UEM

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

FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É?
A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO PARA O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS

MARINGÁ

2020

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS

2020
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É?
A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO PARA O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS

MARINGÁ
2020

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

FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É?
A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO PARA O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

Dissertação apresentada por BIANCA CRISTINA DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof. Dr.: MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

MARINGÁ
2020
BIANCA CRISTINA DOS SANTOS

FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É?
A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO PARA O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Ângela Maria de Sousa Lima – UEL

Prof. Dr. Vanessa Alves Bertolleti – UEM

Prof. Dr. Aline Fabiane Barbieri – IFPR

MARINGÁ
2020

Dedico este trabalho **aos meus pais** que não podendo me dar o conforto proveniente do dinheiro, me deram força para trabalhar, estudar e perceber que talvez se a vida tivesse sido mais fácil eu não teria me tornado a mulher que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Para mim, é impossível pensar em desigualdade social sem pensar em Cristo que se fez pobre, que comeu das migalhas dos ricos e que por eles foi julgado, crucificado, morto e sepultado. Sei que há quem não acredite na vinda de Jesus, por isso peço licença para professar minha fé, pois acredito que nenhuma palavra ou vírgula deste texto foi escrita por acaso. Ao Senhor consagro minha vida, meus estudos e que toda e qualquer pesquisa seja instrumento de sua obra. Agradeço então, primeiramente, ao dono de toda a ciência... A Deus toda honra e toda a glória, agora e para sempre!

Agradeço minha família: meus pais que continuam se preocupando comigo como se eu ainda tivesse 8 anos de idade, indo sozinha à escola pela primeira vez; às minhas irmãs que falam com orgulho da irmã mais velha que fez faculdade e à minha avó que acabou projetando em mim o sonho de ser professora.

Agradeço ao Bruno, meu noivo, que acompanhou minha formatura no Ensino Médio, na graduação, nas especializações e que agora, me faz companhia nas madrugadas de estudos durante o mestrado.

Agradeço à Escola de Desenvolvimento Humano Casa do Caminho (Edhucca), que me permitiu vivenciar a experiência de trabalhar com famílias de diferentes vulnerabilidades, o que me fez observar algumas das problemáticas abordadas neste trabalho.

Agradeço, imensamente, à Universidade Estadual de Maringá, à CAPES e às políticas educacionais que me permitiram entrar e permanecer estudando aqui. Jamais esquecerei o dia que passei em frente ao letreiro da universidade pela primeira vez e o sentimento de gratidão por poder fazer parte deste mundo acadêmico! Obrigada por permitirem e me concederem a honra de fazer parte desta história! À UEM todo meu respeito, minha luta e meu amor.

Aproveito, também, para agradecer o homem que me ensinou mais do que teorias, valores morais e éticos... Prezando sempre pela verdade, respeito e cordialidade, mesmo ocupando uma posição hierárquica acima da minha, nunca menosprezou minhas ideias – ainda que parecessem irrelevantes, ao contrário: me fez acreditar em mim mesma. Quando equivocada, nunca chamou minha atenção com rispidez ou me envergonhou. Sempre humilde, compreensivo e justo... Se outros professores tivessem esta mesma postura, não presenciaríamos tantos alunos depressivos, desgostosos ou desistindo da Pós-graduação. Por isso agradeço ao professor Mário, por ter sido o melhor orientador e um exemplo de professor e pessoa a seguir.

Penso que a educação não deve simplesmente servir de escada para o progresso individual, mas para ascensão social das comunidades, por isso, não estou aqui apenas como mais uma aluna do Programa de Pós-graduação, mas como a filha do pedreiro, a primeira da família a cursar um Mestrado, que carrega consigo uma responsabilidade política, social e cultural. Afirmo com orgulho e tranquilidade que este título de Mestra não será só meu!

“Ó mundo tão desigual, tudo é tão desigual.
De um lado este carnaval, de outro a fome total.
E a novidade que seria um sonho,
O milagre risonho da sereia
Virava um pesadelo tão medonho,
Ali naquela praia, ali na areia.
A novidade era a guerra
Entre o feliz poeta e o esfomeado
Estraçalhando uma sereia bonita
Despedaçando o sonho pra cada lado”.

A novidade. **Gilberto Gil**, 1994.

SANTOS, Bianca Cristina dos. **Filho de peixe, peixinho é? A reprodução de desigualdades sociais nos processos de seleção para o Programa Jovem Aprendiz.** 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2020.

RESUMO

Partindo de um estudo sobre o mercado de trabalho, ações para a empregabilidade, o movimento de descentralização das ações do Estado e a reprodução de desigualdades, o presente trabalho analisa características sociais dos alunos e candidatos ao Programa Jovem Aprendiz, com base em dados cadastrais disponíveis em plataformas do então Ministério do Trabalho, Ministério da Economia e das instituições formadoras do município de Apucarana, ao Norte do Paraná. Com o objetivo de compreender as características e especificidades do capital cultural destes grupos sociais específicos, notou-se que as desigualdades que se estruturam em torno da desigualdade econômica afetam os jovens que buscam pelo primeiro emprego ou pela oportunidade de se alocar no mercado de trabalho por meio do Programa de Aprendizagem. Nossas análises buscam contribuir para com reflexões acerca do processo de seleção destes jovens, ao considerar que, por ser para muitos a porta de entrada ao mercado de trabalho formal e uma vida econômica e socialmente produtiva, essa oportunidade deva atentar para as especificidades dos jovens socialmente vulneráveis, com julgamentos que superem um bom currículo ou apresentação, mas, que reconheçam que o sucesso ou fracasso não podem estar fadados simplesmente a uma situação econômica, cultural ou social, pois, por mais que não pareça, ao considerar os estudos sobre reprodução social, percebeu-se que nenhum destino está completamente traçado e uma oportunidade de estudo ou ocupação pode – e deve – servir para quebrar ciclos.

Palavras-chave: Programa Jovem Aprendiz. Processos de Seleção. Desigualdade social.

SANTOS, Bianca Cristina dos. **The apple doesn´t fall far from the tree: The reproduction of social inequalities inthe selection processes for Yong Apprentice Program**. 107 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2020.

ABSTRACT

Based on a study on the labor market, actions for employability, the decentralization movement of State actions and the reproduction of inequalities, this paper analyzes the social characteristics of students and candidates for the Young Apprentice Program based on available registration data on platforms of the then Ministry of Labor, Ministry of Economy and in the educational institutions of the municipality of Apucarana, in the north of Paraná. In order to understand the characteristics and specificities of the cultural capital of these specific social groups, it was noted that the inequalities that are structured around economic inequality affect young people looking for their first job or the opportunity to allocate themselves in the labor market for through the Learning Program. Our analyzes seek to contribute to reflections about the selection process of these young people when considering that, for many being the gateway to the formal job market and an economically and socially productive life, they must pay attention to the specificities of socially vulnerable young people, with judgments that surpass a good curriculum or presentation, but that recognize that success or failure cannot be doomed simply by an economic, cultural or social situation, because no matter how much it seems, when considering studies on social reproduction, no destination is completely outlined and an opportunity for study or occupation can - and should, serve to break cycles.

Keywords: Young Apprentice Program. Selection Processes. Social inequality.

LISTA DE SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDHUCCA	Escola de Desenvolvimento Humano Casa do Caminho
ESFL	Entidade sem fins lucrativos
FEBEM	Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNABEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MTB	Ministério do Trabalho
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTPS	Ministério do Trabalho e Previdência Social
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Emprego segundo Escolaridade entre 2011 e 2017 23
Tabela 2: Empregos segundo a faixa etária entre 2011 e 2017..... 31
Tabela 3: Descrição das funções de acordo com a CBO..... 40
Tabela 4: Vínculos empregatícios de 14 a 24 anos de idade..... 47
Tabela 5: Vínculos empregatícios de acordo com Gênero..... 47
Tabela 6: Vínculos empregatícios de acordo com a faixa etária..... 48
Tabela 7: Contratação de aprendizes por ano..... 48
Tabela 8: Potencial de contratação de aprendizes por Estado..... 49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Saldo do emprego entre 2003 e 2017..... 30
Gráfico 2: Quantidade de jovens por gênero no 1º grupo..... 52
Gráfico 3: Quantidade de jovens por gênero no 2º grupo..... 52
Gráfico 4: Idade dos jovens do 1º grupo..... 53
Gráfico 5: Idade dos jovens do 2º grupo..... 53
Gráfico 6: Ocupação dos jovens do 1º grupo 54
Gráfico 7: Ocupação anterior ao Programa dos jovens do 2º grupo..... 54
Gráfico 8: Renda familiar *per capita* dos jovens do 1º grupo 55
Gráfico 9: Renda familiar *per capita* dos jovens do 2º grupo..... 56
Gráfico 10: Escolaridade dos pais e/ ou responsáveis do 1º grupo..... 57
Gráfico 11: Escolaridade dos pais e/ ou responsáveis do 2º grupo..... 57
Gráfico 12: Escolaridade dos jovens do 1º grupo..... 58
Gráfico 13: Escolaridade dos jovens do 2º grupo..... 58
Gráfico 14: Dependência administrativa das escolas do 1º grupo 59
Gráfico 15: Dependência administrativa das escolas do 2º grupo..... 59
Gráfico 16: Avaliação do IDEB das escolas onde estudam ou se formaram os jovens do 1º grupo 61
Gráfico 17: Avaliação do IDEB das escolas onde estudam ou se formaram os jovens do 2º grupo..... 61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....16

2 RELAÇÕES DE TRABALHO.....19

2.1 O TRABALHO SEGUNDO A LÓGICA NEOLIBERAL.....22

2.2 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.....26

2.3 A GERAÇÃO DE EMPREGOS COMO MEDIDA PARA VENCER A DESIGUALDADE NO PAÍS.....35

2.4 DESEMPREGO E DESIGUALDADE ENTRE A POPULAÇÃO MAIS JOVEM.....40

2.5 O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM COMO UMA NECESSIDADE SOCIAL.....43

3 O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ 48

3.1 O PROCESSO DE CONTRAÇÃO.....53

3.1 DADOS DO PROGRAMA.....55

3.1.1 Caracterização do Programa no município de Apucarana 58

4 A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS.....79

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....98

REFERÊNCIAS.....100

INTRODUÇÃO

Meu pai, que por tanto tempo trabalhara na roça, esperava proporcionar uma vida mais tranquila às filhas, para que pudessem se dedicar mais aos estudos. Todavia, anos depois, eu, filha mais velha, precisava dar conta de terminar o Ensino Fundamental trabalhando cerca de 30 horas por semana. Precisei descobrir cedo a responsabilidade de uma rotina de trabalho e, naquele momento, pensava ser um fardo injusto ver outras meninas de minha idade com uma vida aparentemente mais fácil. Assim, era mesmo de se esperar que, na Educação Superior, ao adentrar no mundo das pesquisas acadêmicas, meus assuntos favoritos girassem em torno do trabalho na juventude, da educação para o trabalho e, claro, da reprodução de desigualdades sociais – esta que impediu que as filhas do seo João "apenas" estudassem.

Durante minha trajetória profissional, trabalhei em grupos de convivência e fortalecimento de vínculos nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), bem como na preparação e no treinamento de adolescentes para o mercado de trabalho e, mais precisamente, para o Programa Jovem Aprendiz. Nesses contextos, percebia que, por mais que eles treinassem as palavras para a entrevista de emprego, por mais que passassem a camisa e penteassem os cabelos, tal como ditam as regras de etiqueta, ainda assim, muitos jovens reprovavam nos processos de seleção.

Ao questionar tal fato e indo ao encontro dos estudos do professor Mário, que orienta esta pesquisa, busquei compreender a educação voltada ao trabalho e quais suas principais influências no desenvolvimento cultural e social, considerando as necessidades referentes à ocupação, o tipo de educação primordial para isso e as desigualdades econômicas e sociais resultantes desses processos.

A pesquisa empreendida foi realizada sobre as temáticas relativas ao mercado de trabalho, ações para a empregabilidade e formação técnica, as características sociais dos alunos e candidatos ao Programa Jovem Aprendiz e a reprodução de desigualdades sociais nos processos de seleção.

Por isso, iniciamos este trabalho discorrendo sobre alguns dos processos que levaram à tomada de determinadas medidas na tentativa de suprir o desemprego e a desigualdade social no Brasil. Para tanto, apresentamos o conceito de trabalho segundo a lógica do capital, pontuamos sobre a necessidade de uma formação técnica sob a perspectiva de diversos autores que analisam e apresentam considerações sobre o Ensino Técnico e seguimos na observação das características do mercado de trabalho

no Brasil nos últimos anos, com foco na necessidade de políticas para a empregabilidade, principalmente entre os mais jovens.

Marx (1983), em seu texto sobre O Método da Economia Política, explica que não se pode analisar uma população sem considerar as classes que a compõem, tanto quanto não há como ignorar os elementos que definem tais classes. Seguindo tal pressuposto e visando chegar às características culturais e sociais para comparar determinados grupos, nossas análises contam com o acesso aos documentos legais sobre o Programa Jovem Aprendiz, como o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009), a Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2017) e os dados cadastrais nas plataformas do Ministério do Trabalho, Ministério da Economia e de instituições formadoras do Município de Apucarana, no Norte do Paraná.

Todos esses estudos compõem esta dissertação, que está estruturada em 3 seções, sendo a primeira intitulada “Relações de Trabalho”, na qual apresentamos breves considerações sobre o mercado de trabalho nos últimos anos, a globalização e o movimento Neoliberal como responsáveis por mudanças no comportamento social e as relações entre postos de trabalho, escolaridade e emprego formal. Abordamos também algumas das ações governamentais que visam proporcionar à população meios para suprir suas necessidades básicas por meio do trabalho, com ênfase na empregabilidade e na necessidade de políticas específicas.

Em “O Programa Jovem Aprendiz”, segunda seção, apresentamos as leis, manuais e diretrizes que regulamentam o Programa, bem como as características específicas comparadas dos dois grupos que pretendemos analisar: 118 jovens cadastrados nas listas de espera para uma oportunidade de emprego, classificados aqui como 1º grupo; e 181 jovens matriculados, isto é, aqueles aprovados nos processos de seleção e que hoje integram o Programa Jovem Aprendiz, chamados de 2º grupo.

Considerando que diversos fatores podem distanciar socialmente pessoas de diferentes grupos e classes, ainda na segunda seção, utilizamos os critérios de gênero; idade; raça; ocupações atuais ou anteriores ao Programa; renda familiar *per capita*; localização residencial e situação da casa; escolaridade dos pais ou responsáveis; escolaridade dos jovens; dependência administrativa das escolas dos jovens e as avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) das escolas onde estudam ou se formaram os jovens, para comparar as características sociais dos dois grupos.

Na última seção, “Reprodução de Desigualdades Sociais nos Processos de Seleção”, comparamos os dados apresentados na seção anterior e, enquanto refletimos sobre suas relações com as estruturas sociais, discorremos sobre a necessidade de pensar o Programa Jovem Aprendiz como uma política específica para os jovens das classes menos favorecidas, considerando a possibilidade de reprodução de desigualdades.

Com esta pesquisa, buscamos apresentar dados e discussões que contribuam para reflexões acerca do processo de seleção para um programa que deveria atender às camadas menos favorecidas e vulneráveis da sociedade, oportunizando a entrada ao mercado de trabalho formal e a preparação para uma vida econômica e socialmente ativa. Percebemos, no decorrer da pesquisa, que o que vem acontecendo é exatamente o contrário: são os jovens provenientes das famílias com maior nível de escolaridade e renda que são os escolhidos. E nossos estudos apontam para o fato de que isso acontece por conta da maneira como são organizados os processos seletivos. Geralmente, aqueles que mais parecem precisar do apoio do Programa, como uma oportunidade para a ascensão econômica, social e cultural, para que domine determinadas maneiras de falar, pensar, agir e se portar frente às situações cotidianas, são justamente os que tendem a não ser selecionados pelas empresas.

Não pretendemos, aqui, nos acomodar com a ideia, ou simplesmente justificar o motivo pelo qual, em processos seletivos, algumas pessoas são aprovadas e outras não, mas sim, demonstrar que isso não é simplesmente uma questão de esforço ou potencialidade individual, trata-se de um problema político e cultural.

2 RELAÇÕES DE TRABALHO

Nosella (2007) pontua que se o homem não consome, isto é, não usufrui do que ele mesmo produz, o ciclo de interação homem-natureza-sociedade permanece incompleto. Isso significa afirmar que o desenvolvimento do trabalho, a partir da modificação da natureza e produção de algo, deve estar pautado em um gasto de energia, bem como em um produto final. Assim, deveria ocorrer um processo consciente, no qual o trabalhador saberia de onde está partindo e para onde quer chegar.

Com as modificações sofridas historicamente sobre as relações de trabalho no mundo, como com a Revolução Industrial[1], os diferentes modelos de produção e o perceptível aumento do consumo, não necessariamente um trabalhador conhece o produto final de seu trabalho, causando o que Marx (1985) chama de alienação[2], que culmina na luta de classes, diretamente ligada ao uso da força de trabalho.

Smith (1983, p 63) afirma que:

> Todo homem é rico ou pobre, de acordo com o grau em que consegue desfrutar das coisas necessárias, das coisas convenientes e dos prazeres da vida. [...] e o homem será então rico ou pobre, conforme a quantidade de serviço alheio que está em condições de encomendar ou comprar.

Neste sentido, para que tal relação de dominação de uma classe de maior poder aquisitivo sobre outra de fato funcione, Heidemann, Toleto e Boechat (2014) apontam que a terra precisa ser uma mercadoria sob o monopólio de determinada classe, que expulse o trabalhador para que ele seja expropriado dos meios de produzir sua existência de maneira autônoma, indicando que o sentido deste processo é, então, internalizar a violência simbólica que obriga o indivíduo a naturalizar o trabalho como sua condição de reprodução individual e familiar.

A divisão do trabalho, segundo Smith (1983), é a grande causa das questões apontadas no parágrafo anterior, já que tem origem na propensão da natureza humana à troca, pois é mais cômodo para alguém trocar aquilo que consegue produzir com

---

[1] A Revolução industrial, que teve início na Europa nos séculos XVIII e XIX, trata da substituição do trabalho artesanal pelo trabalho assalariado, marcada principalmente pelo uso de máquinas.

[2] No marxismo, segundo Mészáros (2005), alienação é a situação típica do Capitalismo através da qual as pessoas são apartadas dos bens que elas mesmas produzem.

facilidade, com outros que produzem o que ela sozinha não consegue ou demoraria mais para produzir, causando a dependência uns dos outros. Sobre isso, o mesmo autor cita que:

> [...] entre os homens, os caracteres e habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros; as produções diferentes dos respectivos talentos e habilidades, em virtude da capacidade e propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca, são como que somados em um cabedal comum, no qual cada um pode comprar qualquer parcela da produção de talentos dos outros, de acordo com suas necessidades (SMITH, 1983, p. 51).

O autor também afirma que a grande multiplicação das produções, decorrente da divisão do trabalho, deveria gerar, em uma sociedade bem dirigida, a riqueza que se estenderia até as camadas mais baixas do povo: à população de fato mais pobre, pois a

> [...] poupança daquele tempo que, geralmente, seria costume perder ao passar de um tipo de trabalho para outro, finalmente à invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma teria que ser feito por muitas (SMIHT, 1983, p. 43).

As ponderações de Smith (1983) sobre o trabalho caminham ao encontro do que afirma Ricardo (1985), ao observar que muitos trabalhadores se submetem a uma situação precária de trabalho, mesmo que seja insalubre, pois precisam continuar suprindo suas necessidades básicas, como a alimentação.

Tal cenário, ainda presente, causa a perda do valor das habilidades, já que sustenta a ideia do trabalhador não mais reconhecido como homem proprietário de seus próprios saberes, mas como a mão que corta, que aperta o botão, que carrega o peso...

Ricardo (1985) aponta que a maquinaria, capaz de aumentar o rendimento líquido do país, e que deveria servir para poupar tempo e esforço em prol, também, do homem, pode tornar a população ainda mais excedente e deteriorar as condições de vida dos trabalhadores.

De que vale, então, saber cortar com precisão, se a máquina corta mais rápido? De que adianta desprender tempo e atenção para costurar, se a máquina, com alguns ajustes, também o faz? Máquinas não adoecem, não faltam ao trabalho, não precisam de tempo para descansar. Não há como garantir que os homens tenham a rapidez, a agilidade e a precisão da máquina. Trocar e ajustar algumas de suas configurações pode ser mais simples, rápido e eficaz do que tentar trocar e ajustar comportamentos em

pessoas. Mesmo assim, vale salientar o que aponta Gramsci (1980) em relação ao fato de que é preciso reconhecer o operário como homem, com “possibilidade de movimento nos mais amplos horizontes do espírito” (GRAMSCI, 1980, p. 669), o qual, segundo o autor, não deve ser submetido à máquina.

Rocha (2014) discorre sobre o fato de que o trabalho, ao longo dos tempos, tenha assumido diferentes funções e conceitos, que impactam tanto no perfil da própria atividade quanto naquele de quem a realiza: o trabalhador.

Com o desdobramento da industrialização e das inovações tecnológicas a partir da Revolução Industrial entre 1820 e 1840, fez-se presente e necessário um modelo de produção com novos traços: a administração científica ou Taylorismo[3], que, segundo Rocha (2016), trata-se de uma forma de organização industrial que restringia as tarefas a cargos específicos e à função do operário. Nesta organização, cada indivíduo tem seu papel rigidamente definido no processo de produção e cada incumbência é cuidadosamente planejada, visando máxima eficiência dentro do tempo estipulado. Segundo a autora: “Havia pouca ou nenhuma ênfase no elemento humano, a organização era vista como uma engrenagem, cujas máquinas e pessoas eram tidas como peças do funcionamento da mesma” (ROCHA, 2016, p. 25).

Neste mesmo sentido, outro modelo de produção, o Fordismo[4], introduziu a linha de montagem no processo produtivo e a fixação e especialização do trabalhador num determinado posto de trabalho, já que a produção ocorria em etapas dependentes entre si. Segundo Harvey:

> O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY,1993, p. 121).

Mas, por conta da rigidez do mercado, da mão de obra e, principalmente, por conta da crise do capital que vinha se acentuando, no final da Segunda Guerra Mundial,

---

[3] Taylorismo é um sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

[4] Fordismo é um conjunto das teorias sobre administração industrial, criadas pelo industrial e fabricante de automóveis Henry Ford (1863-1947).

Harvey (1993) aponta para o declínio do Fordismo, fazendo entrar em ascensão o modelo Toyotista[5] de produção.

No Toyotismo, conforme aponta Rocha (2016), há uma nova rotina de trabalho, que pressupõe não apenas a apreensão do gesto físico do trabalhador, como no Taylorismo ou Fordismo, mas também a captura de sua subjetividade. Sob a égide do Toyotismo, o trabalhador foi forçado a desenvolver suas atividades em equipe, visto que todos teriam o dever de "colaborar ao mesmo tempo em que precisam se supervisionar" (ROCHA, 2016, p. 30).

Segundo a autora, se, no Taylorismo e no Fordismo, o indivíduo executava tarefas repetitivas, mecanizadas e pouco criativas, no Toyotismo ele deveria empregar sua capacidade de pensar e criar mais do que nunca, estando atento às situações que poderiam causar impactos no processo de produção, colocando, mais do que sua força física, sua inteligência a serviço do capital. Com tais mudanças, o empresário exigindo ainda mais do trabalhador, passa a fazer seleções para além de habilidades motoras, e acaba por excluir aqueles que não se adéquam a determinados comportamentos esperados, como falar e portar-se de maneira com que pareça socialmente educado, submeter-se facilmente à hierarquia dos cargos profissionais e, mesmo sendo um operário contratado para apertar parafusos, ser criativo e manter-se motivado.

Nesta configuração do trabalho, o sujeito excluído, além de expulso do campo e impedido de produzir seu próprio sustento, também se torna excedente na cidade, vivendo numa espécie de cativeiro, sob uma violência simbólica[6], escravo das relações de trabalho que o forçam a seguir uma lógica de mercado. Ora repetitivo, ora criativo... aceitando, sem reclamar, os padrões de comportamento que lhes são impostos. Esta lógica, de acordo com Martins (1999), insere-se perfeitamente no Capitalismo moderno e, consequentemente, na necessidade de se manterem trabalhando, o que faz com que as pessoas "vão se convencendo de que mais importante do que o valor dos salários é o próprio emprego, o que gera uma classe trabalhadora politicamente débil e impossibilitada de lutar por seus direitos" (MARTINS 1999, p.137).

Em um contexto como este, as propostas neoliberais parecem ter as soluções ideais para transformar o mundo e as relações de trabalho, acirrando a competitividade,

---

[5] Toyotismo é um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias. Criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, o sistema foi aplicado na fábrica de automóveis da Toyota.

[6] Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando, por vezes, danos morais e psicológicos. Para Bourdieu, a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico.

gerando empregos e “libertando” as pessoas para que possam, elas mesmas, se responsabilizar por seu desenvolvimento econômico.

2.1 O TRABALHO SEGUNDO A LÓGICA NEOLIBERAL

Segundo Anderson (1995, p. 9), o neoliberalismo “nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o Capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. Suas primeiras experiências ideológicas e políticas datam da década de 1970, no Chile e na Inglaterra, quando o modelo econômico do pós-guerra sofreu com as baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Como resposta prática para isso, os governos neoliberais

> [...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.

Para compreender as funções e a manutenção do poder do Estado, faz-se necessário citar três momentos históricos importantes, como o Liberalismo Clássico; Estado de Bem-estar Social e o Capitalismo.

No Liberalismo Clássico, todo o poder político aplicar-se-ia por meio de acordos de convivência entre os homens e o Estado. Neste sentido, o objetivo de governar deveria estar voltado à preservação da cidadania e do pacto social.

Em relação ao Estado de Bem-estar Social, podemos compreendê-lo a partir das crises econômicas do início do século XX, como resposta à uma configuração do Capitalismo, o que levou à interpretação de que a economia livre do controle estatal era capaz de gerar profundas desigualdades sociais. Por isso a necessidade de regulação por parte do Estado. Prezava-se pela providência e promoção social por meio da organização política, econômica e sociocultural, proporcionando benefícios às classes

menos favorecidas, por meio de políticas públicas e práticas de negócios e serviços estatais.

Neste sentido, o Estado como regulador, ao operacionalizar o alargamento de políticas públicas, participa ativamente da reprodução do capital e passa a intervir ainda mais na economia, já que a ampliação dos serviços assistenciais abarca áreas relacionadas à renda, previdência social e habitação, por exemplo. No Brasil, esse modelo ficou conhecido na Era Vargas pelo chamado Estado de Compromisso.

No Capitalismo, o Estado inaugura novos paradigmas políticos, ora alargando, ora estreitando direitos sociais, de acordo com determinados interesses. Assim, as reformas do final do século XX, na intenção de “tornar o Estado competente, eficaz, capaz de dar rumo à sociedade” (SANFELICE, 2003, p. 1396), privilegiam a administração pública para a universalização do Capitalismo.

No Brasil, a história política, de regulação e descentralização do poder do Estado, é marcada por diversas reformas administrativas. Na República Velha, por volta de 1880, predominava o chamado Patrimonialismo, período marcado pela concentração de poder econômico nas elites agrárias, forte presença do coronelismo e confusão entre bens públicos e privados. Sobre isso, Sander (2009) pontua que as considerações políticas, as necessidades humanas e os valores éticos eram relegados a segundo plano, pois a administração estava focada no centralismo.

Mas, a partir da década de 1930, o Brasil começa a receber indústrias internacionais de grande porte que passaram a exigir uma regulamentação mais lógica por parte do Estado, com maior participação política e gestão de recursos, a fim de garantir e fiscalizar os investimentos, extirpando as antigas práticas patrimonialistas, com vistas a uma gestão mais profissional. Em 1936, o Brasil passa por uma reforma administrativa contra a pessoalidade na administração pública, prezando pela adoção de concursos públicos. Foi então que, em 1938, com a com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), ficou historicamente marcada a Reforma Burocrática, para elaborar e fiscalizar anualmente propostas orçamentárias. Zanardini (2007) aponta que, no conjunto de críticas ao modelo burocrático de administração, o Estado que se pretendia arquitetar conforme os ditames internacionais não poderia conviver com uma perspectiva de administração considerada arcaica.

Na década de 1990, o Brasil passou pela Reforma Gerencialista, marcada por uma significativa reorganização do Estado e a regulamentação das políticas sociais no Brasil, partindo do princípio da dificuldade em pensar a administração pública tal como

uma empresa, reconhecendo que há políticas necessárias à população nem sempre lucrativas ao Estado. De acordo com Zanardini (2007), por meio da administração pública gerencial, a gestão do Estado deveria oportunizar a redução de custos, maior articulação com a sociedade e cobrança de resultados.

Em 1995, com a proposta de que o Estado deixasse de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e passasse a trabalhar como regulador, a perspectiva implementada pelo Plano Diretor Da Reforma do Aparelho Do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, visava à transformação produtiva e ao crescimento econômico, sem perder de vista a busca pela equidade. Além disso, esse modelovalorizava o setor público não estatal para execução de serviços que não envolviam o exercício do papel do Estado, que deveria subsidiá-los, por meio de ações como a implementação das organizações sociais não governamentais, incentivando a produção não lucrativa pela sociedade de bens e serviços públicos voltados às políticas de saúde, educação e cultura.

Partindo de uma análise comparativa entre a articulação entre a Reforma da Educação Básica implementada na década de 1990 e a Reforma do Estado brasileiro, Zanardini (2007) aponta o quanto, sob a ideologia do liberalismo e da pós-modernidade, é efetuado o argumento de que, para rever os fatores de ineficiência que estariam impedindo a reprodução eficaz dos modos capitalistas de produção, era preciso rever também, os princípios da gestão e da administração política e social.

Ball (2014) alerta que essas reformas de cunho neoliberal tendem a fortalecer grupos que mantêm a lealdade dos serviços prestados não ao Estado, mas ao capital, minimizando as políticas de assistência social e reforçando ainda mais as condições desfavoráveis para a maioria da população, causando o desemprego, aumento da privatização e diminuição de políticas sociais.

A partir de medidas como essas, são criadas as ideologias necessárias para a aceitação das frequentes mudanças e instabilidades sociais e econômicas, julgando o próprio trabalhador como o principal responsável por consequências de situações que, muitas vezes, estão fora de seu alcance: culpado por seu próprio desemprego, pelos valores – tão baixos – pagos por sua mão de obra, além de o fazer pensar que a participação do Estado nas políticas sociais provoca *déficits* na economia. Todavia, faz pensar que esta mesma participação do Estado nas iniciativas privadas gera grandes investimentos para países que, assim como o Brasil, estão sempre “em fase” de desenvolvimento. A este respeito, Azevedo (2018) nos apresenta que:

> Um dos pilares do pensamento neoliberal é a suposta eficiência imanente da gestão privada. Este aforismo é ainda mais valorizado quando se junta ao pré-juízo de que a administração pública é, como se fosse uma imperfeição de origem, perdulária, inchada, ineficaz e ineficiente (AZEVEDO, 2018, p. 12).

Destarte, toda a culpa da atual crise econômica é colocada sobre as instituições públicas, sob o argumento de que dependem demasiadamente do Estado. Neste âmbito, indiretamente, também são responsabilizadas as pessoas que precisam e dependem dos serviços públicos. Julga-se que, talvez, se fossem mais dispostas, hábeis e dedicadas, não precisariam das "esmolas estatais", podendo pagar por serviços de melhor qualidade.

O trabalhador, bombardeado de julgamentos sociais e inserido neste contexto, vê-se forçado a ser atrativo ao mercado, desenvolvendo características de empregabilidade: atualizando-se, desenvolvendo-se e executando suas atividades com qualidade e eficácia por um preço pagável, mesmo que nem sempre justo. Somado a isto, deve adaptar suas características pessoais ao perfil profissional que as empresas procuram, e não, necessariamente, apresentando diplomas e certificados de diferentes cursos, mas causando boa impressão, com o vestuário, formas de se portar, caminhar, falar, expressar suas ideias, isto é, adaptando sua imagem pessoal ao contexto do trabalho. Esta adequação certamente resulta em um comportamento submisso, adaptável e flexível para mudar de área, de atividade ou de carga horária a qualquer momento.

Atualmente, Alves (2018, p. 72) aponta que:

> Na medida em que se amplia no mercado de trabalho a nova precariedade salarial, com o surgimento da "economia de bicos" ("gig economy"), compreendendo, de um lado, trabalhadores temporários e sem vínculo empregatício (freelancers, "autônomos") - ou melhor, vínculos empregatícios ocultos pelo salariato hiperfetichizado e a ideologia do autoempreendendorismo; e, de outro, empresas que contratam estes trabalhadores "independentes", para serviços intermitentes, altera-se a própria noção de "desemprego". Por exemplo, para manter um padrão decente de vida (ou "pagar as contas", como se diz), a pessoa que trabalha é obrigada a ter dois ou três empregos.

Assim, o trabalho vai se tornando cada vez mais sem sentido, sem significado para aquele que o faz. O exercício da atividade laboral, grande transformadora da

natureza, é reduzido à necessidade de comer e ter onde repousar todos os dias, necessidades básicas vitais ao ser humano. A maioria dos trabalhadores não conhece mais o produto final de sua atividade e poucos se atendam a isso, observando apenas o que e quanto receberão pelo trabalho exercido.

Caso a intenção seja conseguir um emprego o mais rápido possível, não se pode pensar em “perder tempo” aprendendo coisas que não serão úteis na prática laboral. Este tal saber-fazer é, desde o período da manufatura, uma qualidade inerente ao trabalhador, que precisava sempre recorrer às técnicas a fim de melhorar sua práxis. Daí a necessidade de desenvolver um modelo de educação pautando no desenvolvimento da prática laboral: o Ensino Técnico. Historicamente, de acordo com Moraes (2010), Ensino Técnico significa um conjunto de procedimentos com o objetivo de obter um determinado resultado rápido e objetivo.

Os processos industriais e o fracionamento do trabalho, conforme apresentados, são alguns fatores que levaram a educação a ganhar um papel mais profissionalizante do que de livre reflexão. O trabalho, no Capitalismo, visa “interessadamente” somente a produção para o mercado. A escola, nesta lógica passa a ser vista e reconhecida como o principal meio de preparação ao mercado de trabalho e, muitas vezes, nada além disso.

Marques (2013, p. 1.548) afirma que “estamos perante um movimento de transformação significativa da estrutura ocupacional fruto de processos de recomposição da mão-de-obra”, e é a partir desta afirmação que se deve refletir sobre as atuais políticas que se desdobram.

2.2 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

Com base no que foi discutido e apresentado até então, refletimos:

> Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação do homem (NOSELLA, 2007, p. 148).

Pochmann (2014) aponta que o trabalho, com suas modificações históricas, passou a exigir valores como disciplina e responsabilidade fabril, bem como operações básicas de linguagem e raciocínio, características que dificilmente poderiam ser

transmitidas pelas famílias que viviam em comunidades na sociedade agrária. Era necessário, então, liberar os mais novos para estudar e aprender as habilidades necessárias para este mercado e, com isso, ao retornar a ele, pudessem se dedicar mais e melhor, tornando-se produtivos, disciplinados e maleáveis a qualquer tipo de organização que se fizesse presente e necessária no ambiente de trabalho. Nesta concepção, a escola é aquela que promove a capacitação para as atividades laborais de maneira mais utilitária, a fim de preparar cidadãos para a vida produtiva, tendo em vista a perspectiva da educação no mundo capitalista: gerar força de trabalho competente para produzir.

No século XIX, a maquinaria anunciava o grande salto da sociedade capitalista. Como forma de conseguir mais-valia para os donos das fábricas mecanizadas, que agora poderiam economizar nos salários mais altos, pagos pela força muscular dos homens, ao contratarem mulheres e crianças. De acordo com Marx (1987), resultante de diversos embates, a Lei Fabril de 1844 instituiu que, para continuarem empregadas, as crianças deveriam frequentar a escola por cerca de 3 horas por dia. Mas, qual empregador aceitaria abrir mão de um trabalhador, mesmo que por algumas horas? Foi preciso instituir a ideia de que o tempo gasto estudando era, na verdade, investimento para ambas as partes, pois correspondia à preparação da população para o trabalho nas indústrias.

Antunes (2017) revela que, se analisarmos a história da educação, perceberemos que são as diferentes organizações empresariais que costumam eleger os rumos da formação que deve ser abordada nas escolas. De acordo com o autor, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas profissionalizantes, direcionando para a prática, enaltecendo a aplicação em detrimento da teoria e reflexão, de maneira com que os estudantes fossem moldados à uma subjetividade alienada, pré-disposta à divisão social do trabalho.

Causando impacto nas relações familiares, com homens, mulheres e crianças à serviço do capital, definindo as bases das necessidades educacionais e roubando as condições de vida do trabalhador dentro e fora da fábrica, o Capitalismo, ao gerar o barateamento dos produtos feitos à máquina, alterou, também, a organização educacional e a função da escola, além dos meios de transporte e comunicação, que serviram para a conquista de mercados estrangeiros, criando uma nova divisão do trabalho: agora internacionalizada.

No Brasil, a ideologia nacional desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência. Neste contexto, o país precisava manter relações econômicas com outros países,sendo que o papel da educação deveria estar, então, de acordo com essas relações de interdependência. Nesta onda globalizada, o trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, resultante de lutas operárias, está sendo substituído por diversas formas de empreendedorismo, terceirização, informalidade... Fazendo-se necessário, agora, uma educação flexível, que abranja os saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho e proporcione a chamada capacidade de “aprender a aprender”.

Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2015), a revolução tecnológica introduz uma mudança de natureza técnica que privilegia determinadas competências em detrimento de outras, deixando clara a ideia de que o efeito líquido das novas tecnologias reduz a procura de trabalhadores menos qualificados, aumentando a procura dos que são altamente capacitados. “Por definição, essa mudança favorece os indivíduos com um capital humano mais elevado, polarizando oportunidades de trabalho” (PNUD, 2015, p. 13). A concepção da ideia de Capital Humano pode ser interpretada como uma forma de reprodução ideológica, que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista, que transforma a educação em um investimento, isto é, um negócio. Um negócio que, sob a ótica Neoliberal, deva ser gerido pelas iniciativas privadas. Ainda com base no relatório:

> [...] Nunca houve pior momento para ser um trabalhador apenas com competências e aptidões comuns, pois os computadores, os robôs e outras tecnologias digitais adquirem essas competências e aptidões a uma velocidade extraordinária (PNUD, 2015, p. 13).

A abertura dos mercados, trazida pela globalização no início do século XXI, propiciou grande desenvolvimento e crescimento econômicos. O aumento da produtividade trouxe a necessidade de promover mais capacitações para o trabalho, ou seja, a sociedade começou a necessitar mais do que pessoas que saibam apenas ler e escrever; ela precisa de pessoas com formação técnica para atender as demandas de mercado nessa nova forma de organização. Por isso, neste contexto, incentiva-se cada vez mais o Ensino Técnico, com o objetivo de agilizar a oferta de profissionais para o progresso industrial.

Nessa perspectiva, no Brasil, em 1921, no âmbito do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, tal como nos apresenta Sabbi (2014), foi criado o Serviço de

Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que visava preparar, na própria escola, o corpo de operários capaz de atuar no progresso econômico e social do país.

A década de 1930 foi um período da história marcado pelo rompimento da economia com base agrária e um crescimento da economia com base na indústria. Tal mudança requeria, portanto, um novo modelo de sociedade e, consequentemente, um novo modelo de educação. Por isso, firmar um tipo de ensino que profissionalizasse as pessoas se tornou essencial. O então ministro da Educação, Gustavo Capanema, propôs estruturar a Educação Profissional no Brasil sob o argumento de preparar a população para a nova era da industrialização. Por isso, as discussões legais para a educação no ano de 1937, tratou da consolidação da Educação Profissional e, sobre esta questão, Horta (2010, p. 24) afirma que:

> [...] a Constituição de 1937 colocava o problema da educação, conferindo à União a atribuição de traçar diretrizes a que se deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude e atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da nação.

No início da década de 1940, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei Orgânica do Ensino Secundário e Lei Orgânica do Ensino Comercial. Em 1942, o decreto nº 6.029/40, que estabelecia o funcionamento de cursos profissionais no Brasil, não sofreu modificações, mas deu lugar a outros dois decretos que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, respectivamente Lei nº 4.048/1942 e Lei nº 4.073/1942. Tendo como principais focos a preparação profissional e a formação humana, o discurso dominante era o de que o país precisava “[...] urgentemente de adaptar-se às condições contemporâneas, formando numerosas equipes de profissionais, aptos a servir-se das forças mecânicas, que dominam todas as formas de atividade do homem moderno” (HORTA, 2010, p. 119).

A partir desta concepção, é possível perceber que o projeto de sociedade proposto pela modalidade de ensino industrial tinha como objetivo a formação de trabalhadores em massa, para que fossem capazes de produzir riquezas sem, contudo, perceberem-se enquanto pessoas que moviam a sociedade por meio de sua força de trabalho.

Rocha (2016) indica o cenário de crescimento urbano e, consequentemente, de produtividade do início da década de 1960 para embasar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que buscou garantir aos egressos das várias modalidades de ensino, o acesso aos cursos superiores. Porém, Sabbi (2014) acusa o caráter de dualidade no real acesso aos diversos cursos de acordo com a classe social dos alunos, pois “a oferta de Educação Profissional no nível do antigo ginásio (1º ciclo do ensino médio) e a necessidade de trabalhar mais cedo dificultavam às classes trabalhadoras a continuidade dos estudos no nível colegial (2º ciclo do ensino médio)” (SABBI, 2014, p. 84).

Em 1971, foi promulgada a Lei nº .5692, visando tornar compulsória a Educação Profissional e a formação para o trabalho. Contudo, logo após sua aprovação, a resposta da sociedade foi um movimento que, de acordo com Sabbi (2014), ocorreu por conta da pressão contra a obrigatoriedade da Educação Profissional por parte da classe dominante, já que, segundo Villar e Mourão (2018), o trabalho era considerado benéfico apenas para os jovens das classes mais baixas, mas, para os jovens da classe média e alta era visto como prejudicial para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos mesmos. Sabbi (2014, p.129) cita:

> O caráter pragmático e a submissão às finalidades do mercado de trabalho nunca foram um problema para a burguesia nacional quando esses aspectos estavam relacionados historicamente à educação das classes menos favorecidas. Virou problema quando se vislumbrou que essas diretrizes poderiam ser aplicadas a todos.

Dessa forma, sendo uma reivindicação da classe burguesa dominante, em 1972, tal lei é revogada. Sabbi (2014) aponta que, com isso, foi restaurada a dualidade escolar característica do Ensino Médio brasileiro: escola de formação profissional para as classes populares e escola de formação teórica superior para aqueles que podiam usufruir dos estudos conforme seus próprios interesses.

Observando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, nota-se que “a Educação Profissional, integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Constata-se que o discurso presente tanto na LDBEN de 1971 quanto na atual legislação da educação nacional (LDBEN de 1996) pretende demonstrar o quanto a Educação Profissional prepararia o indivíduo ao ampliar sua capacidade para trabalhar, viver em sociedade e desenvolver-se.

Com o desenrolar de tantas ações e mudanças no âmbito do trabalho e da educação, podemos concordar que a educação tem se desenvolvido “em função do mercado de trabalho para a promoção de indivíduos mais eficientes e economicamente produtivos” (MOREIRA, 2012, p 82), e que está, ainda, atrelada às relações de trabalho.

A análise empreendida até aqui e pautada nos autores já citados pode ser exemplificada com a tabela a seguir, que apresenta as quantidades de empregos no país nos últimos anos, relacionando o grau de escolaridade da população.

Tabela 1: Emprego segundo Escolaridade entre 2011 e 2017

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Variação	%
ATÉ 5ª INCOMPL	1.622.915	1.552.101	1.514.951	1.445.544	1.311.705	1.156.684	1.095.373	-61.311	-5,3%
5ª COMPL	1.949.437	1.802.377	1.684.460	1.537.913	1.383.670	1.212.177	1.120.448	-91.729	-7,6%
6ª a 9ª FUND	3.419.149	3.294.414	3.200.199	3.021.756	2.737.829	2.437.051	2.278.928	-158.123	-6,5%
SUBTOTAL FUND INCOMP	**7.170.525**	**6.817.805**	**6.562.649**	**6.161.792**	**5.591.350**	**4.947.314**	**4.633.647**	**-313.667**	**-6,3%**
FUND COMPL	5.719.587	5.604.327	5.598.269	5.359.976	4.893.176	4.472.286	4.240.418	-231.868	-5,2%
MÉD INCOMPL	3.645.611	3.692.042	3.723.884	3.653.295	3.403.809	3.083.820	2.941.652	-142.168	-4,6%
MÉD COMPL	20.017.322	20.996.292	22.137.706	22.851.703	22.588.147	21.896.553	22.410.469	513.916	2,3%
SUP INCOMPL	1.899.665	1.901.385	1.879.225	1.869.099	1.852.266	1.786.262	1.780.785	-5.477	-0,3%
SUP COMPL	7.620.243	8.177.811	8.742.765	9.327.945	9.357.875	9.465.960	9.813.973	348.013	3,7%
MEST	179.229	205.648	229.437	263.932	281.569	306.876	343.336	36.460	11,9%
DOUT	58.449	63.402	74.498	83.768	92.615	101.127	117.310	16.183	16,0%
Total	**46.310.631**	**47.458.712**	**48.948.433**	**49.571.510**	**48.060.807**	**46.060.198**	**46.281.590**	**221.392**	**0,5%**

Fonte: Ministério do Trabalho/ RAIS, 2017.

Como é possível observar nos dados do Ministério do Trabalho e Relação Anual de Informações Sociais, em 2017, 22.410.469 postos de trabalho foram ocupados por homens e mulheres com o Ensino Médio completo, contra 1.780.785 que possuíam Ensino Superior incompleto. Logo se compreende que não, necessariamente, há maiores possibilidades de emprego aos que possuem acesso aosníveis mais elevadosde enino.

Bourdieu e Passeron (2014) discutem o fato de que o diploma de Ensino Superior tende a impedir a real comparação com o *status* profissional, já que existe uma relação incerta entre a capacidade e o título escolar. Não se compreenderia de outra maneira que tantos postos profissionais pudessem ser ocupados “a títulos diferentes e com remuneração desiguais, por indivíduos que (na hipótese mais favorável à fiabilidade do diploma) só se diferenciam pelo grau em que foram consagrados pela Escola” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 203).

Dubet, Duru-Belat e Vérédout (2012, p. 48) afirmam que:

> As sociedades onde os diplomas se revelam particularmente rentáveis tendem a apresentar grandes desigualdades salariais: o impacto dos diplomas sobre os salários é correlato à amplitude das desigualdades de renda, a relação é mais nítida e significativa. [...] De modo geral, quanto menos os diplomas determinam os salários, menores são as desigualdades de renda. Portanto, é provável que a influência dos diplomas seja um fator de aprofundamento das desigualdades salariais, mesmo que estas resultem de outros processos econômicos e sociais.

Logo, a influência dos diplomas, de acordo com os autores, é construída pela associação de duas variáveis: a influência dos diplomas sobre o emprego e a influência dos diplomas sobre os salários, levando-se em consideração os índices dos detentores de um diploma de Educação Superior em relação àqueles dos indivíduos com um diploma inferior ao Ensino Médio.

O Ensino Médio, segundo Nosella (2015) é a fase escolar estratégica do processo de democratização e modernização de uma nação. Nesta perspectiva, os educadores e as políticas educacionais devem estar voltados às ações que visem à aquisição de conhecimentos para a promoção de uma sociedade cada vez mais civilizada, portadora de capacidades, não simplesmente manuais, mas intelectuais.

Sobre a proposta de uma escola unitária que compreenda os objetivos citados no parágrafo anterior, Gramsci (2001, p. 49) refere-se à escola italiana no primeiro terço do século XX para explicar que

> A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Atualmente, Oliveira (2020) questiona sobre a falta de identidade do Ensino Médio, tendo em vista que, como última etapa da Educação Básica, é por um lado compreendido como preparação para a universidade ou, para os alunos sem perspectiva de uma Educação Superior, preparação para o trabalho. Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), o Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, ao passo que visa ao desenvolvimento cognitivo e comportamental para a inserção no mercado de trabalho e à preparação para o exercício da cidadania.

> Essa dupla função, de preparar o estudante para o trabalho e para a cidadania, confere a essa etapa educacional desafios complexos e difíceis de serem equacionados, pois transcendem às questões pedagógicas e estendem-se às do campo político, sóciopolítico e econômico, resultantes da relação entre capital e trabalho e materializada em uma estrutura social dual e desigual (OLIVEIRA, 2020, p. 171).

Por isso, enquanto para alguns esta fase escolar é rica em conteúdo para os vestibulares mais concorridos, para outros não passa de uma formação flexível, que abrange os saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho e proporciona a chamada capacidade de "aprender a fazer[7]".

Atrelada a este tipo de educação, é constituída a Teoria do Capital Humano: uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista, que transforma a educação em um investimento, isto é, um negócio. Um negócio que, sob a ótica Neoliberal, deve ser gerido pelas iniciativas privadas, acusando a administração pública como ineficaz, fazendo crer que a crise social deriva, fundamentalmente, do fato de que os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado não atuam como mercados, mas como mera assistência social (GENTILI, 1996). Por isso as frequentes acusações à qualidade da educação, principalmente da educação pública: "professores vagabundos, alunos balburdiando..." Até mesmo a ideia de colocar professores leigos, mas considerados de notório saber, nas salas de aula parece mais produtiva do que continuar confiando a educação aos professores, realmente licenciados ao ofício.

Seguindo esta mesma vertente, a Emenda Constitucional 85/2015 dispõe, dentre outros aspectos, sobre a possibilidade de parcerias público-privadas na área da ciência, tecnologia e inovação. Concomitantemente, neste movimento de flexibilização, a Reforma do Ensino Médio de 2017 flexibiliza, também, a carreira docente, possibilitando, então, a docência por notório saber.

A Medida Provisória nº 748/2016, sancionada em fevereiro de 2017, pelo então presidente da República Michel Temer, por exemplo, passou por diversas emendas até resultar na Reforma do Ensino Médio, que exclui disciplinas e autoriza profissionais sem licenciatura a dar aulas, ações prejudiciais à qualidade do ensino. Porém, esse mesmo documento apresenta outra proposta que, para muitos, parece compensar: a formação

---

[7] O Termo "aprender a fazer" foi citado no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors.

profissional e técnica, que segundo o Ministério da Educação permite ao jovem optar por uma formação voltada aos seus interesses em relação ao trabalho.

Em 2015, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) publicou uma síntese do Relatório do Desenvolvimento Humano com foco no trabalho como motor do desenvolvimento e constatou que o mesmo constitui uma base fundamental tanto para a construção de riqueza das economias como para a riqueza das pessoas. Mas a tendência que se observa tem contextualizado o trabalho mais em termos econômicos do que de bem estar social e humano. O documento (PNUD, 2015) afirma que o trabalho deve trazer às pessoas um sentimento de dignidade e a oportunidade de participar plenamente na sociedade e, por isso, sustenta a ideia de que o reforço do desenvolvimento humano por meio do trabalho requer políticas e estratégias em três grandes áreas: criação de oportunidades de trabalho; garantia do bem-estar dos trabalhadores; e desenvolvimento de ações específicas. O primeiro domínio centra-se nas estratégias nacionais de emprego e na capacidade de aproveitar as oportunidades num mundo em constante mudança, enquanto o segundo domínio abrange questões como a garantia dos direitos e benefícios dos trabalhadores, o reforço da proteção social e a redução das desigualdades.

Logo, entende-se que o trabalho deve reforçar efetivamente as capacidades humanas e criar condições para o desenvolvimento e fortalecimento das pessoas e da sociedade. Todavia, sem políticas adequadas (terceira área pontuada anteriormente), a desigualdade de oportunidades e de recompensas no mundo do trabalho pode acabar gerando ou mesmo reforçando grandes divisões sociais.

Por isso, com base em tais afirmações, o relatório (PNUD, 2015) diz ser necessário que as opções políticas de geração de empregos estejam destinadas a reforçar o desenvolvimento humano por meio do trabalho, com iniciativas específicas de acordo com os contextos de determinados grupos, alargando a proteção social, combatendo as desigualdades e reduzindo divisões de gênero no trabalho.

Tais ações políticas, nomeadamente no que se refere à educação e ao reforço das competências, “são de particular importância para o combate ao desemprego, principalmente entre os mais jovens” (PNUD, 2015, p. 27). A este respeito, sugere-se investir no desenvolvimento de competências, da criatividade e da resolução de problemas, devendo “ser prestado apoio especial a jovens adultos de ambos os sexos no âmbito da aprendizagem, do ofício e formação profissional, bem como na formação

em contexto laboral" (PNUD, 2015, p. 27), formulando e implementando programas específicos com base nas necessidades da comunidade.

> Esses programas podem proporcionar vários benefícios, incluindo estabilidade. Além de atividades económicas que podem ser impulsionadas através do restabelecimento das ligações entre as pessoas, da reconstrução de redes e da ajuda à restauração do tecido social (PNUD, 2015, p. 28).

Voltando à Educação Profissional no Ensino Médio, refletimos: a formação das pessoas não pode estar pautada apenas na preparação para o trabalho, mas, para a preparação para a vida, em suas diversas faces, como a política, social, criativa e cultural, para que os cidadãos possam se desenvolver como humanos, com inteligência emocional e conhecimentos básicos sobre a natureza e o mundo no qual vivem. Se os programas de aprendizagem profissional estiverem bem organizados e cumprindo com seus papéis sociais, a escola não precisará se preocupar em empregar pessoas, afinal, não é esta sua função social.

2.3 A GERAÇÃO DE EMPREGOS COMO MEDIDA PARA VENCER A DESIGUALDADE NO PAÍS

No âmbito das discussões e análises realizadas, faz-se necessário compreender que a noção de trabalho é mais ampla e mais profunda do que, simplesmente, a de emprego. Neste sentido, segundo o PNUD (2015) "O emprego garante rendimento e é um elemento fundamental da dignidade humana, da participação e da segurança econômica das populações" (PNUD, 2015, p. 3).

O mesmo documento (PNUD, 2015) mostra que, das 7,3 milhões de pessoas de todo o mundo, 3,2 mil milhões tinham emprego; outras dedicavam-se ao trabalho de prestação de cuidados; ao trabalho voluntário, ou ainda à preparação enquanto futuros trabalhadores. O fato de as pessoas terem um emprego é importante; contudo, outras questões devem ser consideradas, como, por exemplo, a qualidade, as condições e o valor do trabalho que se exerce[8].

---

[8] De acordo com o Relatório do Desenvolvimento (PNUD, 2015), em 2012, cerca de 21 milhões de pessoas no mundo foram vítimas de trabalhos forçados, traficadas para fins de exploração sexual ou laboral ou para trabalhar em condições análogas à escravidão. 14 milhões de pessoas foram sujeitas a

De acordo com Santos e Ribeiro (2016, p. 90):

> Os empregos conectam-se mais claramente com as características típicas da sociedade capitalista e, portanto, refletem melhor os processos sistêmicos, institucionais, organizacionais, ao nível micro da ação, que estabelecem e reproduzem a desigualdade nessa sociedade.

Jahan (2005), que discorre sobre algumas estratégias de saída da pobreza, enfatiza o papel da inserção ocupacional. Segundo o autor, no âmbito macroeconômico, o nível de emprego gerado é o principal canal entre crescimento econômico e diminuição da pobreza, bem como a ascensão econômica das famílias e de grupos sociais.

O cenário político que se formou nacional e internacionalmente nos últimos anos contribuiu para os atuais fatores políticos e sociais que regem a vida da população brasileira, configurando o crescimento econômico, principalmente no que diz respeito à geração de emprego, já que é a partir da rentabilidade do trabalho que se pode medir os índices de desenvolvimento econômico, social e, consequentemente, familiar. Para entender tal cenário, é preciso observar alguns eventos que se desenrolaram até então.

Com a transição da antiga sociedade agrária para a urbana e industrial, entre as décadas de 1930 e 1970, de acordo com Pochmann (2014), estabeleceu-se a base material pela qual foi possível percorrer o processo de modernização, com destaque no mercado de trabalho. Nesse mesmo período histórico, a renda *per capita* no Brasil cresceu cerca de 3,3% ao ano e, em um período anterior a este, entre 1880 e 1930, a renda por habitante havia aumentado, em média, somente 0,6%, segundo o autor. Com tais dados, Pochmann (2014, p. 26) afirma que “durante meio século da industrialização nacional, a renda do brasileiro cresceu 5,5 vezes mais do que nos cinquenta anos de predomínio da sociedade agrária precedente”.

Nesta onda de crescimento, em 1980, o Brasil assumia o posto de oitava economia do mundo, mesmo assim permanecia sendo o terceiro mais desigual (POCHMANN, 2014). Quase metade da população brasileira vivia na pobreza e a informalidade nos postos de trabalho ultrapassava 50%, isso por conta da ausência de regulação nas relações de trabalho, que marcavam a presença dominante do Estado Mínimo. Assim, mesmo tão importante para alavancar a economia – além de ser a principal forma de acesso da maioria da população aos bens de consumo –, o trabalho e

---

exploração laboral e 4,5 milhões à exploração sexual. Mulheres e jovens do sexo feminino representam uma parcela maior nestas condições do que os homens e jovens do sexo masculino.

suas relações se mantinham desvalorizadas; logo, incapaz de romper com a pobreza que assombrava o país.

Em 1999, a desvalorização cambial[9], tal como apontam Cacciamali e Tatei (2016), não surtiu, logo no início, os efeitos desejados na economia brasileira, mas, a partir de 2002, permitiu que as atividades exportadoras desfrutassem do crescimento do comércio internacional liderado pela China, o que permitiu o aumento das exportações e fez com que o Brasil, a partir de 2004, experimentasse um regime de crescimento econômico com distribuição de renda, "impulsionando o consumo interno, valorizando o salário mínimo, criando e ampliando programas sociais" (CACCIAMALI; TATEI, 2016, p. 103).

As autoras também apontam para o avanço nas taxas de emprego formal, com base nas estratégias econômicas do governo a partir de 2003.

> O vigoroso crescimento do emprego formal no país que, aliado à política de valorização do salário mínimo e aos programas de transferência de renda, contribuiu para um período de crescimento econômico com geração de emprego, queda da pobreza e da desigualdade da renda (CACCIAMALI; TATEI, 2016, p. 106).

Nesta onda positiva, ampliou-se o poder de compra do brasileiro, provocando também, um crescimento na economia e na oferta da força de trabalho. Este fato ocasionou um período no país em que os grupos de menores salários chegassem à média salarial, o que contribuiu para a desconcentração de rendimentos.

Rodrigues, Figueira e Junqueira (2012) apontam que a distribuição de rendimentos é, na verdade, um elemento decisivo na definição das condições de vida das populações, nomeadamente dos grupos que ocupam a base da distribuição. Os programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família[10] ou o Benefício de Prestação Continuada[11] (BPC), por exemplo, também contribuíram para essa diminuição da desigualdade.

---

[9] A taxa cambial é o preço de uma moeda nacional em relação à uma outra moeda. Quando estamos diante de um quadro de desvalorização cambial, o principal efeito sentido pelo mercado é a queda das importações e a elevação das exportações. Isso ocorre devido à queda da moeda nacional, em comparação com a moeda dos demais países (IPEA, 2000).

[10] O Bolsa Família é um Programa de transferência de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade, buscando garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

[11] O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício de renda no valor de um salário mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade ou para idosos com idade de 65 anos ou mais que

> [...] novos contornos das desigualdades sociais são, por isso, visíveis nas situações de precariedade, acompanhadas por uma crescente "atipicidade" laboral, relações de subemprego e desemprego resultantes das actuais tendências de globalização econômica e de fragmentação dos sistemas de trabalho, o que acaba por resultar em processos de instabilidade, fragmentação e reconversão das diferentes posições de classe que fazem parte das recomposições do mercado de trabalho, em articulação com o sistema de ensino e formação, o Estado e a sociedade em geral (MARQUES, 2013, p. 1549).

O estudo sobre a decomposição do coeficiente de Gini[12] por fonte de renda mostra que, entre 2001 e 2011, a principal contribuição para a queda no coeficiente foi a renda do trabalho, na ordem de 52%, seguida pela aposentadoria, em 25%. "Nesse mesmo período, 23 milhões de indivíduos saíram da condição de pobreza, dos quais 46% são da região Nordeste, reduzindo a proporção da população abaixo da linha de pobreza de 26,8% em 2001 para 11,9% em 2011" (CACCIAMALI *et a*l., 2014 p. 26).

Calixtre, Biancarelli e Cintra (2014) avaliam que o mercado de trabalho contribuiu com 71% do crescimento da renda entre 1992 e 2012 e foi responsável por 47% da redução da desigualdade; complementarmente, mostram que a seguridade social contribuiu com 23% do crescimento da renda no mesmo período e com 15% da redução da desigualdade, enquanto 24% foi consequência do papel exercido pelos programas de transferência de renda.

Em 2009, a fim de proteger o país da crise financeira internacional, o Governo Federal, buscando amenizar os choques externos, implementou medidas anticíclicas, como a "expansão do crédito, controle de preços públicos, manutenção do crescimento real do salário mínimo[13], desoneração de impostos, concessão de subsídios para o setor privado e ampliação dos programas sociais" (CACCIAMALI; TATEI, 2016, p. 103), a fim de fomentar o consumo, alargando o acesso ao mercado de crédito e o financiamento

---

apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que, por isso, apresentam dificuldades para a participação e interação plena na sociedade. Para a concessão deste benefício, é exigido que a renda familiar mensal seja de até ¼ de salário mínimo por pessoa.

[12] O Coeficiente de Gini é uma medida desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini, e publicada no documento "Variabilità e mutabilità", em 1912. Trata-se de um instrumento estatístico para medir a desigualdade de uma distribuição, utilizado geralmente para mensurar a diferença entre rendimentos, analisar a concentração de renda e apresentar desigualdades.

[13] Em relação ao valor real do salário mínimo, vale lembrar que este tem efeito importante não apenas nos rendimentos auferidos no mercado de trabalho, mas também no valor real dos benefícios sociais, pois estão atrelados. Dessa forma, amplia-se, também, a massa de rendimentos das famílias.

de longo prazo para o setor produtivo. Este fato acarretou a ampliação dos benefícios sociais por meio do alongamento do tempo do seguro desemprego, a definição de subsídio para a compra de habitações populares e o aumento do valor das transferências públicas para os mais pobres[14].

O ciclo expansivo de crescimento econômico com distribuição de renda mostrou que um regime de crescimento que incentiva o consumo interno e impulsiona o setor terciário pode gerar um volume expressivo de empregos. Logo, as autoras consideram que a recuperação pós-crise fez com que a criação de postos de emprego entre 2010 e 2013 fosse ainda mais vigorosa do que nos anos anteriores, possibilitando a geração de renda e estimulando a reversão do *status* da pobreza.

Novos indícios de recessão econômica podem ser observados em 2014, e em 2015 os impactos negativos sobre o mercado de trabalho se aprofundam, destruindo empregos assalariados formais e informais, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) de 2017.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2015 indica que a taxa de desocupação passou de 7,9% no primeiro trimestre do mesmo ano para 10,9% no primeiro trimestre de 2016.

> Ou seja, ao longo de apenas um ano o total de indivíduos desocupados no Brasil passou de 7.934 milhões para 11.089 milhões, adicionando mais pressão sobre os gastos públicos por meio de pagamentos do seguro desemprego, entre outros (CACCIAMALI; TATEI, 2016, p. 113).

As autoras também apontam que a ausência de um programa econômico integrado para superar a deterioração da economia causou desconfiança e instabilidade política, o que impactou negativamente o consumo e os investimentos, dificultando ainda mais a retomada da atividade econômica.

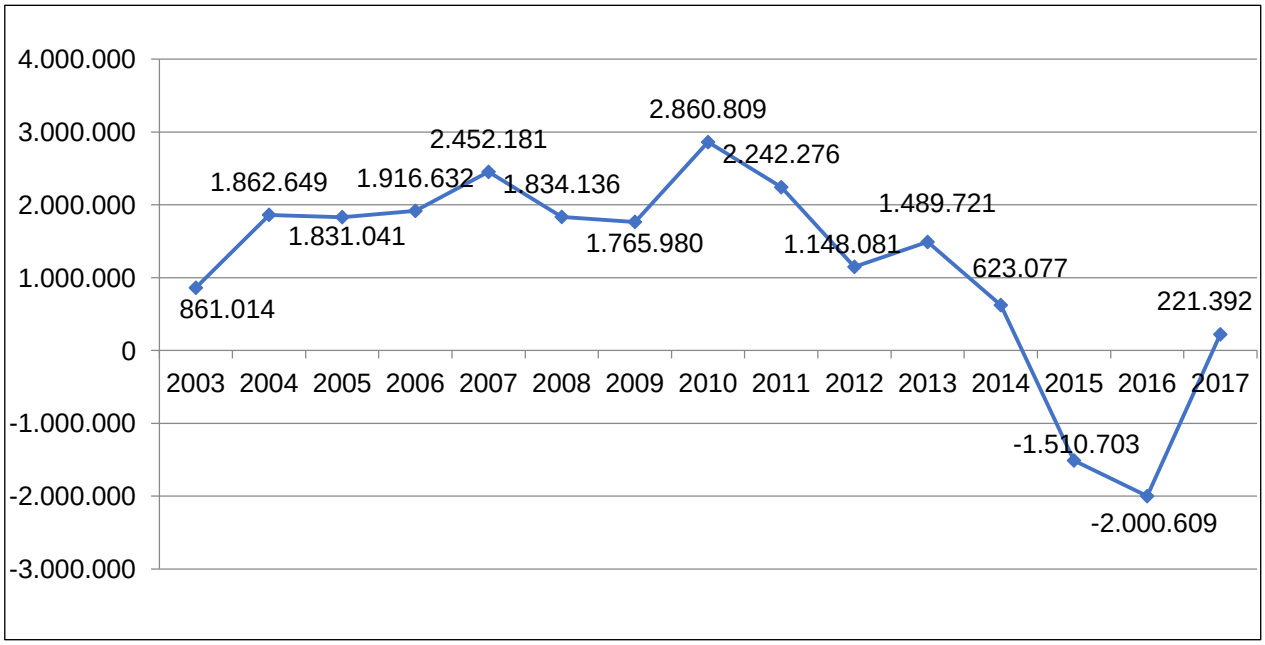
Segundo Mattos (2015), como resultado dessa forte redução da taxa global dos investimentos, a economia perdia fôlego e os ganhos de produtividade tendiam a ser cada vez menores. O mercado de trabalho, porém, ainda mostrava algum dinamismo, pois alguns mecanismos que haviam sido implementados anteriormente, como o

[14] Como apontam Heidemann, Toledo e Boechat (2014), no cenário econômico que se faz dominante, a expansão do capital não pode ser paralisada, mesmo quando as famílias não têm mais dinheiro para consumir.

aumento real do salário mínimo e a expansão do crédito, continuaram atuando, impulsionando a massa salarial e o consumo das famílias.

Segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em 2017 houve crescimento do estoque de empregos formais, que alcançou 46,3 milhões de vínculos ativos. Em relação a 2016, o estoque de empregos formais registrou expansão de mais de 221,4 mil vínculos empregatícios, isto é, uma variação positiva de 0,5% após a queda dos anos anteriores. Estes dados podem ser observados no gráfico 1:

Gráfico 1: Saldo do emprego entre 2003 e 2017



Fonte: RAIS, 2017

Ao observarmos o gráfico, faz-se relevante salientar que o saldo positivo nas taxas de emprego não acontece milagrosamente. Carmo e Cantante (2015) reconhecem que, se não forem contrariados por políticas públicas eficientes, o desemprego e os processos geradores de desigualdade não só tendem a persistir ao longo do tempo, como exercem um efeito reprodutor capaz de perpassar gerações.

2.4 DESEMPREGO E DESIGUALDADE ENTRE A POPULAÇÃO MAIS JOVEM

Reis e Camargo (2007) chamam a atenção para a taxa de desemprego dos jovens no Brasil, que aumentou significativamente em relação aos adultos nos últimos

anos, talvez por conta da maior rigidez salarial provocada e o elevado grau de incerteza dos empregadores sobre a produtividade dos trabalhadores mais novos.

Em 2017, as faixas etárias acima de 30 anos de idade experimentaram crescimento no estoque de empregos, enquanto as faixas etárias até 29 anos registraram retração em sua quantidade de vínculos empregatícios, tal como observamos na tabela 2:

Tabela 2: Empregos segundo a faixa etária entre 2011 e 2017

EMPREGOS SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA									
IDADE	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**Variação**	**%**
Até 17	502.235	531.618	538.426	533.881	426.157	334.720	292.579	-42.141	-12,6%
18 A 24	7.820.740	7.828.573	7.906.014	7.714.970	7.041.524	6.366.269	6.243.290	-122.979	-1,9%
25 A 29	7.738.086	7.695.450	7.765.329	7.710.983	7.233.133	6.734.061	6.579.325	-154.736	-2,3%
30 A 39	13.562.142	14.094.347	14.663.486	14.904.707	14.670.733	14.219.901	14.361.208	141.307	1,0%
40 A 49	9.913.632	10.157.126	10.428.627	10.626.574	10.454.459	10.217.972	10.443.635	225.663	2,2%
50 A 64	6.370.604	6.717.156	7.161.535	7.551.664	7.660.482	7.588.127	7.711.964	123.837	1,6%
65 OU MAIS	402.753	434.101	484.704	528.481	574.102	598.960	649.417	50.457	8,4%
{ñ class}	439	341	312	250	217	188	172	-16	-8,5%
Total	**46.310.631**	**47.458.712**	**48.948.433**	**49.571.510**	**48.060.807**	**46.060.198**	**46.281.590**	**221.392**	**0,5%**

Fonte: Ministério do Trabalho/ RAIS, 2017.

Silva (2004) considera as questões sociais e a faixa etária como fatores importantes na definição das estratégias de inserção profissional para os jovens, devendo prepará-los para assumir as oportunidades, considerando-os como aqueles que precisam de mais atenção.

Sobre isto, Jacinto (2010) indica que os governos vêm tentando políticas que, nem sempre, são capazes de abordar as reais dificuldades de trabalho para os jovens. Assim, com pouca experiência e ainda cursando o Ensino Fundamental ou Médio, muitos jovens submetem-se à informalidade, por conta da necessidade em contribuir para com a renda familiar, custear os estudos ou adquirir experiência e independência financeira.

Quanto à informalidade, podemos dizer que a inserção antecipada e não regulamentada dos jovens no mundo do trabalho, além dos prejuízos causados pela exposição a riscos físicos e psicológicos, pode levar também a uma reprodução social

de vulnerabilidades[15]. Villar e Mourão (2018) mostram o fato de que nos centros urbanos brasileiros, os jovens com maior vulnerabilidade social (negros, baixa escolaridade, oriundos de famílias pobres, sexo feminino) têm mais chances de estar em situações precárias de trabalho, sem contar a baixa remuneração.

De acordo com Cerqueira-Santos, Neto e Koller (2014), cerca de 30% da população mundial é de adolescentes, sendo que, destes, aproximadamente 80% vivem em países em desenvolvimento. Tais números sinalizam para a importância de compreender aspectos relativos a esse público-alvo, entre eles a educação e os desafios para além da prática profissional (CERQUEIRA-SANTOS; NETO; KOLLER, 2014). Além disto, é válido analisar os dados de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apontam dois milhões de brasileiros entre 14 e 17 anos trabalhando de forma irregular.

2.5 O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM COMO UMA NECESSIDADE SOCIAL

As formas pelas quais as desigualdades sociais e o desemprego afetam os jovens possibilitaram olhares que interpretaram sua vulnerabilidade em termos de perigo e "risco social", para então estruturar políticas como formas de controle juvenil.

Por isso, propomos pensar a necessidade de um Programa de Aprendizagem profissional tanto como uma medida para combater o desemprego e a informalidade nos postos de trabalho dos jovens no Brasil, quanto no sentido histórico do conceito de infância, formado e sendo, aos poucos, estabelecido socialmente, bem como suas relações com a vulnerabilidade econômica e social.

A ideia da criança e adolescente, estabelecida tal como é hoje, foi, por muito tempo, bem diferente. Ariès (1973) aponta que, durante a Idade Média, há estudos que provam que a vida era relativamente igual para todas as idades. Aos sete anos, por exemplo, uma pessoa podia começar a aprender um ofício e trabalhar, não havia divisão territorial ou de atividades em função da idade dos indivíduos.

---

[15] A vulnerabilidade é, segundo Ivo (2007), definida como a perda de bem-estar, sob normas socialmente aceitas. O ser humano vulnerável, de acordo com Carmo e Guizardi (2018) é aquele que, conforme conceito compartilhado pelas áreas da saúde e assistência social, não necessariamente sofrerá danos, mas está a eles mais suscetível uma vez que possui desvantagens para a mobilidade social, não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada.

Júnior e Vasconcellos (2017) rememoram que o trabalho infantil foi amplamente utilizado nas indústrias têxteis no auge da Revolução Industrial, prática esta que acabou conferindo “notoriedade aos problemas ocasionados pela intensa exploração e pela inserção precoce de crianças e adolescentes no trabalho industrial” (JUNIOR; VASCONCELLOS, 2017, p. 273).

Os autores também apontam que durante o século XIX, na intenção de reduzir os danos que o trabalho industrial precoce causaria à infância, diversas leis foram publicadas, o que deu início a uma gradual retirada das crianças das fábricas e demais ocupações laborais.

Sobre isso, de acordo com Freitas e Oliveira (2012), em relação às crianças e aos adolescentes, até mais ou menos a década de 1930, predominava uma visão de necessidade de assistência filantrópica e da regulação de conduta, que, segundo Fraga (2008), se estende para além da preocupação sobre o que fazer com a criança, mas também, com os jovens que perambulavam, cometiam pequenos furtos e deixavam disformes as ruas e as calçadas, poluindo a paisagem das cidades: sujos ou mal vestidos, correndo ou sentados pelos cantos.

Neste sentido, em 1927, instruído pelo Decreto nº 17.943-A, o Código de Menores Mello Matos[16] trouxe o estabelecimento do dever do Estado em implantar políticas de atendimento aos menores, fossem eles abandonados ou delinquentes. Segundo Passetti (2002), direcionava-se, quase que exclusivamente, aos setores mais excluídos da sociedade, aqueles que não se adequassem aos padrões morais da época, chamados de vadios e desajustados. Eram os principais alvos do poder judiciário, que buscava consolidar a diretriz assistencial de proteção e controle para garantir a ordem. A questão é: qual ordem? A de encaminhar crianças e adolescentes para programas de proteção e desenvolvimento ou evitar que, correndo e brincando à toa pelas ruas, atrapalhem o trânsito das “pessoas de bem” que não querem conviver com crianças abandonadas ou desleixadas?

Segundo Freitas e Oliveira (2012), entre os anos de 1940 e 1950, como consequência do grande êxodo rural para os centros urbanos, fez-se necessário

[16] O Código de Menores Mello Matos, de 1927 é primeira legislação específica para o atendimento de crianças e adolescentes no Brasil. Até então, de acordo com Zanella e Lara (2015), os menores em conflito com a lei, eram responsabilidade do juiz da Vara Criminal. O Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, promulgado pelo Decreto nº 847 de 11 de outubro 1890 não considerava criminosos os menores de 9 anos de idade. Entre 9 e 14 anos, o juiz deveria decidir se o menor possuía ou não discernimento sobre seu ato e, caso o tivesse, seriam recolhidos aos estabelecimentos disciplinares industriais pelo tempo necessário, não podendo ultrapassar a idade de 17 anos.

aumentar significativamente a entrada de crianças e adolescentes no trabalho fabril e industrial.

> A participação infanto-juvenil nestes cenários precarizados e insalubres constitui-se, paradoxalmente, como uma forma de contribuir para a sobrevivência de suas famílias, mesmo que para isso esses jovens e crianças permanecessem menos na realidade educacional (FREITAS; OLIVEIRA, 2012, p 4).

Enfrentando diversos problemas no controle dos menores, novas políticas de atendimento à infância e adolescência foram estruturadas, como, por exemplo, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), de 1964, que implantou nos Estados brasileiros a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM).

Em 1973, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio da Convenção 138, reconheceu a necessidade de estabelecer as idades mínimas a qualquer tipo de atividade de trabalho e, em 1999, enfatizou o dever em erradicar o trabalho infantil do mundo. De acordo com Junior e Vasconcellos (2017), os dados apresentados na III Conferência Global do Trabalho Infantil, sediada no Brasil em 2013, apontaram uma constante redução dos índices de trabalho infantil. Porém, evidenciaram que ainda era grande o número de menores trabalhando no mundo: cerca de 168 milhões, sendo que, destes, aproximadamente 86 milhões encontravam-se inseridos nas consideradas “piores formas de trabalho infantil”, segundo a OIT (1999)

> Alguns tipos de trabalho são extremamente prejudiciais ao desenvolvimento humano, como o trabalho infantil, o trabalho forçado e o trabalho realizado por vítimas de tráfico, constituindo todos eles graves violações dos direitos humanos. Em numerosos casos, os trabalhadores em condições de risco estão sujeitos a situações de abuso, insegurança e perda de liberdade e autonomia (PNUD, 2015, prefácio).

Além das preocupações referentes ao comportamento social e ao trabalho, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989 e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, evidenciam uma época de mudanças no entendimento sobre o valor da criança e adolescente no mundo, prevendo que os mesmos deixassem de ser tratados como objetos de tutela e passassem a obter respeito como sujeitos de direito (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Dentro de tal dinâmica, de acordo com Freitas e Oliveira (2012), emergem as primeiras parcerias entre, de um lado, o Estado como regulador e responsável pela

infância e adolescência e, de outro, instituições sociais das redes de serviços[17], voltadas à formação e ao cuidado do desenvolvimento psicossocial e profissional.

Desta maneira, a complexidade das questões relacionadas com as mudanças nos quadros econômicos, políticos e sociais tem induzido formas diversas de articulação e interação dos setores público e privado, mobilizando-os a buscarem respostas às desigualdades e necessidades de grupos que não possuem meios sustentáveis de vencerem uma realidade que lhes é econômica, cultural e socialmente desfavorável.

Entre os grandes desafios sociais, a conquista de um espaço no mercado de trabalho se apresenta como grande obstáculo para os jovens sem experiência e qualificação profissional, em um mundo cada vez mais competitivo. Como consequência, vê-se instalar uma descrença quanto ao registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e perspectivas de ascensão social ou crescimento econômico por meio do trabalho e estudo, conduzindo jovens das classes socialmente desfavorecidas a submeterem-se ao mercado informal ou a contratos irregulares, sujeitos a condições, muitas vezes, insalubres e que nada agregam à condição humana, a não ser um pequeno valor em dinheiro. Destarte, fazem-se imprescindíveis políticas públicas específicas para o jovem no Brasil.

Com as ações estabelecidas até então, observamos que muitos jovens, na atualidade, têm oportunidades que talvez há alguns anos não teriam, como a possibilidade de se ocupar de atividades salutares no dia a dia, ter garantido o acesso à escolarização e à educação e, principalmente, ter a seu dispor políticas que os auxiliam na busca por mais igualdade na tentativa de conseguir o primeiro emprego formal, com horário e salários pré-estabelecidos.

Os que começaram a trabalhar por volta dos anos 1980 devem lembrar como foram as primeiras experiências no mercado de trabalho. Não é raro escutar histórias daqueles que começaram seguindo os passos dos pais, ajudando depois da escola, aprendendo em casa. Outros, por indicação da família, vão para os negócios do vizinho, de um parente próximo... Seja uma pequena sapataria no centro da cidade ou uma grande fábrica. Aprendendo a costurar solas de sapato ou a lidar com problemas diários

[17] A Rede Socioassistencial são políticas sociais constituídas por um conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios que compõem o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e são prestados diretamente ao cidadão ou por meio de convênios com organizações sem fins lucrativos, para a garantia da proteção social aos indivíduos e grupos familiares que estiverem em situação de vulnerabilidade social ou pessoal (GULASSA, 2010).

da administração, daí saem muitos profissionais: da aprendizagem – ou da reprodução – daquilo que lhe foi apresentado quando jovem.

Mas, hoje, o que pode fazer o jovem quando o pai não tem nenhuma sapataria ou não existe um tio que seja dono ou que trabalhe em uma indústria na cidade? Aquele famoso “meio caminho andado” teria que ser, então, percorrido a pé, por vezes sozinho e com muitas outras dificuldades.

Frente a essa realidade, o Jovem Aprendiz é – ou pelo menos deveria ser – mais do que um programa de aprendizagem profissional: é um programa social, para atender o filho das famílias pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, que precisa ajudar na renda familiar, aprender a lidar com o mundo do trabalho formal de maneira com que, paralelamente ao trabalho, obtenha, também, uma formação teórica, com reflexões sobre sua prática, soferecendo ao jovem vantagens como conhecer um novo ambiente e aprender a desempenhar funções diversas, além da possibilidade de lidar com situações que o ajudarão na formação de seu caráter.

Segundo o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 9),

> A formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração. O empresário, por sua vez, além de cumprir sua função social, contribuirá para a formação de um profissional mais capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade. Mais que uma obrigação legal, portanto, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade.

Visando ao desenvolvimento social, de acordo com o Manual de Promoção do Acesso de Adolescentes e Jovens em Situação de Vulnerabilidade à Aprendizagem Profissional (BRASIL, 2015), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) firmaram parceria aproveitando o potencial da Aprendizagem Profissional de inserção ocupacional da juventude, para criar oportunidades de inclusão social e laboral aos adolescentes e jovens em situação de maior vulnerabilidade, atendidos pela Assistência Social no âmbito da Proteção Social Básica e Proteção Social Especial. Como, por exemplo, aqueles em acolhimento institucional (casas-lares, famílias acolhedoras e repúblicas); os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas ou retirados do trabalho infantil; e os jovens com deficiência e beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

3 O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

O Programa Jovem Aprendiz foi estabelecido pela Lei nº 10.097/2000, regulamentado em 2005, pelo Decreto nº 5.598, e com as diretrizes curriculares estabelecidas em 2007 na Portaria MTE nº 615. Visa proporcionar a qualificação social e profissional nas dimensões “ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz” (BRASIL, 2009, p. 9).

A aprendizagem é a formação técnico-profissional segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, com a principal finalidade de propiciar à juventude o acesso à formação organizada em um programa previamente aprovado pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego e sujeito à fiscalização da Inspeção do Trabalho. O princípio em que se sustenta a aprendizagem, segundo Gonçalves (2014), é o de que, em um contrato de trabalho, o aspecto formativo deve se sobrepor ao produtivo.

Com isso, a aprendizagem:

> [...] cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão-de-obra qualificada, cada vez mais necessária em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica (BRASIL, 2009, p. 11).

Trata-se de uma política pública para adolescentes e jovens com idades entre 14 e 24 anos, com vistas à contratação de aprendizes – seja no primeiro emprego ou não – e de responsabilidade social às empresas.

Segundo o artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 1943), as empresas devem ter no quadro de funcionários uma cota entre 5% e 15% para aprendizes, calculada sobre a quantidade total de empregados cujas funções demandem formação profissional.

Neste sentido, o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009) estabelece que é de responsabilidade das Superintendências Regionais do Trabalho e Emprego, por meio da fiscalização do trabalho, supervisionar o cumprimento de tais cotas de aprendizes garantidas por termo de lei. Além disto, o documento altera dispositivos da CLT, sendo que em seu artigo 428 enuncia que:

> O Contrato de aprendizado no trabalho é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e até vinte e quatro anos, inscrito em programa de aprendizado no trabalho, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2009).

Com isso, as empresas privadas e estatais caracterizadas como de médio ou grande porte, passaram a ter o comprometimento de contratar, por até dois anos, adolescentes e jovens como aprendizes, com jornada de trabalho diferenciada e com uma remuneração de um salário mínimo específico, calculado proporcionalmente sobre o salário mínimo estadual ou nacional, considerando o piso salarial da função e o total de horas trabalhadas, incluindo as aulas teóricas, repouso semanal e feriados.

Para atender a proposta de ofertar uma formação técnica e profissional, o Programa é organizado por atividades teóricas e práticas. De acordo com o Manual da Aprendizagem (2009), a formação prática fica a cargo da empresa que faz a contratação do jovem, e a formação teórica pode ser oferecida por instituições formadoras legalmente qualificadas, seja pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem, como o Sistema S[18], por escolas técnicas/agrotécnicas ou por entidades sem fins lucrativos (ESFL), desde que, conforme estabelecido no Art. 91 do ECA e pela resolução CONANDA nº 74/01, possuam registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Vale relatar, também, que as entidades que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a Educação Profissional devem se inscrever na plataforma do Ministério do Trabalho, incluindo seus cursos para análise e validação pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), na forma prevista na Portaria MTE nº 615/07.

As instituições de ensino ficam responsáveis pelo conteúdo programático, pelas especificações referentes ao período de duração do contrato de trabalho, pela carga horária das atividades teóricas e práticas e pelos mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendizado, observando os parâmetros estabelecidos pelo MTE, promovendo a adequação das instalações físicas e condições gerais em que se desenvolve a aprendizagem, de forma a garantir a regularidade quanto à constituição da

---

[18] O Sistema S é formado por: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Cooperativismo (SESCOOP).

entidade. Além disto devem observar as proibições previstas no ECA e os requisitos elencados pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

O Decreto nº 8.740/2016 permite que a formação prática dos aprendizes contratados por essas empresas seja realizada em entidades concedentes – órgãos públicos, organizações da sociedade civil e unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Para isto, as organizações devem requerer nas unidades a assinatura de um termo de compromisso para cumprir a cota envolvendo essas entidades.

A legislação brasileira prevê uma forma alternativa de cumprimento de cota de aprendizagem para as empresas que têm dificuldades práticas para alocar aprendizes em suas instalações, seja por causa da característica das atividades desenvolvidas ou pelas limitações do local de trabalho. Isso acontece, por exemplo, nas empresas dos setores da construção, segurança privada ou conservação.

Cabe a todas as entidades de formação profissional zelar para que as funções a serem desempenhadas pelo aprendiz na empresa estejam de acordo com a elaboração do conteúdo programático e para que as atividades teóricas e práticas contemplem, de fato, as funções do Arco Ocupacional, pois, segundo o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009), a organização e descrição dos arcos de ocupações para os adolescentes e jovens, orienta e facilita o processo de qualificação para a inserção no mercado de trabalho.

O Arco Ocupacional é:

> [...] entendido como um conjunto de ocupações relacionadas, dotadas de base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção, da circulação de bens e da prestação de serviços, garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do trabalhador (assalariado, auto emprego e economia solidária) (BRASIL, 2017, p. 1).

Na empresa, o aprendiz pode exercer uma ou mais funções desde que estas estejam de acordo com o que consta no Programa de Aprendizagem, com correspondência na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Para facilitar a compreensão em relação à distribuição de funções para o Jovem Aprendiz de cada Arco Ocupacional de acordo com a CBO (BRASIL, 2010), segue

organizada em tabela (reproduzida a seguir) a descrição dos mesmos, segundo a Portaria nº 615, de 13 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007, p. 6).

Tabela 3: Descrição das funções de acordo com a CBO

ARCO	OCUPAÇÕES	CÓDIGO CBO
1. Telemática	a) Operador de Microcomputador b) Telemarketing (vendas) c) Helpdesk (assistência) d) Assistente de vendas (informática e celulares)	a) 4121-10 b) 4223-10 c) 3172-10 d) 3541-25
2. A. Construção e Reparos I (Revestimentos)	a) Ladrilheiro b) Pintor c) Gesseiro d) Trabalhador da manutenção de edificações (revestimentos)	a) 7165-10 b) 7233-10/ 7166-10 c) 7164-05 d) 9914-05
2. B. Construção e Reparos II (Instalações)	a) Eletricista Predial b) Instalador-reparador de linhas e equipamentos de telecomunicações c) Instalador de sistemas eletrônicos de segurança d) Trabalhador da manutenção de edificações (instalações elétricas e de telecomunicações)	a) 7156-10 b) 7313-20 c) 9513-05 d) 99914-05
3. Turismo e Hospitalidade	a) Cumim (auxiliar de garçom) b) Recepcionista c) Guia de Turismo (Local) d) Organizador e evento	a) 5134-15 b) 4221-05 c) 5114-05 d) 3548-20
4. Vestuário	a) Costureiro b) Reformador de roupas c) Montador de artefatos de couro d) Vendedor de comércio varejista (vestuário)	a) 7632-10 b) 7630-15 c) 7653-15 d) 5211-10
5. Administração	a) Arquivista/ arquivador b) Almoxarife c) Auxiliar de escritório/ administrativo d) Contínuo/ Office-boy/ Office-girl	a) 4151-05 b) 4141-05 c) 4110-05 d) 4122-05
6. Serviços Pessoais	a) Cabeleireiro escovista b) Manicure/ pedicure c) Maquiador d) Depilador	a) 5161-10 b) 5161-20/ 5161-40 c) 5161-25 d) 5161
7. Esporte e lazer	a) Recreador b) Monitor de esportes e lazer c) Animador de eventos esportivos	a) 3714-40 b) 3714-10 c) 3763-05
8. Metalmecênica	a) Serralheiro b) Funileiro industrial c) Assistente de vendas (automóveis e autopeças) d) Auxiliar de promoção de vendas – administrativo (lojas de automóveis e autopeças)	a) 7244-40 b) 7244-35 c) 3541-25 d) 4110-05
9. Madeira e Móveis	a) Marceneiro b) Reformador de móveis Vendedor lojista (móveis)	a) 7711-05 b) 7652-35 c) 5211-10
10. Arte e Cultura I	a) Assistente de coreografia b) animador de eventos culturais c) Assistente de produção	a) 2628-05 b) 3763-05/ 3763-10 c) 3741
11. Arte e Cultura II	a) Revelador de filmes fotográficos b) Fotógrafo social c) Operador de câmera de vídeo (cameraman) d) Finalizador de vídeo	a) 4221-10 b) 2618-15 c) 3721-15 d) 3744-15
12.	a) Recepcionista de consultório médico ou dentário	a) 4221-10

Saúde	b) Atendente de farmácia -balconista c) Auxiliar de administração (hospitais e clínicas)	b) 5211-30 c) 4110-05
13. Gestão Pública e 3º setor	a) Auxiliar administrativo b) Coletor de dados em pesquisas	a) 4110-10 b) 4241-05
14. Educação	a) Monitor de recreação b) Reforço escolar c) Contador de histórias d) Auxiliar administrativo (escolas/ bibliotecas)	a) 3714-10 b) 3341 c) 2625-05 d) 4110-10
15. Transporte	a) Cobrador b) Ajudante de motorista (entregador) c) Assistente administrativo (transporte) d) Despachante de transportes coletivos	a) 5112-15 b) 7832-25 c) 4110-10 d) 5112-10
16. Alimentação	a) Chapista b) Repositor de mercadorias (em supermercados) c) Cozinheiro auxiliar d) Vendedor ambulante (alimentação	a) 5134-35 b) 5211-25 c) 5132-05 d) 3541-30
17. Gráfica	a) Guilhotineiro (indústria gráfica) b) Encadernador c) Impressor (Serigrafia) d) Operador de acabamento (indústria gráfica)	a) 7663-20 b) 7687-05 c) 7662-05 d) 7663-15
18. Joalheria	a) Joalheiro na confecção de bijuterias e joias de fantasia b) Joalheiro (reparações) c) Gravador (joalheria e ourivesaria) d) Vendedor de comércio varejista (joias, bijuterias e adereços)	a) 7510-10 b) 7510-15 c) 7511-15 d) 5211-10

Fonte: Classificação Brasileira de Ocupações.

Tal como se observa na tabela, diversas funções podem ser executadas por um jovem contratado como aprendiz e é importante que as atividades executadas por ele estejam dentro de tal distribuição legal, atentando-se aos possíveis riscos como com o manuseio de determinados materiais ou em relação ao horário, não podendo atuar em horários para além das 22h. Além disto, ficam assegurados ao aprendiz os demais direitos trabalhistas e previdenciários compatíveis com o contrato de aprendizagem.

O Manual da Aprendizagem confirma:

> Na formalização do contrato, o aprendiz pode ser registrado em qualquer uma das funções que integram o arco ocupacional, devendo constar no contrato de aprendizagem e na CTPS (anotações gerais) a informação de que o contrato será desenvolvido na modalidade de arco ocupacional, especificando o arco, suas funções e respectivos códigos na CBO (BRASIL, 2009, p. 22).

Há, também, o direito ao depósito devido do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que corresponde a 2% da remuneração paga ou devida no mês anterior.

O cumprimento de tais medidas visa à regulamentação do exercício do trabalho de forma segura e legal, evitando que o jovem seja remanejado para uma função insalubre ou não receba corretamente por suas atividades. Além da observância a tais prerrogativas, o Programa também sugere alguns conteúdos importantes, que devem ser abordados na formação teórica, em disciplinas específicas ou de maneira interdisciplinar. São eles:

- Comunicação oral e escrita; Leitura e compreensão de textos;
- Inclusão digital;
- Raciocínio Lógico-Matemático; interpretação e análise de dados estatísticos;
- Diversidade cultural brasileira relacionada ao mundo do trabalho;
- Organização, planejamento e controle do trabalho;
- Direitos trabalhistas e previdenciários;
- Saúde e segurança do trabalho;
- Direitos Humanos – Orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso, opinião pública;
- Educação fiscal;
- Formas alternativas de geração de trabalho; Renda com enfoque na juventude;
- Educação para o consumo;
- Informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; Trabalho em equipe;
- Uso indevido de álcool, tabaco e outras;
- Saúde: saúde sexual, direitos sexuais e reprodutivos; relações de gênero;
- Segurança pública;
- Preservação do equilíbrio do meio ambiente.

Atrelada a estes conteúdos, a Portaria nº 634 de 9 de agosto de 2018 cita que a aprendizagem teórica deve ocorrer concomitantemente e alternadamente à aprendizagem prática, sendo:

> A carga horária específica, relativa à(s) ocupação(s) 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. (BRASIL, 2018).

De acordo com o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009), os cursos devem ser planejados a partir das demandas atuais do mercado de trabalho local, contemplando atividades voltadas à empregabilidade e orientação profissional, no sentido de sensibilizar e estimular as empresas à contratação de aprendizes certificados pelo Programa.

Visando à qualidade teórica e prática do Jovem Aprendiz, os cursos são divididos da seguinte forma:

O módulo de formação básica ocorre, prioritariamente, no início do curso e, também, de forma contínua, tendo como propósito o nivelamento dos conhecimentos necessários para as demais disciplinas, considerando o cenário heterogêneo, por conta, principalmente, da variação da faixa etária.

Os módulos de formação humana, formação técnica e aulas práticas acontecem em paralelo, durante todo o desenvolvimento do curso, garantindo, assim, uma formação gradativa e unificada. Isto significa que, ao passo que os jovens se capacitam tecnicamente, por meio da organização curricular proposta, devem ser levados a pensar a respeito de temas como ética, consumo consciente, postura profissional e a interferência das relações sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.1 O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO

Quando uma empresa decide ou, dentro dos critérios exigidos, precisa contratar um aprendiz, a primeira ação a ser tomada é procurar uma das instituições que atendem à parte teórica do Programa, pois, geralmente, é lá onde os jovens realizam seus cadastros na busca por uma vaga de emprego.

Nesse primeiro contato, a empresa deve especificar a função a ser desempenhada pelo aprendiz e, assim, já poderá saber se aquela instituição, considerando o Arco Ocupacional do curso que oferece, pode ou não atender tal demanda. Desta forma, o processo de seleção, segundo o Manual da Aprendizagem, deve ocorrer de maneira que sejam ponderados:

> [...] o princípio constitucional da igualdade e a vedação a qualquer tipo de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, o empregador dispõe de total liberdade para selecionar o aprendiz, observados os dispositivos legais pertinentes à aprendizagem e a

> prioridade conferida aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional (BRASIL, 2009, p. 15).

Os cadastros e a organização do processo de seleção podem ser feitos pela instituição educacional ou esta pode enviar alguns cadastros que se adequam às exigências, como idade, sexo e localização da residência ou escola do jovem para que a seleção seja realizada pela equipe da empresa contratante.

A formalização do contrato do aprendiz ocorre pela anotação na CTPS e no Livro de Registro ou Sistema Eletrônico de Registro com prazo pré-determinado que pode ser de 12, 18 ou 24 meses. Deve-se, também, elaborar um contrato a parte, chamado Contrato de Aprendizagem, no qual precisam constar, segundo o Manual de Aprendizagem (BRASIL, 2009), as seguintes informações: a qualificação da empresa contratante; a qualificação do aprendiz; os dados de identificação da entidade que ministrará o curso; a designação da função e curso no qual o aprendiz estiver matriculado; o salário ou remuneração mensal (ou salário-hora); a jornada diária e semanal, com indicação dos tempos dedicados às atividades teóricas e práticas; bem como o termo inicial e final do contrato de aprendizagem, que deve coincidir com o início e término do curso de aprendizagem, previsto no respectivo Programa.

Segundo Gonçalves (2014), a maioria das empresas contratam os jovens e efetuam suas matrículas nos Programas de Aprendizagem ofertados pelo sistema S, com o qual contribuem, a depender da natureza de suas atividades na indústria, comércio, transporte, agricultura ou cooperativas. Caso a empresa não realize a contribuição compulsória a nenhum desses serviços, ou na entidade local não tenha disponibilidade de vagas para a formação teórica, o empregador deve procurar as demais entidades autorizadas, como as entidades sem fins lucrativos, por exemplo.

Vale considerar que, de acordo com o a seção IV, sobre os Deveres dos Responsáveis Legais de Menores e dos Empregadores da Aprendizagem, da CLT (BRASIL, 1943. Incluído pela Lei nº 11.180/05), o contrato de trabalho na modalidade de aprendiz deve ter prazo determinado e não pode ultrapassar dois anos a não ser que se trate de um aprendiz portador de deficiência.

Na preparação para a realização do contrato, é preciso saber sobre a disponibilidade da instituição formadora para a data de início do mesmo, já que deve ser concomitante com a formação teórica. Respeitando o que diz o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 21), o curso:

> [...] deve ser elaborado com conteúdo e atividades em grau de complexidade progressiva, obedecendo itinerários de conteúdo prefixado, com previsibilidade de começo e fim, não sendo possível a inserção de aprendizes a qualquer tempo, sem prejuízo do conteúdo programático.

Segundo informações do Manual, se o curso for organizado em módulos, de forma que sejam independentes entre si, a inserção poderá ser no início de cada módulo, desde que essa possibilidade esteja prevista na programação do curso. A certificação, nesse caso, deverá ser por módulo. Porém, é importante ressaltar que os contratos de aprendizagem serão firmados, sempre, pela duração dos cursos e não dos módulos.

O contrato de aprendizagem se extinguirá no seu termo ou quando o aprendiz completar 24 anos, ressalvada a hipótese prevista no parágrafo 5º do art. 428 da CLT, ou, ainda antecipadamente, nas seguintes hipóteses: desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; falta disciplinar grave (previstas no art. 482 da CLT); ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo, caracterizada por meio de declaração da instituição de ensino; ou a pedido do aprendiz.

Nas hipóteses de extinção do contrato mencionadas, não se aplicam as indenizações referentes aos contratos por tempo determinado, previstas nos artigos 479 e 480 da CLT. Na extinção total da empresa, fechamento de estabelecimento ou falecimento do empregador individual, deve ser realizada a rescisão antecipada do contrato de aprendizagem sem justa causa, com a incidência da indenização prevista no art. 479 da CLT, quando for o caso. É facultado ao aprendiz prosseguir no Curso ou Programa de Aprendizagem mediante contrato específico com outro estabelecimento.

Todas estas informações relacionadas ao jovem, à empresa, à contratação e ao desligamento devem ser lançadas nas plataformas legais que fiscalizam o cumprimento da Lei da Aprendizagem, tal como é o caso do sistema Juventude Web[19], que pode ser acessado pela Internet e é alimentado pelas instituições formadoras

---

[19] A plataforma Juventude Web, disponível em www.juventudeweb.mte.gov.br está, temporariamente, fora do ar desde as mudanças ocorridas no atual governo de Jair Bolsonaro, quando o Ministério do Trabalho passou a ser secretaria do Ministério da Economia, diversas pastas foram desativadas ou repassadas à profissionais que não deram continuidade aos serviços. Até a dada de publicação desde trabalho, de acordo com a Superintendência do Trabalho de Curitiba/ Paraná, ainda não há previsões para a atualização desta plataforma ou o lançamento de uma nova. Vale relatar o fato de que no primeiro semestre de 2019, o Ministério da Economia publicou a Nota Técnica SEI Nº 8/2019/CGOP/ SUCAP/ SPPE/SEPEC-ME, alegando que o sistema Juventude Web, tem apresentado regulares eventos de indisponibilidade. Por esta razão, as instituições formadoras ficaram impossibilitadas de cadastrar novos

3.2 DADOS DO PROGRAMA

No Brasil, segundo dados da RAIS de 2017, o número de jovens trabalhadores com idades entre 14 e 24 anos chegou a mais de 6,5 milhões no Brasil. Eles representavam cerca de 14,12% dos 46,3 milhões de vínculos empregatícios registrados no país.

De acordo com os dados da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia, esse público principalmente vagas de auxiliar de escritório, vendedor de comércio varejista e assistente administrativo – funções que, juntas, representam quase 22% dos empregos nessa faixa etária.

Também se destacam em empregos como operador de caixa, alimentador de linha de produção, repositor de mercadorias, atendente de lanchonete, recepcionista, operador de telemarketing e almoxarife, que completam a lista das dez principais ocupações entre os jovens, tal como observado na tabela 4.

Tabela 4: Vínculos empregatícios de 14 a 24 anos de idade

CBO	TOTAL
Auxiliar de Escritório, em geral	570,387
Vendedor de comércio varejista	533,955
Assistente Administrativo	323,609
Operador de caixa	284,650
Alimentador de linha de produção	241,128
Repositor de mercadorias	193,479
Atendente de lanchonete	166,493
Recepcionista, em geral	145,456
Operador de telemarketing ativo e receptivo	140,715
Almoxarife	108,060
Servente de obras	101,324
Faxineiro	99,875
Atendente de lojas e mercados	97,090
Embalador, à mão	84,642
Auxiliar nos serviços de alimentação	58,524
Ajudante de motorista	58,016
Frentista	50,789
Atendente de farmácia – Balconista	50,110
Garçom	49,580
Armazenista	47,406
Outras ocupações	3.130,479
TOTAL	6.535,869

Fonte: Ministério do Trabalho/ RAIS, 2017.

aprendizes nas turmas e as informações que deveriam ser lançadas online, passaram a ser acessadas diretamente nas instituições por meio de relatórios.

Quando se trata de gênero, as mulheres são minoria. Segundo a RAIS 2017, elas representam cerca de 2,7 milhões dos trabalhadores entre 14 e 24 anos, enquanto os rapazes chegam ao número de 3,7 milhões no mercado de trabalho brasileiro. Nos dois grupos, a maior faixa etária fica entre 18 e 24 anos, com 6,2 milhões de trabalhadores, enquanto 288,4 mil têm entre 15 e 17 anos e 4,1 mil têm 14 anos, tal como apresentado nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5: Vínculos empregatícios de acordo com Gênero

TIPO DO VÍNCULO	**GÊNERO**		
	Masculino	Feminino	TOTAL
Aprendiz	198.181	186.812	384.993
Outros	3.586.154	2.564.722	6.150.876
TOTAL	3.784.335	2.751.534	6.535.869

Fonte: Ministério do Trabalho/ RAIS, 2017.

Tabela 6: Vínculos empregatícios de acordo com a faixa etária

TIPO DO VÍNCULO	**FAIXA ETÁRIA**			
	14	15 a 17	18 a 24	TOTAL
Aprendiz	3.965	176.878	204.150	384.993
Outros	205	111.531	6.039.140	6.150.876
TOTAL	4.170	288.409	6.243.290	6.535.869

Fonte: Ministério do Trabalho/ RAIS, 2017.

Em relação à quantidade total de aprendizes admitidos, verifica-se que, desde o Decreto nº 5.598/2005 até setembro de 2017, foram contratados 3.159.497 aprendizes, tal como apresentado na tabela 7, com dados de 2005 a setembro de 2017:

Tabela 7: Contratação de aprendizes por ano

ANO	**APRENDIZES ADMITIDOS**
Setembro de 2017	310.989
2016	388.794
2015	401.951
2014	404.376
2013	348.381
2012	310.387
2011	264.866
2010	201.097
2009	150.001
2008	134.001
2007	105.959

2006	81.464
2005	57.231
TOTAL	**3.159.497**

Fonte: RAIS 2005 – 2015.

Apesar do aumento da contratação de aprendizes nos últimos anos, a estimativa apresentada pela RAIS (2017) indica que o potencial de contratação ainda não é plenamente aproveitado. No Estado do Paraná, por exemplo, considerando a quantidade de empresas e cargos ocupados, em 2017 poderiam ter sido contratados até 60.024 aprendizes, mas apenas 19.537 foram admitidos nesse ano. A seguir, a apresentação destes dados nos demais Estados brasileiros:

Tabela 8: Potencial de contratação de aprendizes por Estado

UF	POTENCIAL	ADMITIDOS	%
Acre	1.783	833	46,72
Alagoas	8.303	2.234	26,91
Amapá	1.393	758	54,41
Amazonas	11.253	4.315	38,35
Bahia	39.253	13.800	35,16
Ceará	27.520	13.626	49,51
Distrito Federal	18.636	5.99	32,19
Espírito Santo	16.906	7.123	42,13
Goiás	26.923	10.952	40,68
Maranhão	10.731	1.824	17,00
Mato Grosso	15.914	5.008	31,47
Mato Grosso do Sul	12.882	3.037	23,58
Minas Gerais	93.273	30.874	33,10
Pará	17.99	6.303	35,02
Paraíba	9.074	3.919	43,19
Paraná	60.024	19.537	32,55
Pernambuco	30.627	8.890	29,03
Piauí	6.761	1.479	21,88
Rio de Janeiro	82.609	27.854	33,72
Rio Grande do Norte	9.365	3.373	36,02
Rio Grande do Sul	65.244	26.902	41,23
Rondônia	5.047	2.078	41,17
Roraima	2.296	642	53,68
Santa Catarina	49.605	20.374	41,07
São Paulo	306.663	85.046	27,73
Sergipe	6.819	2.944	43,17
Tocantins	3.928	1.265	32,20
TOTAL	939.731	310.989	33,09

Fonte: CAGED – janeiro a setembro de 2017

Nesse sentido, torna-se necessário potencializar as ações de aprendizagem, em especial para ampliação da contratação de adolescentes e jovens que fazem parte de segmentos em situação de maior risco e de vulnerabilidade social. As dificuldades de

acesso à informação sobre as oportunidades de contratação de aprendizes e permanência nos programas de aprendizagem podem – e devem – ser mitigadas pela ação da assistência social.

3.1.1 Caracterização do Programa no Município de Apucarana

Conforme pontuado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é observar as características culturais e sociais dos candidatos e alunos do Programa Jovem Aprendiz no município de Apucarana, no Estado do Paraná e, para tanto, empreendemos nossas análises na caracterização do contexto pesquisado.

Em Apucarana, tal como na maioria das cidades brasileiras, mesmo com os esforços empenhados para o acompanhamento social da população, percebem-se crianças e jovens que ainda não encontraram um caminho para realizar atividades que possibilitem o desenvolvimento social, cultural, físico e educativo, permitindo o envolvimento comunitário e familiar. A baixa escolarização, o desemprego, a violência urbana e a supervalorização do consumismo contribuem para o favorecimento do uso de drogas e do envolvimento com atos infracionais.

No que se refere à ocupação da população em Apucarana, de acordo com os dados do IBGE, em 2016, a proporção de pessoas trabalhando formalmente era de apenas 30,2%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoas, havia 26,4% da população nessas condições.

O Programa Jovem Aprendiz no município deveria, então, proporcionar meios para inserir o jovem no mercado de trabalho de maneira segura, conforme as características do programa, com qualificação e fiscalização, sem prejuízo à saúde e aos estudos regulares, tirando-o da irregularidade[20], contribuindo para o aumento da renda familiar e seu desenvolvimento econômico e social.

Porém, de acordo com dados do Caged (2017), no município de Apucarana, havia um potencial de 482 cotas para a aprendizagem, com base no montante de 234 empresas, com 9.639 empregados. Mas apenas 258 jovens estavam devidamente matriculados no programa. Isto é, 53% do potencial foi atingido.

Diante desse cenário, algumas instituições no município visam participar da proposta de formação e acompanhamento profissional no Programa Jovem Aprendiz,

[20] Apucarana é um polo de confecção, sendo conhecida como a capital nacional do boné, cuja produção mensal corresponde por quase 70% da fabricação do produto no país. No município há pessoas que complementam a renda tirando linhas de bonés, pregando botões e outras especificidades deste tipo de produção, sem vínculo empregatício.

oferecendo, aos jovens e adolescentes menos favorecidos, condições dignas de acesso e oportunidade de inserção nos meios produtivos, assegurando-lhe a aprendizagem e prática profissional, além de geração de renda. Elencamos quatro dessas organizações: Escola de Desenvolvimento Humano Casa do Caminho (EDHUCCA); Fachisa – Apoio e Qualificação Profissional; Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e SENAC.

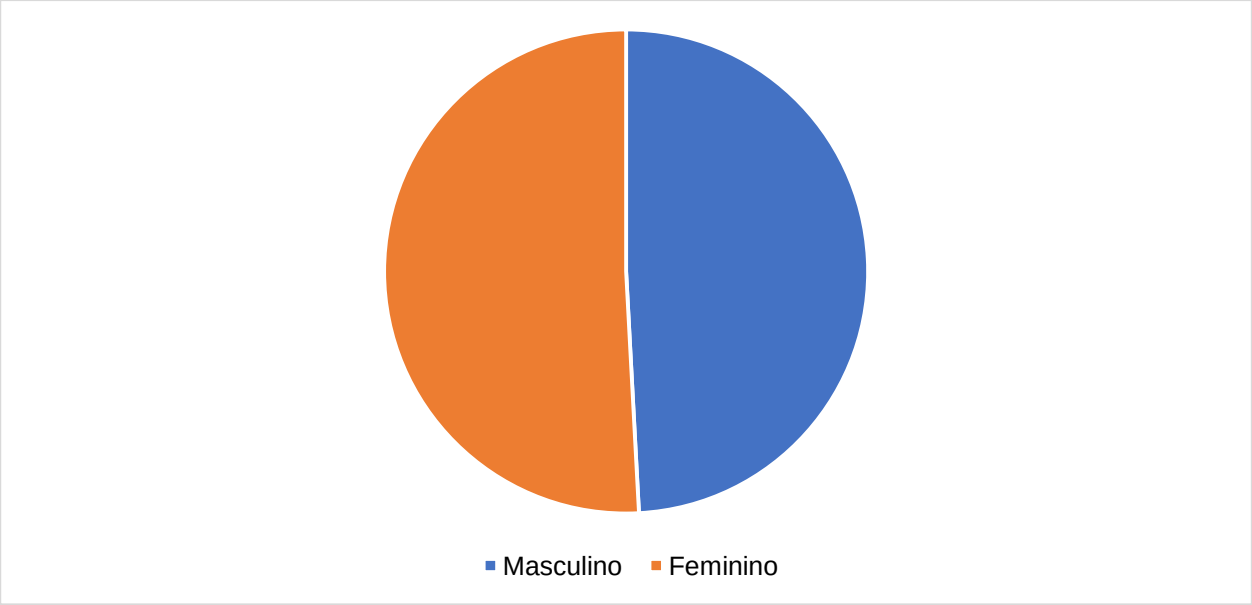
Acreditamos que as instituições citadas se esforçam para atender aos jovens de maiores vulnerabilidades, aqueles que mais precisam de atenção e oportunidades de emprego. Todavia, com base no que observamos na dinâmica do funcionamento do Programa e nas discussões sobre as relações de trabalho e desigualdades nos processos de seleção, realizamos o levantamento de algumas das características sociais dos jovens matriculados no Programa Jovem Aprendiz, em comparação àqueles que se candidatam às vagas mas não são selecionados, e apontamos uma possível reprodução de aspectos sociais, econômicos e culturais.

Esta análise se pautou na seleção de algumas informações, como idade, bairro, escola e escolaridade da mãe ou responsável legal, localização residencial, situação da casa e ocupação anterior ao Programa ou ocupação atual (para os que estão cadastrados mas ainda não foram selecionados).

Ao todo, foram analisados dados de 118 jovens cadastrados que aguardam a oportunidade de participação no Programa Jovem Aprendiz, com cadastros realizados entre janeiro e maio de 2019 (chamados de 1º grupo) e de 181 alunos que estavam matriculados no Programa no mês de maio de 2019 (chamados de 2º grupo). Os dados sobre os jovens matriculados foram colhidos a partir dos cadastros das entidades formadoras, já os dados sobre os jovens cadastrados foram coletados na Entidade Edhucca, pois é uma das poucas que realiza o cadastro reserva e encaminha para as demais instituições quando necessário. Nosso recorte histórico para este levantamento de dados data de 07 de janeiro a 31 de maio de 2019.

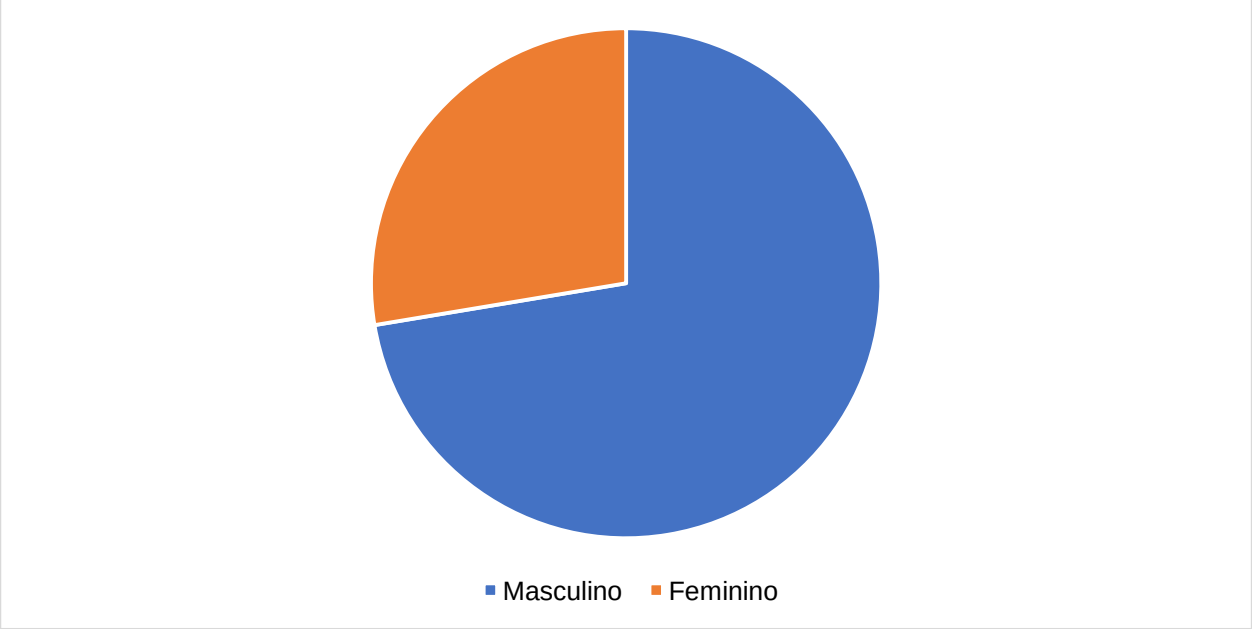
Dos alunos matriculados, isto é, do 2º grupo, 131 eram meninos e 50 meninas e em relação aos jovens cadastrados, do 1º grupo, a quantidade parecia bem mais equiparada: com 58 meninos e 60 meninas, como demonstram os gráficos 2 e 3.

Gráfico 2: Quantidade de jovens por gênero no 1º grupo



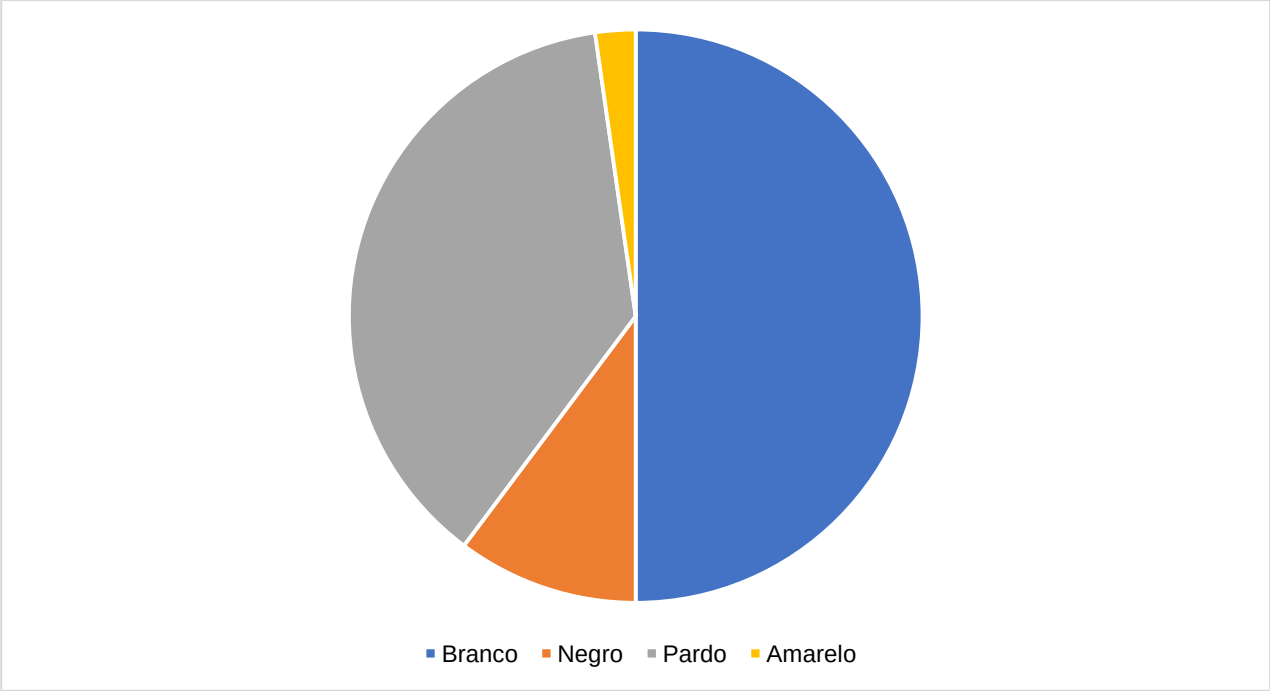
Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 3: Quantidade de jovens por gênero no 2º grupo



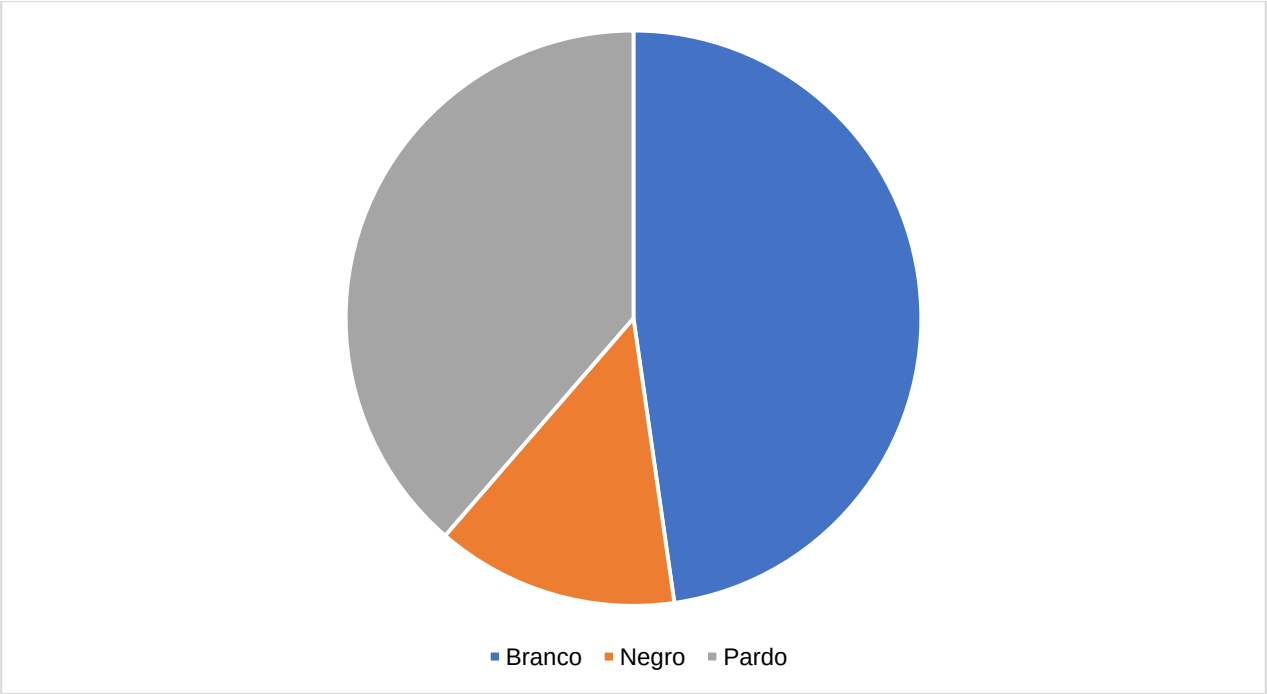
Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Gráfico 4: Raça dos jovens do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 5: Raça dos jovens do 2º grupo:

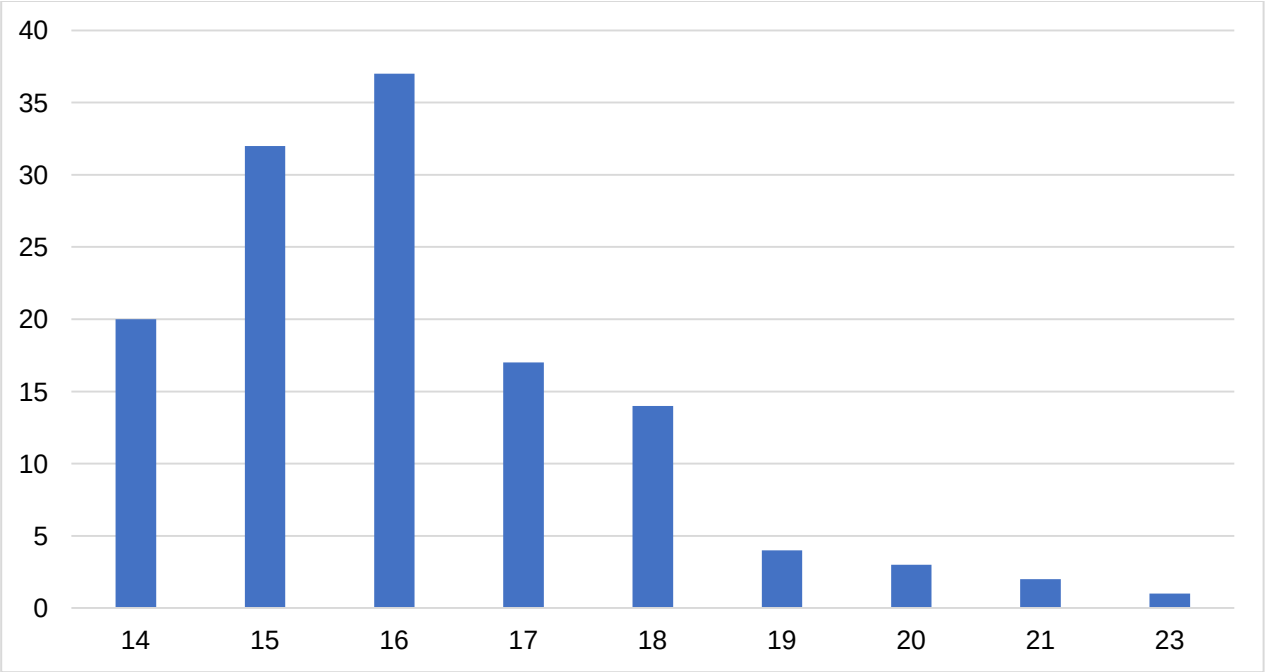


Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Abordar dados raciais em uma pesquisa sobre reprodução de desigualdades sociais se faz necessário ao considerar a complexidade da relação classe e raça no entendimento sobre a composição da classe trabalhadora. Sobre as diferenças raciais apresentadas nos dois últimos gráficos, é possível perceber uma maioria negra entre os jovens do 2º grupo. Pereira e Sampaio (2018, p. 432) explicam esta diferença partindo da compreensão de que as teorias raciais, “mesmo no processo de transição do escravismo para as relações de trabalho na sociedade capitalista, persistem na formação da classe trabalhadora brasileira”, pois a utilização da mão de obra escrava, negra e indígena, nas lavouras no início da história da colonização no Brasil, deixou marcas profundas nas relações raciais, tanto que, mesmo após anos do fim do período escravocrata no Brasil, ainda vemos casos que demonstram que parte da população não superou esse momento.

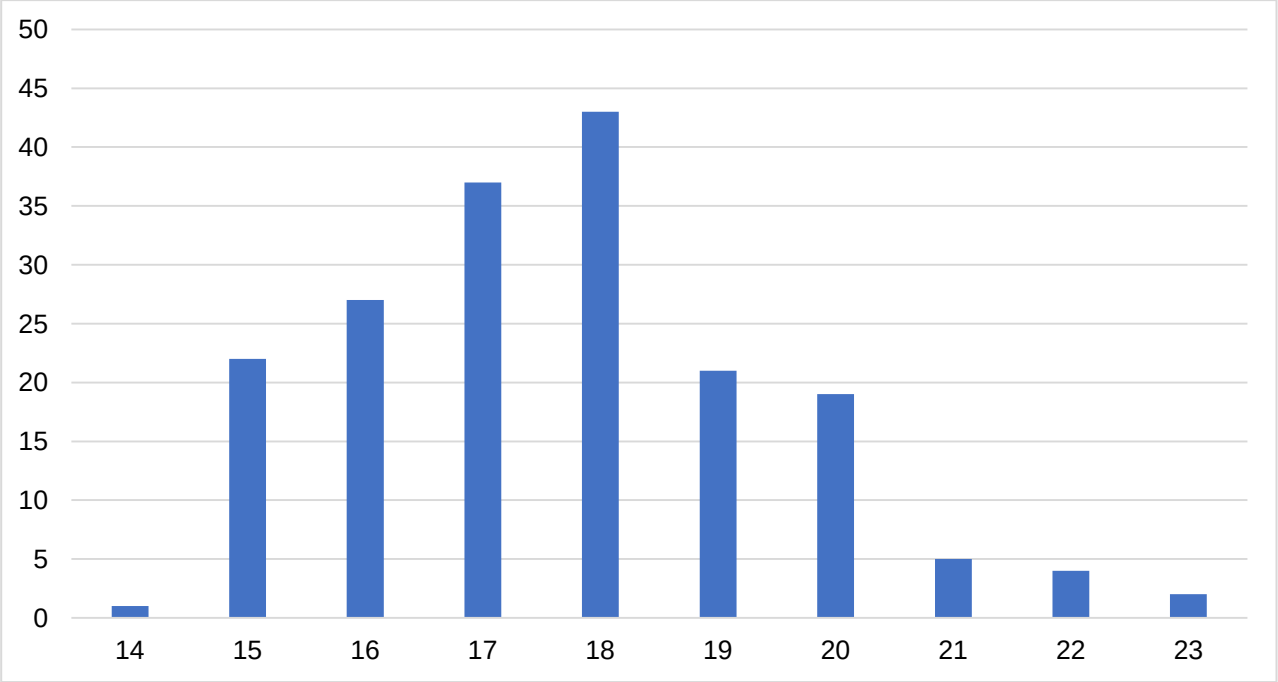
Em relação às idades, percebemos que a maioria dos jovens cadastrados tem entre 15 e 16 anos. Já a maioria dos jovens matriculados tem entre 17 e 18 anos. Ainda neste aspecto, notamos que 11,8% dos jovens do 1º grupo possuem a idade mínima para participarem do Programa, isto é, 14 anos. Enquanto apenas 1 dos 181 jovens do 2º grupo possui tal idade, tal como observa-se nos gráficos 6 e 7.

Gráfico 6: Idade dos jovens do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 7: Idade dos jovens do 2º grupo

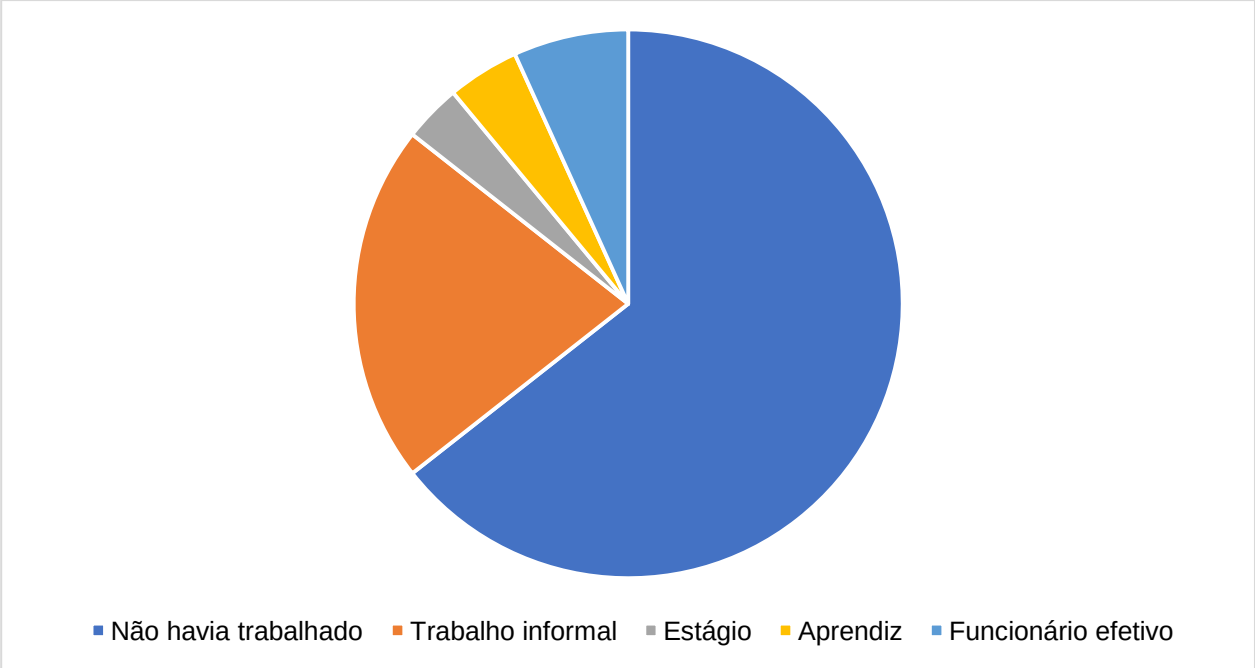


Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Discorremos anteriormente sobre o fato de o Programa Jovem Aprendiz estar, além de outros aspectos, atrelado ao objetivo de diminuir a informalidade dos postos de trabalho, principalmente em relação aos mais jovens. Sobre isso, constatamos que dentre os jovens do 1º grupo, 64% nunca trabalharam; 21% se ocupam ou já se ocuparam de trabalhos informais; 7% já trabalharam como funcionários efetivos[21]; 4% como aprendizes e 3% como estagiários.

[21] Sobre o fato de o Programa atender, também, jovens que já trabalharam, de acordo com a Lei da Aprendizagem, a exigência é, tal como já citado, a idade e a escolaridade. Mesmo que vise, também, incentivar o primeiro emprego, este não é o principal foco do Programa.

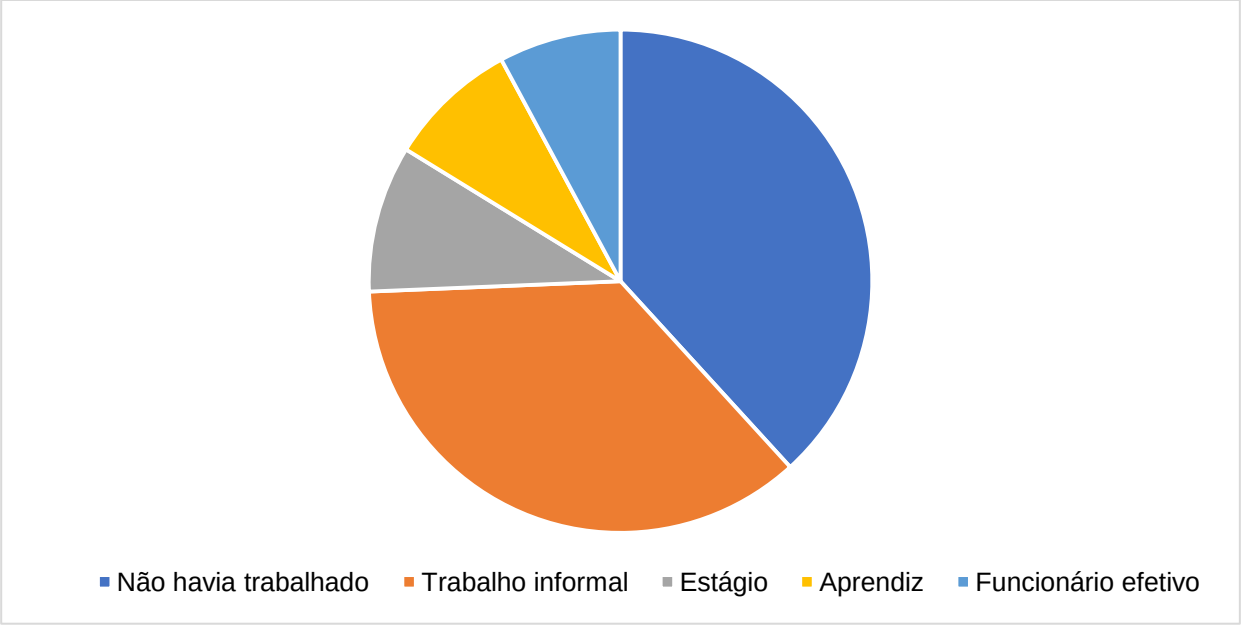
Gráfico 8: Ocupação dos jovens do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Já em relação à ocupação anterior ao Programa dos jovens do 2º grupo, constatamos que 38% nunca trabalharam; 36% já se ocuparam de trabalhos informais; 9% já tiveram vínculos como estagiários; 8% já atuaram como aprendizes e, também, 8% como funcionários efetivos.

Gráfico 9: Ocupação anterior ao Programa dos jovens do 2º grupo

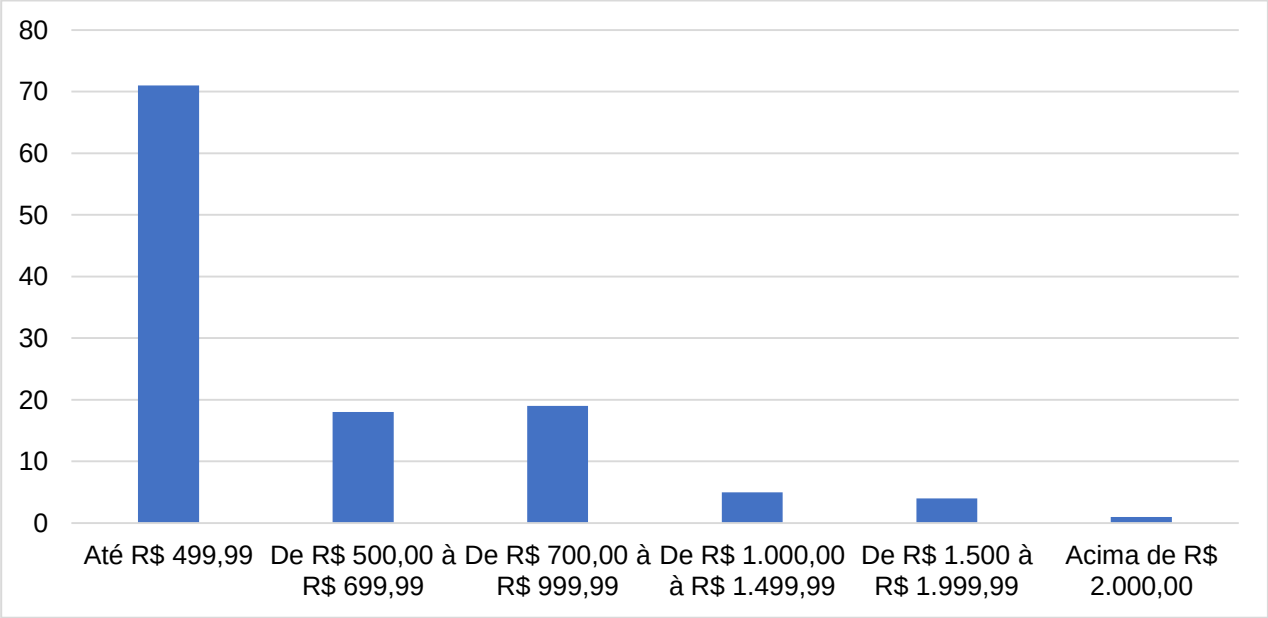


Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Considerando fatores econômicos como importantes, quase que determinantes, nas definições de classes sociais, organizamos os valores das rendas citadas, dividindo pela quantidade de pessoas que residem na mesma casa e separando-as em rendas familiares *per capita* da seguinte maneira: até R$ 499,99; de R$ 500,00 à R$ 699,99; de R$ 700,00 à R$ 999,99; de R$ 1.000,00 à R$ 1.499,99; de R$ 1.500,00 à R$ 1.999,99; e rendas acima de R$ 2.000,00.

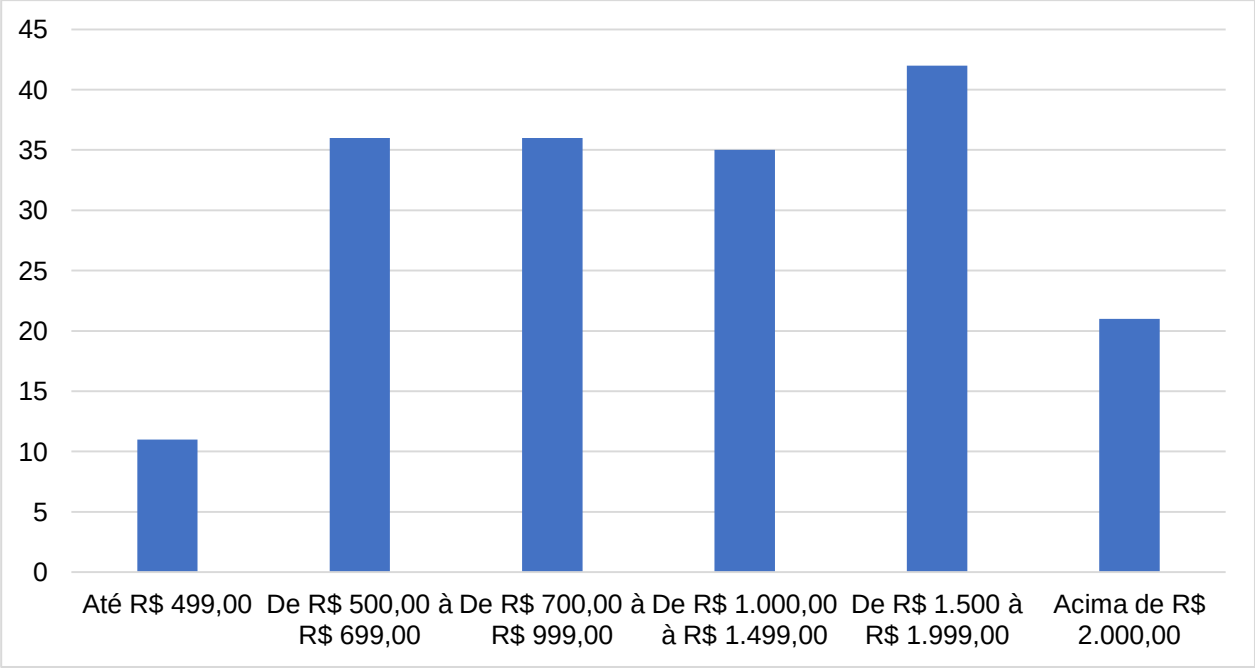
Nos dois gráficos a seguir (gráficos 10 e 11), é possível perceber a discrepância econômica entre os dois públicos analisados. Enquanto os jovens que se encontram cadastrados nas listas de espera para o Programa possuem, em maioria, rendas *per capita* de até R$ 499,99, 35% dos matriculados têm rendas de R$ 1.500 à 1.999,99.

Gráfico 10: Renda familiar *per capita* dos jovens do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 11: Renda familiar *per capita* dos jovens do 2º grupo

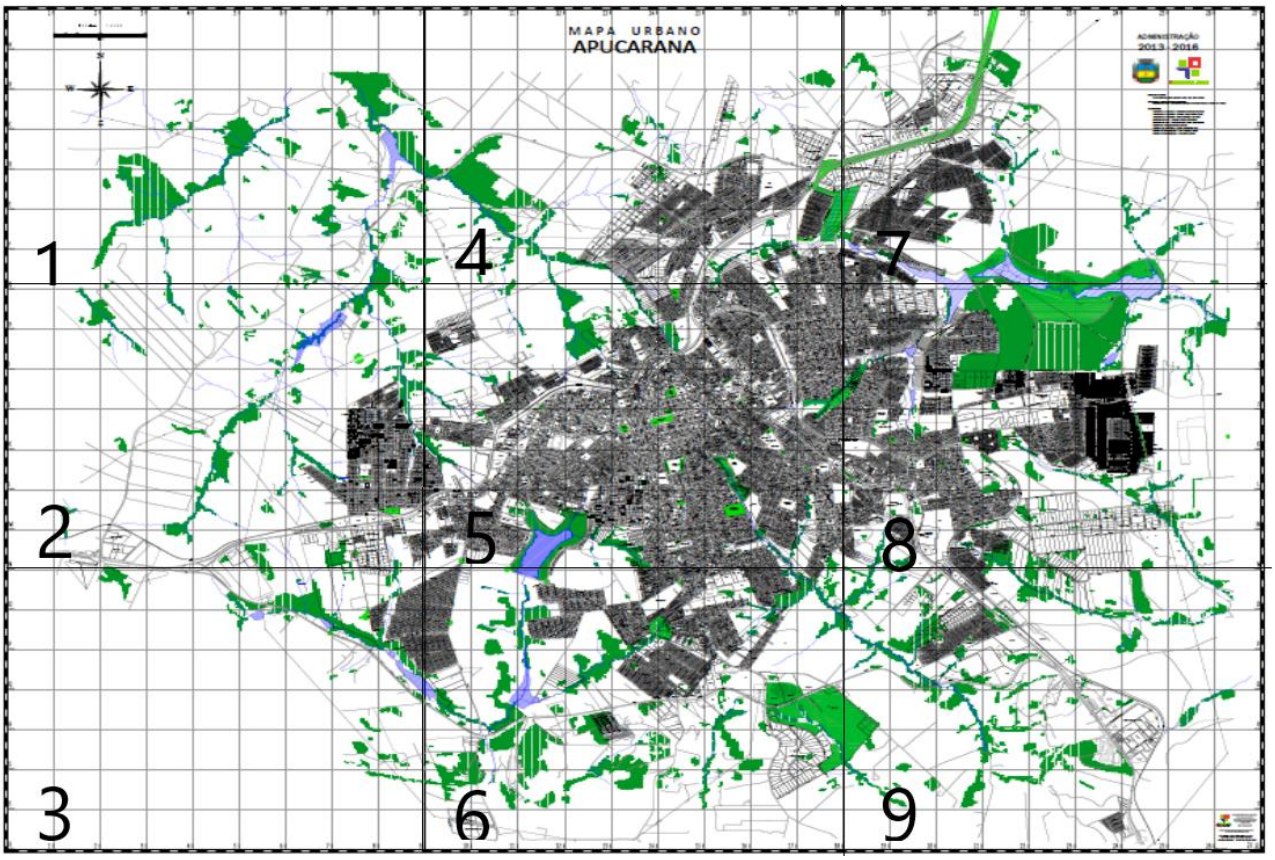


Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Além de tais características, uma das informações levantadas, com base nos dados da plataforma Juventude Web ,é a de que nenhum dos jovens do 2º grupo é beneficiário do Programa Bolsa Família e, em relação ao 1º grupo, mesmo que 60% tenha renda familiar *per capita* menor que R$ 499,99, apenas 9,32% recebem tal benefício.

Ainda para descrever e diferenciar os grupos, utilizamos informações sobre a localização residencial, dividindo os bairros em zonas, tal como na representação a seguir:

Imagem 1: Mapa urbano do Município de Apucarana - Paraná

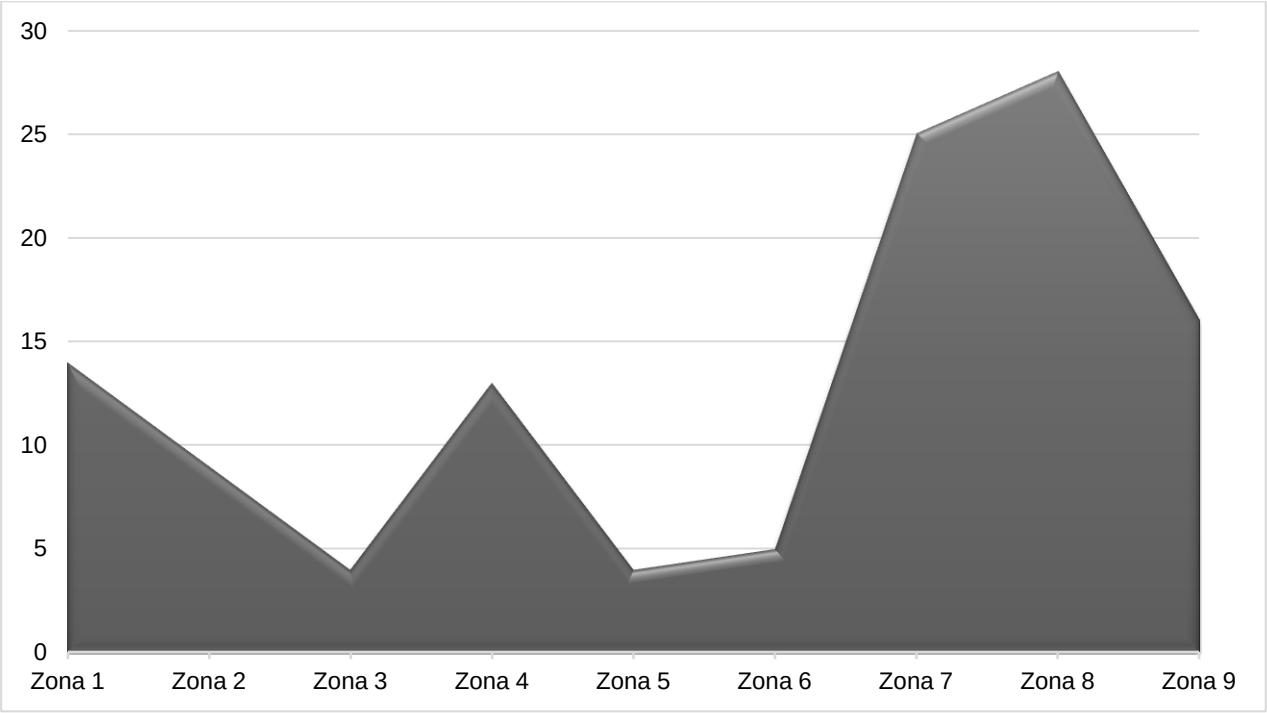


Fonte: http://www.apucarana.pr.gov.br/site/

Na imagem, a representação do mapa do município de Apucarana. A Zona 1 contempla a região Noroeste e um dos distritos do município; A Zona 2, a região Oeste, com parques industriais; A Zona 3, a região Sudoeste; A Zona 4, a região Norte, com bairros tradicionais da cidade; A Zona 5 representa a região central e bairros próximos ao centro de Apucarana; As Zonas 6 e 9 representam a região Sul, em especial, a Zona 9, com indústrias e grandes empresas; As Zonas 7 e 8 contemplam loteamentos novos e, em especial, na Zona 8, localiza-se grande parte das casas populares.

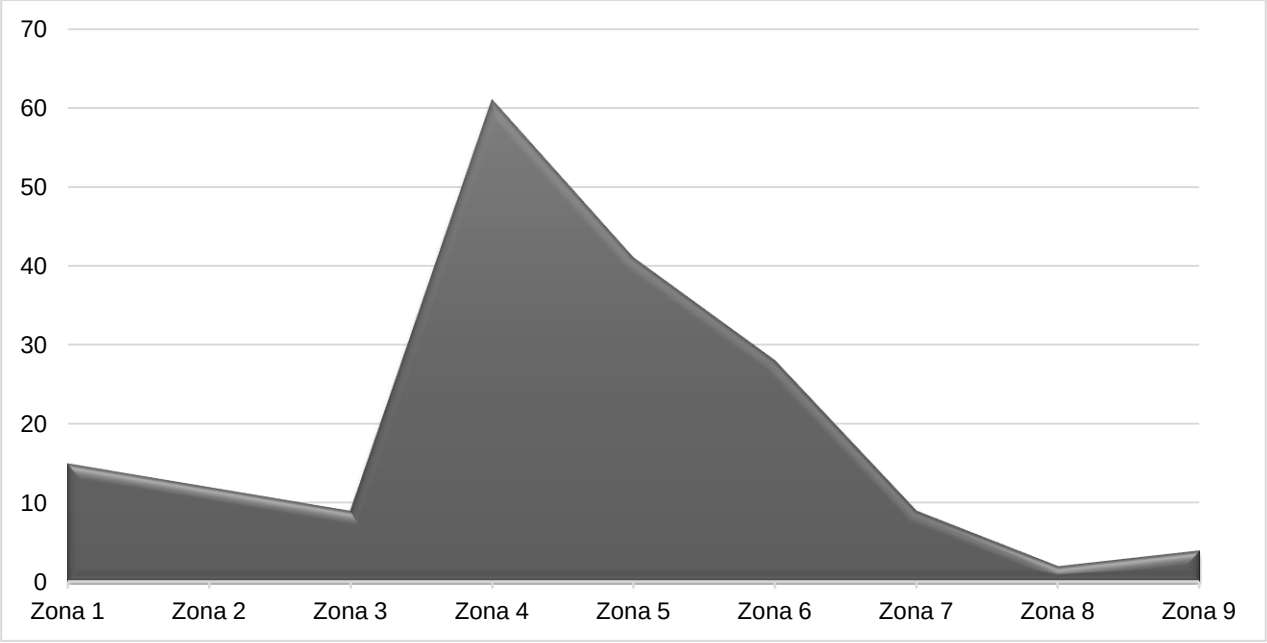
De acordo com a divisão do município de Apucarana em Zonas, tal como na última imagem, nos dois gráficos a seguir apresentamos as localizações residenciais dos jovens do 1º e 2º grupos.

Gráfico 12: Localização residencial do 1º Grupo:



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 13: Localização residencial do 2º Grupo:

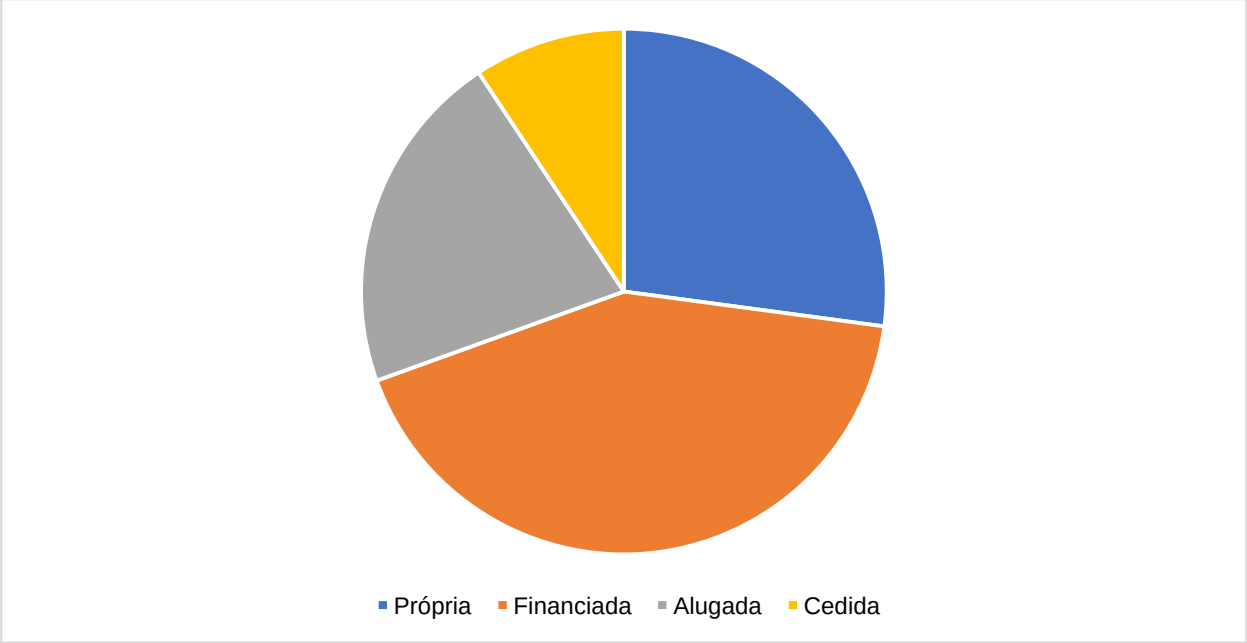


Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Ao observar os gráficos sobre a localização residencial dos jovens do 1º e 2º grupos, percebemos que os jovens reprovados ou que ainda aguardam aprovação no Programa Jovem Aprendiz moram em Zonas mais distantes do centro da cidade e grande parte está nas regiões com maior contração de casas populares, enquanto os jovens aprovados nos processos de seleção, e já matriculados no Programa, moram, na maior parte das vezes, em zonas centrais.

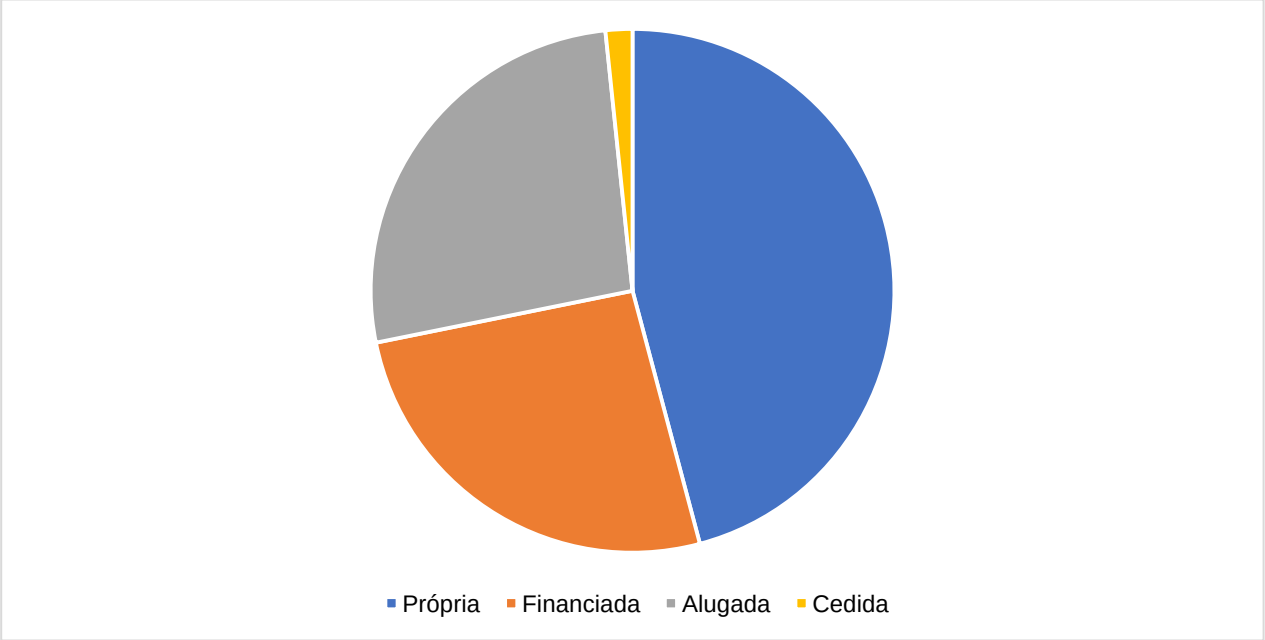
Além de levantar as regiões onde moram, também observamos a situação da casa, isto é, se trata-se de casas próprias, financiadas, alugadas ou cedidas. E o resultado apresentamos nos dois gráficos a seguir:

Gráfico 14: Situação da casa do 1º Grupo:



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 15: Situação da casa do 2º Grupo:

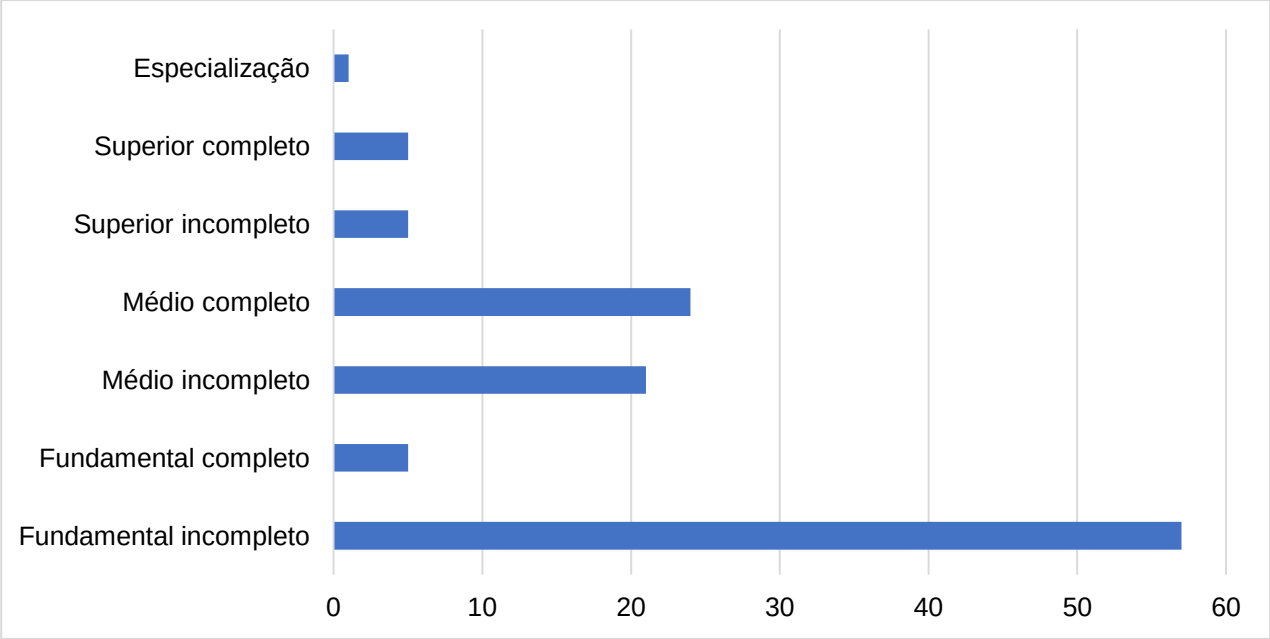


Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Percebemos, ao comprar os dois últimos gráficos, que os jovens do 1º grupo moram em casas financiadas, além de que uma parcela significativa destes jovens reside em casas cedidas. Já entre os jovens do 2º grupo, a maioria reside em casas próprias.

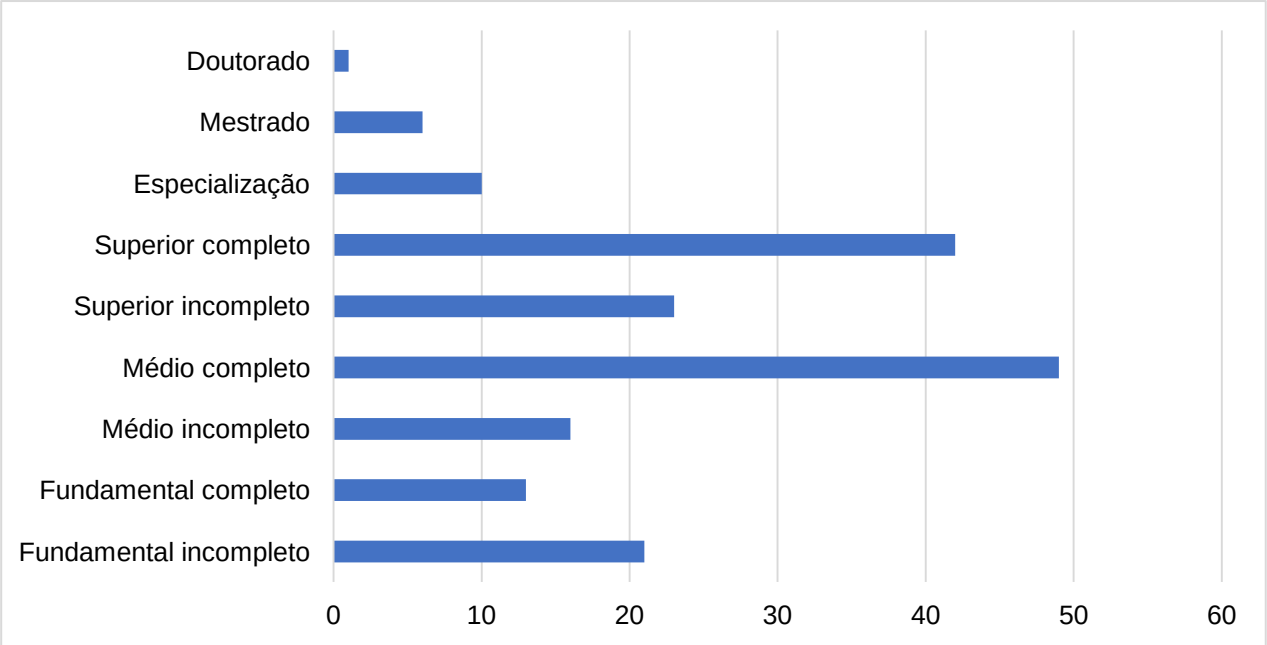
Outro dado importante que trazemos para a discussão diz respeito ao nível de escolaridade da mãe, do pai ou responsável legal (considerando aquele com maior nível de escolaridade residindo na mesma casa). Enquanto entre os jovens do 2º grupo a maioria possui Ensino Médio e Superior completo, entre os jovens do 1º grupo, 48,3% não concluíram o Ensino Fundamental.

Gráfico 16: Escolaridade dos pais e/ ou responsáveis do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 17: Escolaridade dos pais e/ ou responsáveis do 2º grupo

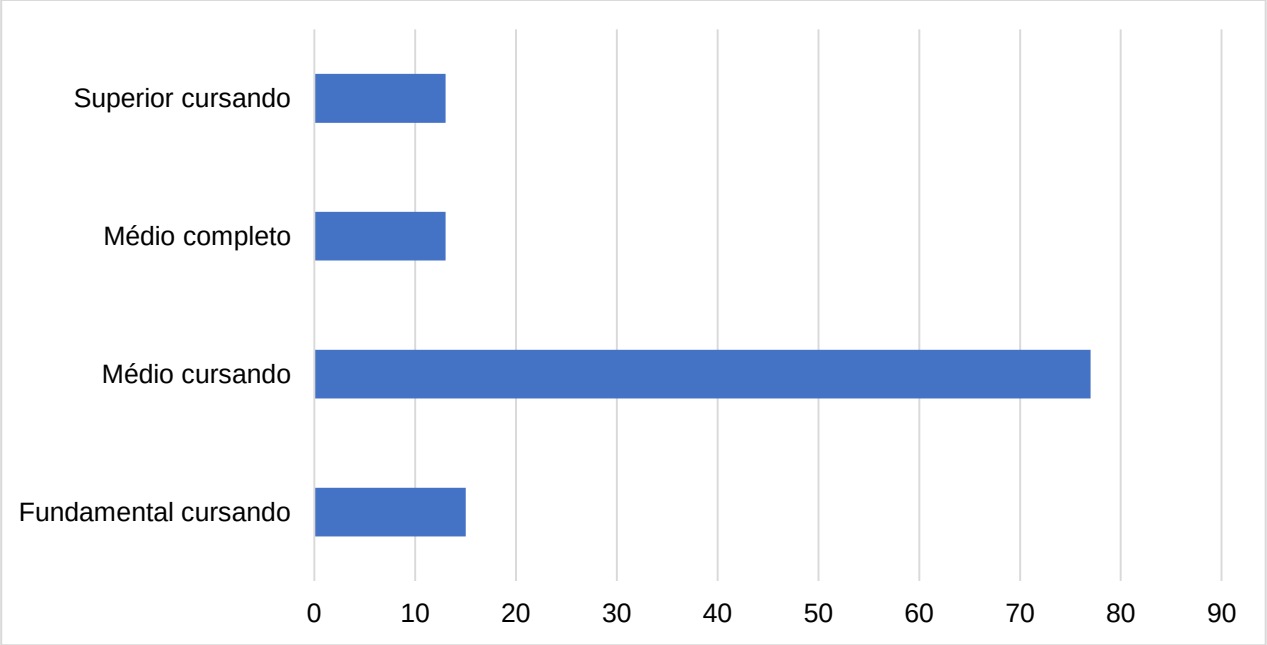


Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Já em relação à escolaridade dos próprios jovens, constatamos 65,2% dos que aguardam a participação no Programa cursando o Ensino Médio, enquanto a maioria

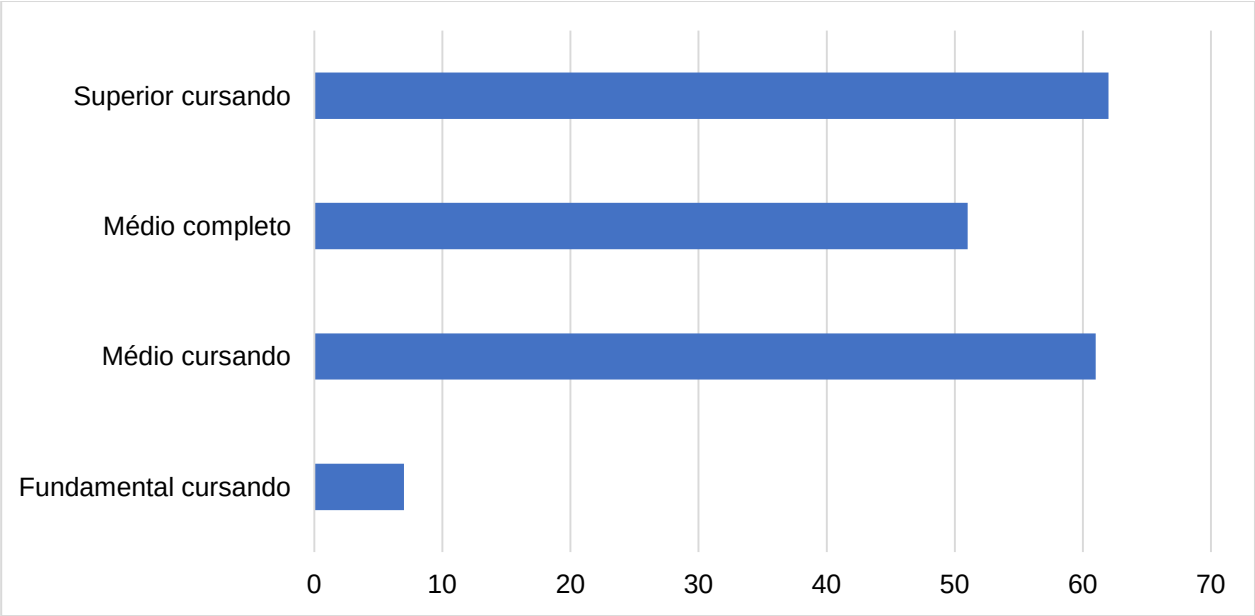
dos matriculados já está cursando a Educação Superior. Estes dados são demonstrados nos gráficos18 e 19.

Gráfico 18: Escolaridade dos jovens do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

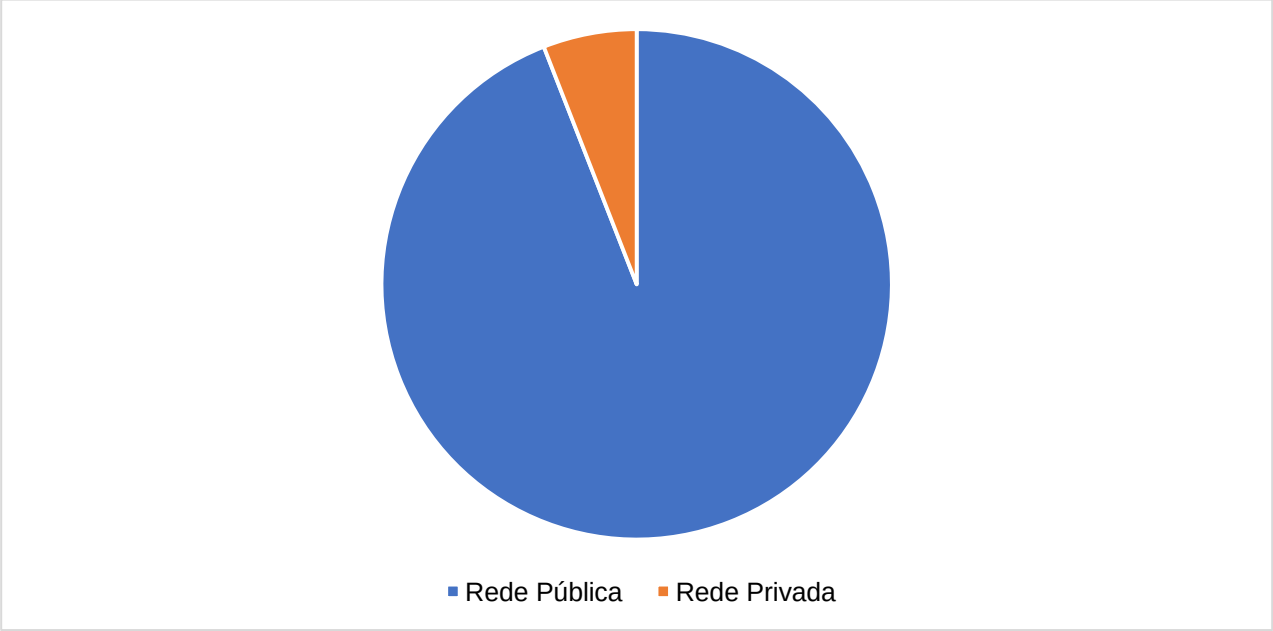
Gráfico 19: Escolaridade dos jovens do 2º grupo



Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

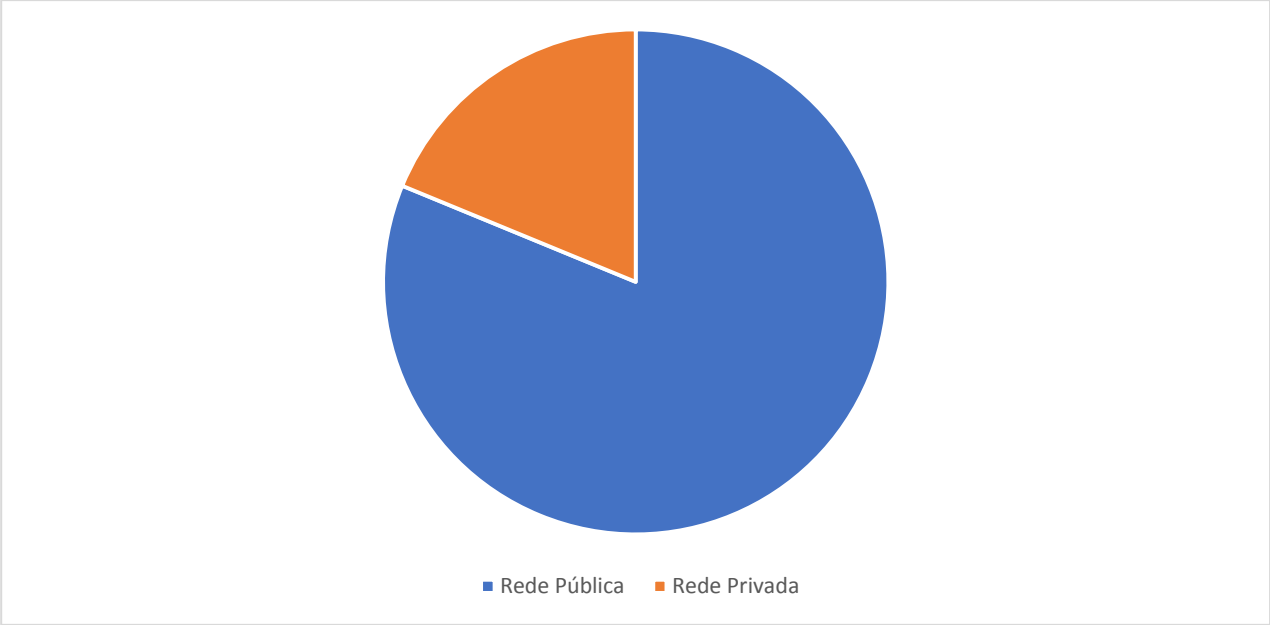
Constatamos também que, de acordo com o levantamento das escolas de Educação Básica em que estudam ou se formaram os jovens, nos dois grupos, a maioria estudou ou estuda em escolas da Rede Pública de ensino, mas há uma significativa discrepância na quantidade de jovens que estudam ou estudaram na Rede Privada: apenas 6% do 1º grupo e 19% do 2º grupo.

Gráfico 20: Dependência administrativa das escolas do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019.

Gráfico 21: Dependência administrativa das escolas do 2º grupo



Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019.

Além disto, vale relatar que, dos 118 jovens cadastrados, 7 estão concluindo o Ensino Fundamental e Médio nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), isto é, 5,9%. E dos 181 jovens matriculados, 8 estão na mesma condição, isto é 4,4%.

Tendo conhecimento sobre tais especificidades, acreditamos ser relevante e nos propusemos a analisar e comparar as notas obtidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para verificar, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), qual o perfil das escolas em que a maioria dos jovens destes dois grupos se encontram.

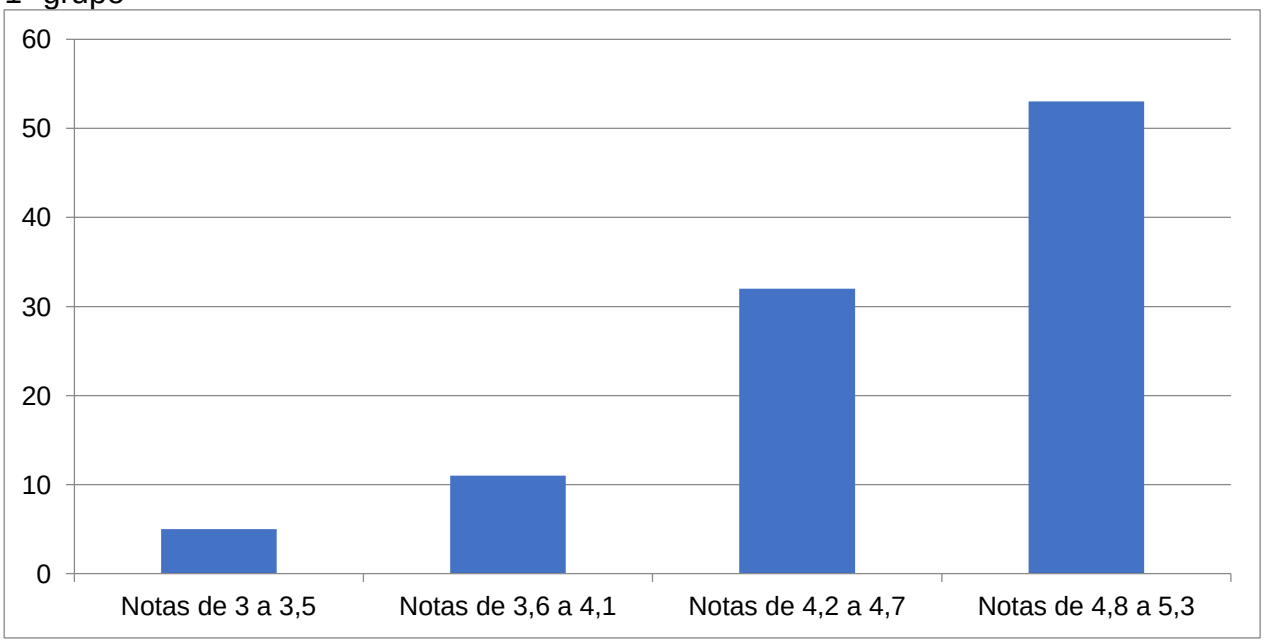
De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um único indicador, os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, com base nos dados obtidos pelo Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil. Com isso, mensura dados do Sistema Educacional brasileiro e reflete problemas estruturais da Educação Básica.

Para nossa análise, realizamos um recorte dos 94% dos alunos provenientes das escolas públicas cadastrados para participarem do programa e dos 81% dos matriculados, pois, por ser facultativa a participação às escolas da Rede Privada, não foi possível obter as notas de 100% das escolas citadas. Vale considerar também que comparamos apenas as Escolas Estaduais do município de Apucarana, nos anos finais

do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na avaliação de 2017. Neste sentido, em relação aos jovens do 1º grupo, listamos 16 escolas, somando 102 alunos. E, no que se refere ao 2º grupo, listamos, também, 16 escolas do município, somando 133 alunos.

Dos 102 jovens do 1º grupo, provenientes das Escolas Públicas de Apucarana, 5 estão em escolas com nota 3,3 no IDEB; outros 5 estão em escolas com nota 3,7; 6 estão em escolas com nota 3,9; 9 em escolas com nota 4,2; 5 em escolas com nota 4,3; 1 em escola com nota 4,4; 17 em escolas com nota 4,5; 11 em escolas com nota 4,8; 26 em escolas com nota 4,9; 1 em escola com nota 5,2; e 16 em escolas com nota 5,3. O gráfico a seguir ilustra estes dados.

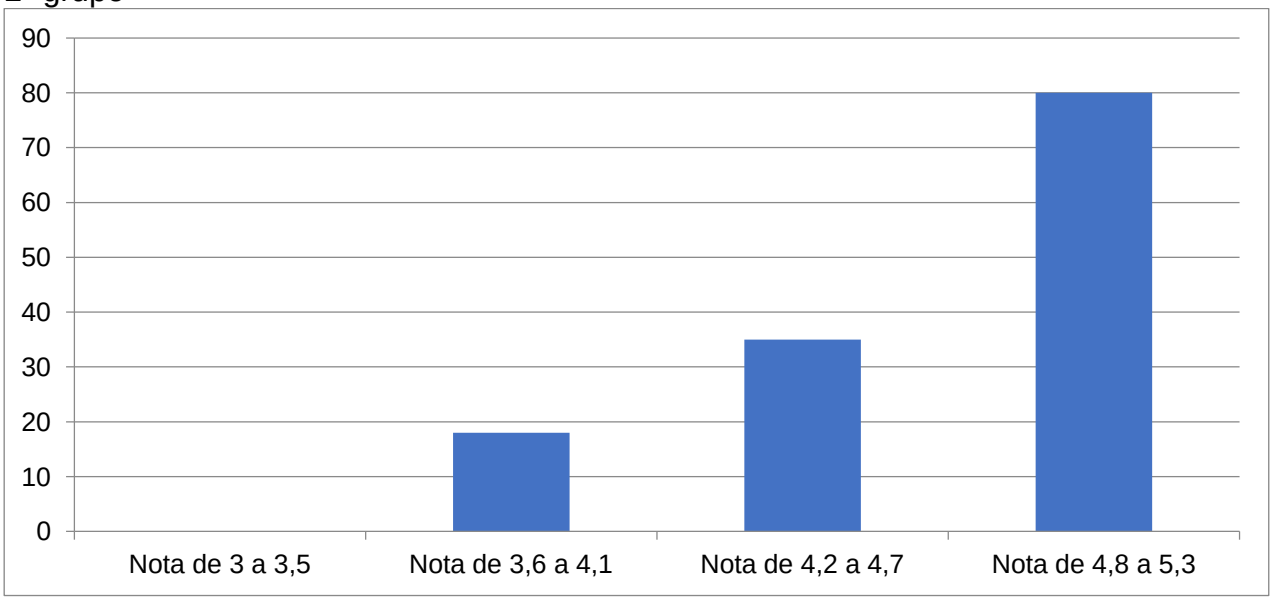
Gráfico 22: Avaliação do IDEB das escolas onde estudam ou se formaram os jovens do 1º grupo



Fonte: dados cadastrais institucionais, entidade qualificadora: Edhucca, 2019; Ideb, 2017.

Em relação ao 2º grupo, dos 133 jovens, 12 estão em escolas com nota 3,7 no IDEB; 6 estão em escolas com nota 3,9; 4 estão em escolas com nota 4,2; 7 em escolas com nota 4,3; 4 em escolas com nota 4,4; 20 estão em escolas com nota 4,5; 17 em escolas com nota 4,8; 46 em escolas com nota 4,9; e 17 em escolas com nota 5,3.

Gráfico 23: Avaliação do IDEB das escolas onde estudam ou se formaram os jovens do 2º grupo



Fonte: dados cadastrais, Juventude Web, 2019; IDEB, 2017.

A partir destes dados, concluímos que 52% dos jovens do 1º grupo se encontram em escolas com notas mais altas no IDEB, contra 60% do 2º grupo. 32% do 1º grupo estão em escolas com notas entre 4,2 e 4,7, contra 26% do 2º grupo. 11% do 1º grupo estão em instituições com notas entre 3,6 e 4,1, contra 14% do 2º grupo. 5% do 1º grupo estão em escolas com notas entre 3 e 3,5, enquanto no 2º grupo não foram detectadas escolas com notas tão baixas. Logo, percebemos outra discrepância entre os dois grupos: dentre os jovens matriculados (2º grupo) encontramos uma quantidade maior de alunos da rede privada, cursando a Educação Superior e que estudam ou estudaram em escolas com melhores avaliações no IDEB.

4 A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS

Diversos fatores podem criar desigualdades entre pessoas de classes e grupos sociais diferentes, como a residência, a formação escolar e profissional dos pais, a postura corporal, os gostos e a linguagem. Tal distanciamento tende a se tornar cada vez maior ao passo que são reproduzidas as estruturas morais, éticas e comportamentais nos indivíduos.

Com isso, ao contemplar o fato de que as pessoas carregam consigo uma bagagem cultural, familiar e social diferente, entendemos que, ao darem início aos processos de preparação e seleção para o mercado de trabalho, não possuem os mesmos conhecimentos ou os mesmos objetivos.

Com base em nossas discussões, refletimos se as desvantagens socioeconômicas de alguns jovens podem condená-los a perpetuar de uma geração para outra o ciclo de poucas conquistas acadêmicas, fracas perspectivas de emprego e pobreza.

Não se pode perder de vista as relações de interesses econômicos e empresariais no Programa Jovem Aprendiz, mas deve-se lembrar que este é um programa social, que visa beneficiar uma parcela específica da população: a classe baixa, economicamente e socialmente desfavorecida. Porém, não é exatamente isso o que se observa na prática.

No município de Apucarana e, certamente, na maioria das cidades brasileiras, o Programa Jovem Aprendiz é um dos mais procurados pela comunidade. Diariamente, diversos jovens, muitos acompanhados de seus pais, buscam uma oportunidade de emprego. E, por não se conseguir atender a todos que procuram por uma vaga, são priorizados, muitas vezes involuntariamente, os jovens que têm pais e responsáveis com maior nível de escolaridade e com rendas familiares *per capita* maiores. Como consequência, aqueles que realmente possuem menos recursos financeiros continuam à margem do desenvolvimento social que decorre por meio trabalho assalariado formal, o que seria possível com a qualificação teórica profissional, oferecida pelo próprio Programa Jovem Aprendiz.

Em sua teoria, Bourdieu analisa a educação e cultura no âmbito da sociologia, buscando compreender como e por que “pequenos grupos de indivíduos conseguem se

apoderar dos meios de dominação, permitindo nomear e representar a realidade, construindo categorias, classificações e visões de mundo" (CATANI, 2008, p. 45), levando em consideração o fato de que cada indivíduo é submetido a um processo diferente de construção das relações de aprendizagem, o que influencia em sua percepção do mundo e na maneira de agir, formando-o, assim, como ser social.

> Nas relações familiares, nas formas de convivência social como grupos de amigos e vizinhança, associações comunitárias e religiosas, bem como nos sistemas escolares ocorrem as relações sociais que se combinam de diferentes maneiras para a preparação dos membros da sociedade em que estão inseridas, contribuindo assim para a existência dessa sociedade ao longo do tempo (PRAXEDES, 2015, p. 14).

Pode-se dizer, então, que a formação social de um indivíduo parte de fragmentos da formação de outros que estão presentes em seu convívio, enquanto, por meio de um processo de trocas de experiências, um contribui para o desenvolvimento do outro, fazendo, desta maneira, com que se consolide o processo de construção de cada membro da sociedade e a consolidação das características sociais dos grupos.

De acordo com Bourdieu (1998), conforme os setores sociais vão se estruturando, passam a ser reconhecidos como campos especializados de atuação, nos quais os agentes, ou atores sociais, relacionam-se entre si.

Para tecermos considerações e análises sobre a organização social do Programa Jovem Aprendiz à luz da teoria de Bourdieu, entendemos o mesmo como parte de um campo social, com lutas e disputas simbólicas, com seu capital cultural socialmente valorizado ou não, o que acaba por especificar as principais particularidades culturais daqueles que o compõem. Para fazer parte de um grupo ou campo social, é preciso conhecer e estar familiarizado com suas particularidades. Sobre isso, Bourdieu (1998, p. 8) afirma que:

> [...] os agentes constroem a realidade social (...), entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar.

Por isso, cada campo social é uma parte do espaço social, composto e organizado por agentes ou indivíduos. Neste sentido o autor (1997) também confirma que os agentes sociais, inseridos na estrutura e em determinadas posições,

> Orientam-se para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, no limite, no entanto, de suas disposições (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Este conceito, segundo Montagner e Montagner (2011), pode ser pensado como uma resposta à necessidade de situar os agentes portadores de um determinado *habitus*, sendo definidos a partir de suas posições relativas ao capital econômico, cultural e social, organizados em classes e subdivididos nas posições que ocupam, nas suas práticas e interesses. Bourdieu e Passeron (2014, p. 199) concebem *habitus* como:

> [...] princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é produto.

Praxedes (2015), baseando-se em Bourdieu, afirma que *habitus* é proposto para:

> [...] sintetizar o conjunto de influências que cada ser humano sofre desde seu nascimento, como a aprendizagem da língua, dos costumes, das formas de convivência e tratamento entre as pessoas, crenças religiosas, valores morais e ideias sobre a realidade (PRAXEDES, 2015 p. 14).

Neste sentido, *habitus* pode ser entendido como um conjunto de estruturas e ações interiorizadas de concepções e comportamentos que são assimilados a partir dos meios culturais que agem direta e indiretamente sobre a vida do sujeito, “em seus hábitos, em suas ações, concepções, comportamentos no campo e nas formas de compreender e interagir com os outros e com o mundo” (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2009, p. 310).

Para Miceli (2003), o campo social é o conceito de determinadas características da atividade cultural. O autor o reconhece como “a prova mais acabada e consequente do que deveria ser a teoria e a prática analítica de uma sociologia contemporânea da cultura” (MICELI, 2003, p. 78). Bourdieu (2009, p. 135) descreve o campo social como:

> Um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o

> volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital - quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses.

O conceito de capital é empregado, aqui, para expressar as características dos agentes e dos grupos sociais que são valorizadas a partir das relações. Em seus estudos, Bourdieu buscou decifrar as formas sociais de reprodução das estruturas políticas, morais, éticas e comportamentais, apontando o quanto tais mecanismos provocam, implicitamente, determinadas incorporações. A esse respeito, segundo Thiry-Cherques (2006, p. 33), as incorporações:

> [...] são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais. Portadoras da história individual e coletiva, são de tal forma internalizadas que chegamos a ignorar que existem. São as rotinas corporais e mentais inconscientes, que nos permitem agir sem pensar.

Fazendo acreditar que certas atitudes, costumes e comportamentos são naturais, quando, na verdade, são desenvolvidos inconscientemente a partir das relações estabelecidas com o meio, o autor afirma que os campos sociais possuem suas próprias estruturas de posições, particularidades e especificidades. Logo, seus próprios parâmetros de reconhecimentos, premiações e valorização do capital social. Refletimos aqui: a qual capital social e a qual campo pertencem os jovens cadastrados e os jovens selecionados no Programa Jovem Aprendiz?

Com base nas informações levantadas e análises a partir delas, à luz dos estudos de autores como Bourdieu e Passeron (2014), podemos dizer que há, de fato, especificidades importantes que determinam certas características nos dois grupos e consideramos que estas mesmas especificidades são, também, responsáveis pelos julgamentos realizados nos processos de seleção para o Programa Jovem Aprendiz.

Percebemos que as empresas estão dando preferência para as contratações de meninos, com idade um pouco mais avançada e com experiências profissionais anteriores, sejam com ocupações formais ou informais, estágios ou aqueles que já trabalharam como aprendizes em outros arcos ocupacionais.

Em relação ao fato de, no momento do levantamento dos dados, o Programa ter um quadro maior de aprendizes meninos em relação às meninas, não se confirma que isso seja algo recorrente ou mera coincidência. Contudo, podemos considerar que possa existir uma desigualdade natural entre os sexos, já que, ainda hoje, embora seja

possível constatar significativos avanços para a igualdade de gênero, a atual organização social deixa claros alguns comportamentos que parecem naturais, como a distinção entre homens e mulheres, com algumas referências que permanecem enraizadas e incorporadas, manifestando-se como gostos e condutas, que, mesmo parecendo uma atribuição individual, são, na verdade, uma construção social (BOURDIEU, 2013).

Sobre essas diferenças, em suas pesquisas, nos anos de 1960, Bourdieu e Passeron levantaram informações provando que as meninas eram menos selecionadas na Educação Superior, “mesmo as das classes mais altas em comparação aos meninos das classes mais baixas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 105). Por isso as diferenças entre rapazes e moças permanecem no mesmo sentido nas diversas categorias sociais de origem “e são a grosso modo da mesma amplitude no interior das categorias” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 103).

Em 2016, a Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE apontou que, diferentemente dos dados apresentados pelos autores citados anteriormente, atualmente, as mulheres são maioria ,entre a população com 25 anos de idade ou mais, com Ensino Superior Completo, sendo 23,5% brancas e 10,4% negras ou pardas, contra os dados respectivos de 20,7% e 7,0% entre os homens.

Mas, no mundo do trabalho, o Relatório da PNUD (2015) defende com veemência que as mulheres estão em desvantagem: “ganham menos de 24% que os homens e ocupam apenas 25% dos cargos administrativos e de gestão no mundo empresarial, sendo que 32% das empresas não têm mulheres em cargos de responsabilidade” (PNUD, 2015, p. 8). Em 2015, a taxa global de participação na força de trabalho era de 50% para as mulheres e de 77% para os homens. À escala mundial, no mesmo ano, 72% dos homens em idade ativa (com idade igual ou superior a 15 anos) estavam empregados, em comparação a 47% das mulheres: “A contribuição das mulheres para a força de trabalho e taxas de emprego é fortemente afetada por questões económicas, sociais e culturais” (PNUD, 2015, p. 14).

A segregação profissional tem prevalecido ao longo do tempo e é transversal aos vários níveis de prosperidade econômica. Por isso,

> [...] impõe-se tomar medidas rapidamente para combater as profundas desigualdades de género. Padrões de desigualdade prolongados no tempo podem reforçar-se mutuamente, mantendo, ao longo de gerações,

> as mulheres e jovens do sexo feminino aprisionadas num mundo de escolhas e oportunidades limitadas (PNUD, 2015, p. 17).

Também apresentamos dados e comparamos a localização residencial dos jovens do 1º e 2º grupos e percebemos que, dentre os não selecionados, a maioria mora em bairros mais distantes da área central e em lotes de casas populares. Não podemos pensar na possibilidade de que esta seja apenas uma coincidência.

Em diferentes cidades, os bairros ganham fama entre os moradores, algumas boas, outras nem tanto, como: “bairro de gente rica”, “bairro de pobre”, “bairro de bandido...” Assim, uma determinada pessoa é bem vista quando diz morar em um bairro nobre, tanto quanto uma pessoa honesta quando diz morar em um bairro com alta criminalidade, é vista sob diversos julgamentos sobre seu comportamento, sua condição econômica e seus traços culturais.

Para pensarmos sobre essa relação, utilizamos estudos da Cartografia Social, uma ferramenta utilizada no planejamento e na transformação social, fundamentada no desenvolvimento local. Com isso, os mapas, as divisões regionais e locais são incorporados nas lutas sociais, pondo em evidência os fatores raciais, étnicos, de gênero e de classe.

A Geografia, com base na Cartografia Social, de acordo com Costa et al (2016), procura abordar as necessidades de um determinado grupo social, ao considerar as comunidades locais e a realidade de determinada população. Por isso, o território e o recorte espacial podem, também, servir de base para discussões acerca de desigualdades sociais já que contemplam informações importantes sobre o cotidiano das pessoas.

Mesmo se disséssemos que não há julgamento algum em relação ao local onde os jovens moram, que poderia, sim, ser mera coincidência e falta de conhecimento da nossa parte afirmar que o bairro e a região onde moram interferem na reprovação nos processos seletivos para o emprego, ainda assim, seria correto afirmar que um jovem que reside a quilômetros do centro da cidade possui as mesmas facilidades de um jovem em um apartamento próximo ao shopping? Pegar um ou dois ônibus, correr o risco de se atrasar, ter de caminhar por mais de 1 hora para economizar o dinheiro da passagem, não ter pai ou mãe com carro e disponibilidade para levar e buscar da escola... Uma rotina assim não pode ser classificada como fácil, seja para um adolescente ou para um responsável familiar que trabalha 12 horas por dia, mas passa

quase 15 horas fora de casa, contando com o deslocamento. Podemos afirmar, então, que, quanto mais longe do centro da cidade, quanto mais marginalizados os bairros e seus moradores, menos acessos à determinadas facilidades do cotidiano.

Sobre as diferenças regionais, em suas obras, Pierre Bourdieu apresenta algumas discussões acerca dos aspectos culturais da sociedade, levando em consideração os reconhecimentos e as diferenças econômicas e organizacionais das classes e grupos sociais. Nascido em 1930 na cidade de Denguin na França, Bourdieu declarou, em uma de suas entrevistas, as dificuldades que encontrara no campo acadêmico por ter sido criado no interior, mesmo quando estudou em um prestigioso liceu em Paris, *Louis-le-Grand,* uma instituição pública de ensino secundário e superior, onde estudaram diversos outros pensadores importantes para a Filosofia, Sociologia e História. Referente à saída de sua cidade natal e o início de sua carreira acadêmica, Bourdieu também aponta certos costumes e sotaques diferentes, que, com o tempo, mesmo parecendo estar enraizados nele, foi cedendo lugar a comportamentos mais requintados e parecidos com os moradores da capital, pois, à medida que convivia em uma comunidade diferente, ele próprio tornava-se e sentia a necessidade de ser diferente.

Em relação às demais características observadas nos dados, notamos que os jovens do 1º grupo são os que têm pais com menores níveis de escolaridade, estão cursando o Ensino Médio, maioria em escolas públicas, no geral, com notas mais baixas no IDEB, em comparação aos jovens do 2º grupo.

Dubet, Duru-Belat e Vérédout (2012, p. 31), afirmam que:

> a desigualdade entre as famílias afeta os desempenhos dos alunos e produz mais ou menos desigualdades de conhecimentos entre eles. Todavia, o fato de que a escola não transforme as desigualdades sociais em desigualdades escolares com uma amplitude constante em todos os países significa que ela exerce um papel específico, já que pode acentuar ou, ao contrário, atenuar a amplitude dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares.

Propusemos analisar características relacionadas à escolarização, pois compreendemos sua intrínseca relação com os níveis de desigualdade social, o mercado de trabalho e seus processos de seleção. Os mesmos autores (2012) explicam a amplitude das desigualdades sociais por meio da organização dos sistemas escolares, os quais podem aumentar o impacto das desigualdades sociais. Consequentemente,

afirmam que a reprodução passaria primeiro “pela transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares de mesma extensão e, depois, das desigualdades escolares em desigualdades sociais em um circuito idêntico de repetição” (DUBET; DURU-BELAT; VÉRÉDOUT, 2012, p. 24).

Os autores também julgam o fato de que quando um país considera que os títulos escolares devem determinar estritamente as posições sociais, não somente as desigualdades na escola desempenham um papel social considerável no futuro dos indivíduos, mas também há, entre as famílias, a tendência em querer aumentar a vantagem escolar relativa aos filhos, procurando as melhores escolas, as mais caras, mesmo que para pagar tenham de trabalhar mais ou cortar outros gastos.

> Nesse caso, pode-se imaginar que, quanto mais “rentáveis” os diplomas, até mesmo aparentemente indispensáveis, mais interesse têm os alunos e as famílias de endurecer a competição escolar a fim de garantir as vantagens diferenciais que fundamentam a utilidade dos diplomas. E quanto mais as famílias se envolvem nessa lógica, mais consolidam as desigualdades, já que os mais bem colocados farão tudo para manter sua posição escolar para reproduzir a posição social, e provavelmente terão êxito nisso exatamente devido às suas vantagens (DUBET; DURU-BELAT; VÉRÉDOUT, 2012, p. 24).

Tais vantagens, que, somadas, resultam em cada vez mais vantagens. Considerando os diferentes caminhos pelos quais percorrem os alunos e os diferentes estabelecimentos, “compreende-se que os diferentes tipos de *curriculum* asseguram oportunidades muito desiguais” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 193) de se atingir o êxito social, profissional ou aprovação na Educação Superior. Logo, podemos também afirmar que grandes benefícios decorrentes da educação se conjugam com grandes desigualdades sociais de acesso à educação, constituindo claramente uma fonte de injustiças.

> Ora, a relação que cada um dos que permanecem no sistema mantém, ao menos objetivamente, com o conjunto de sua classe social de origem domina e informa a relação que ele mantém com o sistema: suas condutas, suas aptidões e suas disposições relativamente à Escola levam a marca de todo seu passado escolar porque devem suas características ao grau de probabilidade ou de improbabilidade que ele teve de se encontrar ainda dentro do sistema, nessa fase e nessa trilha do ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 196).

Neste sentido, no que se refere ao destino social ou escolar, não se pode deixar de observar que a própria origem do indivíduo pode acabar determinando suas escolhas e até mesmo seu rendimento. Tanto o “encadeamento das escolhas sucessivas de carreira quanto as oportunidades diferenciais de êxito ou de eliminação” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 107).

Os autores salientam que as características associadas aos processos de seleção não se distribuem ao acaso entre os indivíduos de uma mesma classe, mas estão ligadas a critérios sociais ou culturais que diferenciam subgrupos no interior de uma classe, como por exemplo:

> [...] os estudantes filhos de operários diferem por um grande número de características secundárias (sociais, como o nível de instrução da mãe ou profissão do avô, e escolares, como a seção de admissão no secundário) daquelas dos membros de sua classe de idade que pertencem à mesma classe social; mais precisamente, eles apresentam um número tanto maior dessas características compensadoras quanto são elevados a um estado mais avançado do curso, ou quanto num mesmo nível do curso eles estão situados mais alto na hierarquia das disciplinas ou dos estabelecimentos. Compreende-se na mesma lógica que, no nível igual de êxito, as moças apresentam sempre um número maior dessas características compensadoras que os moços da mesma classe social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 107).

É preciso, com isto, repensar o papel que exercem as desigualdades escolares certificadas pelos diplomas na formação das desigualdades sociais após a formação escolar, explorando o modo como o diploma se traduz em renda e em *status* social, pois o impacto da escola sobre a sociedade, com foco principalmente em suas desigualdades e sua reprodução, depende, tal como analisado até então, das relações entre os diplomas e os empregos. “Nesse caso, pode-se enfim supor que os mecanismos de reprodução social são ainda mais fortes porque a influência dos diplomas faz parte da legitimação das desigualdades sociais: estas são percebidas como justas, pois foi a escola que as produziu”. (DUBET; DURU-BELAT; VÉRÉDOUT, 2012, p. 46). Consequentemente, encontramos aí uma contradição: quanto mais afirmamos que as diferenças escolares, entre diplomas, desempenho, *status* são justas, seguindo o raciocínio da meritocracia e ignorando as vantagens que uns alunos têm em relação a outros, mais agimos para que elas assim o sejam.

> Quanto mais se acredita que a escola pode construir desigualdades justas, mais justo parece que estas tenham uma forte influência sobre o

> destino profissional dos indivíduos. Mas, com o tempo, quanto maiores são as desigualdades escolares e mais se reproduzem assim, mais isso contradiz o ideal meritocrático que suporia que a reprodução das desigualdades fosse a menor possível, já que deveria repousar, em princípio, em uma distribuição aleatória dos talentos e da vontade. (DUBET; DURU-BELAT; VÉRÉDOUT, 2012, p. 50).

Com isso, os autores confirmam que é possível obter mais êxito na escola quando se é oriundo das classes favorecidas, já que os filhos de famílias abastadas tendem a tirar melhor proveito dos estudos ao consolidarem "definitivamente sua vantagem investindo seu capital cultural de maneira a lhes assegurar a rentabilidade escolar mais elevada e durável" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 110). Assim, podemos entender que as desigualdades escolares têm consequências sociais que vão além das paredes das salas de aula e dos muros escolares, estando ligadas e podendo determinar outras desigualdades. Bourdieu e Passeron (2014) aludem o exemplo de que "é "altamente improvável" que um filho de operário empreenda estudos avançados, porém "altamente provável" que tenha que trabalhar para prosseguir nos estudos superiores" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 118).

Em relação às desigualdades de renda, podemos concluir que a força da reprodução social varia segundo a amplitude das desigualdades sobre a transmissão de renda e, consequentemente, vantagens, entre pais e filhos. Isto é, a reprodução das condições familiares se torna ainda mais determinante quanto maiores as desigualdades escolares.

Diante de tais discussões, entendemos relevante examinar os dados do relatório Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015, que subsidia análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.

O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do INEP, pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)[22].

Visando ao monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes em vários países, bem como em diferentes subgrupos demográficos, o PISA é um programa contínuo de visão em longo prazo. Além de fornecer medidas para avaliar o

[22] A OCDE é uma organização composta por 34 países e tem por objetivo principal promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

desempenho dos estudantes em ciências, leitura ou matemática, reúne informações não cognitivas, como a motivação dos estudantes em relação ao aprendizado, às condições socioeconômicas, dentre outras características do contexto escolar, como práticas de ensino, oportunidades e políticas.

Em relação ao contexto socioeconômico relacionado ao desempenho dos estudantes brasileiros, o índice PISA de *status* econômico, social e cultural tem sido utilizado em muitas análises como uma variável para controlar os efeitos do nível socioeconômico familiar, dos estudantes e do contexto social de suas escolas. Essa medida tem três componentes: índice do nível educacional e ocupacional dos pais, índice dos bens domésticos e recursos educacionais e culturais presentes no lar (OCDE, 2015). Em nossas análises neste trabalho, focaremos as discussões nos dois primeiros.

No PISA (2015), as respostas dos estudantes a respeito da educação dos pais foram coletadas por meio de questionário contextual. Índices sobre educação parental foram construídos por recodificação das qualificações educacionais em diversas categorias e foi possível apontar que as diferenças de desempenho associadas com o envolvimento dos pais, de certa forma, repetem as diferenças de ambiente socioeconômico, uma vez que, de modo geral, os estudantes provenientes de famílias mais favorecidas do ponto de vista socioeconômico desfrutam de um ambiente mais propício a aprender, sob muitos aspectos, que incluem pais mais participativos.

Os alunos cujos pais trabalham em ocupações profissionais de maior qualificação geralmente superam os outros estudantes em matemática, enquanto os alunos cujos pais trabalham em ocupações elementares tendem a ter baixo rendimento em comparação com seus colegas.

Outro dado relevante é o de que uma pequena parcela de pais de alunos alcançou o nível superior de ensino no Brasil. Menos de 15% dos adultos na faixa etária de 35 a 44 anos de idade possuem um diploma universitário, uma taxa bem menor que a média de 37% observada entre os países da OCDE. Dentre os países que participaram do PISA 2015, o Brasil está entre os dois países com a menor proporção de adultos com nível de Educação Superior.

No que se refere a tais dados, podemos comparar o que apresentam Bourdieu e Passeron (2014) a partir de um recorte histórico de 1961 a 1962 e 1965 a 1966, períodos em que o Ensino Superior obteve um crescimento muito rápido na França. Os autores apresentam um gráfico com a distribuição das oportunidades escolares para o ingresso a este nível de ensino segundo as classes sociais e comprovam as diferenças

entre operários e agricultores contra patrões, profissionais liberais e industriais. Com isso, constataram que, mesmo com um significativo aumento da oportunidade de acesso para todas as classes, entre os anos de 1956 e 1966, não houve mudanças entre àquelas que permaneciam com mais ou com menos chances de ingresso no Ensino Superior. Isto significa afirmar que os mais favorecidos continuavam na vantagem e os menos favorecidos continuavam em situação inferior. Tal característica apontada pelos autores quanto à desigualdade de oportunidade de acesso à Educação Superior na França ainda pode ser observada atualmente, em nosso país. De modo geral, o que acontece, segundo Andrade (2012, p. 27), é que:

> [...] nas camadas de menor renda há um importante efeito cumulativo devido ao atraso e à evasão escolar, que se inicia no ensino fundamental e que leva a uma enorme diferença nos percentuais de acesso aos níveis mais altos de ensino.

Sobre o nível socioeconômico, o PISA (2015) indica também que este está associado ao desempenho dos estudantes nos testes cognitivos. Até certo ponto, essa associação reflete as vantagens relativas inerentes aos recursos que um nível socioeconômico alto pode oferecer, podendo impactar de maneira direta no desempenho dos estudantes, pois um alto índice de nível socioeconômico pode estar relacionado a, segundo informações da OCDE (2015), “maiores gastos com educação; um ambiente seguro e, possivelmente, um maior nível e qualidade dos recursos educacionais no nível da escola; e atitudes e compreensão da educação, as aspirações dos pais e a oferta de mais recursos no nível do estudante” (PISA, 2015, p. 239).

Como exemplo, pode-se notar que, entre os países da OCDE, o desempenho em ciências de um aluno de nível socioeconômico mais elevado é, em média, 38 pontos a mais que a de um aluno com um nível socioeconômico menor. No Brasil, esta diferença corresponde a 27 pontos, o que equivale a, aproximadamente, o aprendizado de um ano letivo.

Segundo a escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA, o Brasil tem um alto percentual de alunos em camadas desfavorecidas. Os dados apontam 43% dos alunos entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA.

Todas essas observações sugerem que as escolas desempenham importante papel,não apenas no desempenho cognitivo, mas também no desenvolvimento social.

> Eis por que a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão social em função da classe de origem e, mais precisamente, a estrutura das oportunidades de ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter cesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOUDIEU; PASSERON, 2014, p.191).

Segundo o PISA (2015), programas de monitoramento da qualidade, por exemplo, mostraram-se particularmente benéficos, nesse sentido: “Priorizar essas atividades para os estudantes de meios desfavorecidos é crucial, pois esses estudantes dificilmente receberão tal apoio em outro lugar” (PISA, 2015, p. 4). Logo, pode-se afirmar que estudantes de ambientes socioeconômicos desfavorecidos geralmente só conseguem vencer determinados obstáculos sociais quando lhes é dada uma oportunidade. Isso inclui oferecer a esses estudantes iguais condições de aprendizagem, bem como promover sua autoconfiança e motivação de forma que possam explorar seu potencial.

Em suas pesquisas sobre o sistema de ensino francês, Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a hierarquia dos êxitos escolares jamais determinou tão rigorosamente as outras hierarquias sociais quanto na atual sociedade. De modo geral, é evidente que um procedimento de seleção reforça privilégios. Sobre isso, os autores (2014, p. 173) refletem sobre o fato de que:

> Se é verdadeiro, enfim, que um sistema de exames que assegura a todos a igualdade formal diante de provas idênticas (das quais o concurso nacional representa a forma pura) e que garante aos indivíduos dotados de títulos idênticos a igualdade de oportunidades de acesso à profissão satisfaz o ideal pequeno-burguês de equidade formal, então parece bem fundamentado perceber apenas como uma manifestação particular de uma tendência geral das sociedades modernas a multiplicação dos exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional.

Faz-se necessário, então, antes de qualquer julgamento, situar a cultura escolar no universo social em que ela foi formada, pois “a aptidão, por mais cedo que se revele, é o produto de uma aprendizagem socialmente qualificada e que as medidas mais prognosticantes são precisamente as menos neutrais socialmente” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 201).

Mons (2007) conclui que os sistemas de seleção precoce são aqueles em que as desigualdades sociais são mais marcadas. Assim, alocar-se no mercado de trabalho não é tarefa fácil para ninguém. Contudo, para alguns, é mais difícil do que para outros. No momento da entrevista, na primeira impressão, aspectos culturais que se deixam transparecer nas ações, na maneira de se vestir, no modo de falar, andar, sentar e se portar influenciam a decisão pela contratação para uma vaga de emprego, muito mais do que possa parecer.

Como mencionado anteriormente, a escolha do jovem para a matrícula no Programa geralmente segue critérios como sexo, idade e endereço, o que pode parecer uma escolha mais justa, sem a contaminação das opiniões e perspectivas pessoais de quem está realizando o encaminhamento. Todavia, observa-se que muitos dos que são escolhidos a partir de tais critérios são eliminados nas entrevistas.

Bourdieu e Passeron (2014, p. 187) afirmam que:

> É suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais.

Logo, percebe-se que estes processos de seleção confirmam cada vez mais a reprodução de desigualdades sociais, econômicas e culturais. Ao perceber que muitos jovens, geralmente aqueles que mais parecem precisar do apoio do Programa, como uma oportunidade para a ascensão econômica, social e cultural, para que domine determinadas maneiras de falar, pensar, agir e se portar frente às situações cotidianas, são justamente os que tendem a não ser selecionados pelas empresas.

Muitas vezes, a ideia da meritocracia formada socialmente faz parecer que todos são capazes de conquistar o que quiserem e o que sua determinação permitir, ignorando as capacidades psicológicas e cognitivas de aprendizagem, além da disparidade nas relações econômicas e culturais, fazendo crer que qualquer pessoa pode alcançar êxito por meio do estudo, do trabalho e do esforço, como se o sucesso fosse “uma simples questão de trabalho e de dons” (BOURDIEU, 2007, p. 59). Acreditamos que, na verdade, conforme ressalta o autor, trata-se do desenvolvimento e atribuição de um *habitus,* que permite às pessoas se adequar às exigências de uma classe socialmente dominante.

Para alguns jovens, por exemplo, são ensinados certos conceitos que se manifestam em determinadas maneiras de agir, que possibilitam o acesso aos meios

culturais mais valorizados, o que, muitas vezes, só é possível graças a um capital econômico capaz de pagar por tais acessos (como cursos extracurriculares pedagógicos ou culturais, cinema, teatro, viagens...). Este capital cultural costuma não ser acessível para pessoas das classes mais desfavorecidas, em que a ausência de boas condições econômicas dificulta a aquisição dos meios para a valorização da cultura social e escolar.

Dentro dessa lógica, é evidente que, para os jovens filhos das classes dominantes, alcançar o sucesso escolar e carreira profissional torna-se bem mais fácil do que para outros que, segundo Stival e Fortunato (2008), precisam desaprender uma cultura para aprender novas maneiras de pensar, falar, agir, enfim, enxergar o mundo, inserindo-se neste processo com o objetivo de se tornarem sujeitos ativos nesta sociedade tão exigente e desigual.

Assim, a dinâmica dos processos de seleção depende de fatores muito mais complexos do que o currículo que o jovem carrega. Isto porque a maioria das avaliações está contaminada pela percepção intuitiva daquilo que as pessoas aparentemente transmitem. Com julgamentos relacionados muito mais ao comportamento, à postura, às vestimentas e à maneira de falar dos candidatos, as seleções para o mercado de trabalho e para o Programa Jovem Aprendiz tendem a reproduzir aquilo que já está posto socialmente em relação ao que parece ser uma separação natural de classes sociais, em nome de uma suposta superioridade da elite meritocrática e empresarial:

> [...] além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, a chave do sistema escolar e social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Este pensamento leva à análise de que não se dá a devida atenção ao fato de que nem todas as pessoas são capazes de obter um sucesso econômico ou profissional de acordo com os parâmetros elencados por uma cultura socialmente reconhecida como legítima. De acordo com os apontamentos de Bourdieu (2014), este fato não está, como a maioria das pessoas tende a julgar, diretamente relacionado apenas à educação obtida por meio da frequência à escola, já que, sozinha, a própria escola, em que depositamos todas as esperanças para um “mundo melhor”, não é capaz de resolver

problemas sociais. Ao contrário, as desigualdades são reforçadas à medida que se reproduz, internamente, relações de poder entre as classes.

Catani e Azevedo (2013), baseando-se nos estudos relacionados à teoria de Bourdieu, salientam que a função do sistema de ensino é, na verdade, servir de instrumento de legitimação dos contrastes sociais. Neste sentido, Pies (2012 p. 40) menciona:

> [...] as desigualdades sociais e econômicas não poderiam ser superadas apenas através da educação, bem como, o simples acesso à educação não poderia resolver e garantir o princípio da igualdade de oportunidades entre os indivíduos. Era necessário, para garantir a igualdade de oportunidades entre os cidadãos, levar em consideração não somente o desempenho dos dons individuais, mas sim, a origem social.

Logo, pode-se constatar que, nos processos de seleção, seja para os bancos escolares ou para os postos de trabalho, um jovem portador de um capital cultural considerado legítimo irá se sentir como integrante daquele ambiente tão exigente. Por outro lado, um jovem desprovido deste capital não se alinha à organização e às exigências das empresas e instituições escolares, o que acarreta em mais chances de fracasso. Neste sentido, Azevedo (2013, p. 143) afirma que:

> O processo de transmissão de conhecimento, cultura e disposições por intermédio da escola torna-se ainda mais importante para aqueles que, não sendo nascidos em famílias das classes privilegiadas e vivendo em condições sociais e econômicas não favoráveis, travaram menor contato com a cultura universal e com as estruturas de valorização "desinteressada" (não utilitarista) do conhecimento.

Ao fazer parte de um determinado grupo social, econômico e cultural, o jovem que apresenta uma postura, *habitus* de linguagem e dominação do corpo, que o faz ser, muitas vezes mal avaliado, tende a permanecer em sua situação social, impedido de conviver com outras pessoas pertencentes ao mundo produtivo, perpetuando seus comportamentos e continuando com raras chances de sair desse ciclo quase que vicioso de atividades sem um significativo avanço econômico ou social, o que o leva, frequentemente, ao trabalho informal, que pouco exigirá habilidades sociais, mas o fará retornar às condições de trabalho meramente físico e manual.

Em geral, concordamos com Bourdieu (2004), que reconhece a cultura, a filosofia, a história como objetivos de análises com pretensões científicas. Por isso, no decorrer

do texto, é perceptível o uso de informações sociais e dados cadastrais para explicarmos – e por fim provarmos – nossas hipóteses em relação à reprodução de desigualdades sociais nos processos de seleção para o Programa Jovem Aprendiz. Mesmo compreendendo que “não basta referir-se ao conteúdo textual [...], tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto” (BOURDIEU, 2004, p. 20) e que, por isso, o levantamento de tais dados não é capaz de representar ou definir uma classe ou grupo social por inteiro, ainda assim consideramos que, ao comparar tais informações, podemos pensar sobre o quanto determinadas características podem estar carregadas de especificidades que nos fazem julgar social e culturalmente estes grupos.

Devemos lembrar que, assim como ponderam Dubet, Duru-Bellat e Vérétout (2012, p. 26), os indicadores são apenas indicadores: “Não se deve ignorar que privilegiam certas dimensões da vida social e ignoram outras igualmente importantes”. Por isso, por mais que os dados apresentem indícios, não representam toda a realidade das sociedades, nem dos sistemas escolares.

> Reduzir as funções do sistema de ensino à sua função técnica, isto é, o conjunto das relações entre o sistema escolar e o sistema econômico ao “rendimento” da Escola medido pelas necessidades do mercado de trabalho, é interditar-se um uso rigoroso do método comparativo, condenando-se à comparação abstrata de séries estatísticas despojadas da significação que os fatos mensurados possuem pela sua posição numa estrutura particular, servindo um sistema particular de funções. As condições de uma aplicação fecunda do método comparativo só são preenchidas quando se relaciona sistematicamente as variações da estrutura hierárquica das funções do sistema de ensino (...) com as variações concomitantes da organização do sistema escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 209).

Em nossa coleta de dados e análises, preocupamo-nos em deixar claras nossas posições políticas e pedagógicas, já que, mesmo partindo de métodos quantitativos, de análise de dados cadastrais, não se pode negar que os resultados se apoiam nas interações sociais que ocorrem sob a pressão de estruturas sociais.

Explorando as informações sob a perspectiva dos estudos de Bourdieu (1997), destacamos que “a verdadeira submissão ao dado supõe um ato de construção baseado no domínio prático da lógica social segundo o qual esse dado é construído” (BOURDIEU, 1997 p. 705). Destarte, compreendemos

que a atividade científica, tal como aponta o autor (1996), é também uma construção social da realidade, pois

> Não se trata somente de captar um “discurso natural” tão pouco influenciado quanto possível pelo efeito da dissimetria cultural; deve-se também construir cientificamente esse discurso de tal maneira que ele forneça os elementos necessários à sua própria explicação (BOURDIEU, 1997, p. 698).

Talvez, neste trabalho, a simples observação aos dados não significasse nada sem a interpretação com base nos estudos sociais ou a comparação de um grupo sobre outro. Já que não se trata de uma apresentação banal, mas de uma avaliação de grupos diferentes sob um determinado contexto.

Sobre isso, Azevedo (2016) explica a regulação e avaliação da educação por meio de um método de comparação de desempenho fundado em indicadores, geradores de rankings e classificações que influenciam as relações no campo da educação, como é o caso, por exemplo, do PISA: um parâmetro global de desempenho de estudantes e regulador transnacional de políticas educacionais, utilizado nesta pesquisa.

Quanto à regulação da educação baseada em indicadores, o autor explica o conceito de *Benchmarking*, que significa medir a qualidade de algo ao compará-lo a um padrão. Assim, sob uma perspectiva neoliberal, tanto a educação quanto outros setores ou instituições sociais passam a ser geridos com base nos levantamentos de dados de diversas avaliações, por isso a significativa quantidade de provas, testes e comparações entre grupos e classes sociais no Brasil desde o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995.

Já afirmamos aqui que nossa intenção não é simplesmente apresentar os dados colhidos no decorrer da pesquisa, tampouco compará-los de maneira a definir um padrão do que seria correto, aceitável ou não, pois o levantamento das informações sobre os grupos que propusemos analisar, o estudo político e histórico e as reflexões sobre a reprodução de determinadas estruturas sociais não mudarão os fatos ligados à aprovação ou reprovação nos processos de seleção para o Programa Jovem Aprendiz. O que podemos esperar é que, diferentemente de uma simples avaliação, baseada na comparação de dados, as reflexões trazidas nesta pesquisa sirvam de base para compreender a amplitude e a responsabilidade política e social do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre algo que vivemos na prática pode parecer vantagem, mas para efetivar as análises sem a contaminação das próprias opiniões é preciso romper com o conhecimento primeiro, parcial e arbitrário (BOURDIEU, 2004). Foi isso o que precisamos fazer ao dar início à pesquisa: explorar a estrutura social do Programa Jovem Aprendiz, ponderando sobre a teoria da reprodução e dos campos sociais de Bourdieu, e não sobre nossas próprias teorias com base em simples observações.

Na primeira seção, propusemos discorrer sobre as modificações das relações de trabalho no Brasil e no mundo e, analisando alguns dos processos que levaram à tomada de determinadas medidas, na tentativa de suprir o desemprego e a desigualdade social no Brasil, percebemos o Programa Jovem Aprendiz como uma ação compensatória que visa promover a melhoria das condições de vida dos indivíduos e suas famílias, com o objetivo de garantir-lhes o acesso continuado a bens e serviços.

Porém, percebemos também que o poder público, fazendo valer um discurso sobre a importância da empregabilidade, do trabalho como motor no desenvolvimento humano e da dignidade que se cria a partir das atividades laborais, utiliza a ideia do Programa Jovem Aprendiz como uma ferramenta que tenta fazer com que as empresas contratarem, justamente, pessoas com idades entre a faixa etária com maior índice de desemprego – até os 24 anos de idade.

Com isso, identificamos que, em um contexto de descentralização, o Jovem Aprendiz, mesmo levando a fama de ser um Programa do Governo Federal, quem faz as contratações, quem seleciona e paga os salários aos jovens não é o Estado, mas sim, as empresas privadas. Logo, não é uma organização específica do Programa que seleciona os jovens, é o próprio empregador.

Em virtude disso, ao considerar o fato de que vivemos sob um sistema capitalista de crescente submissão à lógica de mercado, que é, por sua vez, altamente classificatória, excludente e despreocupada com valores de justiça e diminuição das desigualdades sociais, a grande razão pela qual a reprodução social e o funcionamento do Programa são questionados neste trabalho não está simplesmente ligada às diferenças de gênero, de renda ou escolaridade dos que são selecionados ou reprovados, mas, sim, a quem os seleciona e quem os reprova. Pois o que mais esperar da maioria do empresariado, além da preocupação em gerar lucro, captando jovens para trabalhar por um salário menor, mas com aptidões para satisfazerem suas exigências?

Ainda pensando na ideia que se vende ao divulgar o Programa Jovem Aprendiz como uma ação de Estado – quando na verdade não é – caímos mais uma vez na armadilha da lógica neoliberal: a culpa pela ineficiência no cumprimento do papel social do Programa em atender os jovens das famílias menos favorecidas recai sobre o poder público, não sobre o setor privado.

Apresentada nossa hipótese quanto aos reais motivos da reprodução das desigualdades sociais nos processos de seleção para o Programa Jovem Aprendiz, propomos maior participação do Estado na fiscalização, controle e seleção. Para que, junto aos Centros de Referência Social, às escolas e a outros setores públicos de atendimento à população, este programa de aprendizagem atenda as famílias beneficiárias de programas sociais, como o Bolsa Família ou o BPC, de maneira com que, por meio do emprego formal, da formação teórica e prática, estes que estão sob maiores vulnerabilidades não se submetam à condições precárias de trabalho, para que a atividade laboral lhe traga, de fato, dignidade, sem a necessidade de abandonar os estudos regulares ou dedicar-se apenas a uma formação meramente técnica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ALVES, Giovanni. BRASIL: O futuro do pretérito – notas sobre as perspectivas do trabalho no século XXI. In: MACÁRIO, Epitácio et al (org). **Dimensões da crise brasileira**: dependência, trabalho e fundo público. 1. ed. – Fortaleza: EDUECE; Bauru, 2018.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, 6 ed., p. 18-27 jul. 2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

AZEVEDO. Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A “escola cooperativa de Maringá” ou uma escola com “ensino público e gratuito com microgestão privada” (1991-1992): uma experiência de *charter school* no Brasil avant la lettre. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 132, out. 2018.

BALL, Stephen John. Educação Global S.A.: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BERTOLLETI, Vanessa Alves; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A sociologia de Pierre Bourdieu: considerações acerca do conceito de *habitus*. **Revista Cesumar** - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá, v. 14, n. 2, p. 303-313, jul./dez. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 10ª edição. Campinas: Papirus, 1996.

____. **A miséria do mundo**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

____. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

____. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

____. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 4.244/1942, de 09 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Brasília, DF, 1942a.

____. Ministério do Trabalho. Decreto-Lei nº 4048/1942, de 22 de janeiro de 1942. Cria o **Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários** (SENAI). Brasília, DF, 1942b.

____. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 4073/42. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Rio de Janeiro: 1942c.

____. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 6.141/1943, de 28 dez. 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Brasília, DF, 1943.

____. **Decreto-Lei nº 7566/1909, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. 1909.

____. **Decreto-Lei nº 6.029, de 26 de julho de 1940**. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Brasília, DF, 1940.

____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17/04/1997**. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1997.

____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 200**4. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2004.

____. Ministério da Educação. Senado Federal. Lei nº 4024/61. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

____. Ministério da Educação. Senado Federal. Lei: nº 5692/71. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília,1971.

____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

____. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

____. Ministério da Economia – Secretaria do Trabalho. **Cadastro Geral de Empregados e Desempregados**. Brasília, 2017.

____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais:** Uma análise das condições de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

____. Ministério da Justiça. **Decreto-Lei nº 17.943, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis da assistência e proteção a menores. Brasília, DF, 1927.

____. Ministério da Justiça. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do adolescente** e dá outras providências. Brasília, 1990.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar um aprendiz? Brasília, 2009.

____. Ministério do Trabalho e da Previdência Social. **Plano Brasil sem miséria**. Promoção de acesso de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade à aprendizagem profissional. Brasília, 2015.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Decreto nº 5.598, de 1 de dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília, 2005.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 615 de 13 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007.

____. Ministério do Trabalho. Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Brasília, 1943.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da consolidação das leis do trabalho aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, 2000.

____. CONANDA. **Resolução nº 74 de 13 de setembro de 2001**. 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. Brasília, 2001.

____. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Decreto nº 8.740 de 4 de maio de 2016**. Altera o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. Brasília, 2016.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: MTE, 2010.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 634 de 9 de agosto de 2018**. Altera a Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012. Brasília, 2012.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do programa universidade para todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.

____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2017. Disponível em < http://ideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 01 de jul. 2019.

____. **Relação anual de informações**, 2017. Disponível em < http://trabalho.gov.br/rais > acesso em 18 fev. 2019.

____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desvalorização cambial e seu impacto sobre os custos e preços industriais no Brasil**: Uma análise dos efeitos de encadeamento nos setores produtivos. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4143> acesso em 17 mar. 2019.

____. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Decreto-Lei nº 76.900 de 23 de dezembro de 1975**. Institui a relação anual de informações sociais - RAIS, e dá outras providências. Brasília, DF, 1975. Brasília, 1975.

CACCIAMALI, Maria Cristina; BARBOSA, Antônio Flávio; TATEI, Fábio; PRATES, Ian. **Desigualdades econômicas e sociais no Nordeste**. Projeto 166 – Estudos Prospectivos sobre o Desenvolvimento do Nordeste. IICA/ BNB, 2014.

CACCIAMALLI, Maria Cristina; TATEI Fábio. Mercado de trabalho: da euforia do ciclo expansivo e de inclusão social à frustração da recessão econômica**. Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 103-121, 2016.

CALIXTRE, André Bojikian; BIANCARELLI, André Martins; CINTRA, Marcos Antônio Macedo. **Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: Ipea, 2014.

CARMO, Renato Miguel do. CANTANTE, Frederico. Desigualdades, redistribuição e o impacto do desemprego: Tendências recentes e efeitos da crise econômico-financeira. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 77, p. 33-51, 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, vol. 10, p. 45-65, jul. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Estudo de políticas de educação em uma perspectiva comparada: uma antecipação crítica de Bourdieu e Passeron. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 14, p. 51-61, jul./dez. 2013.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder; NETO, Othon Cardoso de Melo; KOLLER, Sílvia H. Adolescentes e adolescências. In: HABIGZANG, Luísa Fernanda; DINIZ, Eva; KOLLER, Sílvia H. (Orgs.). **Trabalhando com os adolescentes** – teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antonie. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influências dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, nº 29, p. 22-70, jan./abr., 2012.

FRAGA, Lorena Barbosa. **Infância, práticas educativas e de cuidado**: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida. Ribeirão Preto, 2008. 198 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. Juventude e Educação Profissionalizante: dimensões psicossociais do programa jovem aprendiz. **Psicologia em Pesquisa**. UFJF, p. 111-120, jul./dez. 2012.

GENTILI, Pablo. A. A. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). Escola S. A.*:* quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GONÇALVES, Ana Lúcia de Alencrastro. Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 191-200, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Homens ou Máquinas**. Torino: Einaudi, p. 669 – 671, 1980.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEIDEMANN, Heinz Dieter; TOLEDO, Carlos de Almeida; BOECHAT, Cássio Arruda. O trabalho no Brasil: traçado interpretativo de sua história de formação e de sua crítica. **Estudos avançados**, São Paulo, vol. 28, n.81, p. 55-67, 2014.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Mascagna, 2010. (Coleção Educadores)

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadastro Estatístico**: Município de Apucarana, 2019.

IVO, Anete Brito Leal. Regimes de Bem-estar e pobreza na América Latina, **Cad. CRH**, v. 20, n 50. Salvador: Mai/ago, 2007.

JACINTO, Claudia. Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. In: JACINTO, Claudia. (Org.). **La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes**: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo-IDES, 2010.

JAHAN, Selim. **Reorienting development**: towards and engendered employment strategy. Brasília: United Nations Development Programme – International Poverty Centre, fev. 2005.

JÚNIOR, Valdinei Santos de Aguiar; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de. A importância histórica da infância para a construção do direito à saúde no trabalho. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 271-285, 2017.

MARQUES, Ana Paula Pereira. Reestruturação produtiva e recomposições do trabalho e emprego. Um périplo pelas “novas” formas de desigualdade social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.18, n. 6, p.1545-1554, 2013.

MARTINS, J. S. **O cativeiro da terra**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de. Avanços e dificuldades para o mercado de trabalho. **Estudos Avançados**, vol.29, n. 85, São Paulo, set./dez. 2015.

MICELI, Sergio. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. **Tempo social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.63-79, abr. 2003.

MONS, Nathalie. **Les nouvelles politiques éducatives**. Presses Universitaires de France, 2007.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: Uma leitura. **Tempus**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene. **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo**: uma história em imagens. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da Educação Básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. 2012. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NOSELLA, Paolo Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 137 – 181 jan./abr. 2007.

____, Paolo. Ensino Médio: Unitário ou Multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, Mar. 2015.

Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 138 sobre Idade Mínima de admissão ao emprego**. Disponível em<http://www.tst.jus.br/documents/2237892/0/Convenção+138+da+OIT++Idade+mínima+de+admissão+ao+emprego> acesso em 15 de mai. 2019.

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico. **Education at a Glance**, 2015. Disponível em < https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf> acesso em 18 de jun de 2019.

PASSETTI, Edison. **Heteropias anarquistas**. Verve, n. 2, São Paulo, p. 141-173, 2002.

PIES, Neri. Processo Educacional em Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 134, p. 40-46, jul, 2015.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

POCHMANN, Márcio. Brasil: segunda grande transformação no trabalho? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 23-38, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano**: O trabalho como motor do desenvolvimento humano, 2015.

REIS, Maurício Cortez; CAMARGO, José Márcio. Desemprego dos jovens no Brasil: Os efeitos da estabilização da inflação em um mercado de trabalho com escassez de informação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 61 n. 4, p. 493–518, out-dez. 2007.

RICARDO, David. Sobre o Valor. In: ___. **Princípios de economia e tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RODRIGUES, Carlos Farinha; FIGUEIRAS, Rita; JUNQUEIRA, Vítor. **Desigualdade Económica em Portugal**, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.

ROCHA, Aline Rodrigues Alves. **Educação Profissional e escola unitária**: em foco o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

ROSEMBERG, Flúvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional dos direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SABBI, Volmir. **Políticas educacionais no Brasil**: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, José Alcides Figueiredo; RIBEIRO, Luiz Vicente Fonseca. Emprego, estratificação e desigualdade. **Estudos Avançados**, Juiz de Fora, vol.30, n.87, p.89-102, 2016.
SILVA, Mariléria Maria da. **Inserção profissional e condição social**: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola**: A visão de Pierre Bourdieu. In: VIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p. 12003-12009, 2008.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

VILLAR, Maria da Conceição Oliveira. MOURÃO, Luciana. Avaliação do programa jovem aprendiz a partir de um estudo quase-experimental. **Trends Psychol**, Ribeirão Preto, vol. 26, n. 4, p. 1999-2014, dez. 2018.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Ângela Mara de Barros. **O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais:** O nascimento da justiça juvenil. USP – Ano VI, n. 10, p. 105-128, 2015