobre você criança? Quais são as suas lembranças da sua infância? O que gostava de fazer, com quem mais ficava, as brincadeiras, etc.

Você lembra quando entrou pela primeira vez na escola?

Me fale um pouco sobre sua família. Como é sua relação com a sua família? O que ela significa pra você? Quem é a pessoa da sua família que você é mais ligado. Se você pudesse agora você mudaria da casa de seus pais para morar sem eles? Por que?

Uma lembrança alegre com a sua família e um momento de tristeza

CRESCER E SE TORNAR JOVEM

A chegada na fase da adolescência/juventude? Para você o que marca a chegada na juventude? Que lembrança você tem desse momento

O que você acha que é ser jovem? Quando começamos e deixamos de ser jovem?

Quais são os direitos dos jovens que você considera mais importante?

O TRABALHO ANTES DE SER JOVEM APRENDIZ

Antes de ser Jovem Aprendiz você já realizou algum tipo de trabalho? Quais?

Com quantos anos começou a trabalhar? Em que trabalhava? Por que começou a trabalhar?

O que sua família pensava a respeito de você trabalhar?

SER JOVEM APRENDIZ

Quando e como você ficou sabendo do Programa Jovem Aprendiz? Você já conhecia algum outro jovem aprendiz?

Antes de estar na Aprendizagem você já conhecia a AASMOS? Como?

O que te motivou a participar do Programa Jovem Aprendiz? O que te leva a querer trabalhar

Me fale um pouco da sua atividade de trabalho como jovem aprendiz? Me descreva o seu dia a dia no trabalho.

Como é a sua relação com os demais colegas do Banco? Como você acha que eles vêem o trabalho de um jovem aprendiz? Você alguma vez sentiu-se discriminado na condição de jovem aprendiz? Sofreu algum tipo de assédio no trabalho?

O que você mais gosta no seu trabalho? E o que você menos gosta no seu trabalho?

Quais são as principais dificuldades que você sente no desenvolvimento do seu trabalho?

Considera que a capacitação recebida na entidade formadora tem sido suficiente para a realização do seu trabalho?

O que você espera em termos de trabalho após sair do Programa Jovem Aprendiz?

Em que você se imagina trabalhando daqui a cinco anos? Qual o lugar que o trabalho tem na sua vida?

O que mudou na sua vida, no seu comportamento depois de entrar no Programa Jovem Aprendiz? Você percebe alguma mudança em você antes de chegar aqui na AASMOS e agora?

Após os dois anos como jovem aprendiz você gostaria de continuar neste trabalho? Por que?

Como você vê a situação atual do mercado de trabalho para os jovens baianos? Você acha que os jovens têm a mesma condição de conseguir um trabalho de que um adulto?

A chegada ao mundo do trabalho: quais são hoje os principais desafios do jovem para entrar no mercado de trabalho.

Como você se vê daqui a dez anos? Você acha que o fato de você está trabalhando hoje como aprendiz vai fazer alguma diferença na sua vida? Facilitará o seu ingresso no mercado de trabalho?

OS JOVENS E A ESCOLA

Atualmente você está estudando em que série?

Você estuda em qual escola? Há quanto tempo estuda nessa escola? Se tiver pouco tempo por que mudou de escola?

Você ficou algum ano sem estudar? Você foi reprovado alguma vez na escola?

Você acha importante estar na escola? Porque?

O que mais gosta na escola? E o que não gosta na escola?

Como você gostaria que fosse a sua escola? O que você mudaria nela?

No Brasil há um grande número de jovens que abandonam a escola antes mesmo de terminar o ensino médio você acredita que os jovens abandonam a escola por que? Algumas vez você pensou em abandonar a escola? Se Sim, porque?

O valor da educação para sua família; você acha que seus pais deixariam você abandonar a escola?

Você conhece jovens que abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio? Se sim, porque?

Quem é a pessoa da sua família que você é mais ligado.

O JOVEM E AS AMIZADES

Quem é ou são o(s) seu(s) melhor(es) amigo(a)? Onde você o conheceu?

O que significa a amizade pra você? O tempo que você passa com os amigos?

Já se envolveu afetivamente com alguém? **Tem namorado(a)/ficante? Com quantos anos começou a namorar?**

O JOVEM E OS MOMENTOS DE LAZER

No seu dia-a dia quando você não está na escola nem no trabalho o que você mais gosta de fazer? Nos finais de semana o que você gosta de fazer nos seus momentos de lazer?

Como é sua relação com a leitura? Gosta de ler? O que Lê? Jogos?

Quem é a pessoa que você mais tempo passa junto? (alguém da família, amigos, namorados, etc)

Como você circula pela cidade de Salvador? Quais os lugares que você mais frequenta na cidade de Salvador? Depois que começou a trabalhar mudou sua relação com a cidade de Salvador? Circula mais pela cidade, conheceu lugares novos?

Você participa de algum grupo social, cultural ou religioso?

O JOVEM E AS REDES SOCIAIS

Como é sua relação com as redes sociais? O que mais utiliza (WhatsApp, Facebook, Instagram, Tuiteer, outros)

Tem computador ou usa sempre através do celular? Em média quanto tempo você passa no celular? O que mais você realiza através do celular? Quem você segue nas redes sem ser amigos e familiares?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCADORES DA AASMOS

Nome:

Cargo: Qual a sua formação?

Há quanto tempo trabalha nessa entidade? Como ficou conhecendo a AASMOS?

Desde quando começou a trabalhar com a Aprendizagem Profissional?

Qual a sua função dentro do programa? Contratado por CLT?

Como você vê o Programa Jovem Aprendiz? (importância, dificuldades)

Ao longo dos anos trabalhando com a aprendizagem você tem sentido alguma mudança no Programa?

Como ocorre a seleção dos jovens? A procura tem sido grande? O que é definidor para a escolha dos jovens que farão parte do Programa?

Fale um pouco do perfil dos jovens atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz da AASMOS?

E em termos dos jovens que vem em busca do Programa você tem percebido mudanças no perfil desses jovens nos últimos anos?

Como tem sido a relação da AASMOS com o Banco do Brasil em termos da gestão do Programa? Vocês tem reuniões sistemáticas, tem trocas de informação, acompanham os jovens durante o período que eles estão no Banco? Há alguma queixa do banco em relação aos jovens?

Você percebe mudanças na forma como o Banco do Brasil tem atuado na contratação de jovens aprendizes?

Quais as principais dificuldades que vocês educadores tem enfrentado no dia-a-dia da realização do Programa de Aprendizagem?

Quais os pontos fortes do Programa de Aprendizagem da AASMOS? E os pontos fracos do Programa que considera que precisa melhorar?

Você considera que o Programa desenvolvido pela AASMOS tem dado conta de capacitar os jovens para o mercado de trabalho?

Muitos projetos sociais tem problemas de evasão, como você vê a evasão na Aprendizagem? Tem tido casos de jovens que abandonaram o contrato de aprendizagem? Quantos? Há aumento da evasão nos últimos anos?

Em relação a capacidade dos jovens se inserirem no mercado de trabalho após saírem do Banco vocês acompanham os jovens? Tem dados de quantos conseguiram se inserir no mercado?

Percebe diferença em termos de gênero: há mais meninas que meninos? Se sim porque? E ao longo do trabalho com os jovens sente diferenças das demandas entre meninas e meninos?

APÊNDICE - 3

PERFIL DO(a) JOVEM EGRESSO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

Pesquisa Experiências formativas e laborais de jovens aprendizes de Salvador		
Pesquisadora: Lucia Alvares Pedreira		
PERFIL DO(a) JOVEM EGRESSO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ		
Nome:		
Telefone de contato:		
Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		Idade:
Local de Nascimento: <input type="checkbox"/> Salvador <input type="checkbox"/> Interior da Bahia <input type="checkbox"/> Outro Estado/Capital		
<input type="checkbox"/> Outro Estado/interior <input type="checkbox"/> Outros		
Cor ou raça: <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Amarela		
Bairro onde mora:		
Tempo de moradia na atual residencia: <input type="checkbox"/> Sempre morou aí <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos		
Com quem mora? <input type="checkbox"/> pai <input type="checkbox"/> mãe <input type="checkbox"/> padrasto <input type="checkbox"/> madrasta <input type="checkbox"/> irmãos <input type="checkbox"/> companheiro(a) <input type="checkbox"/> avô/avó <input type="checkbox"/> outros parentes <input type="checkbox"/> sozinho <input type="checkbox"/> com amigos <input type="checkbox"/> outros Total de pessoas na moradia: _____		
Religião: <input type="checkbox"/> Católica <input type="checkbox"/> Evangélica _____ <input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> De matriz africana <input type="checkbox"/> Crê em Deus mas não tem religião <input type="checkbox"/> Não crê em Deus		
Origem da família: Mãe: <input type="checkbox"/> Salvador <input type="checkbox"/> Interior da Bahia <input type="checkbox"/> Outro		
Pai: <input type="checkbox"/> Salvador <input type="checkbox"/> Interior da Bahia <input type="checkbox"/> Outro		
Quem é o chefe da família? <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/irmã <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Você mesmo <input type="checkbox"/> Outros		
Renda média da família: <input type="checkbox"/> menos de 1 sm <input type="checkbox"/> de 1 a 2 sm <input type="checkbox"/> 3 a 4 SM <input type="checkbox"/> 5 a 6 SM		
<input type="checkbox"/> + de 6 SM		
Quantas pessoas colaboram com a renda familiar?		
Escolaridade	dos	Pais:
Pai _____		
Mãe _____		
Pai: com que trabalha?		
Mãe com que trabalha?		
Tem alguém desempregado em sua casa? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Se SIM quem? _____		
Tem algum aposentado em sua casa? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Se SIM quem? _____		
Trajetória educacional? Quando saiu do Programa Jovem Aprendiz você ainda estava		

estudando? Se Sim, em que série? _____
Atualmente você está estudando? () SIM () Não Se SIM em que série? Se NÃO até que série cursou?
Em que ano ingressou no Programa Jovem Aprendiz?
Em que ano saiu do Programa Jovem Aprendiz?
Como você ficou sabendo do Programa Jovem Aprendiz? Me fale um pouco da sua experiência como jovem aprendiz da AASMOS? O que significou pra você ser jovem aprendiz?
O que te levou a querer trabalhar? () necessidade financeira () para ter independência () crescimento/experiência () autorealização () outros
Conte um pouco da sua vida após a saída do Banco? Já trabalhou depois do Banco? Procurou/está procurando trabalho?
Você já ficou desempregado? (buscava trabalho mas não encontrava) () SIM () Não Por quanto tempo?
Você acha que a experiência como jovem aprendiz te preparou para o mercado de trabalho? Considera ter mais chance de encontrar um trabalho do que os demais jovens que não foram aprendizes?
O que você acha da formação ofertada pela AASMOS? Quais os conteúdos/temas trabalhados que considera mais importante?
Me conte um pouco sobre as mudanças na sua vida: o que mudou no seu jeito de ser e pensar após a formação da AASMOS?
Qual o lugar que o trabalho tem na sua vida?
Que estratégias você adotou ou acha importante na busca por emprego?
Que características pessoais você acredita que são importantes para conseguir um emprego?
Quais as dificuldades que você/os jovens tem enfrentado para conseguir um trabalho?