

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES – EACH

JÚLIO CÉSAR PEREIRA LEITE

Educação e trabalho: o Programa Jovem Aprendiz sob o olhar dos beneficiários da política

São Paulo
2021

JÚLIO CÉSAR PEREIRA LEITE

Educação e trabalho: o Programa Jovem Aprendiz sob o olhar dos beneficiários da política

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo como pré-requisito para obtenção de título de Bacharel em Gestão de Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eliza Mattosinho Bernardes

São Paulo
2021

DEDICATÓRIA

Às centenas de jovens com quem tive o privilégio de compartilhar um pequeno trecho da vida, tanto no Programa Jovem Aprendiz quanto nos demais projetos de juventude. Jovens que diariamente têm lutado para driblar as exclusões impostas pelo sistema capitalista, em busca de uma vida digna para si e de transformações para a realidade ao seu redor. Vocês são a minha inspiração para estudar e trabalhar com políticas públicas de juventude.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, minha primeira professora, que me ensinou as primeiras letras e incutiu em mim o gosto pela leitura e pelos estudos. A toda a minha família, pelo apoio incondicional sempre, inclusive financeiro, que permitiu concluir essa graduação de forma tranquila e focada, mesmo em um momento de crise. Agradeço por todo o esforço que fizeram para me proporcionar uma das experiências mais enriquecedoras durante a graduação, o intercâmbio acadêmico.

Aos amigos, que entenderam a minha ausência em alguns momentos, aos que possibilitaram trocas de experiências enriquecedoras, sobretudo na temática de educação e juventude, e aos que sempre me incentivaram e acreditaram em mim. Aos amigos feitos na turma XII de Gestão de Políticas Públicas – Jhow Alencar, Igor Galvão, Lizandra Aguiar e Paulo Zaidan – obrigado por terem tornado a graduação mais leve e prazerosa.

Faltam palavras para agradecer às orientadoras desta pesquisa. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, muito obrigado por todo o afeto positivo em sua prática docente, pelas orientações certeiras e por desenvolver em mim o gosto pela pesquisa. Conhecê-la no conturbado ano de 2020 foi certamente um presente e tornou a minha experiência na graduação completa. Agradeço também à coorientadora, Mayara Rachid por suas dicas, revisões e orientações, sempre conjugando extrema inteligência e sensibilidade, e que com certeza ainda afetará positivamente a vida de muitos estudantes.

Agradeço também às professoras e aos professores inspiradores do curso de Gestão de Políticas Públicas e não posso deixar de citar nominalmente dois deles. À Renata Mirandola Bichir, pelas aulas arrebatadoras, pelas breves conversas cheias de conteúdo e que ajudaram este trabalho a tomar forma, e por ser uma inspiração como acadêmica e como pessoa. Ao coordenador Agnaldo Valentim, por estar o tempo todo à disposição dos alunos, ajudando-nos no que fosse preciso.

Por fim, agradeço às políticas afirmativas de acesso à universidade, como o Sisu e políticas de cotas, que me possibilitaram adentrar a Universidade de São Paulo. Que possamos continuar lutando por uma universidade pública acessível e de qualidade e que o acesso ao conhecimento e à ciência continue a transformar milhares de realidades em nosso país.

*Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão*

E vamos à luta - Gonzaguinha

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal identificar a representação que os jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz (PJA) fazem acerca da formação oferecida pelo programa. O PJA é um programa federal de educação e trabalho, criado em 2000, a fim de facilitar a inserção de jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho formal. O programa se divide em atividades práticas, que o jovem exerce na empresa contratante, e atividades teóricas, que envolvem a formação oferecida por instituições credenciadas; ambas as atividades ocorrem concomitantemente. A fim de preencher uma lacuna de participação dos beneficiários nas políticas públicas de juventude, optou-se neste trabalho por avaliar o programa a partir da perspectiva dos jovens. Para tanto, foram realizados grupos focais *on-line* com 20 jovens de cinco instituições diferentes, atuantes nos estados de São Paulo e Minas Gerais. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo, a partir da qual foram criadas categorias analíticas a fim de organizar todo o material que emergiu dos grupos focais e responder à questão central deste trabalho. Foi possível perceber que a representação que os jovens construíram acerca do programa é indiscutivelmente positiva, ao passo que a literatura sobre educação e trabalho critica o PJA e demais programas de educação profissional como sendo subsumidos às demandas do capital. Tal contradição se explica pelo fato de o PJA representar para os jovens, em sua maioria pretos, pardos, pobres e estudantes de escolas públicas, uma forma de sobrevivência no atual mercado de trabalho, marcado pela precariedade e exclusão. Além disso, percebe-se que tais jovens interiorizam as demandas da sociedade capitalista, sobretudo o ideário da empregabilidade, fazendo com que enxerguem uma educação que molda para o capital como educação plena e integral. Apesar de tal contradição, entende-se que o PJA, ao invés de descartado, pode e deve ser aprimorado, de forma a oferecer uma educação que, além de técnica, seja crítica e contribua para a superação do modelo educacional vigente na sociabilidade do capitalismo.

Palavras-chave: Educação Profissional, Programa Jovem Aprendiz, Representação.

ABSTRACT

This study aims to identify the representation that young participants of the Young Apprentice Program (PJA, in Portuguese) make about the training offered by the program. The PJA is a federal program of education and work, created in 2000, in order to facilitate the insertion of young people aged 14 to 24 years in the formal labor market. The program is divided into practical activities, which the young does in the hiring company, and theoretical activities, which involve the training offered by accredited institutions; both activities occur concomitantly. In order to fill a gap in the participation of beneficiaries in public policies for young people, this study opted to evaluate the program from the young people's perspective. To this end, online focus groups were carried out with 20 young people from five different institutions, in the states of São Paulo and Minas Gerais. The young people's answers were submitted to content analysis, from which analytical categories were created to organize all the material that emerged from the focus groups and answer the central question of this study. It was possible to notice that the representation that the young people built about the program is undeniably positive, while the literature on education and work criticizes the PJA and other vocational education programs as being subsumed to the demands of capital. Such contradiction is explained by the fact that the PJA represents for the young people, mostly black, poor, and public-school students, a way to survive in the current labor market, marked by precariousness and exclusion. Besides, it can be seen that these young people internalize the demands of the capitalist society, especially the ideology of employability, making them see an education that shapes for the capital as a full and comprehensive education. Despite such contradiction, it is understood that the PJA, instead of being discarded, can and should be improved, in order to offer an education that, besides being technical, is critical and contributes to the overcoming of the current educational model in the capitalist sociability.

Keywords: Vocational Education, Young Apprentice Program, Representation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 LEI 10.097/00 - O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ.....	19
2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAPITALISMO GLOBAL.....	23
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	35
2.4 OUTROS ATORES ALÉM DA EDUCAÇÃO: OS CAMPOS PRODUÇÃO E ESTADO.....	47
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	53
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	53
3.2 O GRUPO FOCAL	54
3.3 REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
3.4 DEMARCAÇÃO TEÓRICA: O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO	60
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	66
4.1.1 Os jovens aprendizes	66
4.1.2 As instituições	67
4.1.2.1 Instituição A.....	67
4.1.2.2 Instituição B.....	68
4.1.2.3 Instituição C.....	68
4.1.2.4 Instituição D.....	68
4.1.2.5 Instituição E.....	69
4.1.2.6 Análise das Instituições	69
4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
4.2.1 Formação para a cidadania e trabalho.....	70
4.2.1.1 “Desenvolvimento pessoal e profissional”.....	70
4.2.1.2 Direitos trabalhistas	72
4.2.2 Aspectos relevantes da formação teórica no PJA	73
4.2.2.1 Conteúdo teórico: mais comportamental que técnico	73
4.2.2.2 Afeto, segurança e auxílio	76
4.2.2.3 Trabalho em equipe e comunicação.....	79
4.2.2.4 Pensamento crítico.....	82
4.2.2.5 Disciplinamento	83
4.2.3 Impacto da formação na vida do jovem.....	85

4.3 DISCUSSÕES.....	86
4.3.1 Uma outra educação profissional, é possível?	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
APÊNDICE	112

1 INTRODUÇÃO

A entrada no mundo do trabalho é um dos ritos de passagem que marcam a juventude como etapa de transição da infância para a vida adulta. Ao mesmo tempo que se configura como um passo marcante para o desenvolvimento dos jovens, a inserção no mundo do trabalho, na sociedade contemporânea, pode representar também fonte de angústia e decepção, dadas as atuais dificuldades em se inserir de forma digna nas relações produtivas.

No seio das transformações econômicas ocorridas entre o século XX e XXI, e que reverberaram em todos os âmbitos da sociedade, a instabilidade tem marcado a vida dos jovens, sobretudo no que diz respeito à entrada e manutenção no mercado de trabalho. O modelo institucionalizado do século anterior, em que o jovem terminava a escolaridade básica, conseguia um emprego como aprendiz em uma indústria e iniciava a formação da sua própria família, já não predomina mais.

Na sociedade contemporânea, pós-industrial e dominada pelo ideário neoliberal, as trajetórias de vida são cada vez mais individuais e menos institucionalizadas. Resumindo, o jovem tem que “se virar”. O sociólogo português José Machado Pais, em sua clássica obra *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro (2016)*, nomeia esse fenômeno como “trajetórias ioiô”, pois são marcadas por movimentos de vai e vem, tal qual o brinquedo. Ora os jovens estão empregados, ora fazendo os “bicos” (fontes informais de renda), ora desempregados.

Os números revelam a precariedade em que este grupo social está inserido. Os dados aqui apresentados foram extraídos de pesquisa realizada pelo Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada (IPEA) em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a inserção de jovens brasileiros no mercado de trabalho no período de 2013-2019 e publicada no ano de 2020.

A tabela abaixo mostra o expressivo aumento na taxa de desemprego entre os jovens de 15-29 anos, que passou de 14,5% no primeiro trimestre de 2013, para 23,9% no mesmo período de 2019. Além disso, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Contínua (Pnad Contínua), no primeiro trimestre de 2020 o índice de desemprego entre os jovens foi de 27,1%, mais que o triplo da média geral do país (12,2%). (AGÊNCIA BRASIL, 2020)

A tabela abaixo mostra que, quanto mais jovem, mais difícil a inserção no mercado de trabalho. A taxa de desemprego entre os jovens de 15-17 anos é quase o triplo que a dos jovens de 25 a 29 anos, por exemplo.

Tabela 1 - Taxa de desemprego dos jovens de 15 a 29 anos

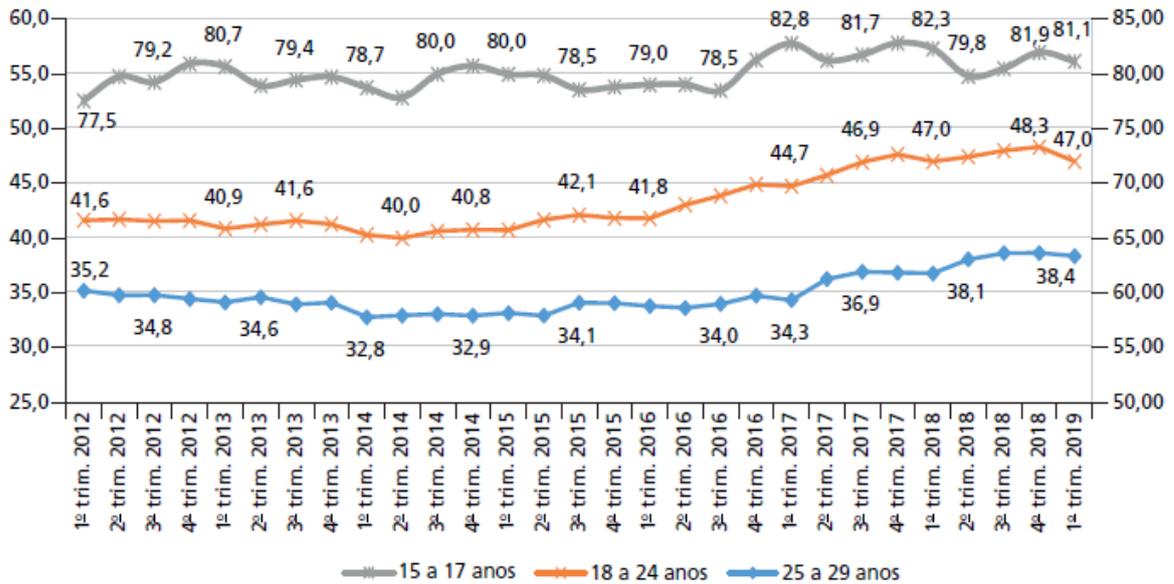
Ano	1º trim. 2013	1º trim. 2015	1º trim. 2017	1º trim. 2019	Varição (1º trim. 2017 - 1º trim. 2015)	Varição (1º trim. 2019 - 1º trim. 2013)
Jovens	14,5	15,1	24,9	23,9	9,8	9,4
Faixa etária						
15 a 17 anos	25,2	26,6	45,8	45,4	19,2	20,2
18 a 24 anos	16,4	17,6	28,7	27,3	11,1	10,8
25 a 29 anos	9,5	9,6	15,7	15,3	6,1	5,8
Gênero						
Homens	11,9	12,6	21,9	20,9	9,3	9,0
Mulheres	17,8	18,3	28,8	27,5	10,4	9,7
Nível de ensino						
Fundamental incompleto	15,0	15,3	26,6	25,1	11,2	10,0
Fundamental completo	14,4	15,1	24,7	23,7	9,6	9,3

Fonte: IPEA (2020)

Outro dado que revela a dificuldade dos jovens em conseguirem se inserir no mercado de trabalho é a proporção de desempregados que buscam emprego há mais de 1 ano. No primeiro trimestre de 2019, 38,8% dos jovens brasileiros estavam nessas condições. A saída, para esses jovens, é o mercado informal. Segundo a pesquisa, entre o período de 2012-2018, 53% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos entraram no mercado de trabalho por meio do emprego informal. Um olhar mais detalhado revela mais uma vez a diferença entre as faixas etárias que compõem a juventude. Entre os trabalhadores mais jovens, de 15-17 anos, a taxa de informalidade¹ assusta: mais de 80%.

¹ Segundo a metodologia desta pesquisa, são considerados informais os empregados sem registro em carteira, os trabalhadores não remunerados, os trabalhadores por conta própria e empregadores que não contribuem com a Previdência.

Figura 1 - Taxa de informalidade dos jovens por faixa etária



Fonte: IPEA (2020)

Assim, os dados confirmam a dificuldade dos jovens em se inserirem de forma digna no mercado de trabalho e como essa parcela é a mais afetada pelas variações no ciclo econômico. Além disso, ao se falar em juventude e exclusão, não se pode deixar de citar a definição clássica de Pierre Bourdieu (1983), de que “a juventude é apenas uma palavra”.

Embora não esteja no escopo deste trabalho discutir as diferentes concepções de juventude, o alerta do sociólogo francês nos lembra de que a juventude não é um fator biológico, e, sim, social. Portanto, devemos falar de juventudes no plural, já que esta condição variará também em função das condições econômicas e sociais de determinado tempo e espaço. Sendo assim, ao passo que para alguns a fase entre a infância e a vida adulta permite um prolongamento da escolaridade até o ingresso no ensino superior, para outros jovens, filhos das classes trabalhadoras, entrar no mercado de trabalho antes mesmo de concluir a escolaridade básica é questão de sobrevivência - sua e de suas famílias.

Posto este cenário, a questão que surge é: o Estado, como o ente que organiza as demandas e os conflitos entre os diversos grupos da sociedade, de que forma interferiu (ou não) nas demandas específicas da juventude, sobretudo na busca por emprego digno?

As políticas públicas de juventude na América Latina, como aponta Abad² (2002 apud SPOSITO; CARRANO, 2003), foram determinadas pelos problemas de exclusão dos jovens e a busca por facilitar a inserção destes na vida adulta. Segundo a categorização proposta pelo autor, predominaram, nos seguintes períodos, determinados enfoques nas políticas públicas de juventude:

- **1950-1980:** ampliação da educação e uso do tempo livre;
- **1970-1985:** controle social dos setores juvenis organizados (visão de jovens como perigo social);
- **1985-2000:** enfrentamento da pobreza (políticas públicas de juventude como prevenção à marginalidade);
- **1990-2000:** inserção laboral de jovens excluídos.

A juventude historicamente foi vista como um problema, um risco social, e as políticas públicas refletiram tais concepções, já que eram entendidas como uma forma de prevenção e controle dos problemas oriundos da juventude, uma forma de manter a paz social. É somente na década de 90 que os jovens passam a ser vistos como direitos de sujeitos nas políticas públicas e percebe-se uma preocupação mais sistemática dos governos brasileiros em formular e implementar políticas específicas para os jovens (KERBAUY, 2005). No Brasil, esse marco se dá com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990.

É neste contexto de redemocratização, de conquista de espaços de participação da sociedade civil, de profundas transformações econômicas alterando as relações de trabalho, de luta pela proteção dos setores excluídos da sociedade - como o combate ao trabalho infantil -, que emerge o Programa Jovem Aprendiz (PJA), que será analisado neste trabalho. Como aponta Máximo (2012, p. 84)

O Programa da Aprendizagem, tal como o conhecemos hoje, é fruto desse longo caminho de evoluções e retrocessos de Políticas Públicas de incentivo ao trabalho e à formação de jovens cidadãos. Inclusive das conquistas logradas a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que passou a ver a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

Assim, em 2000 nasce o PJA³, a fim de facilitar e mediar a inserção formal de jovens sem experiência no mercado de trabalho. O programa concilia educação e trabalho, oferecendo

² ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, Viña del Mar, CIDPA, no 16, p. 119-155, mar., 2002

³ O PJA já teve outros nomes, como Aprendizagem Industrial e Menor Aprendiz. No próximo capítulo o PJA será apresentado detalhadamente.

aos jovens uma formação teórica que seja ao mesmo tempo cidadã e profissional, ministrada em instituições de aprendizagem, e uma formação prática, que ocorre no ambiente de trabalho.

É importante destacar que o PJA, como o próprio nome indica, é apenas um programa dentro de uma política muito mais abrangente, a política de educação profissional no Brasil, que será amplamente abordada no capítulo seguinte. Partindo-se do macro para o micro, pode-se dizer que a política é a linha geral que vai guiar a ação do governo na resolução de determinado problema. No plano, constam as estratégias para se atingir o objetivo da política. Já o programa envolve a operacionalização da política, contendo instruções, metas e indicadores. (TRONCO, 2018)

O PJA, por exemplo, é um dos programas de educação e trabalho que compõe o Programa Nacional de Qualificação (PNQ) que, por sua vez, orienta a política de educação profissional. Outros programas que vinculam educação e trabalho para jovens existentes nas últimas décadas são: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Agente Jovem; Juventude Cidadã; Escola de Fábrica; Consórcio Social de Juventude; e Empreendedorismo Juvenil.

O que diferencia o PJA de outros programas de educação e trabalho é o seu caráter normativo - além de oferecer a formação para o mundo do trabalho, o programa determina, por força de lei, que as empresas contratem de 5% a 15% de sua força de trabalho na condição de jovem aprendiz. Dessa forma, cria oportunidades para que jovens sem experiência consigam ingressar no mercado de trabalho pela via formal.

Tal medida é de vital importância já que, como apontado anteriormente, mais da metade dos jovens brasileiros iniciam a sua vida produtiva no mercado informal e este início já na informalidade pode comprometer toda a carreira do jovem. Segundo pesquisa de Cruces, Ham e Viollaz⁴ (2012 apud IPEA, 2020), o jovem que inicia sua carreira em um posto informal tem um crescimento de salário menor que outro jovem que ingressa no mercado de trabalho em um posto formal.

Embora o modelo de educação profissional vigente no Brasil seja passível de críticas, não se pode negar a importância do PJA - e demais iniciativas similares - no que tange à garantia de trabalho decente e seguro para parcela da juventude brasileira. Segundo dados do Boletim da Aprendizagem Profissional, em 2018 foram contratados 444.189 jovens sob o programa de aprendizagem. Este número representou um crescimento de 15% nas contratações em relação

⁴ CRUCES, G.; HAM, A.; VIOLLAZ, M. **Scarring effects of youth unemployment and informality**: evidence from Argentina and Brazil. 2012.

ao ano anterior, no qual foram contabilizados 386.212 jovens aprendizes.⁵ (REDE PETECA - CHEGA DE TRABALHO INFANTIL, 2019)

Segundo dados da pesquisa do IPEA (2020) apresentada anteriormente, entre os jovens de 15 a 17 anos empregados no setor formal em 2017, 65,7% estavam na condição de jovem aprendiz. Fica evidente, então, a importância do PJA como política de educação e trabalho que ajuda os jovens mais vulneráveis a se inserir de forma digna em um mercado de trabalho cada vez mais marcado pela precariedade e informalidade.

Neste trabalho, optou-se por focar a análise na formação teórica oferecida pelas instituições participantes do programa, revelando as relações entre educação e trabalho. O ponto de vista escolhido para guiar a análise foi o dos beneficiários do programa, os jovens aprendizes. Portanto, o objetivo deste trabalho é identificar entre os beneficiários da política pública - os jovens aprendizes - a sua representação acerca da formação oferecida pelo PJA.

E qual é a relevância de se buscar apreender as representações, ideias, valores e crenças que estão por trás de uma política pública, seja por parte dos seus formuladores, implementadores ou beneficiários? Não seria suficiente apenas uma análise mais “fria” da política, buscando verificar se os objetivos da intervenção foram atingidos e os níveis de satisfação dos usuários? Para responder tais questões, façamos uma breve digressão teórica sobre o conceito de políticas públicas.

Segundo a definição funcional proposta por Howlett, Ramesh e Perl (2013. p. 5), o processo de produção de política pública “trata fundamentalmente de atores cercados por restrições que tentam compatibilizar objetivos políticos com meios políticos, num processo que pode ser caracterizado como ‘resolução aplicada de problemas’.”

Políticas públicas podem ser compreendidas, portanto, como o processo de tomada de decisões no qual os diversos grupos que compõem a sociedade tomam decisões coletivas e produzem algo que será compartilhado com a sociedade ou determinado grupo, um bem comum. (RODRIGUES, 2010)

Como campo teórico, as políticas públicas, tal qual as demais ciências sociais que lhes deram corpo, nasceram com uma abordagem empírico-positivista. Para os pioneiros no campo das políticas públicas, o fato de os gestores públicos utilizarem como base comum a ciência e a razão seria o suficiente para guiar a humanidade por um caminho virtuoso, produzindo

⁵ Não podemos deixar de destacar a dificuldade de encontrar dados do PJA nos portais oficiais do governo. Na página do antigo Ministério do Trabalho (agora pasta do Ministério da Economia), não é possível mais acessar os Boletins da Aprendizagem Profissional, relatórios oficiais sobre o programa, publicados até junho de 2018. Ao clicar nos links dos relatórios, o usuário é redirecionado para o novo portal do Ministério da Economia, no qual não há nenhuma informação sobre o tema.

respostas exatas, sem margem de dúvidas, para os problemas públicos. Tal abordagem empírico-positivista, porém, ao se mostrar insuficiente para a resolução dos complexos problemas públicos, foi perdendo força (TRONCO, 2018).

Apesar deste início das políticas públicas como campo específico ter se pautado no ideário positivista, uma clássica definição do conceito de políticas públicas já abordava o caráter eminentemente político deste campo, ao contrário dos que o viam apenas como técnico. Tal definição está presente no título de um livro do cientista político Harold Lasswell, publicado em 1936.⁶ Para o autor, política pública envolve: **“Quem ganha o quê, quando e como”** (RODRIGUES, 2010, p. 33, negrito nosso)

Ao destrinchar tal definição, observa-se que o autor destaca como elementos das políticas públicas o poder, o conflito e a disputa de interesses. Definição mais política que essa, impossível. Para Lasswell, política pública diz respeito a quais grupos ou atores (sociedade civil, economistas, empresários, políticos, religiosos, acadêmicos etc.) tem poder suficiente para decidir ou influenciar os decisores de políticas públicas a fim de conquistarem os recursos que desejam (dinheiro, privilégios, posições políticas etc.) (Ibidem, 2010)

As políticas públicas se enveredaram, então, por uma vertente pós-positivista, que coloca em foco, tanto na produção quanto na análise de políticas públicas, “o primado das ideias e a centralidade do discurso, da argumentação e da interpretação” (JOHN, 1999⁷ apud FARIA, 2003, p. 23) Nos anos 90 ocorreu na literatura de diversas áreas que se relacionam com políticas públicas a chamada “virada ideacional”. Essa concepção assume uma postura crítica em relação aos limites das explicações baseadas nos institucionalismo⁸ e entende que para se explicar os processos decisórios é necessário incluir como variável as **ideias** dos atores políticos. Grosso modo, como resumem Perissinotto e Stumm (2017, p. 121), é defender que “ideias importam”.

Assim, gradativamente foi se deixando de lado a ideia do formulador de políticas públicas como um profissional demiurgo que, sentado em seu gabinete e dotado de todo o conhecimento específico sobre determinada temática, bastaria aplicar as ferramentas da matemática, estatística, economia, engenharia e demais ciências para produzir uma resposta eficaz a determinado problema público. Entendeu-se que o processo de elaboração e implementação de uma política pública é muito mais complexo e menos linear do que se supunha, envolvendo, em diversos níveis, um emaranhado de atores, conflitos e recursos.

⁶ LASWELL, H. D. *Politics: Who Gets Whats, When and How*. 1936

⁷ JOHN, Peter. *Analysing public policy*. Londres, Pinter, 1999

⁸ Vertente que estuda e supervaloriza a influências das instituições e suas regras no comportamento social. TRONCO, G. B. *Guia de Políticas Públicas para estudantes e gestores*. Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018

Conforme sintetiza Marques, ao analisar os deslocamentos do enfoque da ciência política sobre as políticas públicas,

[...] se pudesse destacar um único elemento que sumarie esses deslocamentos, este seria a crescente politização do processo de produção de políticas públicas, entendidas cada vez mais como processos complexos, atravessadas por dinâmicas de poder, embora em constante interação com ambientes institucionais, relacionais e cognitivos que as cercam, ambientes esses também construídos ativamente pelos atores. (MARQUES, 2013, p. 24)

Por este motivo, para que se possa responder à pergunta central deste trabalho, entendeu-se que, antes de investigar qual representação os beneficiários do PJA fazem acerca da política, precisamos também compreender quais são as ideias e valores predominantes nos atores que guiaram - ou tentaram guiar - a formulação das políticas públicas de educação profissional. E quem são esses atores?

Segundo modelo teórico desenvolvido por Lima (2006), as relações entre trabalho, educação e qualificação profissional se situam em um campo denominado “qualificação”, cujas vertentes são outros três campos: educação, produção e Estado. Sendo assim, partindo do pressuposto de que em políticas públicas “ideias importam”, ao longo deste trabalho serão apresentadas as concepções que os atores desses três campos fazem acerca da educação para o trabalho, e de que forma as suas ideias e valores estão representados nas políticas públicas de educação profissional.

Deste modo, ao final deste trabalho, além de conhecer qual é a representação que os jovens fazem acerca da formação oferecida no PJA, será possível detectar também de qual desses três campos - educação, produção ou Estado - a representação dos jovens mais se aproxima.

Destacamos, portanto, a importância de se realizar estudos avaliativos de caráter mais abrangente sobre esta política pública. Segundo Jannuzzi (2016, p. 9), “informação e conhecimento são insumos fundamentais para o aprimoramento e inovação das políticas e programas públicos”. Para uma melhor compreensão das políticas públicas, é de vital importância que tais estudos não se limitem à uma dimensão “técnica”, no sentido de avaliar as metas do programa e o volume de recursos despendidos, a fim de mensurar sua eficiência e eficácia. O que se propõe aqui é uma “abordagem política, de viés participacionista”. Este tipo de avaliação coloca em jogo questões sobre como a população percebe e avalia a política. (MARIO; LAISNER; GRANJA, 2016, p. 40)

Embora tenha havido nos últimos anos avanços no que tange aos mecanismos de participação popular, a tomada de decisões acerca de políticas educacionais continua excluindo

de seus processos os principais sujeitos: profissionais, educandos e familiares. Faltam mecanismos para que tais atores possam “refletir sobre suas experiências, falar e expressar o que pensam, construir propostas” (LOPES; LAGO; SOUZA; 2016, p. 11)

O diagnóstico das autoras sobre a importância de se criar canais de escuta para os jovens, embora seja focado em estudantes de ensino médio - alvo da pesquisa por elas realizada - também se aplica a diversos outros ambientes educacionais, inclusive os da educação profissional:

Embora muitas vezes naturalizado, esse conjunto de experiências pode ser mobilizado como ponto de partida para que estudantes pensem sobre suas trajetórias e sobre a própria instituição escolar em suas vidas. Ou seja, a troca de reflexões sobre essas experiências escolares (algo tão comum a todos) é um possível primeiro passo para se pensar na educação de forma geral (LOPES; LAGO; SOUZA; 2016, p. 12)

Percebe-se, portanto, uma ausência da participação juvenil, seja na produção acadêmica ou na formulação das políticas públicas de educação e trabalho. Apenas a título de exemplo, o livro de Sílvia Maria Manfredi (2016), *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*, analisa a participação do Estado, empresariado, ativistas da educação, sindicatos e organizações do terceiro setor, sendo que os jovens alvos dessas políticas em nenhum momento são citados. Sabemos que na maioria das vezes os beneficiários das políticas públicas são excluídos dos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas, o que indica que na construção do PJA e demais programas de educação profissional não foi diferente.

Segundo levantamento bibliográfico da produção brasileira sobre adolescentes trabalhadores no período de 2001 a 2011 realizado por Frenzel e Bardagi (2014), observa-se essa lacuna. Percebeu-se a predominância de estudos nas áreas da psicologia e da saúde, nas quais foram analisadas as relações entre trabalho e saúde, percepção e avaliação do significado do trabalho e a relação entre trabalho e estudos. Identificou-se a falta de estudos para compreender a relação adolescente-trabalho na perspectiva dos próprios jovens. As autoras destacaram, portanto, a necessidade de ampliação do escopo das pesquisas envolvendo adolescentes trabalhadores, especialmente abordando o trabalho na condição de jovem aprendiz, modalidade mais nova de inserção de jovens no mercado.

Ao apresentar um quadro panorâmico sobre as políticas públicas sociais para a juventude brasileira, sobretudo as relacionadas à trabalho e educação, Oliveira (2012, p. 250) avalia que “continuam frágeis os mecanismos de controle social dessas políticas e das formas de participação social, seja quanto à atuação das organizações da sociedade civil, seja com

relação ao envolvimento dos próprios públicos beneficiários.” Na mesma linha, ainda sobre a falta de canais de escuta e participação dos jovens beneficiários de políticas públicas, Kerbauy (2005) aponta para uma “tentativa angustiada dos jovens de serem incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade em que vivem” (p. 196)

Este trabalho, portanto, foi elaborado em busca de respostas a esta lacuna, promovendo um espaço de escuta - ainda que limitado -, para jovens avaliarem a política de educação e trabalho na qual estão inseridos.

A fim de responder à questão central deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da técnica de grupos focais, em que foram coletadas as respostas de 20 jovens participantes do PJA em cinco instituições diferentes. O material produzido nestes grupos focais foi submetido à análise de conteúdo, de forma a permitir capturar as representações dos jovens acerca da formação oferecida no programa.

A organização deste trabalho, como relatório final da referida pesquisa, se deu da seguinte forma: neste primeiro capítulo, Introdução, foi abordada a problemática da inserção de jovens no mundo do trabalho e a relevância de se estudar as políticas públicas a partir de uma abordagem cognitiva, considerando as representações, ideias e valores de seus atores. No Capítulo 2 é apresentado o referencial teórico que aborda a relação entre educação e trabalho, a história da educação profissional no Brasil e quais são as concepções que moldam as ideias e valores dos principais atores envolvidos neste campo. Além disso, contém também uma explicação mais detalhada sobre o marco normativo e a operacionalização do PJA.

No terceiro capítulo o leitor encontrará toda a descrição da metodologia de pesquisa empregada neste trabalho, a descrição do movimento da pesquisa, a explicação da análise de conteúdo e a demarcação teórica de um dos conceitos que subsidia esta pesquisa, o conceito de representação. No Capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, de forma a conseguir identificar a representação que os jovens construíram acerca da política e de que forma tal representação se vincula (ou não) com a literatura apresentada anteriormente e com os demais atores envolvidos no campo “qualificação” (educação, produção e Estado). Por fim, as Considerações Finais, seguidas de um apêndice no qual é apresentado o roteiro que apoiou a realização dos grupos focais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Embora o PJA seja relativamente novo, tendo completado 20 anos, ele está inserido em uma política muito mais antiga e abrangente - a política da educação profissional no Brasil. Sendo assim, a fim de que se possa apreender melhor as ideias e valores que fundamentam o PJA, é necessário que se amplie o olhar para a educação profissional como um todo, observando as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização.

Como a maioria das políticas públicas, a educação profissional é um campo complexo e multidisciplinar, na qual se entrecruzam diversos atores, setores da sociedade e níveis de governança. Como destaca Manfredi, ao apresentar o histórico da educação profissional brasileira, “as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural” (MANFREDI, 2016, p. 20)

Como já destacado na introdução deste trabalho, ao analisar uma política pública, não podemos focar apenas em seus critérios técnicos, pois esta visão positivista da política pública - e das ciências humanas no geral - ficou no século passado.

Ao se abordar a questão da educação profissional, portanto, é indispensável entender as principais mudanças ocorridas no âmbito do trabalho na virada do século XX para o século XXI e de que forma tais transformações na ordem econômica reverberaram no campo da educação. Como alerta Saviani, (2005, p. 17) “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital.”

Com este objetivo, neste capítulo, a primeira seção apresentará de forma mais detalhada o PJA, seus marcos normativos e o seu funcionamento. Após conhecer melhor o programa, é possível, então, ampliar o olhar para além dele. Com este objetivo, as seções seguintes abordarão de forma crítica a historicidade da educação profissional em nível mundial e as políticas públicas que emergiram deste meio, especificamente no Brasil.

2.1 LEI 10.097/00 - O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

O Programa Jovem Aprendiz nasce com a promulgação da Lei federal 10.097 de 19 de dezembro de 2000 e a sua regulamentação com o Decreto 5598/2005 que, ao alterar artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criou um novo tipo de contratação específico para

este programa, o contrato de aprendizagem, e definiu uma cota mínima de contratação obrigatória por parte das empresas, contribuindo assim para a consolidação deste programa dentro da política de educação profissional. Segundo o artigo 428 da CLT:

Contrato de aprendizagem 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 menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, 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, 1943)

Inicialmente, o programa se destinava apenas a jovens com idade menor de 18 anos, por este motivo era conhecido como Programa Menor Aprendiz. Em 2005, com a promulgação do Decreto 5598, o programa teve o seu público-alvo ampliado, e a faixa de idade abrangida pela política passou de 14 a 18 para 14 a 24 anos. A partir daí o programa passou a ser conhecido como Programa Jovem Aprendiz. Tal ampliação se deu em consonância com a Lei 11.129 de 2005, que define como jovem o cidadão ou cidadã com idade entre 15 e 29 anos.

Quanto à obrigação das empresas de contratar jovens aprendizes, o artigo 429 da CLT define:

Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (BRASIL, 1943)

O PJA caracteriza-se pela realização de atividades práticas e teóricas concomitantemente. As atividades práticas são aquelas realizadas na empresa contratante, onde o jovem deve realizar tarefas organizadas de complexidade progressiva. Este trabalho deve ter registro em carteira, contrato máximo de 2 anos, carga horária máxima de seis horas diárias e remuneração mínima de um salário mínimo proporcional às horas de trabalho. O aprendiz deve ser acompanhado por um(a) monitor(a)/tutor(a) na empresa e não pode desempenhar atividades que coloquem em risco a sua integridade e seu desenvolvimento físico e psicossocial.

Já as atividades chamadas de teóricas são aquelas que ocorrem nas instituições formadoras legalmente qualificadas nas quais a empresa contratante tem a obrigação de matricular seus jovens aprendizes. Segundo normatiza a Lei 10.097/2000, a empresa que contratar o jovem na condição de aprendiz deve matriculá-lo em um dos estabelecimentos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S), em escolas técnicas de educação ou Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL) que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e

a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Portanto, o jovem aprendiz terá a sua jornada de trabalho dividida entre atividades práticas realizadas no ambiente da empresa contratante e atividades teóricas realizadas na instituição formadora. Vale destacar que as atividades desenvolvidas pelo jovem não podem atrapalhar a frequência e o rendimento escolar, pois segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2013), o programa de aprendizagem, além de garantir aos jovens um trabalho formal e com todos os direitos trabalhistas assegurados, deve também estimular esses jovens a continuar os estudos.

Sendo assim, a instituição formadora, por determinação do MTE, deve acompanhar a trajetória escolar do jovem, solicitando com regularidade boletins escolares e atestados de matrícula, a fim de se certificar de que o jovem não tenha abandonado a escola por conta do trabalho.

Nas atividades teóricas, são oferecidos não só conteúdos voltados ao mundo do trabalho, como administração, contabilidade, logística, técnicas de atendimento, mas também são ministradas aulas de ética, cidadania e políticas públicas, juventude e identidade, meio ambiente, sexualidade, gênero e diversidade, entre outros. O objetivo é oferecer tanto uma formação técnico-profissional quanto político-cidadã.

A matriz curricular que será ministrada pelas organizações aptas a operar o PJA é definida pelo MTE, com uma certa margem de flexibilidade, podendo cada instituição focar em determinados conhecimentos técnicos ou habilidades ao preparar o seu material pedagógico. Segundo as diretrizes curriculares definidas pela Portaria 723/12, os programas de aprendizagem devem contribuir para o “desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão” (MTE, 2013, p. 67) e apresentar “conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados” (Ibidem, p. 68)

A seguir, um quadro sintetizando as principais características do PJA:

Figura 2 – Quadro de Resumo do PJA

Requisitos para ser jovem aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - Idade entre 14 e 24 anos - Estar cursando ensino fundamental ou médio, caso ainda não tenha concluído
Obrigações de contratar	<ul style="list-style-type: none"> - Empresas de qualquer natureza, que tenham pelo menos sete empregados, devem cumprir a cota estabelecida em lei, inclusive as empresas públicas e sociedades de economia mista. (art. 429 CLT) - Para Micro Empresas (ME), Empresas de Pequeno Porte (EPP) e Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFL), a contratação de aprendizes é facultativa.
Cota de aprendizes	<ul style="list-style-type: none"> - No mínimo 5% e no máximo 15%, por estabelecimento, calculada sobre o total de empregados cuja função demande formação profissional.
Penalidades pelo descumprimento da cota ou violação de direitos de aprendizes	<ul style="list-style-type: none"> - Multa; - Lavratura de auto de infração; - Formalização de termo de ajuste de conduta; - Instauração de inquérito administrativo; - Ajuizamento de ação civil pública.
Instituições qualificadas para ministrar os cursos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S – SENAI/SENAC/SENAR/SENAT/SESCOOP); - Escolas técnicas de educação; - Entidades Sem Fins Lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, com registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).
Tipo de contratação	<ul style="list-style-type: none"> - Contato de aprendizagem, por tempo determinado (no máximo 2 anos), com anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social.
Jornada de Trabalho do Aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - 6 horas no máximo, para os que ainda não concluíram o ensino fundamental, ou para os que realizam exclusivamente atividade prática. - 8 horas no máximo, caso sejam combinados proporcionalmente, no mesmo dia, atividades práticas e teóricas. Não é permitido jornada acima de 6 horas apenas com atividades práticas. - Horas extras são proibidas para o aprendiz.
Salário	<ul style="list-style-type: none"> - A lei garante o salário mínimo por hora, proporcional à carga horária semanal do aprendiz (considerando as horas na atividade prática e teórica)
Fiscalização	<ul style="list-style-type: none"> - A fiscalização do cumprimento das cotas cabe à Secretaria de Inspeção do Trabalho . - A fiscalização dos programas de aprendizagem oferecido pelas instituições formadoras cabe à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, com o auxílio de cada Superintendência Regional do Trabalho e Emprego.[1]

	[1] Desde 2019 a elaboração e fiscalização da Aprendizagem Profissional cabe ao Ministério da Economia, através da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho e Secretaria do Trabalho. Nesta última estão as subsecretarias de inspeção do trabalho e políticas públicas e relações de trabalho.
Acompanhamento do aprendiz	- A empresa deve designar formalmente um monitor que ficará responsável pela definição e acompanhamento das atividades do aprendiz nas atividades práticas.
Condições de trabalho	- O trabalho não pode ser realizado em locais prejudiciais a formação, desenvolvimento físico, psíquico, moral e social do jovem. - Empresas com ambientes/funções insalubres ou perigosas podem contratar aprendizes, desde que maiores de 18 anos, pagando-lhes o adicional e com laudo de especialista atestando a ausência de riscos à saúde e à segurança do jovem.
Direitos trabalhistas e previdenciários	- Os mesmos direitos trabalhistas e previdenciários dos empregados comuns. - No caso de direitos decorrentes de acordo coletivo, eles serão estendidos aos aprendizes, quando expressamente estabelecidos, ou por liberalidade do empregador.
Hipóteses de extinção do contrato do aprendiz	- Término do contrato; - Quando o aprendiz atingir a idade limite de 24 anos; - Contrato pode ser extinto antecipadamente, nos seguintes casos: a. Desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz (sendo necessário laudo de avaliação da instituição de aprendizagem); b. Falta disciplinar grave; c. Reprovação na escola por frequência; d. A pedido do aprendiz.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Agora que já se conhece mais a respeito do PJA, pode-se avançar no referencial teórico a fim de compreender as concepções de educação profissional que embasaram este e outros programas públicos de educação e trabalho.

2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAPITALISMO GLOBAL

Não é exagero afirmar que todo jovem já foi um aprendiz, afinal, independentemente do tempo e espaço em que se tenha vivido, os mais velhos sempre se preocuparam em transmitir para os menos experientes - de forma institucionalizada ou não - os conhecimentos necessários

para a vida adulta, como boas maneiras, habilidades necessárias para a sobrevivência, conhecimento das línguas, serviços domésticos e outros ofícios.

Se utilizarmos como base a concepção que Marx faz da própria transformação do ser humano, veremos como o processo histórico de formação do homem é também um processo educativo, conforme apontado por Justino de Sousa Junior (2010), ao apresentar as contribuições da obra de Marx para o tema da educação.

Assim sendo, se as relações sociais são a essência genérica do homem, se essas relações se fundamentam no trabalho, a atividade prática produtora da vida, e se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num processo constante, não se pode negar o caráter educativo imanente a toda a história da formação humana. Pode-se afirmar, portanto, que “a educação ou formação apresenta-se em Marx, [...] como um componente inseparável de toda a vida do homem” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 23)

Na Idade Média do século XI, a figura de aprendiz nos moldes que conhecemos hoje já estava estabelecida nas chamadas corporações de ofício. A experiência destes jovens principiantes na vida adulta não se limitava ao ensino de artes e ofícios, mas envolvia também o fortalecimento físico e o desenvolvimento de um sentimento corporativo que privilegiava a transmissão da experiência de uma pessoa para outra. (LIMA; MINAYO-GOMEZ, 2003)

Para entender o modelo atual de formação de aprendizes dentro da educação profissional, convém avançar um pouco e iniciar a nossa análise no modelo de produção predominante nas sociedades industriais. Conforme observado por Prestes e Vêras (2009), é somente no decorrer do século XX que a sociologia da educação e do trabalho, a economia e a pedagogia passam a se ocupar do tema das relações entre educação, qualificação profissional e trabalho. E somente nas duas últimas décadas do século XX o tema deixou de figurar apenas na literatura acadêmica e passou a se constituir objeto de políticas públicas.

Portanto, para que possamos obter melhor compreensão da historicidade da educação profissional no Brasil, é necessário que estudemos as transformações ocorridas não só no âmbito da educação, mas também no mundo da produção. Afinal, segundo Marx, o mundo da produção não se resume apenas à produção em si, mas ao “*modo de produção e reprodução da vida*”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 10, itálico do autor). Marx tenta mostrar que o mundo subjetivo da política, da ideologia, dos valores e símbolos não é independente do mundo concreto, material. É o mundo material que determina a sociedade.

Assim, ao abordar a educação geral e também especificamente a educação profissional, diversos autores (FRIGOTTO, 2001; FERRETTI, 2005; GENTILI, 2005; KUENZER, 2005; SAVIANI, 2005; ANTUNES; PINTO, 2017) mostram como os paradigmas que sustentam a

educação atual são oriundos do modelo de educação predominante nas sociedades industriais que foi se adaptando para servir às necessidades da expansão do capitalismo.

Começamos então a nossa análise a partir do século XX e o nascimento da chamada administração “científica” de Taylor, momento em que, nas palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 17), “vemos brotar do microcosmo das fábricas metalúrgicas um novo projeto societal, que envolve desde o plano de exploração da força de trabalho nas empresas até o plano da sua reprodução pela classe trabalhadora nas demais esferas da totalidade social.”

O sistema taylorista de gestão do trabalho preconizado pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor representa um marco no século XX no que tange à gestão da produção e força de trabalho. Grosso modo, Taylor propôs a necessidade de gerenciamento da produção com critérios teoricamente “científicos”, pois considerava os trabalhadores como incapazes, seja por falta de instrução ou de raciocínio. Assim, partindo da sua posição como proprietário dos meios de produção, Taylor estava realizando “a mais crucial das formas de divisão do trabalho”: a separação entre atividades manuais e intelectuais. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 18)

Com esta solução gerencial, acompanhada do adjetivo “científico” para dar uma aparência de neutralidade, Taylor acreditava estar resolvendo os conflitos entre patrões e empregados. Para ele, o conflito se daria pelo fato de os trabalhadores não se esforçarem ao máximo no processo produtivo, fazerem “cera”, e com isso reduzir tanto os lucros da empresa quanto as suas chances de aumentos salariais. A solução seria, então, a gerência desenvolver técnicas que desmobilizassem ou revertessem a favor do capital essas tensas relações entre patrões e empregados, estes últimos considerados passivos e insubmissos.

Assim, sob a administração científica de Taylor, a gerência usurpa o conhecimento dos trabalhadores sobre o seu próprio processo produtivo, tira seu poder de barganha e lhes impõe uma nova forma de realização do trabalho, obviamente, com o objetivo de ampliar a extração da mais valia. Para cumprir este objetivo, a base da metodologia de Taylor envolve reduzir toda forma de conhecimento no trabalho a “tarefas” e fornecer treinamentos aos trabalhadores.

Outro elemento muito marcante na administração científica de Taylor é o chamado “estudo do tempo e dos movimentos”. Este método consistia em selecionar um grupo de trabalhadores considerados mais hábeis, estudar o ciclo exato dos movimentos empregados na execução das tarefas, inclusive cronometrando o tempo para realização de cada uma, eliminar todos os movimentos desnecessários e, assim, estabelecer o modelo exato a ser seguido.

Antunes e Pinto (2017) destacam que este sistema conduziu não só a um controle do corpo dos trabalhadores, mas também de seu intelecto, em um movimento de apropriação do conhecimento dos trabalhadores sobre o trabalho.

Além de Taylor, outro nome marcante na história do desenvolvimento industrial do século XX é Henry Ford, nome este que rapidamente associamos à linha de produção e ao seu sistema denominado “fordismo”. Tal como seu antecessor, Ford também operou mudanças estruturais no sistema fabril e foi além, pois interveio inclusive sobre o consumo, agindo sobre a força de trabalho também no âmbito privado, e não apenas na esfera da produção.

Assim como Taylor, Ford acreditava que a falta de produtividade prejudicava tanto a empresa quanto o trabalhador, e foi este o problema que tentava atacar, combatendo o desperdício de tempo, de trabalho e de materiais. As suas estratégias envolviam primeiro estudar as demandas do mercado para desenvolver o produto que o consumidor desejava e, após isso, poder detalhar a forma mais econômica de produção, dentro dos critérios de eficiência capitalista.

Ford superou Taylor no controle do trabalho quando desenvolveu um sistema que abarca todos os postos de trabalho em uma cadeia única de atividades, a sua famosa linha de montagem. O resultado foi a exigência de trabalhadores com cada vez menos experiências e que na sua atividade laborativa teriam uma visão muito estreita sobre o processo produtivo. Segundo Antunes e Pinto,

é evidente que a implantação desse sistema levou à especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremos que, embora no âmbito coletivo, do trabalho cooperado, o resultado fosse uma enorme produtividade, ao nível dos postos individuais, a linha fordista convertia os/as trabalhadores/as em 'apêndices' da maquinaria (cenário da grande indústria já descrito e analisado por Marx no século XIX) (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 41)

Assim, o que se observa em comum entre os sistemas taylorista e fordista - ou sistema taylorista-fordista - é que ambos representam um projeto de usurpação, por parte da gerência, do conhecimento desenvolvido social e historicamente pelo proletariado sobre os processos de trabalho. Segundo Sousa Júnior (2010), somado ao processo violento de expropriação para a criação de uma massa de força de trabalho disponível, o capital precisou desenvolver mecanismos de controle e submissão da força de trabalho, além de apropriação do conhecimento acumulado nos processos de trabalho.

E quais foram as implicações deste modelo de produção e gestão da força de trabalho no âmbito da educação?

Enquanto vigorou o sistema que podemos chamar de taylorismo-fordismo, tendo como marca principal a fragmentação do trabalho em tarefas rotinizadas impostas pela alta gerência aos operários, o que se oferecia aos trabalhadores era “uma qualificação com base em uma

especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas do trabalho”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78). Era uma educação fragmentada, marcada pela divisão entre teoria e prática, com ambas sendo racionalizadas e reduzidas a tarefas.

O projeto de educação proposto pelo taylorismo-fordismo se baseava nas escolas técnicas ditas profissionalizantes, cujo objetivo era formar os estudantes para o trabalho assalariado. O horizonte oferecido à educação neste cenário imposto pelo taylorismo-fordismo foi o que Antunes e Pinto (2017, p. 79) chamam de “uma pragmática da especialização fragmentada”. A escola ideal para este tipo de prática era a que, além de separar a teoria (trabalho intelectual) e a prática (trabalho manual), também enaltecia a prática e a aplicação, em detrimento da teoria e da reflexão.

Representando estes interesses, de acordo com os autores citados, Ford fundou, em 1916, uma “escola industrial” para adolescentes e jovens, que selecionava indivíduos em situação de risco social e lhes fornecia bolsa de estudos enquanto permanecessem na instituição. O processo de ensino-aprendizagem se dava em salas de aula e oficinas, de onde saíam produtos utilizados pela própria empresa Ford.

Na época, foi desenvolvida também uma metodologia de treinamento, nascida para servir primeiro à indústria naval estadunidense e que, posteriormente, foi aplicada pela administração científica da época. Essa metodologia, baseada em um treinamento em quatro passos, visava beneficiar as empresas, possibilitando a contratação de uma força de trabalho com pouquíssima qualificação, mas que prestaria o maior número possível de atividades e com altos graus de eficiência.

Nos anos 40, durante a Segunda Guerra Mundial, essa metodologia foi resgatada, com o nome de *Training within industry* - TWI (treinamento dentro da indústria) e ganhou corpo não só nos Estados Unidos, mas, após o fim da guerra, passou a ser recomendada pela Organização Internacional do Trabalho mundo afora, tanto para países em reconstrução, como o Japão, quanto para os países de economia dependente da América Latina. No Brasil, o TWI se consolidou a partir da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial, em 1946, e teve sua continuidade nas escolas do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), conforme se verá na seção seguinte.

Sousa Júnior (2010) aponta que o desenvolvimento do capitalismo criou modificações não só no âmbito da produção, mas também no âmbito econômico geral e no plano econômico político, com a redefinição do papel do Estado. Este foi o “período de ouro” do capitalismo, na expansão pós-Segunda Guerra Mundial. As mudanças ocorridas neste período reforçam a

constatação de que as experiências humanas, não só as vinculadas ao âmbito produtivo, mas no geral, cada vez mais são determinadas pelo movimento de valorização do capital.

Ao final dos anos 60, finda a Era de Ouro do capitalismo industrial, o Estado de bem-estar social entra em crise e o mesmo se dá com o modelo taylorista-fordista de gestão da força de trabalho. (FONSECA, 2017) A partir dos anos 70, o taylorismo-fordismo é gradativamente superado por um modelo oriundo do Japão, na fábrica Toyota - o toyotismo -, combinando elementos de continuidade e descontinuidade em relação ao taylorismo-fordismo e cujo auge será alcançado na década de 80. (ANTUNES; PINTO, 2017)

O toyotismo rompe com a excessiva fragmentação do processo produtivo típica dos sistemas anteriores e se baseia em um processo produtivo flexível, em que o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas e se desloca pelas plantas de produção. Outro elemento típico deste contexto foram os benefícios oferecidos pelas empresas, que serviram para se contrapor ao movimento sindical japonês. É a demanda que passa a definir a produção - produção “puxada” - e procura-se eliminar tudo o que é desnecessário à fabricação dos produtos efetivamente vendidos.

A fim de tornar a produção mais ágil e flexível, são introduzidos mecanismos que permitem aos trabalhadores a operação simultânea de várias máquinas, além de um certo nível de gestão da produção - é a ideia de “gestão pelos olhos”. O trabalhador, então, assumindo novas tarefas e responsabilidades, se torna “polivalente”, o que pode parecer, à primeira vista, um rompimento com a especialização do trabalhador no sistema taylorista-fordista. Porém, Antunes e Pinto (2017) alertam para o fato de que essa “desespecialização” trazida pelo toyotismo na verdade foi apenas uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas pela gerência, mais uma vez em uma tentativa de atacar o controle dos trabalhadores sobre a produção.

Neste novo sistema, além de executarem diversas tarefas, como operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle da qualidade etc. os trabalhadores passaram a se reunir com a gerência a fim de sugerir melhorias no processo de produção. Este movimento deu aos trabalhadores a falsa sensação de estarem contestando os métodos de trabalho, quando, na verdade, os conflitos estavam sendo minimizados a fim de aumentar a produtividade. É a partir daí que trabalhadores passam a ser chamados de “colaboradores”. Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 75), esta é uma reconfiguração da alienação, “uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada. [...] A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada”.

O toyotismo, com a sua “acumulação flexível”, passa a exigir um novo modelo de trabalhador, dessa vez polivalente e flexível. Tal exigência logo se manifesta no campo educacional, que vai focar os aspectos comportamentais a fim de gerar um trabalhador criativo e flexível e que se adapte às constantes mudanças de tarefas. Surgem, então, os modelos de competências e a teoria do capital humano, que coloca sobre o trabalhador a responsabilidade por se capacitar para o mercado de trabalho. (ANTUNES; PINTO, 2017)

Além disso, não se pode deixar de apontar que a necessidade de um trabalhador polivalente, capaz de desempenhar múltiplas funções, não se dava apenas por exigência das novas tecnologias, mas também como forma de enxugamento da força de trabalho e economia para o capital já que, como estima Fonseca (2017), um trabalhador polivalente desempenhava a função, em média, de três trabalhadores dispensados.

Assim, na virada do século XX para o século XXI, as relações laborais se modificam profundamente e o mundo do trabalho passa a ser marcado pela precarização - crescente desemprego, contratos intermitentes, terceirizações, redução de direitos trabalhistas e trabalho informal. O desemprego deixa de ser considerado uma crise a ser superada e é aceito como uma característica da expansão do capital, com a qual as economias devem lidar. O capital passa então da expansão liberal-democrática no século XX para a sua “crise regressivo-destrutiva”, no século XXI, conforme conceituado por Justino de Sousa Junior (2010).

Neste cenário de expansão do caráter predatório do capital, no qual há uma massa de “dispensáveis”, pessoas excluídas dos processos de trabalho e de consumo e cuja responsabilidade por garantir os meios de sobrevivência deslocou-se do Estado para o plano individual, a educação profissional é, nas palavras de Gaudêncio Frigotto (2001), uma ilusão de segurança. Na ânsia de conquistar a “empregabilidade” defendida pelo ideário neoliberal, jovens e adultos ansiosos pelo seu futuro se agarram a este modelo de educação como uma estratégia de sobrevivência.

Sendo assim, após entender as dinâmicas das transformações da gestão da força de trabalho e do capital no século XX e sua respectiva influência em toda a reprodução da vida social, sobretudo no campo da educação, podemos enxergar como o atual modelo vigente de educação é produto de uma adequação do Estado para o atendimento das demandas do capital. Ao observar os princípios norteadores das políticas de educação na virada do século XX para o XXI, podemos afirmar que seus principais paradigmas são, sobretudo na educação profissional, os conceitos de empregabilidade, polivalência e competências.

Enquanto vigorava o modelo de gestão rígido do taylorismo-fordismo, não se exigia grande qualificação, o mais importante era a obediência. Conforme apresentado por Silva⁹ (2009 apud FONSECA, 2017, p. 34), em algumas citações de Taylor sobre como deveria ser o perfil adequado para os trabalhadores das fábricas onde se aplicava a administração científica, aparecem termos como “estúpido”, “incapaz”, “comum”, e até mesmo afirma que o trabalhador poderia ser um “homem do tipo bovino”. Ford, igualmente, afirmava que os homens que se apresentavam em sua fábrica podiam aprender o ofício em dias ou horas. Como bem sintetiza Martins¹⁰ (2007, apud FONSECA, 2017, p. 49), o taylorismo-fordismo criou uma “organização da não-aprendizagem”.

Assim, ao passo que no regime de produção taylorista-fordista o trabalhador necessitava de educação mínima, necessária apenas para aprender e reproduzir as suas tarefas individualizadas, mecânicas e repetitivas, no regime de acumulação flexível, apenas o conhecimento não é mais o suficiente e a competência se torna a palavra de ordem.

Fica claro, portanto, o quanto o novo regime de acumulação é dependente do trabalho educativo para desenvolver nos futuros trabalhadores as competências requisitadas. A partir daí, o capital passa a pressionar o Estado para que eleve o nível de educação dos trabalhadores, e este, por sua vez, ao invés de fomentar políticas de pleno emprego, passa a investir em empregabilidade. (FONSECA, 2017)

Conforme explica Kuenzer (2008), neste contexto, competência pode ser entendida como

a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por meio das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada. (KUENZER, 2008, p. 21)

Assim, conforme se complexificam os instrumentos de produção, gestão e controle no avanço do sistema toyotista, mais se exige dos trabalhadores o desenvolvimento de competências cognitivas comportamentais. Entre os exemplos citados por Kuenzer (2008) estão: poder de análise, capacidade de síntese, inovação nas soluções, rapidez nas respostas, comunicação clara e precisa, utilização e interpretação de diversas formas de linguagem,

⁹ SILVA, R. S. Automação, Taylorismo-Fordismo e qualificação para o trabalho: o apego de Benjamin Coriat aos “grilhões” do processo de trabalho taylorista-fordista. In: COUTINHO, A. F. (Org.) Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009.

¹⁰ MARTINS, A. Introdução à Gestão de Organizações. Vida Económica Editorial SA, 2ª edição. Barcelos, Portugal, 2007

capacidade para trabalhar em grupo, gerenciamento de processos visando atingir metas, flexibilidade, aceitação da diferença, resistência a pressões e aprendizado permanente.

Percebe-se, então, que, intimamente associada ao conceito de competências, está a ideia de polivalência, que Alves (2005, p. 417) chama de “iniciativa educativa do capital”.

Ser polivalente significa realizar múltiplas tarefas, e é exatamente esta característica que o modelo das competências exige dos trabalhadores para manter a sua empregabilidade. É importante destacar que a formação polivalente que se oferece ao trabalhador neste contexto está longe de ser a formação integral que os educadores progressistas defendem, a saber, a politecnicidade¹¹. Ao invés disso, o que os “pedagogos do capital” procuram fazer através do conceito de polivalência é formar trabalhadores multifuncionais, que se identifiquem com os interesses da produção, como se também fossem seus. (OLIVEIRA, 2003).

Kuenzer (2005), com suas críticas ferrenhas ao modelo vigente de educação profissional, enfatiza que a flexibilização da formação do trabalhador não representa um modelo pautado na politecnicidade, conforme sua concepção original. Segundo a autora, a formação polivalente representa apenas no nível do discurso a superação da fragmentação do conhecimento, sendo que, na prática, representa uma ampliação das tarefas dos trabalhadores, sem que isso signifique uma nova qualidade na formação. “Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação” (KUENZER, 2005, p. 90).

Sendo assim, o conceito de competência, mais amplo e aderente às novas necessidades do capital, adentra as políticas públicas de educação e substitui o termo qualificação profissional, representando, nas palavras de Alves (2006, p. 78), a “expressão ideológica das mudanças estruturais do capital”.

Outra síntese do modelo de competências é apresentada por Deluiz (2001, p. 2):

No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma 'utilidade prática e imediata' – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo 'produto' final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo.

Grosso modo, competência envolve mais do que apenas possuir conhecimento; antes disso, a competência é “mobilização pessoal de elementos tácitos, introspectivos e

¹¹ Para Marx, a politecnicidade é um modelo de ensino em que os trabalhadores dominam os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos processos de trabalho. Não cinda, portanto, o trabalho em intelectual e manual. O ensino politécnico seria um dos elementos que, somado aos exercícios físicos e ao ensino intelectual, elevaria a classe trabalhadora sobre a burguesia, já que esta seria a única a dominar tanto a dimensão intelectual quanto prática. Porém, este termo fora apropriado pelos gestores do capital e, na concepção burguesa, politecnicidade representa uma formação que atenda a demanda de expansão do capital, formando trabalhadores versáteis e polivalentes.

idiossincráticos associados a um determinado grau de saberes e conhecimentos que já são anteriormente descritos e reconhecidos” (FIDALGO; FIDALGO, 2010, p. 60).

Em artigo intitulado *A panaceia das competências: uma problematização preliminar* (2006), Roberto Lemes Batista também expõe o que está por trás deste conceito. A palavra ”panaceia” dá nome a uma planta fabulosa e fictícia que se dizia curar todos os males e, portanto, é utilizada em sentido figurado para denominar algo que pode ser visto como a solução para qualquer problema. Foi exatamente este o papel que se atribuiu aos conceitos de competência e de empregabilidade, como soluções para o cenário de desemprego, informalização e precarização das relações de trabalho, perpetrado pelo capitalismo com a anuência do Estado. Nas palavras de Batista (2006, p. 82), “a noção de competência é irmã siamesa do conceito de empregabilidade e, juntas, constituem-se em conceitos chaves da ideologia que norteiam as políticas de formação profissional na era neoliberal”

No Brasil este conceito tarda um pouco a aparecer na definição das políticas públicas de educação profissional, já que aqui o toyotismo se estabeleceu como modelo da gestão da produção mais tardiamente, como se verá na seção seguinte.

Deste modo, a educação, que no capitalismo assume uma “concepção reducionista”, é então “cooptada pelo capital”, através do discurso de que esta seria capaz de resolver o problema do emprego e promover o desenvolvimento econômico. (SILVA; HENRIQUE; OLIVEIRA NETA; 2019, p. 7).

Ao analisar as inter-relações entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento, Peixoto Filho e Silva (2014) criticam a “função redentora” que se atribui à escola, ao considerar a educação profissional como insumo capaz de alavancar o desenvolvimento econômico de um país. E nos alertam de que “por mais que a educação atue na qualificação de trabalhadores, esta não gera trabalho nem emprego” (p. 83). Antes disso, novos postos de trabalho e elevação da oferta de emprego são determinados por processos produtivos, pelo mercado de trabalho e pelo Estado na forma de políticas micro e macroeconômicas.

Assim, ao defenderem que não há uma relação linear entre educação profissional, trabalho e desenvolvimento econômico, Peixoto Filho e Silva (2014) concluem que a educação deve ser vista como uma realidade condicionada e determinada, ao invés de condicionante e determinante.

No contexto de reforma do Estado-providência¹², as atribuições do Estado em relação à educação se deslocaram, deixando de lado o ideal de educação ao longo da vida e atuando como prestador de serviços educativos em atendimento às demandas do mercado, onde ganha ênfase a educação profissional. Sobre este deslocamento da educação para a formação, e da formação para a aprendizagem, Moraes (2006, p. 397) sintetiza: “Na perspectiva mais tecnocrática e pragmática, a educação-formação-aprendizagem ao longo da vida transforma-se em panaceia, alavanca de produtividade e solução para os problemas do (des)emprego.”

Essa exigência, de que na educação geral e profissional o conhecimento seja obrigatoriamente associado a uma explicitação das atividades em que ele pode se materializar (saber e saber-fazer) ou, em outras palavras, seja instrumentalizado, Marise Nogueira Ramos (2006) vai chamar de “pedagogia das competências”.

O caráter adaptativo dessa pedagogia das competências, ou do “aprender a aprender” é exposto por Newton Duarte (2001), que se refere a tais ideologias como “ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”:

trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38)

E sobre a criatividade tão exigida dos trabalhadores no modelo das competências e, conseqüentemente, destacada nos processos educativos, o autor observa:

essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (Ibidem, p. 38)

Uma das diferenças mais marcantes entre a transição do modelo taylorista-fordista para o modelo toyotista de acumulação flexível é a transferência de responsabilidades coletivas para o âmbito individual. Afinal, o toyotismo se desenvolveu em meio à crise do Estado de bem-estar social e avanço do neoliberalismo, cuja característica principal é o foco no indivíduo. Como aponta Beynon¹³ (1999 apud MORAES, 2006), o que se observou no projeto neoliberal

¹² Estado de bem-estar (Welfare State), que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, não como caridade, mas como direito político. Dicionário de Política. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Brasília: Editora UNB, 2016.

¹³ BEYNON, H. Globalização, neoliberalismo e direitos dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. L. (Orgs) Os sentidos da democracia. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Nedic. 1999

foi a transformação de direitos coletivos em responsabilidades individuais; sendo assim, não há mais direito ao trabalho, mas sim a tarefa individual de se qualificar para conseguir ingressar no mercado de trabalho.

É digno de nota que, embora leve o nome de regime de acumulação flexível, o atual modelo de gestão da força continua exercendo rígido controle sobre toda a vida dos trabalhadores; o que se alterou foi apenas a forma de se exercer este controle. Ao passo que no regime taylorista-fordista o controle se dava pela imposição da disciplina e obediência, com o capital tentando controlar os corpos dos trabalhadores inclusive fora do âmbito da fábrica¹⁴, no modelo atual o disciplinamento ocorre pela via do medo do desemprego. Assim, a “precarização do trabalho ultrapassa o âmbito físico forte no fordismo e passa a perpetuar agora com mais força, no psicológico dos trabalhadores” (ALVES¹⁵, 2002, apud FONSECA, 2017, p. 111)

Cabe aqui uma pausa para lembrarmos do caráter eminentemente político das políticas públicas, em contraposição aos que ainda insistem em enxergar tais intervenções como primordialmente técnicas. Como destaca Ramos (2006), a apropriação do conceito de competências pelo sistema de formação profissional possui um significado não só técnico, mas, também, político. Sobre a noção de competências, como ideologia que é, Moretti e Moura (2010, p. 353) discorrem: “[...] podemos dizer que, no caso das competências, esse conteúdo contempla uma forma específica de entender a sociedade e suas relações, focada em um individualismo liberal e na busca da adaptação às incertezas de uma realidade dada como sendo a única possível”.

Sob a hegemonia da ideologia das competências, não se cobra mais do Estado a sua responsabilidade por realizar ajustes estruturais para geração de emprego e renda. A responsabilidade recai toda sobre o indivíduo. Tal qual o Estado, as empresas também retiram de si a responsabilidade, pois como observa Deluiz (2001, p. 2), a apropriação das competências dos trabalhadores por parte do capital não implica necessariamente em um compromisso das empresas com a formação/construção dessas competências nos trabalhadores. Antes disso, atribui-se aos indivíduos essa responsabilidade, por atualizar e validar regularmente a sua “carteira de competências” para evitar o desemprego. A autora continua:

¹⁴ O controle sobre os trabalhadores em sua vida particular se deu quando Ford e demais empresários passaram a propagar um senso comum de puritanismo como sendo benéfico para o proletariado. Deveriam evitar álcool e drogas, sexo apenas para reprodução e as horas de lazer deveriam ser reservadas às atividades religiosas e familiares. O Estado apoiou tais prerrogativas, por meio da Lei Seca que vigorou por 13 anos, proibindo e fiscalizando a produção e distribuição de bebidas alcoólicas. (ANTUNES; PINTO, 2017)

¹⁵ ALVES, Giovanni. O espírito do toyotismo - reestruturação produtiva e “captura” da subjetividade do trabalho no capitalismo global. *Confluências - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, vol. 10, n. 1, 2008.

no mundo dos sem emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo 'inventar' o seu próprio trabalho. (Ibidem, p. 3)

Por fim, não podemos deixar de reproduzir na íntegra a potente citação de Moraes sobre a atual hegemonia do ideário da empregabilidade e competências (2006, p. 404): “Em pouco mais de um século, migramos da sociedade escravocrata que associava trabalho a condenação, para outra, que associa falta de trabalho a incompetência”.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Para apresentar de forma crítica o caminho percorrido pelas políticas de educação profissional no Brasil, convém iniciar esta seção com o mesmo lembrete da anterior: políticas públicas nascem e se desenvolvem em meio a complexas disputas, por parte dos mais variados atores da sociedade. Quando se trata de políticas de educação, nas quais o campo do simbólico está sendo disputado, não poderia ser diferente.

Conforme aponta Marise Nogueira Ramos, na obra *História e Política da Educação Profissional* (2014), a política de educação profissional no Brasil é “resultado de disputas e tendências complexas ao longo da história do país, frente a uma correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade” (p. 8)

Pode-se dizer que desde o período colonial já se observava uma educação profissional no Brasil, representada pelos colégios e residências dos jesuítas sediados nos principais centros urbanos do país e que funcionavam como "escolas oficinas" de formação de artesãos e demais ofícios. (MANFREDI, 2016)

Já no século XIX, durante o Império, a educação profissional se dava nas chamadas corporações de ofício, onde um mestre empregava em sua loja no máximo dois jovens que passariam ali no mínimo quatro anos aprendendo um ofício. Ao final do período, o aprendiz recebia uma certidão de seu mestre (certificado) e era examinado pela mesa da irmandade. (CUNHA¹⁶, 2000 apud MANFREDI, 2016)

Porém, como aponta Ramos (2014), tais ações não podiam ainda ser caracterizadas como uma política pública de educação profissional, e é somente no século XIX que nasce a

¹⁶ CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000

educação profissional como uma iniciativa estatal, com a formação de um aparelho educacional escolar. (MANFREDI, 2016). Pode-se citar como marco a criação, pelo príncipe regente D. João VI, em 1809, do Colégio das Fábricas (ESCOTT; MORAES, 2012).

Ao longo do século XIX, várias instituições vão surgir, sobretudo instituições privadas e religiosas, a fim de ensinar as primeiras letras e ofícios como tipografia, carpintaria, sapataria, tornearia, entre outras. Tais instituições focaram em atender aos órfãos e pobres, mostrando como a educação profissional nasceu revestida de um caráter assistencialista (Ibidem)

Entre os anos de 1840 e 1856 surgiram as casas de educandos artífices, adotando uma concepção presente no Estado desde o período colonial, o de trabalho e aprendizagem compulsória. Crianças e jovens órfãos, abandonados e em estado de mendicância eram encaminhados para essas instituições, onde recebiam instrução primária e aprendiam algum ofício. Concluída a aprendizagem, permaneciam mais três anos na casa, trabalhando nas oficinas a fim de pagar pelos seus estudos e formar um fundo que lhes era entregue ao final. (MANFREDI, 2016)

Outros autores também destacam o caráter ao mesmo tempo disciplinador e assistencialista das primeiras políticas de educação profissional no Brasil. São exemplos as Rodas de Expostos nas Santas Casas de Misericórdia, no século XVIII; os Asilos da Infância dos Menores Desvalidos, no século XIX; as Escolas de Aprendizes Artífices e a promulgação do Código de Menores, no início do século XX. Todos com uma proposta em comum: educar e disciplinar os jovens “desajustados”, os órfãos, os em conflito com a lei, os encontrados na rua etc. O propósito sempre fora evitar problemas sociais futuros. O trabalho era visto “como um antídoto à marginalidade” (MACÊDO; ALBERTO, 2012, p. 224).

Da iniciativa da sociedade civil, conforme afirma Manfredi (2016), nasceram os Liceus de Artes e Ofícios, que foram ampliados durante o período republicano e serviram como base para uma rede nacional de escolas profissionais.

Já no século XX, com as mudanças socioeconômicas ocorridas na Primeira República e o surgimento dos primeiros empreendimentos industriais, surgem novas necessidades de qualificação profissional. Neste processo de industrialização, a educação profissional, que antes estava limitada a poucas e dispersas instituições de ensino compulsório e oficinas artesanais, passa a ser ministrada por verdadeiras redes de escolas envolvendo múltiplos atores como o governo, Igreja Católica, trabalhadores associados e a elite cafeeira. O público-alvo da educação profissional não se constitui mais apenas de pobres e desvalidos, mas, também, aqueles que se transformariam em trabalhadores assalariados no novo cenário urbano que surgia. Assim, a organização do sistema de educação profissional se constituiu em um "processo

institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos" (MORAES¹⁷, 2001, p. 178 apud MANFREDI, 2016, p. 58).

Destaque deste período é o decreto do presidente Nilo Peçanha, de 1909, criando as Escolas de Aprendizes Artífices, tendo como público-alvo, ainda, os pobres e humildes. Apesar do caráter ainda assistencialista, Ramos (2014) ressalta que a criação desses institutos representou um importante passo na história da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte para atender às necessidades da agricultura e da indústria que emergia nesta época.

Dado o regime federativo do Brasil, segundo Manfredi (2016), foram surgindo também iniciativas estaduais de organização do ensino profissional, com alguns estados redesenhando ou criando as suas próprias redes de ensino profissional. Assim, observa-se que a política de educação profissional já nasce sendo distribuída de forma desigual entre os entes da federação, com alguns estados como São Paulo se destacando na oferta. Há de se mencionar também, de acordo com a autora, o surgimento de outras fontes de educação profissional, como as escolas católicas e iniciativas oriundas do movimento dos trabalhadores, sendo que essa última, embora não atingisse uma ampla massa de pessoas, se baseava em uma perspectiva diferente das iniciativas estatais e eclesiásticas.

Portanto, durante a Primeira República, período este de grandes transformações sociais, foram sendo gestadas as novas práticas e concepções de educação profissional. Além da concepção assistencialista, predominante desde o período colonial, somaram-se a concepção humanista da Igreja Católica, de trabalho como antídoto à preguiça, vadiagem e ideias revolucionárias; a concepção anarcossindicalista, de educação profissional como parte de uma educação integral dos movimentos dos trabalhadores e, por último, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho. Foi essa última a concepção que se tornou a hegemônica, com o ensino profissional sendo organizado a partir de uma racionalidade técnica para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho no regime fabril. (MANFREDI, 2016)

Para Ramos (2014), o marco da política de educação profissional no Brasil se dá a partir do ano de 1930 (Estado Novo), quando se inicia o processo de industrialização e a expansão e generalização do modo de produção propriamente capitalista. A partir desse momento, a

¹⁷ MORAES, Carmem Sylvia V. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.) Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001

formação profissional deixa de ser uma medida exclusivamente social, que buscava proporcionar ocupação aos desvalidos, e passa a ter um caráter econômico.

É neste período, porém, que a ruptura entre trabalho intelectual e manual - tão criticada por Marx e demais seguidores de sua obra - se legitimou. A formação de trabalhadores, vista como necessidade da expansão industrial, é tratada à parte do sistema educacional. O ensino profissional foi regulado, mas mantido independente da educação básica. Assim, criam-se duas estruturas paralelas e independentes, e se oficializa a dualidade, com um ensino enciclopédico preparatório para o nível superior de um lado, e um ensino profissional independente e restrito, de outro.

Tal dualidade se expressa, inclusive, no corpo da lei: o art. 129 da Constituição de 10 de novembro de 1937 (apud RAMOS, 2014, p. 26) definia: “O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”.

A constituição promulgada em 1937 define como dever do Estado fornecer educação à infância e juventude pobres. A partir daí, estabelece-se então a obrigação de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizes para os filhos dos operários. Percebe-se, então, que permanece por detrás das políticas públicas a mesma “tônica discriminatória e disciplinadora.” (MACÊDO; ALBERTO, 2012, p. 224). A segmentação de duas educações - uma técnica e profissional para os pobres e uma formação geral e intelectual para os ricos - se aprofunda quando, em 1946, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

Assim como o capitalismo que se desenvolveu no Brasil foi um capitalismo dependente, subordinado ao capital estrangeiro, sobretudo dos Estados Unidos, o mesmo se deu com a política de educação profissional e tecnológica. Segundo destaca Ramos (2014, p. 29), “a qualificação de trabalhadores também se deu de forma associada aos interesses estrangeiros.”

O ensino técnico-industrial, por exemplo, foi organizado pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos estadunidenses, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos firmado em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras.

Entre os organismos internacionais que não só influenciaram, mas, nas palavras de Fonseca (2017, p. 19), “impuseram” a nova educação profissional que atualmente é fomentada no Brasil, estão o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros.

Tal cisão da educação em dois modelos foi se cristalizando até os anos 70 por meio dos mecanismos legais e das estruturas formativas construídas. Já no governo militar, com sua estratégia de desenvolvimento econômico voltada para as grandes obras nacionais e a consequente necessidade de mão de obra em massa, opta-se pela “profissionalização universal e compulsória” para o ensino secundário, substituindo o modelo humanístico/científico pelo científico/tecnológico. (MANFREDI, 2016)

Essa cisão da educação em dois modelos faz lembrar a teoria da escola dualista, elaborada pelos franceses C. Baudelot e R. Establet (1971) e apresentada por Demerval Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (1999). Segundo a teoria, a escola, apesar de aparentar ser um aparelho unitário e unificador, se divide em duas - e apenas duas - grandes redes que correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes: burguesia e proletariado. Para os filhos do proletariado, a opção que se oferece, desde a escola primária, é chamada de rede primária-profissional. Para os membros da burguesia, por sua vez, a rede secundária-superior. O objetivo: reproduzir na escola as relações sociais de produção capitalista. (SAVIANI, 1999).

Retomando o contexto histórico da divisão da educação em dois modelos e da tentativa de institucionalizar a profissionalização obrigatória, Franco (2008, p. 47) afirma que em muitas localidades essa política não se concretizou de fato, por falta de instalações e equipamentos, ficando apenas um “faz de conta.” Além disso, a ideia de ensino profissionalizante como obrigatório no 2º grau (ensino médio) foi logo rejeitada pela classe média, afinal, para estes estudantes, a vida universitária já estava definida como uma realidade. Uma década depois este modelo foi extinto e a antiga dualidade voltou a se manifestar, com o agravamento de se terem precarizado tanto o ensino médio quanto o ensino técnico, com exceção das redes federais (SCHARTZMAN; CASTRO, 2013; RAMOS, 2014).

Nessa época, as reformas educacionais se deram em consonância com a suposta economia planificada e espelharam o plano do governo militar de implementar o desenvolvimento acelerado. Mesmo no interior da educação profissional havia divisão, com formação acelerada de operários para a realização de trabalhos simples e a formação de um número reduzido de técnicos de nível intermediário para assumir funções nas multinacionais. (RAMOS, 2014)

Entre os anos 80 e 90, com a redemocratização, o desafio que se colocava era universalizar a oferta de escolarização no ensino fundamental e médio e também atender às demandas de uma nova institucionalidade da educação profissional que desse conta das mudanças na reestruturação produtiva, da abertura da economia brasileira ao mercado

internacional e da pressão pela ampliação dos direitos sociais na democracia que há pouco se instalara.

Ramos (2014) aponta que nesse momento começou a se debater na sociedade e no interior das instituições uma formação mais abrangente, que incorporasse questões políticas e se comprometesse com a cidadania. Pautados no ideário da politecnia, buscava-se a formação humana em sua totalidade, integrando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas.

Apesar desse debate por transformações no ideário por trás da educação profissional, permaneceu nesse período a dualidade estrutural entre os dois tipos de ensino e o monopólio do setor empresarial sobre o campo da educação profissional. (MANFREDI, 2016)

Posteriormente, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a formação profissional começa a se configurar sobre uma lógica diferente, com uma preocupação acerca das condições de trabalho em que o jovem será inserido e das condições de desenvolvimento do adolescente. (MACÊDO; ALBERTO, 2012)

Nessa época havia diferentes projetos de educação profissional sendo debatidos na sociedade, representando uma disputa político-ideológica sobre a reforma do ensino médio e profissional que estava em vias de ser implantada. Por parte do governo federal, havia dois projetos na disputa, um do Ministério da Educação e outro do Ministério do Trabalho; os projetos dos empresários eram propostos pelas entidades de representação (CNI, Fiesp e Sistema S); os educadores e demais órgãos da sociedade civil se articularam através do Fórum de Defesa pela Escola Pública. As centrais sindicais (CUT, Força Sindical e CGT) só entraram mais tarde nesse debate, cada uma com o seu próprio projeto. (MANFREDI, 2016).

Sobre tais embates entre os diversos atores a fim de angariarem para si o poder de definir as concepções que embasarão as políticas públicas, Frigotto (2007) afirma:

[...] sobretudo na educação tecnológica e profissional, imbricam-se conflito e antagonismo de concepções e, portanto, de disputa política. [...] por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico (FRIGOTTO, 2007, p. 1130)

Na segunda metade dos anos 90, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97, instituíram-se as bases para a reforma do ensino profissionalizante no país e “criou-se uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional no Brasil” (MANFREDI, 2016, p. 87).

E entre os diferentes projetos citados acima, qual foi o que orientou essa nova institucionalidade? O dos empresários, apoiado mais por recomendações de organismos internacionais do que por exigências da sociedade civil brasileira. Além disso, contou com financiamento do Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Conforme aponta Oliveira (2003, p. 249)

embora o empresariado brasileiro tenha enfatizado o investimento na educação básica e na educação profissional, tal ênfase busca ajustar a educação brasileira aos interesses econômicos e não considerá-la um direito social a ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros

Ao comentar essa colisão de forças em torno do campo da educação profissional, Schwartzman e Castro (2013) e Ramos (2014) assinalam as disputas de dois projetos de concepção de educação profissional e tecnológica, um pautado em uma formação humana pretensamente integral, humanística e crítica, e outro com viés tecnicista e instrumental, pautado na teoria do capital humano e voltado para o mercado de trabalho. Nesse contexto político-econômico dos anos 90, marcado pela hegemonia do neoliberalismo, venceu o segundo, na forma da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Conforme aponta Gaudêncio Frigotto (2001), o projeto de educação profissional que se observa no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir da organização e do conteúdo explicitados na LDB e nos pareceres e portarias que o regulamentam, se subordina ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente e predatório. A partir de uma ótica individualista, tal modelo se preocupa apenas em tornar o indivíduo empregável para o mercado de trabalho submisso às novas exigências do capital.

Em outro artigo, Frigotto (2008) complementa a sua crítica, observando que a burguesia brasileira, a quem o autor atribui uma mentalidade escravocrata e colonizadora, sempre impediu a universalização da educação formal básica de qualidade. Nunca houve nem mesmo um projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores que visasse colocar a classe detentora do capital em condições de competir com o capitalismo central. As opções da burguesia acabaram por construir um sistema educacional dual e “a continuidade de propostas precárias de educação profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo a alimentar o consumo predatório da força de trabalho.” (FRIGOTTO, 2008, p. 531)

Na mesma direção das críticas de Frigotto à instituição da LDB, Fonseca (2017, p. 128) defende que “a LDB foi uma das principais ferramentas utilizadas pelo Estado para trazer a reestruturação produtiva mundial para o Brasil”.

Assim, essa nova institucionalidade separou oficialmente o ensino médio do ensino profissional, gerando redes de ensino distintas. Ao ensino médio ficou a responsabilidade por articular conhecimentos e competências para a cidadania, o mundo do trabalho - sem ser profissionalizante - e a vida. Já a educação profissional, de caráter complementar, se destinava ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (MANFREDI, 2016).

A LDB incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas da escolaridade e voltada para o permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva. Seu desenvolvimento poderia se dar por instituições especializadas, ou até mesmo no ambiente das empresas. Ao separar a educação técnica da educação básica, ao invés de democratizar a educação técnica, o efeito foi que cursar esta concomitante ao ensino médio se tornou inviável para as classes populares, haja vista a necessidade de conciliar trabalho e estudos, restando a estas os curtos cursos de qualificação profissional. (RAMOS, 2014)

A partir desse novo marco jurídico, a educação profissional foi dividida em três níveis: (1) básico: formação inicial e continuada, ou qualificação profissional; (2) técnico: educação profissional técnica de nível médio¹⁸ e (3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, ficando o nível básico a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e os outros dois para o Ministério da Educação (MEC). A iniciativa que será analisada neste trabalho - Programa Jovem Aprendiz - se insere na educação profissional de nível básico e, portanto, está subordinada ao MTE.

Sobre o programa ter ficado a cargo do MTE e não do MEC, “historicamente, coube ao Ministério do Trabalho desenvolver políticas de qualificação profissional, voltadas para os grupos em situação de risco de perda de emprego, desempregados e com baixa escolaridade, articulados a outras políticas de emprego, trabalho e renda” (MANFREDI, 2016, p. 309). Como complementa Lima (2006), embora o MTE e o MEC tenham passado a coordenar políticas de educação profissional em diferentes níveis, ambos queriam vincular univocamente educação e trabalho através da ideia de empregabilidade.

Porém, como observa Deluiz (2001), havia diferentes concepções e formas de implementação do modelo de competências nas políticas de educação profissional do MTE, do MEC e, inclusive, do Ministério da Saúde, na formação de profissionais dessa área. Tais observações reforçam mais uma vez o caráter não linear e conflituoso das políticas públicas,

¹⁸ Na LDB de 96, o nível médio da educação profissional é separado do ensino médio. Posteriormente, na LDB de 98, rompe-se essa separação e a educação profissional tecnológica de nível médio pode ser oferecida como parte integrante, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

em um emaranhado de disputas cognitivas que vão influenciar tanto a elaboração quanto a implementação das políticas.

As políticas elaboradas pelo MTE tinham como base o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), instituído em 1995, e que apontava para a articulação entre educação geral e educação profissional. Apesar de tais diretrizes, o que se observa, na prática, nos cursos de qualificação profissional, segundo Deluiz (2001), é uma desarticulação entre educação geral e profissional, e um foco em ensinar comportamentos e atitudes valorizados pelo mercado de trabalho em detrimento de conhecimentos específicos para o exercício de uma profissão.

Segundo observa Fonseca (2017), o PLANFOR pode ser apontado como o ponto de partida para a materialização dos princípios do toyotismo nas práticas de educação profissional no Brasil.

É nesse momento que a noção de competências passa a aparecer como ordenadora do currículo educacional brasileiro. Como destacado por Batista (2006), até a década de 90 este conceito não consta em nenhum documento normativo da educação, nem mesmo na LDB de 1996 quando trata da educação profissional, e aparece pela primeira vez no Decreto 2208/97, que regulamenta alguns artigos da LDB. No artigo 6º do referido decreto, atribui-se ao MEC a responsabilidade por estabelecer as diretrizes curriculares nacionais, como carga horária, conteúdos e as **habilidades e competências básicas**, por área profissional. Já no artigo 7º apresenta-se como requisito para elaboração de tais diretrizes curriculares a necessidade de estudos de identificação do **perfil de competências** necessárias à atividade requerida. (BRASIL, negrito nosso).

A partir daí, ocorreu o que o autor chama de “bombardeio ideológico dos conceitos de competência e empregabilidade” e sua aceitação pelo Estado brasileiro, através do MEC e do MTE. (BATISTA, 2006, p. 108)

A posição do Banco Mundial nessa época em relação ao Brasil era que o país estava investindo muitos recursos na educação profissional de nível técnico e que, ao invés disso, deveria ser priorizada a educação profissional básica, que requer menos escolaridade, para aqueles com menor expectativa social do que os que conseguiam chegar ao ensino médio. Assim, as políticas de educação para o trabalho se concentraram na oferta de programas de formação em massa. (RAMOS, 2014)

Quanto ao currículo da educação profissional, este incorporou de vez as teorias do capital humano, tanto que Ramos (2014, p. 50) se refere a este período como “renascer da Teoria do Capital Humano”. No lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e

disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais na ciência; já os conteúdos de ensino foram substituídos pelas competências para a vida e competências específicas para o trabalho.

A educação do trabalhador era vista como condição fundamental para a qualidade e produtividade da indústria nacional. Sendo assim, os empresários se mobilizaram para incluir as suas demandas no interior do governo e na sociedade civil, com o objetivo de pautarem as políticas de formação técnico-profissional. Em 1992, por exemplo, foi apresentado ao MEC o documento *Educação fundamental e competitividade empresarial (uma proposta para ação do governo)*, elaborado pelo Instituto Herbert Levy, com apoio da Fundação Bradesco e sob a coordenação de intelectuais do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho. (Ibidem).

Ramos (2014) aponta que, em sintonia com as agências internacionais como BID e BIRD, a dimensão de cidadania fora inserida na educação, mas como “um simples elemento adicional ao processo” (p. 52). O foco da educação (básica e profissional) era, de fato, resolver o problema da qualificação de mão de obra, com vistas ao desenvolvimento tecnológico.

Destaca-se também que no governo de Fernando Henrique Cardoso o Estado foi reduzindo o seu papel de executor das políticas sociais e, assim como as políticas de outras áreas, as de educação profissional passaram a ser delegadas para o setor privado ou o terceiro setor. Foi nesse cenário que nasceu o PJA, no início dos anos 2000. Segundo Macêdo e Alberto (2012), essa proposta, pelo menos teoricamente, destoa das anteriores, de caráter excludente e exploratório.

É digno de nota que, mesmo transferindo a responsabilidade pela formação dos jovens trabalhadores para a sociedade civil, o Estado manteve consigo a função de coordenação dessa política, garantindo sua intervenção por meio de mecanismos como a definição de conteúdos e de medidas de avaliação. (RAMOS, 2014). É o caso do PJA, por exemplo, executado primordialmente por instituições do Sistema S e demais organizações sem fins lucrativos que, por sua vez, devem aderir obrigatoriamente ao currículo pedagógico definido pelo MTE.

Nesse contexto de emergência do ideário da empregabilidade e das competências, conforme explicitado na seção anterior, a educação profissional se popularizou. Os trabalhadores se viram como os responsáveis por aumentar suas chances de ingressar/se manter no mercado de trabalho e, por esse motivo, buscaram aumentar sua escolarização. Aos que não concluíram o ensino médio, restavam os cursos que não exigiam escolaridade mínima - os de qualificação profissional. Tais cursos, desenvolvidos majoritariamente por instituições da sociedade civil, segundo Ramos (2014), se multiplicaram a partir da instituição do Plano

Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) pelo Ministério do Trabalho, em 1995.

A partir de 2003, sob o governo Lula, a educação profissional passou a ser vista como um direito social e investiu-se na sua ampliação, em todos os níveis. Segundo afirma Manfredi (2016, p. 310) “a qualificação foi afirmada como um direito social.” O conceito de qualificação foi reorientado, passando de uma perspectiva única de capacitação técnico-instrumental visando à inclusão produtiva, para a ideia de uma formação de cidadãos trabalhadores, baseado em uma formação mais ampla, na qual a dimensão do trabalho coexista com as dimensões socioculturais e de cidadania.¹⁹

Os autores que analisam a educação profissional nesse período basicamente compartilham da mesma avaliação: houve um ligeiro deslocamento da concepção de educação profissional exclusivamente para atender às demandas do mercado e de desenvolvimento nacional, para uma aproximação de uma educação profissional mais ampla e menos instrumentalizada. Tais avanços, porém, não foram suficientes.

Manfredi (2016) aponta que se multiplicaram diversos projetos de educação profissional oriundos do campo da educação popular, orientando-se mais por reivindicações dos setores populares da sociedade civil do que pelas agências multilaterais. O que não quer dizer que tais concepções de educação se sobrepuseram totalmente aos projetos anteriores, pautados nos interesses do empresariado. Segundo a avaliação da autora, no governo Lula tais ações foram muitas vezes dispersas, sem a orientação de uma visão de conjunto, e o que se observou nesse momento foram diferentes projetos de educação se “contaminarem” e reproduzirem-se no âmbito da educação básica e profissional. De maneira similar, Moraes (2006) avalia as políticas de educação profissional no governo Lula como fragmentadas, de caráter provisório e assistencialista.

Lima (2006), em sua análise desse período, destaca que, apesar de os movimentos sociais defenderem a necessidade de uma educação do trabalhador que, além dos processos escolares tradicionais, incluía projetos formativos populares, pouco foi feito nesse sentido no governo FHC e no governo Lula tais ações se realizaram “timidamente” (p. 41).

Ramos (2014), por sua vez, apesar de afirmar que não se concretizaram totalmente as expectativas de mudanças estruturais na educação preconizadas pela Constituição Federal de 1988, aponta que nas duas gestões do governo Lula houve uma inflexão no sentido de se valorizar a educação profissional. Marco jurídico deste período é o Decreto 5.154/2004, que

¹⁹ Tal concepção de cidadania, associada à formação profissional, será problematizada ao longo deste trabalho.

restabeleceu os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como necessidade do país, quanto como direito dos cidadãos.

Destaca-se nessa gestão a criação, em 2005, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), cujo objetivo era oferecer oportunidade de conclusão da educação básica concomitante à educação profissional para aqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. Segundo Ramos (2014, p. 79), os pressupostos desse programa deveriam servir como base para as demais políticas de educação profissional, pois ele se constitui como “uma política educacional, que visa assegurar direitos, mas, também considerar os desafios e as contradições da dinâmica produtiva [...]”.

Já no governo Dilma, o principal marco da educação profissional se deu no nível técnico, com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, com a finalidade de ampliar a oferta dos cursos de educação profissional e tecnológica no nível técnico.

Sobre os dois modelos hegemônicos de gestão da produção nos séculos XX e XXI - taylorismo-fordismo e toyotismo e suas implicações no campo educacional, tais transformações também ocorreram no Brasil, mas com algumas peculiaridades.

Segundo aponta Lima (2006), no caso brasileiro as transformações se deram com a coexistência desses dois modelos, ou seja, trabalho multiquificado com trabalho degradado, novas técnicas de gestão, com elementos do taylorismo, apontando para o fato de que “a realidade é mais complexa e exige maior cuidado nas generalizações de um único modelo de desenvolvimento” (p. 50)

Fonseca (2017) observa que alguns autores denominam o toyotismo, que aqui se desenvolveu de forma tardia nas décadas de 80 e 90, de neofordismo, já que mesclava características dos dois modelos, ou de toyotismo periférico, haja vista que a indústria não se desenvolveu a ponto de ser realmente necessária toda a qualificação exigida dos trabalhadores, sendo esta apenas uma forma de diferenciação nos processos seletivos, e não uma necessidade real.

Na mesma direção, Pochmann (2012, p. 496) aponta para a combinação entre o novo e o velho nas relações de trabalho: “Em outras palavras, situações de produção portadoras de novas condições e relações de trabalho coexistem com retrocessos nas atividades laborais próximas das do século 19”.

2.4 OUTROS ATORES ALÉM DA EDUCAÇÃO: OS CAMPOS PRODUÇÃO E ESTADO

Como já citado neste trabalho, a educação profissional é um campo disputado principalmente por atores de outros três campos: educação, produção e Estado. O referencial teórico abordado até aqui permitiu perceber como o campo da educação enxerga a educação profissional de forma crítica, como cooptada pelos interesses do capital. Tais críticas, porém, não significam que esses autores repudiam totalmente a educação profissional. Ao invés disso, defendem uma proposta de educação que supere as contradições do capital, conforme será abordado no capítulo 4, na seção de discussões.

E como os demais atores envolvidos neste “campo de ações hegemônicas e contra-hegemônicas” (PRESTES; VERÁS, 2009, p. 50) entendem a educação profissional?

O campo da produção, representado pelo empresariado, entende a educação profissional como ferramenta para alcançar o desenvolvimento econômico e reduzir a desigualdade social. Alguns autores mostram como o empresariado, por meio de suas entidades representativas, sempre tentou - e conseguiu - implantar a sua agenda nas políticas educacionais, tanto na educação básica quanto na educação profissional. Tentou, inclusive, conseguir um espaço na gestão do sistema educacional. (OLIVEIRA, 2003; FERRETTI, 2005; MANFREDI, 2016).

Tomemos como exemplo o relatório do Banco Mundial (2018) intitulado *Competências e Empregos: uma agenda para a juventude*. Ao fazer recomendações para o cenário brasileiro, a publicação afirma que para conduzir o país a níveis mais elevados de renda e garantir uma sociedade mais equitativa, é urgente colocar os jovens brasileiros no centro de uma agenda de reforma das políticas de competências e empregos.

Segundo o documento,

[...] as intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7)

Ao analisar o relatório, observa-se que a todo momento a justificativa para o investimento em educação no ensino básico por parte do governo é justificada apenas por critérios econômicos. Inclusive apresenta como estratégia para combater a evasão escolar a necessidade de corrigir a percepção dos estudantes e das famílias sobre o retorno econômico da educação.

Em análise de artigos publicados na revista Indústria Brasileira, da Confederação Nacional da Indústria (CNI), fica explícita a visão utilitarista que este campo tem da educação, como posta majoritariamente a serviço do desenvolvimento econômico. No artigo de capa da edição de março/2019, encontramos a seguinte afirmação: “É preciso passar para os estudantes algo que seja útil para o futuro e não passar o que foi útil nas últimas décadas, mas que não vai servir para um emprego novo” (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2019a, p. 12)

Em outro artigo, cujo título - *Educar para Crescer* - já revela muito da visão empresarial sobre a educação, o presidente da CNI ressalta a necessidade de se investir na educação de crianças e jovens para transpor os obstáculos “ao aumento da competitividade da economia nacional e da produtividade dos nossos trabalhadores” (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2019b, p. 6).

E qual é a posição do terceiro elo desse campo, o Estado? Considerando que há uma diversidade de políticas de educação profissional, com diferentes níveis, formatos e objetivos, consideremos a posição do Estado especificamente em relação ao PJA, contexto formativo a ser analisado neste trabalho.

Enquanto o campo da educação defende que a educação profissional deva existir dentro de uma proposta de educação integral e desvinculada dos ditames do capital, e o campo da produção entende a educação principalmente como propulsora do desenvolvimento econômico, o Estado, ao discorrer sobre o PJA, parece adotar uma postura que se situa entre esses dois polos, pendendo para o lado do campo da produção.

Analisando um dos documentos oficiais do programa, o *Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz (2013)*, percebe-se uma tentativa de conciliar a proposta de educação profissional com a de uma educação humanística. Um dos trechos afirma, por exemplo, que o programa existe “para que nossa juventude esteja preparada para atuar com competência no mundo do trabalho, mas também para a convivência social e para a participação cidadã na definição dos destinos do Brasil” (MTE, 2013, p. 9)

O MTE destaca que o programa de aprendizagem cria oportunidades tanto para os jovens quanto para as empresas. Aos jovens, pois prepara-os para desempenhar atividades profissionais e para “ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho”. Para as empresas, o benefício está em formar mão de obra qualificada, “algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica” (Ibidem, p. 11).

Ao discorrer sobre o programa de aprendizagem e as entidades qualificadas para operá-lo, o MTE informa que estas devem, entre outras informações, apresentar os conteúdos a serem

desenvolvidos, contendo os conhecimentos, habilidades e competências e seu “potencial de aplicação no mercado de trabalho” (Ibidem, p. 14).

É possível notar a presença do conceito de competências, polivalência e empregabilidade. A Portaria 723 de 23/04/2012 do Ministério do Trabalho e Emprego define as diretrizes que as entidades participantes do Programa Jovem Aprendiz devem seguir. Dentre elas está a “promoção da mobilidade no mundo do trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte de um itinerário a ser desenvolvido ao longo da vida do aprendiz” (Idem, 2012, p. 67).

Em outros trechos do referido documento, por sua vez, percebe-se que é retomada novamente a concepção de formação não apenas para a prática laboral, mas uma “formação mais ampla” (MTE, 2013, p. 26)

A primeira diretriz curricular a ser seguida pelas instituições formadoras atuantes no programa é: “desenvolvimento social e profissional, na qualidade de trabalhador e cidadão” (Idem, 2012, p. 67). Além disso, afirma que tais instituições devem ofertar “conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados” (p. 68).

O manual determina que as dimensões teóricas e práticas da formação do aprendiz devem possibilitar o desenvolvimento de sua cidadania e a compreensão das características do mundo do trabalho, mostrando mais uma vez uma aparente dualidade cidadão-trabalhador. Resta compreender qual é a concepção de cidadania aqui apresentada.

Para alguns autores, a noção de cidadania que se apresenta associada às políticas de educação profissional é a de cidadania liberal-burguesa, pautada nos direitos individuais. Segundo Carvalho (2006, p. 237),

Quando empregabilidade e cidadania são incorporadas como partes do mesmo processo, geralmente revela um acentuado viés mercadológico, reforçando a possibilidade de se reduzir a cidadania à questão do emprego, como um processo individual e descolado dos movimentos sociais.

O tipo de cidadão que se deseja formar é, na concepção do autor, um “cidadão útil, solitário, mudo e patético”. Afirma ainda que esta cidadania é abstrata e submissa à condição de ser trabalhador. (Ibidem, p. 239)

Outro autor que aponta as contradições e limites da cidadania na sociedade capitalista é Newton Duarte (2010), destacando que a tendência principal das relações sociais no âmbito capitalista é obstaculizar o desenvolvimento moral dos indivíduos, fazendo com que a cidadania entre em conflito com as exigências da ordem econômica que, de fato, regem a sociedade capitalista. Em suas palavras, “não se pode superar essa situação moralmente inaceitável, a

comercialização da humanidade dos indivíduos, por meio de cursos de ética e cidadania, por melhores que sejam” (Ibidem, p. 79).

A concepção presente no Programa Jovem Aprendiz, de educação cidadã crítica e que ao mesmo tempo forme trabalhadores e cidadãos, é vista por Ivo Tonet (2016a) como uma resposta progressiva à crise da educação e do capital. É fácil perceber que a descrição que o autor faz dessa proposta de educação crítica se encaixa perfeitamente na concepção do Estado sobre o PJA, pelo menos na teoria:

[...] educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam trabalhadores e cidadãos. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária. (TONET, 2016a, p. 33)

E qual é, afinal, a avaliação do autor sobre este tipo de educação? Segundo ele, tanto a educação mais conservadora, que visa formar os indivíduos de acordo com as exigências do mercado (competências, polivalência e empregabilidade), quanto a educação cidadã crítica, “estão fadadas ao insucesso”, visto que tentam controlar e humanizar o capital, ato impossível. (TONET, 2016a, p. 33)

Retomando a análise da posição do Estado nesse campo, um outro documento que nos auxilia a enxergar as ideias que embasam o Programa Jovem Aprendiz é o documentário *Aprendizagem - O futuro em Construção* (2018)²⁰, de autoria do Tribunal Superior do Trabalho. É interessante notar que atores do mesmo campo (Estado) apresentam em suas falas concepções diferentes acerca da política, em alguns casos, até mesmo contraditórias, o que reforça mais uma vez o caráter cognitivo das políticas públicas.

A ministra Kátia Magalhães Arruda, coordenadora do Programa de Combate ao Trabalho Infantil e Estímulo à Aprendizagem, por exemplo, ao mesmo tempo que destaca o programa de aprendizagem como um direito social dos jovens, afirma que é positivo também para as empresas, pois “o empresário terá ali um jovem que foi formado por ele” (TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO, 2008)

Já a fala de Higino Brito Vieira, diretor do Departamento de Políticas de Empregabilidade do Ministério do Trabalho, remete às primeiras concepções de educação profissional no Brasil, como antídoto à marginalidade. No documentário, o ministro compara o

²⁰ No documentário produzido pela TV Tribunal Superior do Trabalho, seis jovens aprendizes de diferentes cidades do país compartilham as histórias de vida e como o programa de aprendizagem abriu a possibilidade de um futuro profissional bem-sucedido e marcado por oportunidades. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8S4T8DRWEVI>

valor gasto anualmente com um jovem em medida socioeducativa e o valor recolhido por um jovem em contrato de aprendizagem, sendo este o seu argumento em prol da política.

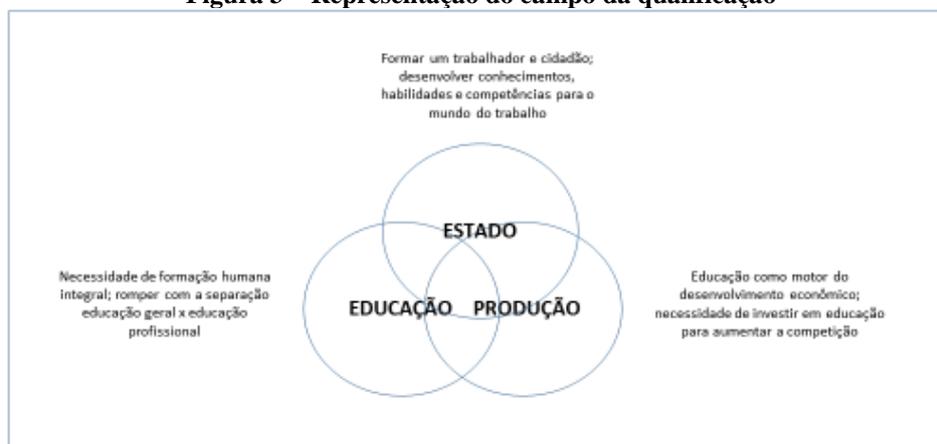
A visão do PJA também como política de assistência social pode ser percebida em alguns momentos, como quando o auditor fiscal do trabalho, Antônio Mendonça, destaca a participação das empresas no programa como “responsabilidade social”. Além disso, a ministra Kátia afirma que o Programa Jovem Aprendiz, se aplicado de forma integral, poderia resgatar 80% dos jovens que estão em situação de trabalho infantil.

Assim, percebe-se algumas tensões e aproximações entre os três principais atores do campo da educação profissional. Ao passo que os autores que tratam da educação criticam fortemente o modelo de educação profissional vigente, submetido às demandas do capital, e enfatizam a necessidade de uma educação humanística integral, o campo da produção, por sua vez, defende a necessidade de mais investimentos em educação profissional e tecnológica, como meio de desenvolvimento econômico.

Por fim, no que tange especificamente ao PJA, o Estado parece se situar entre essas duas concepções ao defender uma educação que forme um cidadão e trabalhador; porém, uma análise mais aprofundada permite perceber que, ao normatizar a política de educação profissional, o Estado acaba se aproximando mais do campo da produção, inserindo nas políticas públicas os conceitos de competências, polivalência e empregabilidade.

O diagrama abaixo ilustra essas relações entre os três campos no que tange à educação profissional, com o Estado, pelo menos em tese, tentando atender aos outros dois campos, mas demonstrando uma maior aproximação do campo da produção.

Figura 3 – Representação do campo da qualificação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Agora que já foi apresentada a historicidade das políticas públicas de educação profissional e os embates dos principais atores nesse campo, é possível avançar rumo ao objetivo principal deste trabalho: identificar qual a representação que os beneficiários do Programa Jovem Aprendiz fazem acerca desta política.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção será apresentada a metodologia de pesquisa utilizada para responder à pergunta central deste trabalho, a saber, quais as representações dos jovens beneficiários do PJA acerca da política. As próximas subseções abordarão a natureza da pesquisa e de que forma ela se encaixa com a pergunta que se quer responder, as técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados e posterior análise de resultados, bem como algumas demarcações teóricas que subsidiaram a pesquisa.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho se constitui em uma pesquisa de natureza qualitativa que, nas ciências sociais, se configura como um tipo de pesquisa em que se busca, apoiado na descrição, no entendimento e na interpretação da linguagem e do discurso, gerar um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular. (GONDIM, 2003)

Sabe-se que no atual estágio de construção do conhecimento científico, não há mais espaço para a antiga disputa entre as abordagens qualitativa e quantitativa, quando cada uma procurava deslegitimar a outra. Tal disputa, inclusive, cedeu lugar à colaboração, com o entendimento de que ambas podem contribuir de formas complementares para a compreensão dos fenômenos sociais (ALONSO, 2016).

Conforme apontado por Laville e Dione (1999, p. 43), é o problema de pesquisa que definirá a escolha dos procedimentos por parte do pesquisador. Os autores defendem como essencial que “a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados”

Sendo assim, considerando que o que se pretende capturar nesta pesquisa é a objetivação de dados subjetivos por meio da linguagem oral dos participantes, a saber, a representação sobre o objeto de estudo, optou-se, portanto, por uma abordagem qualitativa, privilegiando assim a relação entre o significado e o sentido do objeto de estudo para os participantes, ao invés da quantidade e da generalização.

Nesse tipo de pesquisa, ao invés de se capturar a opinião de toda uma população ou de uma amostra devidamente selecionada sobre um determinado programa, o que o pesquisador faz é “perscrutar a fundo o ponto de vista” de atores envolvidos naquele programa, não só para

colher as suas opiniões, mas também para conhecer as suas motivações, de forma a se obter uma melhor compreensão da realidade social. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189)

Com este objetivo, de se aprofundar na subjetividade dos participantes da pesquisa, escolheu-se como técnica de coleta de dados o grupo focal.

3.2 O GRUPO FOCAL

Segundo Morgan²¹ (1997 apud GONDIM, 2003, p. 151), grupos focais podem ser entendidos como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Ainda, segundo a autora, esta técnica se situa em um lugar intermediário entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

A origem dos grupos focais remete ao período da Segunda Guerra, quando a técnica era utilizada para examinar os efeitos da propaganda política e do material de treinamento das tropas. Posteriormente, nos anos 80, a técnica passou a ser largamente utilizada na área da saúde e da publicidade e propaganda. (GONDIM, 2003).

O grupo focal se constitui, portanto, da observação de uma discussão estimulada e orientada por uma pergunta principal e outras secundárias. É uma técnica de pesquisa qualitativa que, segundo Almeida (2016), busca apreender concepções e percepções das pessoas sobre determinado tema através da interação discursiva entre pessoas desconhecidas, com determinado perfil e por um tempo estabelecido, sob a condução de um moderador.

Ao recrutar os participantes para um grupo focal, deve-se levar em conta o potencial de cada participante para contribuir para o tema da pesquisa, por isso devem se enquadrar em determinado perfil. (GONDIM, 2003)

Além disso, há que se destacar o importante papel do moderador, que deverá estimular ao máximo as interações discursivas entre os participantes, ou seja, a discussão de ideias, já que essa é a base de um grupo focal. Um dos desafios colocados ao moderador de um grupo focal envolve conseguir manter um equilíbrio, fazendo com que todos os participantes exponham a sua opinião, mas sem que haja imposições ou constrangimentos às opiniões conflitantes. Até porque, no grupo focal, embora as opiniões se influenciem mutuamente, não se busca como objetivo final a construção de um consenso. (ALMEIDA, 2016)

²¹ MORGAN, D. Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications

Vale destacar que o grupo focal não deve ser entendido apenas como uma entrevista em grupo. O foco do moderador do grupo focal não recai sobre cada membro individualmente, mas sim nos “processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”. (GONDIM, 2003, p. 151)

Os grupos focais, ao contrário de entrevistas individuais, propiciam uma interação grupal na qual os participantes manifestam e discutem suas opiniões, ao passo que trazem à tona dados produzidos nesse momento de interação, e que revelam pontos de consenso e dissenso, fundamentais para se responder às perguntas de pesquisa. Portanto, o nível de análise dos grupos focais é “a fala que emerge no grupo e não as respostas individuais de cada um dos seus membros.” (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 9).

É digna de nota também a observação de Gui (2003) sobre grupos focais, considerando que estes, mais do que um instrumento de coleta de dados, são, antes, instrumentos de “construção de informações”. Segundo o autor, “não se trata, portanto, propriamente de uma coleta, como se o dado ali estivesse à espera de ser capturado, mas sim de captar os significados que emergem no 'aqui e agora' da situação de pesquisa, à medida que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto.” (GUI, 2003, p. 139)

Portanto, entendeu-se que a realização de grupos focais representou a melhor técnica para a coleta - ou construção - de dados nesta pesquisa, haja vista que se configura como um recurso adequado para se compreender o processo de construção das percepções, atitudes e **representações** sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001 apud GONDIM, 2003, negrito nosso)

Ainda sobre a profundidade que se pode alcançar ao utilizar o grupo focal como técnica, Kitzinger (1994²² apud BACKES et al, 2011, p. 439) defende que o grupo focal “pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coletas de dados”.

Além disso, entendeu-se que o grupo focal representa a técnica mais adequada de acordo com o público-alvo desta pesquisa, os jovens. Segundo apontado por Jannuzzi (2016), como jovens costumam ser menos colaborativos em pesquisas individuais e mais dispersos em atividades com muitos participantes, os grupos focais representam uma boa oportunidade no sentido de envolver esse público na discussão de um programa.

²² Kitzinger, J. The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. *Sociol Health Illn.* 1994; 16(1): 103-120.

O autor também destaca a conveniência de se utilizar de grupos focais em pesquisas avaliativas em políticas públicas, pois essa técnica pode ser útil para captar não só as dimensões tangíveis do programa, mas também as latentes e “permitem obter subsídios mais aprofundados sobre as temáticas de interesse” (JANNUZZI, 2016, p. 80)

3.3 REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O processo de recrutamento para participação na pesquisa se deu a partir das instituições formadoras, pois era necessário que elas autorizassem seus alunos a participarem. As instituições foram contatadas a partir dos resultados em sites de buscas com o termo “programa jovem aprendiz”. Foram contatadas através de telefone ou e-mail, momento em que o pesquisador apresentou brevemente a pesquisa, e em caso de interesse prévio da instituição, lhes enviava uma carta convite contendo todo o detalhamento dos objetivos da pesquisa, metodologia e assinatura da orientadora. Algumas instituições foram contatadas através do método “bola de neve”, em que o gestor de uma instituição indicava outro colega que porventura poderia também aceitar participar da pesquisa.

Após o aceite das instituições, com assinatura de termo de autorização, passou-se para a fase de recrutamento dos jovens. Como o objetivo inicialmente era formar grupos com cerca de 5-6 jovens, pediu-se para cada gestor o contato de aproximadamente 10 jovens que atendessem aos seguintes critérios: pertencerem a turmas/polos diferentes e estarem participando do PJA há no mínimo 10 meses.

Algumas instituições desejaram acompanhar mais de perto todo o processo de recrutamento e realização da pesquisa, inclusive mediando toda a comunicação entre o pesquisador e os jovens, ao passo que outras permitiram maior autonomia, entregando ao pesquisador o contato dos jovens para que este conduzisse todo o processo de organização dos grupos. Porém, frisou-se com todas as organizações a necessidade de, no momento de realização dos grupos focais, estarem presentes nas salas virtuais apenas os jovens participantes e o pesquisador, visto que a presença de instrutores ou outros membros das organizações poderia inibir a participação dos alunos. Conforme apontado por Jannuzzi (2016), ao se utilizar grupos focais na avaliação de programas sociais, é importante que os participantes apresentem identidades de interesse e perfis socioeconômicos semelhantes, para que se sintam confortáveis em expor as suas opiniões.

Por se tratar de uma pesquisa não remunerada, que demandaria uma quantidade significativa de tempo para ser realizada, sacrificando outras atividades, o recrutamento dos participantes se deu de forma voluntária. Após receberem uma carta explicando os objetivos e metodologias da pesquisa, os coordenadores e professores das instituições que aceitaram a participação estenderam o convite aos jovens, que aceitaram de forma voluntária. Após as instituições passarem o contato dos jovens que aceitaram participar da pesquisa, foi apresentado novamente a eles, utilizando a ferramenta WhatsApp, os objetivos e metodologia da pesquisa, deixando bem claro que a participação era voluntária e que a qualquer momento poderiam abandonar a pesquisa, se assim desejassem.

Todos os participantes maiores de idade receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EACH-USP. No caso dos participantes menores de idade, o documento que formalizou a sua participação na pesquisa foi o TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, ao passo que o TCLE foi assinado por seus pais ou responsáveis. Nessa etapa de organização dos grupos, um desafio foi o fato de muitos dos jovens participantes não terem condições de imprimir e escanear os documentos em suas casas, e tal dificuldade foi contornada a partir de ferramentas gratuitas que permitem a assinatura digital de documentos.

Por fim, após a assinatura dos respectivos documentos de autorização por parte dos jovens e seus responsáveis, foram criados os grupos focais. Não foi possível reunir nos grupos jovens de diferentes instituições, pois a maioria exigiu que a pesquisa fosse realizada no dia e horário da formação teórica de cada jovem.

Devido à necessidade de isolamento social imposta pela pandemia da Covid-19 no ano de 2020, todos os grupos focais realizados nesta pesquisa se deram em formato *on-line*. E, assim como qualquer outra atividade adaptada do formato presencial para o formato *on-line*, exigiu adaptações, representando oportunidades e desafios.

Dentre as vantagens apontadas por Abreu, Baldanza e Gondim (2019) de se realizar grupos focais *on-line*, e que se verificou nesta pesquisa, está a economia de tempo e de recursos, evitando custos com transporte e permitindo a participação de pessoas de áreas geográficas diferentes. Neste trabalho, os grupos focais *on-line* puderam contar com jovens tanto da cidade de São Paulo quanto do interior do estado, e também possibilitaram a participação de jovens do estado de Minas Gerais²³. Tal diversidade de localidades, que não seria possível se os grupos fossem presenciais, com certeza enriqueceu os resultados da pesquisa.

²³ As características demográficas e sociais dos jovens participantes serão detalhadas no próximo capítulo.

Em contrapartida, deve-se apontar como uma das limitações de se realizar grupos focais *on-line* a diminuição de recursos que permitam a comunicação não verbal, conforme apontado por Wilson (2003²⁴ apud ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009). Embora as tecnologias utilizadas nesta pesquisa permitam a interação com áudio e vídeo, em alguns momentos, devido às interferências na qualidade da conexão de internet, os participantes tiveram de utilizar apenas áudio, impossibilitando que o moderador observasse as suas expressões faciais, gestos, e outras formas de comunicação não verbal.

Todos os grupos focais ocorreram através da ferramenta gratuita Google Meeting, permitindo ao pesquisador a gravação para posterior análise. Os grupos foram organizados da seguinte forma:

Tabela 2 – Distribuição grupos focais

Instituição*	Data	Participantes
A	19/09/2020	3
B	02/10/2020	3
C	08/10/2020	4
D (1)**	14/10/2020	3
D (2)	20/10/2020	3
E	03/11/2020	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

* Conforme acordado com as instituições, elas não teriam os seus nomes divulgados. Na seção de Resultados, há uma breve caracterização de cada instituição.

** No caso da instituição D, o grupo focal que seria formado por seis jovens de diferentes polos, devido às diferenças de horários, teve que ser subdividido em dois grupos menores.

A bibliografia sobre grupos focais é quase unânime em apontar a conveniência em reunir nos grupos focais participantes que não se conheçam, para reduzir a chance de se reproduzir no grupo acordos implícitos entre os participantes sobre o que dizer ou não. Essa premissa foi levada em conta ao se organizar os grupos para esta pesquisa. Apenas em um dos grupos havia participantes que se conheciam, pelo fato de a instituição participante ser menor e no momento da pesquisa possuir apenas duas turmas em curso, ao passo que em todos os outros grupos cada participante era de uma turma/polo diferente.

Quanto ao tamanho dos grupos, não existe uma definição rígida, variando na literatura entre 4 a 12 participantes. Neste trabalho, optou-se pelo menor número possível, com grupos entre 4 e 5 participantes. Porém, devido a participantes que tiveram problemas com a internet

²⁴ WILSON, E. V. Perceived effectiveness of interpersonal persuasion strategies in computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior*, Oxford, v. 19, n. 5, p. 537-52, sept. 2003

logo no início dos grupos, ou outros problemas pessoais que impossibilitaram sua participação, alguns grupos foram conduzidos com apenas três participantes.

Durante a realização do primeiro grupo focal, com apenas três participantes, os jovens foram muito participativos e debateram todas as questões com bastante afinco, e percebeu-se que dobrar o número de participantes para os próximos grupos poderia estender a coleta de dados para mais de duas horas, o que não é recomendado pela literatura. Tentou-se realizar os grupos em no máximo 1h30, afinal, devido ao isolamento social, muitos já estavam cansados de encontros *on-line*, além do que, sabe-se que jovens tendem a se manterem concentrados e participativos por menor intervalo de tempo. Além disso, posto que os grupos foram realizados no horário das aulas remotas dos participantes grupos maiores poderiam prolongar muito a discussão e atrapalhar nas demais atividades acadêmicas dos jovens e das instituições que gentilmente aceitaram participar da pesquisa. Assim, pode-se dizer que nesta pesquisa optou-se pela realização de “mini grupos” que, segundo apontado por Debus (1988²⁵ apud Kind, 2004), podem ser mais apropriados para abordar certas questões em profundidade.

Como o próprio nome sugere, o grupo focal deve ter um foco específico, ou seja, um tema, em torno do qual os participantes irão expor suas ideias, percepções e sentimentos. Uma das funções do moderador/pesquisador será garantir que as discussões gravitem ao redor deste tema, fazendo com que o grupo retome o foco sempre que houver dispersão do assunto.

Sendo assim, seguindo a recomendação da literatura a respeito de grupos focais, elaborou-se para esta pesquisa um roteiro²⁶ que serviu como base para a aplicação dos grupos. Tal roteiro foi composto por uma questão principal, relacionada ao objetivo geral desta pesquisa, e seis questões secundárias. Apesar de as questões terem sido estruturadas em uma sequência lógica, no momento de realização dos grupos seguiu-se a recomendação de Gui (2003) de que o roteiro não pode se constituir uma “camisa de força” que obrigue o grupo a discutir uma questão na qual não está interessado, ou avançar a discussão enquanto o grupo ainda tem algo a dizer sobre determinado tópico. Inclusive, notou-se neste aspecto a riqueza da diversidade de opiniões que os grupos focais proporcionam, pois ao passo que uma mesma questão em alguns grupos suscitou longas discussões, em outros, despertou pouco interesse, e vice-versa.

Sendo assim, na construção do roteiro para os grupos focais, seguiu-se as mesmas premissas apresentadas por Laville e Dionne (1999) de uma entrevista semiestruturada, com

²⁵ DEBUS, M. (Org.) Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales. Pennsylvania: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1988.

²⁶ O roteiro encontra-se na seção de Apêndices deste trabalho

perguntas abertas, em uma ordem estabelecida, mas não estática, podendo o entrevistador acrescentar perguntas de esclarecimento, explicitar questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades dos entrevistados, mudar a ordem das perguntas, a fim de assegurar mais coerência nas respostas. Segundo os autores, a flexibilidade desse tipo de entrevista permite um contato mais íntimo entre entrevistador e entrevistado, favorecendo a exploração em profundidade de seus saberes, representações, crenças e valores.

De fato, foi necessário mostrar tal flexibilidade durante a realização dos grupos focais. Visto que o PJA abarca jovens de diferentes idades – de 14 a 24 anos - tal diversidade mostrou-se presente nos grupos, exigindo adaptações do moderador, tanto na linguagem quanto no ritmo de condução do grupo.

A fim de estimular o máximo de participação dos jovens e vencer as barreiras naturais de um ambiente virtual, o moderador/pesquisador preocupou-se em conduzir o grupo focal da forma mais descontraída possível, sem perder o foco da pesquisa. Logo no momento da introdução, em que o moderador/pesquisador se apresenta e explica os objetivos da pesquisa, foram mostradas aos jovens fotos do moderador/pesquisador quando este fora um participante do PJA, a fim de quebrar o gelo inicial e também ressaltar a sua afinidade com o tema. A partir daí os jovens também se apresentavam de forma breve e o moderador começava a conduzir a conversa para o roteiro do grupo focal.

Todos os grupos seguiram de forma colaborativa e pacífica, não havendo nenhuma resistência por parte dos jovens ou dificuldade, a não ser algumas falhas de conexão à internet, que exigiram em alguns momentos uma pausa no grupo e retomada, mas sem prejudicar os objetivos da pesquisa.

3.4 DEMARCAÇÃO TEÓRICA: O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

Conforme destacado nas seções anteriores, a pergunta que se pretende responder neste trabalho é sobre quais as representações que os jovens participantes do PJA elaboram sobre este programa em que estão inseridos. Sendo assim, entende-se que se faz necessário uma breve explicação sobre o conceito de representação e o campo teórico-metodológico no qual este trabalho se baseará.

Não há uma definição única que englobe o termo “representação”, tendo este, conforme apontado por Bernardes e Nascimento (2019), passado por transformações históricas, não lineares, carregando consigo um alto grau de abstração. Sendo assim, o campo da história, das

ciências sociais e da psicologia situam o termo “representação” em um emaranhado de noções e conceitos, como imaginário, ideologia, mito, utopia, entre outros.

Para este trabalho, situado no campo das políticas públicas, oriundo, por sua vez, das ciências sociais, entendeu-se que o arcabouço teórico metodológico mais adequado a se utilizar seria o da sociologia clássica. Por este motivo, utilizaremos aqui o termo “representação” a partir das contribuições de Durkheim, Marx e Engels.

Para Durkheim, fundador da teoria sociológica das representações sociais, “a vida social era inteiramente feita de representações” (COSTA, 2015, p. 134). Para o sociólogo francês, há distinção entre as representações coletivas e individuais: as representações coletivas são as expressões das crenças, comportamentos e sentimentos produzidos pela coletividade; são, portanto, de caráter exterior, oriundas da sociedade, e se impõem aos indivíduos, sendo introduzidas e materializadas em práticas sociais. (COSTA, 2015).

Assim, ao passo que para Durkheim a noção de representação é coletiva, como algo exterior e coercitivo, imposto ao indivíduo, para Marx o sujeito tem papel mais ativo e as suas representações, ideias e pensamentos são produtos da sua consciência que, por sua vez, é determinada pela vida real e concreta do indivíduo.

Para Marx e Engels, não há dúvidas de que as representações são produzidas pelos homens, mas pelos homens reais, em atividade, como pode-se observar neste trecho:

[...] os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 1977²⁷, p. 36 apud BERNARDES; NASCIMENTO, 2019, p. 19)

Portanto, se para Marx e Engels não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, a representação não parte de uma consciência coletiva, de um todo que está acima dos indivíduos; pelo contrário, é oriunda da base real, concreta do indivíduo. (COSTA, 2015).

Como bem sintetizam Bernardes e Nascimento (2019, p. 20), “para Marx e Engels, representação é a consciência da realidade produzida e determinada pelo ser social, pelo indivíduo concreto, inserido em suas relações materiais de produção” A noção de representação

²⁷ MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

em Marx, como não poderia deixar de ser, está relacionada com a sua concepção de análise social e explicação da realidade: o materialismo histórico e dialético.

Percebe-se, portanto, a diferença entre os conceitos de representação em Durkheim e Marx e Engels, como sintetizado por Bernardes e Nascimento (2019)

Neste sentido, se para Durkheim as representações coletivas são exteriores, coercitivas e impostas aos indivíduos, características presentes nos fatos sociais, para Marx, a noção de representação está presente na concepção do materialismo histórico, em que as ideias, a consciência, está relacionada às relações da atividade material, ao processo de vida real do indivíduo; e, por outro lado, podendo se apresentar também como uma abstração produto de uma consciência invertida da realidade. (BERNARDES; NASCIMENTO, 2019, p. 21)

Para este trabalho, entendeu-se como mais adequado adotar o conceito de representação de Marx e Engels, assentado no materialismo histórico dialético, pois o que se deseja é apreender como as contradições historicamente construídas na sociabilidade capitalista formam a consciência desses jovens trabalhadores a respeito do programa de educação profissional em que estão inseridos e do universo da educação e trabalho.

Por este motivo, além dos grupos focais, foi aplicado aos jovens participantes um breve questionário, também por meio de ferramentas remotas, com questões demográficas e econômicas, pois entende-se que uma maior compreensão das condições materiais dos participantes da pesquisa permite uma melhor compreensão dos resultados.

Dadas as contradições de tais relações no contexto do trabalho subsumido ao capital, é importante lembrar que, apesar de as representações surgirem a partir da vida real e concreta dos indivíduos, tais representações podem também ser produto de uma consciência invertida da realidade, pois fruto da ideologia dominante. (BERNARDES; NASCIMENTO, 2019).

Segundo alertado também por Soares et al (2011), ao se buscar capturar as representações de sujeitos, em pesquisa qualitativa²⁸, as opiniões emitidas pelos sujeitos podem melhor emitir a ideologia dominante. Neste caso, papel importante é representado pela análise de tais opiniões, que podem revelar as dificuldades dos participantes em resistir à ideologia dominante, ao mesmo tempo que podem revelar aspectos críticos concernentes às condições concretas da vida real de tais sujeitos.

²⁸ Neste artigo os autores citam especificamente os grupos focais e entrevistas em profundidade.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tão importante quanto a etapa de preparação e realização dos grupos focais, é a etapa de análise dos dados coletados - ou construídos - durante a realização dos grupos. Neste trabalho, utilizaremos como arcabouço teórico-metodológico a análise de conteúdo conceituada por Laurence Bardin (1977) em sua obra referencial *Análise de Conteúdo*. Segundo a autora, pode-se definir análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A intenção da análise de conteúdo é a inferência, ou seja, o analista “tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo”. (Ibidem, p. 39)

Grosso modo, a análise de conteúdo “espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem.” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 679)

É importante notar na descrição de Bardin apresentada acima que a análise de conteúdo se refere a um “conjunto de técnicas”, portanto, diferentes técnicas poderão ser utilizadas na análise de conteúdo, conduzindo a diferentes formas de compreensão do texto.²⁹

Para os objetivos deste trabalho, entendeu-se como mais adequada a análise temática-categorial, que consiste em considerar a totalidade de um texto³⁰ que será classificado a partir da frequência de presença ou ausência de determinados itens de sentido. Grosso modo, envolve “recortar” as falas dos sujeitos participantes da pesquisa e classificá-las em “caixinhas”, de acordo com as unidades de sentido (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo desta pesquisa seguiu a organização proposta por Bardin (1977), que divide este momento em três fases: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, com as inferências e interpretações.

²⁹ Em inventário realizado por Oliveira (2008), na literatura a respeito de análise de conteúdo são apresentadas as seguintes técnicas de análise de conteúdo: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, entre outras.

³⁰ No caso desta pesquisa, a transcrição dos grupos focais.

Na primeira etapa, a pré-análise, o material é organizado. Neste caso, por se tratar de grupos focais gravados, todo o material foi transcrito para que pudesse ser analisado na forma de texto. Utilizou-se como auxílio um software gratuito de transcrição de áudios, o *speechlogger*. Porém, por se tratar de um áudio com diversas falas, em alguns momentos sobrepostas, além de ruídos externos, o software não se mostrou tão eficaz e grande parte das gravações tiveram de ser transcritas manualmente a fim de capturar de forma exata as falas dos participantes.

Este material organizado é o que Bardin (1977) chama de “corpus”, como um conjunto de documentos tidos em conta para serem analisados. Para responder à pergunta deste trabalho, utilizou-se como corpus, portanto, os textos gerados a partir da transcrição dos grupos focais.

Este primeiro contato com o material Bardin (1977) descreve como uma “leitura flutuante”, na qual serão levantadas as primeiras observações e hipóteses do pesquisador sobre o tema. Como o primeiro contato com as respostas dos participantes se deu no momento dos grupos focais e, posteriormente, com a escuta exaustiva dos áudios antes de transcrevê-los, pode-se dizer que este trabalho iniciou a partir de uma “escuta flutuante”. Nesta etapa, podem surgir as primeiras hipóteses, ou, como foi o caso desta pesquisa, não se utilizar como guia para a análise um conjunto de hipóteses, ao invés disso, a análise foi sendo conduzida “às cegas”, ou seja, sem ideias pré-concebidas. Afinal, como referendado por Silva (2018), não há hipótese a ser testada na pesquisa qualitativa.

Na segunda fase, de exploração do material, descrita por Bardin (1977, p. 101) como a fase mais “longa e fastidiosa”, os dados passam a ser codificados, podendo ter como unidade de registro um tema, uma palavra ou uma frase. Segundo Minayo (2007³¹, apud CAVALCANTE; PINHEIRO, 2014), a etapa de categorização consiste em um processo no qual o texto vai sendo reduzido a palavras e expressões significativas.

Para este trabalho, escolheu-se como recorte para as unidades de registro os temas³², que podem ser entendidos como “uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares.” (BARDIN, 1977, p. 105)

Na terceira e última etapa, os resultados brutos obtidos da codificação do conteúdo serão tratados, podendo inclusive ser utilizadas ferramentas estatísticas, caso esteja em consonância ao objetivo da pesquisa, e a partir daí o analista poderá propor inferências e interpretações sobre

³¹ MINAYO, M. C.S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007

³² Que serão apresentados no próximo capítulo.

resultados inesperados. O que se busca nesta etapa é colocar em destaque as informações fornecidas pela análise.

Nesta fase de interpretação de dados, o analista precisa retornar ao referencial teórico da pesquisa, a fim de embasar as análises e dar sentido à interpretação, o que será feito na seção seguinte. (SANTOS, 2012)

Tal análise pode ser tanto de caráter quantitativo quanto qualitativo. Na abordagem quantitativa, o analista baseia-se na frequência de aparição das unidades de registro no corpus do trabalho. Já a abordagem qualitativa, utilizada neste trabalho, utiliza como índice a presença ou ausência de certos índices (palavra, tema) ao invés da frequência.

Segundo Bardin (1977), a análise qualitativa se apresenta como mais maleável, adequada a pesquisas cujos índices ou hipóteses não estavam previstos; por esse motivo, entendeu-se ser esta a mais adequada aos objetivos desta pesquisa. Afinal, conforme referendado por Gaskell (2002, p. 68), “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.”

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de partir para a apresentação e discussões dos resultados obtidos através da análise de conteúdo, se faz necessário conhecer um pouco da realidade social dos participantes desta pesquisa, já que se tentou capturar nos grupos focais as representações dos sujeitos sobre a realidade a partir da influência direta das condições materiais desses participantes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Durante a pesquisa foi aplicado, antes da realização dos grupos focais, um breve formulário (Google Forms) a fim de apreender algumas características biossociais dos jovens, fornecendo subsídios à análise de conteúdo.

4.1.1 Os jovens aprendizes

Participaram dos grupos focais 20 jovens de três regiões diferentes: Região Metropolitana de São Paulo, interior do estado de São Paulo (Sorocaba e Tatuí) e Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). O tempo de participação dos jovens no PJA durante as entrevistas variou entre 10 meses e 1 ano e 3 meses.

Dos participantes, 75% (15) eram do sexo feminino e 25% (5) do sexo masculino. Apenas quatro jovens participantes eram menores de idade (17 anos). Todos os demais tinham idade entre 18 e 21 anos. Como a pesquisa se deu de forma voluntária, acredita-se que os jovens com maior idade se sentiram mais à vontade para participar nos grupos focais. Deste modo, não houve representação de jovens entre 14 e 16 anos e tal lacuna pode ser preenchida em pesquisas futuras.

Utilizando como referência a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 55% (11) dos participantes se autodeclararam pardos, 15% (3) pretos e 30% (6) brancos. Quanto à renda, predominou um patamar mais baixo, em que 65% (13) declararam possuir renda familiar total de até três salários mínimos (R\$ 3.135,00) e 1 participante declarou renda familiar mensal menor que um salário (R\$ 1.045,00). Entre os níveis mais altos, ficaram quatro participantes (20%) com renda familiar mensal de até cinco salários mínimos (R\$ 6.270,00) e apenas dois participantes declararam renda superior a esse patamar. Utilizando o

critério do IBGE, que classifica as classes sociais por faixas de renda, a maioria dos participantes está situado entre as classes D e E.

Ao se observar a escolarização desses jovens, há quase uma unanimidade: 90% (18) cursaram toda a educação básica em escola pública e apenas dois participantes em escola particular, um deles como bolsista. Os níveis de escolaridade variaram, devido à idade dos participantes. Como a maioria dos participantes era maior de idade, apenas 15% (3) ainda estavam cursando o ensino médio, 40% (8) concluíram o ensino médio e no momento não estavam estudando, 40% (8) estavam cursando o ensino superior e apenas um jovem estava cursando ensino técnico. Não havia nenhum jovem na pesquisa que havia abandonado a escola, visto que estar estudando é a primeira exigência do PJA.

Os dados preliminares apontam que a maioria dos participantes do PJA são jovens pardos e pretos, pertencentes a famílias da classe D e E e estudantes de escolas públicas; demonstram, portanto, que o programa tem atendido às juventudes mais vulneráveis, e nos ajudam também a compreender melhor as representações de tais indivíduos, haja vista que são influenciadas por suas condições materiais.

A fim de manter em anonimato a identidade dos jovens, conforme estabelecido no TCLE assinado por eles e seus responsáveis, na apresentação dos resultados, quando algumas falas forem reproduzidas, os jovens serão identificados por um número, idade e estado.

4.1.2 As instituições

A seguir, uma breve caracterização das cinco instituições que concordaram que seus alunos participassem da pesquisa. Três delas estão situadas no estado de São Paulo e duas em Minas Gerais. Respeitando a cláusula de confidencialidade no termo de autorização, as instituições não serão identificadas por nome. As instituições estão sendo apresentadas aqui pela ordem cronológica em que os grupos focais foram realizados e todas as informações foram retiradas de seus sites oficiais.

4.1.2.1 Instituição A

Essa associação está localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, é mantida por uma Fundação, e desde 1947 já formou mais de 45 mil jovens. Atende jovens em situação de

vulnerabilidade, entre 14 e 19 anos. Oferece um Programa de Aprendizagem dividido em 4 ramos: Aprendiz Auxiliar Administrativo, Aprendiz Auxiliar de Logística, Aprendiz Repositor de Mercadorias e Arco Ocupacional Administração.

4.1.2.2 Instituição B

A instituição é uma organização filantrópica, sem fins lucrativos, e que atua desde 1975 no atendimento de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Está situada no município de Belo Horizonte (MG), mas atende jovens de toda a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Segundo dados do seu site, atende permanentemente cerca de 3 mil jovens e adolescentes da capital e interior, em parceria com órgãos públicos e empresas privadas.

4.1.2.3 Instituição C

Essa foi a maior dentre todas as instituições pesquisadas, possuindo unidades em todos os estados do país. É uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos. Além do Programa Jovem Aprendiz, atua também em outras frentes, como estágio para estudantes de ensino médio e superior. Foi fundada em 1964 e em 2020 atingiu a marca de 500 mil aprendizes formados. Devido à pesquisa ter sido realizada remotamente, o grupo focal realizado nesta instituição contou com jovens de São Paulo, Tatuí e Sorocaba.

4.1.2.4 Instituição D

Essa instituição é uma Fundação responsável pelas ações sociais de um grande grupo empresarial atuante nas áreas de siderurgia, mineração, logística, cimento e energia. A Fundação, além do Programa Jovem Aprendiz, executa diversos outros projetos na área da educação, cultura e sustentabilidade. No PJA, oferece cursos nas áreas de Administrativo, Higienização e Saúde, Logística, Operação em Varejo, Atendimento, Negociação e Serviços e Eletromecânica. Possui polos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Por questões logísticas, o grupo focal desta instituição teve que se dividir em dois, sendo um do polo Belo Horizonte e Contagem, e outro de Congonhas, Ouro Branco e Conselheiro Lafaiete, ambos do estado de Minas Gerais.

4.1.2.5 Instituição E

É uma Organização não governamental (ONG), herdeira das ações de outras organizações atuantes desde os anos 60 e 70. Em 2015 se consolidou como uma ONG no atendimento a jovens, com a missão de desenvolvimento integral, e por isso oferece, além do Programa Jovem Aprendiz, outros programas de desenvolvimento para crianças e jovens. Está situada na zona sul de São Paulo e não possui atuação fora da cidade.

4.1.2.6 Análise das Instituições

Observa-se, portanto, que as cinco instituições participantes diferem em tamanho, com algumas delas atendendo apenas regiões específicas de sua cidade, ao passo que outras atuam em todo o país. Algumas são mantidas por fundações de grandes grupos empresariais, ao passo que outras possuem um caráter mais filantrópico, mantendo-se com a parceria das empresas contratantes e pequenas doações. Em comum, o fato de todas serem instituições sem fins lucrativos, pertencentes ao terceiro setor e declararem em suas missões não só a inserção no mercado de trabalho, mas um compromisso com a garantia de direitos aos jovens pertencentes aos extratos mais vulneráveis da sociedade.

Vale destacar que podem participar do Programa Jovem Aprendiz as instituições do Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S - SENAI/SENAC/SENAR/SENAT/SESCOOP), escolas técnicas de educação e Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL). Foram contatadas instituições de todas as modalidades, mas somente as ESFL aceitaram participar, o que pode revelar um caráter de maior transparência e abertura à sociedade de tais instituições do terceiro setor em comparação às demais.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após compreender melhor o contexto social dos jovens participantes da pesquisa, podemos avançar para a análise do conteúdo. Conforme explicado no capítulo anterior, que abordou os aspectos metodológicos da pesquisa, são apresentados aspectos que compõem a análise e codificação das falas dos jovens. O conteúdo foi agrupado em três temáticas, que por sua vez se subdividem em categorias, sendo elas: **1) Formação para a cidadania e trabalho:**

Desenvolvimento pessoal e profissional; Direitos trabalhistas; **2) Aspectos relevantes da formação teórica no PJA:** Conteúdo teórico; Afeto, segurança e auxílio; Trabalho em equipe e comunicação; Pensamento crítico; Disciplinamento **3) Impacto da formação na vida do jovem.**

4.2.1 Formação para a cidadania e trabalho

Tal temática já estava definida no roteiro do grupo focal, sendo esta a primeira questão apresentada para debate pelo mediador/pesquisador. Sabendo que o Manual da Aprendizagem, do Ministério do Trabalho e Emprego (2013) define que o currículo do Programa Jovem Aprendiz deve contribuir para o “desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão”, foi questionado aos participantes o que eles entendem como uma formação que seja ao mesmo tempo para a cidadania e para o trabalho, e se as suas instituições cumpriam esse duplo objetivo. As respostas dos jovens foram agrupadas nas duas categorias a seguir, “Desenvolvimento pessoal e profissional” e “Direitos trabalhistas”.

4.2.1.1 “Desenvolvimento pessoal e profissional”

As respostas dos jovens em todos os grupos foram muito genéricas e dispersas, pautadas no discurso cotidiano, percebendo-se entre eles uma grande dificuldade em pensar no significado da palavra “cidadania”.

A maioria das respostas gravitou em torno de *“adquirir conhecimento para a vida pessoal e profissional”, “explicar como se vive em sociedade e capacitar para o mercado de trabalho”, “formar para ser um trabalhador e para conviver socialmente”, “ser um bom cidadão antes de ser um bom trabalhador”, “criar um bom profissional e um bom cidadão”, “crescimento/desenvolvimento profissional e social”, “se desenvolver como trabalhador e como pessoa”*³³.

Quando questionados sobre o significado desse desenvolvimento pessoal que os jovens estavam citando como parte de uma formação cidadã, surgiram exemplos mais voltados ao

³³ Nesta seção, os textos destacados em itálico representam as falas dos jovens durante os grupos focais, reproduzidas na íntegra.

desenvolvimento de habilidades pessoais, como autonomia, relacionamento interpessoal, comunicação e pensamento crítico. Inclusive, tais características foram tão destacadas ao longo dos grupos focais que serão apresentadas posteriormente, em categorias próprias. É interessante notar que mesmo agrupando tais características sob a categoria “desenvolvimento pessoal”, os jovens sempre citavam exemplos que remetiam para o lado profissional, como pode ser percebido nas duas falas a seguir:

[...] a minha instrutora, ela foca bastante pra gente se desenvolver socialmente, no caso pra gente aprender a conversar com outras pessoas, a gente aprender a ter uma conversa com nossos chefes.” (Jovem 9, 19 anos, SP)

A (nome da Instituição) retrata assuntos muito atuais como...pra nos tornar também bons cidadãos, fala sobre temas como drogas, como se enquadrar com emprego e renda, tudo necessário para nos tornarmos bons cid...trabalhadores né, funcionários para qualquer empresa (Jovem 11, 19 anos, MG)

Além disso, percebeu-se nas respostas dos participantes que o que eles enxergam como um desenvolvimento mais amplo, classificando inclusive como desenvolvimento pessoal/cidadão é, na verdade, um desenvolvimento para o mercado de trabalho, pautado nas ideologias das competências, da empregabilidade e da polivalência. A fala de uma das jovens ilustra bem: *“[...] nosso mundo não gira só em torno do profissional [...] de uma forma geral eles não estão preparando a gente só para o mercado que a gente tá exercendo agora, eles também preparam a gente para outros tipos de mercado que a gente pode querer agregar mais para frente.”* (Jovem 9, 19 anos, SP)

Percebe-se, portanto, que o conceito de empregabilidade como formação não só para o trabalho formal em uma organização/ramo específico, mas também como formação para criar suas próprias condições de trabalho em um cenário de esvaziamento das relações trabalhistas formais, foi absorvido de forma positiva por esses jovens como sendo uma formação mais ampla, diferente da formação para o trabalho.

Por fim, surgiram algumas respostas sobre o que engloba o chamado “desenvolvimento social” a que eles estavam se referindo, mais voltadas à coletividade, como “vivência”, “respeito”, “conscientização”, “ética e moral”, “políticas públicas”. Tais respostas, porém, apareceram de forma dispersa, não chegando a se constituir como respostas dos grupos, mas de alguns jovens individualmente.

4.2.1.2 Direitos trabalhistas

Um ponto se destacou em quase todos os grupos focais quando abordado o assunto de uma formação social e profissional: a inserção de direitos trabalhistas na grade curricular foi considerada pelos jovens como característica importante de uma formação que seja ao mesmo tempo para a cidadania e para o trabalho. Embora tenham aparecido em algumas respostas outros direitos mais gerais como direito à igualdade, moradia e renda, o foco foi, sem dúvidas, a legislação trabalhista, sobretudo a que se refere especificamente aos jovens aprendizes.

Deste modo, pode-se dizer que, pelo menos nas instituições estudadas nesta pesquisa, não se percebeu a “aparente ausência de um trabalho político, da conscientização e do conhecimento da esfera dos direitos” que Soares (2009, p. 12) atribui à maioria dos programas de aprendizagem. Além disso, o fato de os jovens terem citado de forma tão positiva o fato de terem tido aulas de direito, ainda que apenas de direitos trabalhistas, pode estar relacionado ao fato de existir na educação básica uma lacuna no que diz respeito aos direitos para a cidadania, como apontado por Franco (2008) ao comparar o currículo do ensino médio brasileiro com o italiano, no qual consta na grade aulas de economia, direito e trabalho.

Segundo os jovens entrevistados, conhecer os seus direitos lhes permite protegerem-se de possíveis violações que possam ocorrer no local de trabalho. Além disso, citaram como característica positiva do PJA o fato de ensinar assuntos como INSS, FGTS, 13º salário e que, se não fosse pela formação teórica do programa, continuariam sem conhecer tais assuntos, já que nunca foram abordados em suas escolas. Percebeu-se, portanto, que os jovens valorizam bastante este conteúdo e sentem-se empoderados como cidadãos e trabalhadores ao conhecerem os seus direitos, como pode ser observado nos trechos a seguir:

"[...] como cidadão sabe, a questão de direitos e deveres me ajudou bastante porque a gente, como adolescente, a gente não tem uma instrução, vou te dar um exemplo, a gente não tem instrução sobre o 13º, sobre INSS, sobre o que desconta no seu salário e etc." (Jovem 13, 17 anos, MG)

"[...] então a gente consegue se impor, a gente consegue ter voz, eu acho que a gente aprendeu a ter voz [...]" (Jovem 12, 19 anos, MG)

Não se pode deixar de citar que observar os jovens associando a cidadania à existência de direitos trabalhistas nos faz lembrar da clássica definição cunhada pelo cientista político Wanderley Guilherme dos Santos, para o período Vargas, a “cidadania regulada”, em que eram reconhecidos como cidadãos apenas os que se enquadravam em determinadas categorias profissionais definidas por lei. Nessa concepção de cidadania regulada, a cidadania não está

assentada em valores políticos, mas sim em um sistema de estratificação profissional. A descrição desse conceito parece aplicar-se também às respostas dos jovens, pois “a cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal lugar reconhecido por lei.” (SANTOS, 1979, p. 75)

Ouvir as representações dos jovens sobre a formação cidadã associada aos seus direitos conquistados através do contrato de trabalho como jovem aprendiz faz pensar que, talvez só agora, na condição de trabalhadores assalariados com registro em carteira, tais jovens estejam se reconhecendo como cidadãos, portadores de direitos.

Portanto, notou-se que, embora com bastante dificuldade em definir o que é uma formação cidadã, agrupando-a sob o rótulo genérico de “desenvolvimento pessoal” ou associando-a especificamente ao conhecimento sobre direitos trabalhistas, os jovens ainda assim percebem o PJA como indo além de questões específicas do mercado de trabalho, como sintetizado por esta participante: *“Por que qual que é o sentido de nós sermos qualificados para nos tornarmos um trabalhador...talvez eu não me expresse como deveria...mas um trabalhador qualquer, a gente tem que ter um método diferenciado”* (Jovem 11, 19 anos, MG)

4.2.2 Aspectos relevantes da formação teórica no PJA

Esta temática foi sendo construída a partir da codificação das respostas dos jovens a todas as perguntas do roteiro do grupo focal, portanto, a maioria das categorias aqui apresentadas surgiu espontaneamente. É interessante notar que, embora os jovens entrevistados pertençam a cinco instituições diferentes, as respostas foram muito homogêneas, com pouco grau de variação, mostrando que existe uma certa uniformidade na formação oferecida pelo PJA, tanto nos conteúdos quanto nas metodologias e demais características da formação.

4.2.2.1 Conteúdo teórico: mais comportamental que técnico

Todos os jovens entrevistados estavam perto de concluir a formação do PJA, portanto, já haviam cumprido quase toda a grade curricular. Porém, em todos os grupos focais percebeu-se o mesmo comportamento: os conteúdos técnicos foram pouco lembrados pelos jovens, que deram muito mais destaque aos aspectos comportamentais (como regras), metodologias e didática dos educadores, como pode ser exemplificado no trecho a seguir, extraído da fala de

uma jovem aprendiz: *“eu estou aprendendo, claro, não só com os conteúdos, sendo bem sincera, os conteúdos eu já tenho uma base [...], o que eu estou aprendendo mais é lidar com as pessoas e escutar também”* (Jovem 19, 19 anos, SP)

Tais respostas dos jovens estão de acordo com o que Deluiz (2001, p. 5) afirma ser uma característica do currículo da formação profissional, a saber, “[...] a ênfase nos aspectos comportamentais e atitudinais relacionados ao trabalho, em detrimento dos saberes relacionados à educação geral e dos conhecimentos específicos mais aprofundados em uma determinada profissão ou ocupação”.

Este foco na questão comportamental, percebido pelos jovens em suas representações sobre a política, mostra o quanto a ideologia das competências está presente nos fundamentos do PJA. Afinal, segundo apontado por Fidalgo e Fidalgo (2010, p. 58)

em relação à gestão do trabalho, o componente principal a ser explorado é a mobilização dos saberes no trabalho, conferindo uma especial atenção aos aspectos comportamentais que passam a ser cuidadosamente estudados e priorizados, pois eles são componente importante da lógica de competências.

Dentre os conteúdos teóricos, foram citados por jovens de diferentes instituições português, matemática, saúde, drogas e sexualidade, assertividade, marketing pessoal, administração financeira e do tempo, direitos trabalhistas, moral e ética, impostos e políticas públicas e outros menos específicos como habilidades para a vida e lidar com a vida no geral. O único destaque no que diz respeito a conteúdos técnicos ficou para os conteúdos de informática, principalmente o Excel. Este conteúdo foi citado tanto pelos jovens que tiveram aulas para utilização da ferramenta, destacando a importância para o seu desenvolvimento profissional, quanto pelos jovens que não tiveram as aulas, seja pela falta de laboratórios de informática em sua instituição, fazendo com que as aulas de Excel fossem apenas teóricas, seja por outras dificuldades impostas pelo ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

Ao comentarem a respeito da qualidade deste conteúdo teórico, percebeu-se que a idade e nível de escolaridade dos jovens influencia a representação que fazem acerca da formação teórica. Percebe-se na fala de alguns jovens que o PJA supre lacunas deixadas pela escola pública, ou mesmo que os educadores ensinam com qualidade superior à da escola em que estudam, principalmente pelo número menor de alunos, permitindo uma maior atenção para cada estudante.

Essa observação dos jovens, de que encontraram na educação oferecida no PJA qualidade superior à da educação pública, faz refletir sobre o tipo de educação que é reservada aos jovens das camadas mais pobres. Segundo destacado por Frigotto, Franco e Ramos (2005,

p.1104) a qualificação profissional pode ser vista como “política compensatória à ausência do direito de uma educação básica de qualidade”.

Nos grupos focais compostos por jovens mais velhos, já no ensino superior, o conteúdo da formação teórica foi avaliado como superficial, podendo ser mais aprofundado. Porém, esses jovens responderam suas próprias críticas ao explicar que essa falta de profundidade nos conteúdos se deve ao fato de o PJA reunir nas mesmas turmas jovens de idades muito diferentes, já que a política abrange participantes dos 14 aos 24 anos, fazendo com que os instrutores tenham que nivelar os assuntos por baixo para que todos possam acompanhar quando a sala apresenta uma grande diversidade de faixas etárias.

Além disso, alguns jovens, também mais velhos, afirmaram a necessidade de a formação incluir conteúdos mais específicos sobre a empresa ou ramo em que atuam, revelando que esperam que o PJA os ajude não só a se inserir no mercado, mas também a serem efetivados na empresa em que estão desempenhando suas atividades. Neste ponto, porém, não houve consenso, e nem era este o objetivo dos grupos focais, mas, ao contrário, explorar as diferentes representações sobre o mesmo tema. Assim, ao passo que houveram reclamações sobre o fato de o programa não focar em assuntos específicos para o ramo em que atuam, outros jovens destacaram como positiva essa formação mais genérica, para a vida, como pode ser observado na fala deste jovem: *“eles não ensinam muito focado na onde a gente tá, eu acho que é mais pra...é pra uma futura carreira que a gente queira seguir.”* (Jovem 20, 19 anos, SP)

Assim, mesmo com tais críticas, em todos os grupos o tom foi de elogio à qualidade das formações, principalmente à didática dos instrutores, em comparação às aulas que tinham/tiveram no ensino médio, considerando que 90% dos jovens entrevistados eram/foram estudantes de escolas públicas. Porém, tal valorização do PJA em detrimento da escola parece estar relacionada não apenas à qualidade do ensino, haja vista que existem escolas públicas de qualidade, como citado inclusive por alguns jovens, mas sim à uma instrumentalização da educação básica já que, na representação desses jovens, a escola não estaria ensinando habilidades importantes ao mundo do trabalho, conforme desejado por eles.

A fala a seguir, de um dos jovens, é representativa deste pensamento:

[...] a aula teórica que a gente tem lá no (nome da Instituição) mesmo não sendo muito dinâmica acaba sendo mais dinâmica que uma sala de aula comum é... no ensino médio, no ensino fundamental, é por isso que tipo, eu levo muito essa imagem, e também as escolas públicas, elas nunca trabalharam muito o trabalho em equipe, apenas em educação física né, mas né, bem vagamente, e eu vejo que isso é muito reforçado na aula teórica que a (nome da Instituição) nos ofereceu, e muita comunicação também, que é uma coisa que a gente não vê hoje nas escolas [...] (Jovem 16, 20 anos, MG)

Por fim, um último aspecto levantado por jovens de diferentes grupos focais e que cabe nesta temática sobre o conteúdo teórico: o fato de as instituições fazerem questão de dissociar a sua imagem da de uma escola tradicional. Neste sentido, jovens de quase todas as instituições relataram que os educadores que ministram os conteúdos teóricos não gostam de ser chamados de professores, sendo “instrutor” ou “monitor” o termo apropriado. A fala de uma das jovens representa o conflito relatado em quase todos os grupos focais: “[...] eu já reparei que eles não gostam de ser chamados de professores, eles deixam bem frisado ‘**nós não somos seus professores**’ e eu não entendo o porquê [...]” (Jovem 11, 19 anos, MG)

Conforme explicado por Kuenzer (2008), tal diferenciação se refere ao fato de que o termo “instrutor” historicamente é utilizado para nomear aqueles que ensinam um trabalho, designa aquele que domina um saber advindo da experiência, e não necessariamente um saber científico. Além disso, conforme elucidado por Lima (2006), no campo da educação profissional, além dos termos instrutores e monitores, é utilizada a expressão “treinamento” ao invés de aula, como sinônimo de transmissão de conhecimentos práticos.

4.2.2.2 Afeto, segurança e auxílio

As três palavras acima foram talvez as mais citadas pelos participantes da pesquisa, muitas vezes na mesma frase, e por esse motivo foram agrupadas como uma mesma categoria analítica. De forma unânime, em todos os grupos focais os jovens citaram como destaque do PJA o **afeto** positivo existente nas relações entre eles e seus instrutores, a **segurança** que o PJA lhes transmite e o **auxílio** prestado tanto nos âmbitos profissional, psicológico e até mesmo material.

Quando instados a falar sobre o que os instrutores representaram em sua formação, surgiram repetidamente as seguintes palavras/expressões: “*sensação de segurança*”, “*cuidado*”, “*acolhimento*”, “*acompanhamento*”, “*família*”, “*ligação pessoal*”, “*amizade*”, “*aconselhamento*”, “*preocupação com a nossa saúde mental*”, “*preocupação com o bem-estar*” “*mães/amigos/tios*”. As falas desses jovens, de diferentes instituições/grupos, são bem representativas:

é muito bom você ouvir que um professor tá agradecendo por você tá ali, que ele gosta de você, gosta de ensinar você, você se sente mais querida [...] pra mim são professores que não só ensinam, mas cuidam dos alunos, querem ver o bem-estar do aluno, querem ver o aluno bem [...] (Jovem 3, 19 anos, SP)

[...] ela também se preocupa muito com a gente [...] ela sai cumprimentando jovem por jovem, ela dá um abraço, aperto de mão, ela conhece cada jovem como a palma da mão dela [...] ela não tá só preocupada em passar o conteúdo pra gente, ela também tá preocupada com o que a gente seja...como a gente tá, se a gente tá contente, se a gente não tá [...] não é só um professor que está ali, dando, ministrando a aula, ele também está preocupado com a gente, com o jovem que tá sentado ali na cadeira. (Jovem 9, 19 anos, SP)

É interessante notar que este relacionamento próximo, por vezes íntimo e pessoal, entre os instrutores e os jovens aprendizes, embora não esteja - e talvez nem teria como estar - definido na política, se fez presente nas respostas dos jovens de todas as instituições pesquisadas, sem exceção. Talvez isso se dê pelo fato de todas as instituições participantes desta pesquisa serem do terceiro setor, historicamente mais comprometido com a promoção e defesa do bem-estar para a coletividade.

Um dos jovens, que já havia sido aprendiz anteriormente em uma outra instituição, do Sistema S, portanto, de caráter mais mercadológico, forneceu uma pista neste sentido. Segundo ele, ao passo que na sua instituição atual percebia esse comportamento relatado por todos os outros participantes, de cuidado com o bem-estar dos jovens, na instituição anterior, pertencente ao Sistema S, o pensamento predominante entre os instrutores era do tipo: *“tem um problema, literalmente o problema é seu, você tá aqui pra trabalhar, então você tem um problema sério, você fica em casa, não vem trabalhar [...]”* (Jovem 5, 20 anos, MG)

Segundo a análise de Manfredi (2016) sobre a história da educação profissional no Brasil, quando as ONGs na década de 90 passaram a atuar em programas de educação profissional de nível básico, a formação oferecida por tais organizações diferia significativamente das tradicionais escolas de educação profissional. Segundo a autora, as ONGs

não visavam à preparação/formação para as necessidades do mercado ou não as tem como foco central. Em vez disso, denotavam uma preocupação com a perspectiva da educação e da formação profissional como um direito advindo da necessidade de (con)vivência social, em uma sociedade complexa e desigual como a brasileira. (MANFREDI, 2016, p. 177)

Quanto à sensação de segurança e acolhimento relatada pelos jovens, esta era percebida não apenas por parte dos instrutores, mas como parte do programa e das instituições como um todo. Em primeiro lugar, pelo fato de estarem em um trabalho formal, com direitos trabalhistas e previdenciários, com leis específicas, conforme já relatado em categoria anterior e exemplificado na fala dessa jovem: *“menor aprendiz tem muita lei que protege o menor, né [...]”* (Jovem 4, 17 anos, MG). Em um dos grupos, os jovens relataram estarem se sentindo

seguros quanto à manutenção do seu emprego durante a pandemia, já que a lei não permite quebra de contrato, exceto em algumas situações específicas.³⁴

Ao notar como o comportamento dos funcionários das organizações, sobretudo os professores, afeta a representação que os jovens fazem da política como um todo, percebe-se de imediato a influência dos “burocratas de nível de rua” em uma política pública. Segundo a clássica definição do cientista político Lipsky, burocratas de nível de rua são funcionários que trabalham na linha de frente da prestação de serviços públicos, ou seja, possuem contato direto com os cidadãos, como professores, policiais e enfermeiros. Esses agentes possuem grande impacto na vida das pessoas já que, entre outras ações, são eles que dominam a forma de tratamento dos cidadãos e são, portanto, os mediadores da relação entre os cidadãos e o Estado. Assim, a ação individual desses implementadores de políticas públicas em nível de rua “acaba por tornar-se o comportamento da agência pelo qual respondem ou representam.” (LOTTA, 2012, p. 2)

Sendo assim, este comportamento dos instrutores, de cuidado, segurança e proteção, na representação dos jovens, aparece como um aspecto geral da organização ou mesmo da formação oferecida no PJA.

Outros jovens relataram perceber essa sensação de segurança pelo fato de toda a instituição, não só os instrutores, se mobilizar a seu favor, inclusive os gestores e diretores, procurando sempre conversar com eles, perguntando como estava o seu desenvolvimento na empresa, na vida pessoal, acadêmica e familiar. Como citado pelos jovens em um dos grupos, “*a (nome da Instituição) faz muito isso, eu sinto que ela abraça muito a causa jovem, sabe...*” (Jovem 19, 19 anos, SP) e, com a concordância dos demais jovens do grupo, concluíram que o foco da sua instituição não é só ensinar, mas também acolher.

Portanto, além dos burocratas de nível de rua, representados no papel dos instrutores, os burocratas de médio escalão, como gerentes, diretores, coordenadores ou supervisores de burocracias públicas ou privadas - no caso desta pesquisa, os dirigentes das organizações participantes do PJA -, também podem ter um papel fundamental neste direcionamento da política não só para a instrução, mas inclusive para o cuidado com os jovens. Conforme observado por Abers (2015, p. 148), burocratas de médio escalão podem influenciar as políticas públicas através de seu ativismo, sendo aqui ativismo entendido como “um tipo de ação que visa promover projetos políticos ou sociais percebidos pelo ator como de natureza pública ou coletiva.”

³⁴ O contrato do aprendiz só pode ser rescindido antes do prazo determinado nas seguintes condições: desempenho insuficiente do aprendiz, falta disciplinar grave, reprovação escolar por frequência ou a pedido do aprendiz.

Por fim, ainda nessa mesma categoria, os jovens destacaram o auxílio prestado por suas instituições, tanto na resolução de problemas que ocorriam nas empresas, mas também e, principalmente, auxílio material. Vale ressaltar, porém, que ao passo que alguns destacaram a provisão e a importância desses auxílios por parte da sua instituição, outros criticaram a ausência de tais auxílios. O que pode se destacar como representação comum, em todos os grupos, é que os jovens enxergam a prestação de auxílio financeiro para itens como alimentação e vestuário, como uma obrigação do PJA, para que consigam vencer a sua situação de vulnerabilidade social, dado que o salário que recebem como jovem aprendiz é baixo.

Nessa categoria, digna de destaque é uma instituição de MG que, além do uniforme gratuito, item obrigatório por lei, fornece também aos jovens sapatos, meias, peças de roupas íntimas e itens de higiene pessoal durante a vigência do contrato. Em outros grupos, porém, foi criticada a falta de uniformes em quantidade suficiente e a baixa qualidade do lanche fornecido gratuitamente pela instituição no momento do intervalo, já que muitos jovens fazem um longo trajeto, vindo de cidades vizinhas até o local de formação. Sendo assim, percebe-se que, seja elogiando o fornecimento ou criticando a ausência de auxílios materiais para a frequência à formação teórica, os jovens percebem tais auxílios como sendo obrigação das suas instituições. Pode-se inferir que, mais do que apenas uma política que concilia educação e trabalho, a representação que os jovens fazem do PJA é também como uma política de assistência social que, além da formação teórica, oferece aos jovens todo o apoio logístico, psicológico e até mesmo financeiro para que possam permanecer usufruindo do programa.

4.2.2.3 Trabalho em equipe e comunicação

Outra categoria que apareceu de forma unânime em todos os grupos focais como característica das aulas ministradas no PJA foi a presença maciça do trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal, não apenas como conteúdo teórico, mas principalmente como metodologia de trabalho durante a formação teórica.

Conforme relatado em todos os grupos focais, os treinamentos pareciam seguir uma metodologia similar nas diversas instituições, que consistia na apresentação do conteúdo por parte do instrutor, seguido de atividade em grupos, finalizando com apresentação oral por parte dos jovens, encenação, debate ou outras atividades que estimulassem a comunicação.

Em algumas instituições, apresentações mais formais faziam parte do calendário e os jovens passavam semanas se preparando para esse momento. Foram relatadas também práticas como as turmas mais velhas realizar apresentações para os recém-iniciados, como forma de integração e troca de experiências entre os alunos da instituição. Os jovens eram estimulados a todo tempo a aprenderem a “se vender”, sobretudo através do marketing pessoal.

Diversos jovens citaram como um dos maiores ganhos do curso o fato de terem perdido a timidez e passado a conseguir se comunicar melhor. Cabe aqui, porém, uma importante observação.

Como explicado na seção anterior, que tratou dos aspectos metodológicos desta pesquisa, a análise de conteúdo envolve perceber não apenas a presença de determinadas temáticas, mas também as ausências. Sendo assim, na categoria de trabalho em equipe e comunicação, notou-se a ausência de respostas que vinculassem esse aprendizado também a benefícios fora do âmbito do mercado de trabalho, como melhor convivência entre amigos e familiares ou o despertar de um espírito comunitário em prol de uma atuação cidadã. Ao invés disso, em todos os grupos focais, ao citarem de forma positiva o foco do PJA em desenvolver habilidades comunicativas e de relacionamento interpessoal, os jovens destacaram a importância dessa habilidade para a sua atuação nas empresas, como pode ser observado nas falas reproduzidas a seguir:

a gente sempre trabalhava em equipe e isso ajudou muito a desenvolver o nosso trabalho na empresa né, porque eu digo que a gente sempre precisa um do outro né, então pro trabalho ficar até mais...mais fácil, a comunicação ficar melhor, é bem legal isso. (Jovem 14, 20 anos, MG)

a gente encenava bastante, tinha bastante teatro, isso é muito legal, ajuda bastante na comunicação, até porque, eu não sei a área do (nome do jovem), mas a nossa é diretamente ligada com o público, isso é muito importante, a gente tem que todo dia...a não ser nos dias de curso né, mas a gente tá ligada diretamente com o público, se a gente não sabe comunicar, já é um grande peso [...] (Jovem 19, 19 anos, SP)

Observar tais respostas permite perceber claramente os princípios do toyotismo impregnado na formação. Deve-se lembrar que no modelo toyotista de gestão de trabalho as relações se tornam mais horizontais, a partir das “células” de produção, em que cada grupo de trabalhadores se responsabilizava por toda a gestão de determinado processo produtivo. O trabalho em equipe, com trabalhadores se autogerindo, é, portanto, um dos fundamentos do toyotismo e se insere também como um dos elementos principais da atual educação profissional.

É importante notar que este foco no trabalho em equipe, visto por todos os jovens como uma virtude do PJA, não deixa de ser uma forma de controle na atual gestão da força de

trabalho, como alerta Araújo³⁵ (1999, p. 22, apud FIDALGO; FIDALGO, 2010, p. 44). Nas palavras do autor,

no trabalho em que prevalece o respectivo ‘espírito de equipe’ o controle externo é substituído pelo controle externo e mútuo, fazendo com que os operários não enxerguem mais o capataz que gritava com todos, ganhando, assim, formas mais sutis e eficazes de autocontrole.

Ao contrário do que se esperava, os jovens relataram haver pouco espaço para individualidade ou competição na formação teórica, já que o foco sempre era o trabalho em equipe. Em apenas um dos grupos focais foi possível perceber na fala dos jovens a existência de uma competição, de certa forma velada, estimulada pelos instrutores. Segundo os relatos dos jovens dessa instituição, eram comuns questionamentos sobre quais seriam os mais habilitados da turma, ou se eles contratariam os seus amigos, com base em suas competências profissionais. A fala do jovem a seguir exemplifica bem o assunto: *“uma pergunta que eles faziam é... tipo...você tá aí conversando com seu amigo, mas você contrataria ele pra trabalhar junto com você na mesma área? Você tem uma amizade muito forte, mas você contrataria ele pelo perfil que você conhece ele?”* (Jovem 16, 20 anos, MG)

Tal situação, percebida apenas pelos jovens desse grupo, se encaixa na descrição que Fidalgo e Fidalgo (2010) fazem de uma estratégia de controle de trabalho que não apareça como oriunda da gestão superior, mas sim dos próprios trabalhadores. Segundo os autores, “na tentativa de reforçar o discurso da autonomia, da horizontalização hierárquica e da gestão participativa, cria-se uma intercompetitividade entre os trabalhadores, que se tornam fiscais de si próprios e uns dos outros” (Ibidem, p. 43)

Como reforçado por Alves (2005, p. 416), “sob o toyotismo, a competição entre os operários e empregados é intrínseca à ideia de trabalho em equipe”. Portanto, mesmo com os jovens destacando o reforço do trabalho em equipe como um dos pontos principais do PJA, a competição interiorizada está ali presente, com cada um tornando-se supervisor do outro.

Curioso que este grupo foi o único em que os jovens assumiram existir uma competição, mas afirmaram que tal competição não é estimulada pela instituição, e sim algo intrínseco a cada pessoa, principalmente no mercado de trabalho, como pode ser exemplificado pela fala dessa jovem: *“eu acho que a parte de individualidade não foi em questão que a instituição e a formação trouxe para a gente, mas foi algo que já tá instalado no....nos aprendizes sabe, aquela*

³⁵ ARAÚJO, R. M. L. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. Trabalho e Educação, n. 5, jan.-jul./1999

individualidade que já vem da cabeça e não que a instituição e a formação trouxe pra gente.”
(Jovem 15, 20 anos, MG)

Dentre os demais jovens, a competição apareceu muito pouco e, mesmo assim, sem deixar de lado o trabalho em equipe, já que quando existia, era competição de equipes contra equipes. Essa presença de espírito de equipe em um ambiente que seria naturalmente individualista e competitivo pode ser explicada por Dugué³⁶ (1998 apud FIDALGO; FIDALGO, 2010, p. 55), que afirma haver um duplo discurso da competência, de forma que, no ambiente de trabalho, as relações tendem à individualidade, ao passo que em condições externas à realidade do trabalho, “a lógica de competências discursivamente parece se pautar no trabalho de equipe e em todas as formas de sociabilidade laboral, pois a relação com o outro seria um reforço para o crescimento pessoal e profissional.”

Tal afirmação se coaduna perfeitamente com a fala dos jovens aprendizes segundo os quais, se a instituição reforçava a todo o momento o trabalho em equipe, era para deixá-los mais aptos a lidar com as diversas situações - inclusive de competição - no mercado de trabalho. Além disso, como percebido pelos jovens, a competição não existia de forma exacerbada na formação teórica porque ali todos já tinham os seus empregos em organizações e ramos diferentes, mas no interior das empresas, onde diferentes jovens aprendizes desejavam a efetivação ao fim do contrato, a competição existia, como marca que é do mercado de trabalho.

4.2.2.4 Pensamento crítico

Outra característica em comum entre as cinco instituições pesquisadas foi o desenvolvimento do senso crítico nos jovens por meio de discussões e debates sobre assuntos da atualidade fora da esfera limitada do mercado de trabalho. Segundo relatado pelos jovens, eram comuns debates sobre temas como violência contra a mulher, sexualidade, drogas, tecnologia, cidadania, meio ambiente etc.

Em todos os grupos os jovens citaram tais debates como uma característica marcante da instituição, dada a frequência com que ocorriam, e avaliaram a prática de forma positiva já que, como relatado por uma jovem, nesse “*junta junta de informação*”, eles conseguiam formar a sua própria opinião sobre os temas considerados relevantes. (Jovem 11, 19 anos, MG)

³⁶ DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes valorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. (Org.) Formação & trabalho & competência. Porto Alegre: Edipuc/RS, 1998

Mais uma vez, foi possível observar como os jovens elaboram representações diferentes sobre o mesmo assunto, baseados em suas vivências. Embora todos tenham reconhecido e destacado a importância de a formação teórica oferecida no PJA ter desenvolvido neles a capacidade de raciocínio, argumentação e pensamento crítico, os benefícios destacados não foram os mesmos. Ao passo que alguns jovens destacaram que tais habilidades contribuiriam ao seu desenvolvimento como cidadão e poderiam auxiliar inclusive no combate ao preconceito e outras formas de opressão, outros perceberam os debates realizados na instituição como mais uma forma de aprender a se relacionar no ambiente de trabalho (reforçando a ideia de polivalência). As duas respostas abaixo ajudam a perceber esse contraste:

sobre a desigualdade, assim, eu acho que nunca é demais tanto na escola, em qualquer lugar, porque a gente vive num mundo muito preconceituoso, querendo ou não [...] porque a gente coloca sabedoria na cabeça de uma pessoa preconceituosa, quem sabe ela possa mudar o foco dela e entender que todas as pessoas são iguais. [...] porque já que tem que formar a gente, tanto para ser um trabalhador quanto cidadão e conviver socialmente, eu acho que isso é uma coisa que realmente a gente precisa [...] (Jovem 6, 17 anos, MG)

[...] essa questão é...de debater outros assuntos, é importante porque quando você entra dentro de uma empresa você tá lidando com pessoas né, e pessoas têm pontos de vista totalmente diferente uma das outras, opiniões etc. [...] então esses temas, eles são importantes pra lidar dentro da empresa onde tem diversas pessoas com contextos diferentes, com ideias diferentes e com opiniões diferentes, então acho extremamente importante por causa disso. (Jovem 13, 17 anos, MG)

4.2.2.5 Disciplinamento

O foco na observância de regras e na disciplina apareceu de forma tão contundente nas respostas dos jovens em todos os grupos focais, que na análise de conteúdo se constituiu como uma categoria à parte. Com poucas variações nas respostas, as regras e os níveis de rigidez pareceram similares entre as instituições. Dentre as normas mais citadas pelos jovens, estavam o preenchimento de folhas de ponto ou de cadernos diários para comprovação de presença no curso, o cumprimento de horário para chegada e intervalo, sendo que atrasos geravam advertências, avisos para os seus gestores nas empresas ou descontos do salário, e principalmente, as regras de vestimenta.

Quanto à vestimenta, foi possível perceber uma variação entre as instituições, com algumas exigindo apenas a utilização de camiseta do uniforme, ao passo que outras exigiam

também determinados tipos de calças e calçados. Em algumas, havia regras bem rígidas quanto ao uso de acessórios como bonés, chapéus, correntes e brincos, e até mesmo cortes de cabelo.

Por fim, surgiu em mais de um grupo focal algumas regras relatadas pelos jovens como sendo mais extremas, como a proibição do uso de celulares ou a necessidade de pedir permissão para saída ao bebedouro ou sanitário durante as aulas.

Em uma instituição, inclusive sendo esta a única onde havia jovens participantes da mesma turma, foi relatado um caso de disciplinamento considerado por eles como abusivo. Segundo os jovens, durante o intervalo do lanche, uma embalagem de suco não tinha sido totalmente consumida e, portanto, guardada na geladeira para consumo na semana seguinte (no PJA as aulas ocorrem uma vez por semana). Tal fato foi considerado como desperdício por parte da instituição, que disciplinou os jovens deixando-os por duas semanas sem lanche durante o intervalo. Vale lembrar que tal fato ocorreu na mesma instituição onde os jovens relataram a necessidade de reforço no lanche, já que muitos vinham de cidades vizinhas e não tinham recursos para se alimentar por conta própria.

De todo modo, mais uma vez, as representações dos jovens sobre o mesmo fato - existência de normas rígidas de disciplina - foram diferentes, pendendo, em sua maioria, para a aceitação. Na maior parte dos grupos, ao abordar a questão da disciplina, as respostas giraram em torno de *“eu acho necessário”, “é uma cobrança leve”, “é o ideal”, “é uma boa forma de ter controle”, “é igual em uma empresa”, “não acho excessivo”, “é interessante”, “é normal”* *“bem organizado”* e até mesmo um jovem que afirmou que *“eu acho que a rigidez é a melhor coisa que tem no momento”* (Jovem 13, 17 anos, MG)

Em contrapartida, em dois dos seis grupos focais houve reclamações sobre o nível de disciplina exigido pela instituição, com termos como *“bem rígida”, “prende muito”, “fica chato”, “poderia ser um pouco menos”, “tira a nossa liberdade”, “cobrança sem necessidade”, “exagero”, “meio desnecessário”*.

Vale destacar que esses dois grupos eram compostos majoritariamente por jovens mais velhos, já universitários, e muito provavelmente por esse motivo sentiam-se desconfortáveis com o nível de rigidez expresso na instituição, já que esperam ser tratados com mais autonomia.

Tal disciplinamento presente no PJA e percebido por todos os jovens em suas representações é citado pelos autores que tratam do tema de educação e trabalho como uma das características das políticas de educação profissional para jovens. Conforme destacado por Sposito e Corrochano (2005, p. 146), *“é preciso reconhecer que as políticas de juventude são normativas: prescrevem ou enfatizam normas, significados ou conteúdos simbólicos que*

incidem sobre expectativas de disseminação de condutas juvenis consideradas adequadas para um determinado tempo e espaço.”

4.2.3 Impacto da formação na vida do jovem

Por fim, como forma de fechamento dos grupos focais, foi perguntado aos jovens, de forma direta, o que a formação oferecida pelo PJA representa/representou em suas vidas. Interessante notar que nessa última questão foi repetido por quase todos os jovens, quase que como um mantra, o mesmo binômio, “desenvolvimento profissional e pessoal”, com alguns valorizando o primeiro aspecto, outros, o segundo. Nesse momento, porém, ao contrário da primeira questão, os jovens apresentaram mais facilidade em explicar o que significa para eles o desenvolvimento pessoal e profissional, talvez por terem passado mais tempo refletindo sobre o tema ao longo da condução dos grupos focais.

Além do termo “desenvolvimento pessoal e profissional”, outras duas palavras (e suas variações) que apareceram em quase todas as respostas foram os termos “base” e “crescimento”.

Entre os que destacaram o crescimento pessoal ao invés do profissional, surgiram questões como “*conhecer/entender a mim mesmo*”, “*desenvolver a minha personalidade*”, “*me expressar*”, “*amadurecimento*”, “*ser uma pessoa melhor*”, “*maturidade emocional*”, “*ensinamentos para a vida*”; alguns afirmaram que sentem que entraram no curso como adolescentes e saíram como adultos e que o curso representou a oportunidade ou melhor experiência de suas vidas.

Foi destacado também por esses jovens que o fato de a formação oferecida no PJA ter feito com que saíssem de suas “bolhas” pois, segundo os jovens, serviu para “*ampliar as visões de mundo*”, “*ter empatia*”, “*conhecer outras realidades*”, “*ter visões diferentes da escola*”, “*ter um choque de realidade*” e “*colocar os pés no chão.*”

A fala de uma das jovens pode ser representativa desse impacto da formação no desenvolvimento pessoal:

[...] não entra com esse pensamento de ‘eu só vou porque eu quero emprego’, tira esse foco [...] eu falo para as pessoas, tenta, porque mesmo que você não conseguir emprego de cara, você vai mudar muito, vai amadurecer, vai abrir a sua mente, então assim, é um lugar que se pudesse eu faria duas, três vezes, eu estaria ali constantemente, porque é algo muito bom, todas as aulas no geral, todo apoio que eu tive ali dentro foi essencial pra minha vida [...]
(Jovem 2, 18 anos, SP)

Por outro lado, outros jovens destacaram em suas representações sobre o PJA os benefícios associados ao âmbito profissional: surgiram termos como “oportunidades”, “me abriu portas”, “ensinou postura profissional”, “conhecer o mercado de trabalho”, “ajudou a me comportar melhor na empresa”. Além disso, alguns jovens relataram que a formação se constitui como um apoio para o jovem que está perdido ou desesperado quando pensa em como vai encarar o mercado de trabalho.

A seguir, um exemplo de jovem que focou a sua representação sobre o PJA no âmbito profissional:

Nossa, representa uma oportunidade de você conhecer o mercado de trabalho né, porque o jovem aprendiz na maioria das vezes é o primeiro emprego de um jovem, então você não tem muito conhecimento de como funciona, como se comportar, então o Programa Jovem Aprendiz representa muito você isso, você aprender como se comportar numa empresa, como ter bons relacionamentos, tudo isso, que é algo importante, né. (Jovem 7, 19 anos, SP)

4.3 DISCUSSÕES

Após a apresentação dos resultados à luz da análise de conteúdo e da literatura a respeito da educação e trabalho, é possível comparar também os resultados desta pesquisa com outras similares, realizadas a partir do ponto de vista dos jovens participantes ou egressos do PJA.

Como primeiro ponto de convergência, salta aos olhos a questão do disciplinamento e foco na apreensão de normas comportamentais, presente nas representações dos jovens de todas as instituições pesquisadas neste trabalho e também nos resultados de outras pesquisas com a mesma temática (MACÊDO; ALBERTO, 2012; MÁXIMO, 2012; SOUSA; FROZZI, BARDAGI, 2013; PESSOA et al., 2014)

Além do fato de todas as instituições oferecerem uma formação de caráter disciplinador, percebeu-se que os jovens valorizam esse tipo formação, inclusive como um diferencial competitivo para o mercado de trabalho, já que estão aprendendo a como se “comportar” de acordo com o exigido pelas empresas, o que lhes representa uma vantagem em comparação a outros jovens em busca do primeiro emprego.

Conforme destacado por Macêdo e Alberto (2012, p. 229) “o disciplinamento é compreendido como instrumentalização necessária para se inserir profissionalmente [...] e uma vez que os adolescentes almejam a aquisição da identidade de trabalhador, dispõem-se a se submeterem a esse processo de disciplinarização.”

Ao realizar sua análise crítica do modelo de educação profissional vigente no Brasil desde o início desse século, Frigotto (2001) utiliza um termo que parece até mesmo forte ao se referir a esse disciplinamento presente na educação. Segundo o autor,

[...] a educação em geral, e, particularmente, a educação profissional, se vincula a uma perspectiva de **adestramento**, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero 'empregável' disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 80, negrito nosso)

Esse tipo de formação, focada em reforçar nos jovens aprendizes uma postura disciplinada, de adequação e obediência às normas das empresas como característica fundamental ao sucesso no mercado de trabalho, e que coloca a apreensão de valores, atitudes, boas maneiras e asseio corporal à frente de outras dimensões do processo educativo, é caracterizada por Soares (2009, p.6) como uma “pedagogia da docilidade.”

Segundo a análise de Kuenzer (2005), o trabalho pedagógico fragmentado - desenvolvido sob a hegemonia do capitalismo - responde às demandas de disciplinamento do capitalismo em três dimensões: técnica, política e comportamental.

Ao passo que na categoria de disciplinamento os resultados são unânimes, em outras observa-se uma pequena variação, o que pode ser revelador de como as diferentes condições materiais dos jovens influenciam suas representações sobre o programa. Nesta pesquisa, ao serem questionados sobre o que a formação oferecida pelo PJA representa em suas vidas, não houve consenso, e as respostas dos jovens dividiram-se entre o aprendizado de características consideradas por eles como essenciais à vida e o aprendizado para o mercado de trabalho; ou seja, aprendizado e inserção profissional apareceram lado a lado.

Já na pesquisa realizada por Macêdo e Alberto (2012) com 16 jovens participantes do PJA em João Pessoa-PB, quando questionados sobre sua motivação para participar no programa, o desejo de aprendizado foi a categoria menos frequente, ficando atrás do desejo de adquirir conhecimento teórico e prático em relação ao trabalho. Vale destacar a diferença na pergunta de pesquisa, pois ao passo em que Macêdo e Alberto (2012) questionaram aos jovens sobre as suas motivações para ingressar no PJA, ou seja, referindo-se ao momento inicial de contato com a política, esta pesquisa questionou aos jovens sobre a sua representação já ao final do programa.

Tal comparação parece nos indicar que os jovens, sobretudo os de baixa renda, buscam o PJA com o objetivo primordial de facilitar a sua inserção no mercado de trabalho mas, ao passar pelo programa, percebem este também como fonte de aprendizado. Essa adaptação na relação dos jovens com o programa é mencionada nos resultados da pesquisa de Máximo (2012), ao perceber que a expectativa inicial de apenas conseguir um emprego formal em alguns casos é resignificada, fazendo com que os jovens construam novas expectativas, como ingresso no ensino superior.

Além disso, devemos destacar que a pesquisa de Macêdo e Alberto (2012) foi realizada com jovens de uma única instituição, do Sistema S, ao passo em que esta abrangeu apenas instituições do terceiro setor, o que pode ter influenciado na diferença entre as respostas. Em sua pesquisa, Máximo (2012) também aponta para a diferença percebida entre a formação no Sistema S e em uma instituição do terceiro setor, em que os jovens tinham uma formação mais integral, cursando disciplinas básicas e voltadas especificamente à atividade de aprendiz.

Quanto ao conteúdo teórico, apareceu também como aspecto comum a todas as instituições, seja as pesquisadas neste trabalho, seja as apresentadas nas pesquisas citadas acima, o fato de não se aprofundarem em conteúdos técnicos específicos para a rotina de trabalho dos jovens. Porém, mais uma vez, as representações sobre o mesmo fenômeno mostraram-se diferentes, com alguns jovens criticando a falta de conhecimentos específicos para o seu ramo de atuação, ao passo que outros mostraram encarar como positiva essa formação entendida por eles como mais ampla, abordando assuntos como cidadania, direito e respeito à diversidade e deixando os assuntos mais técnicos para o aprendizado no ambiente de trabalho.

As duas falas a seguir exemplificam as diferentes representações que os jovens fazem acerca da função da aprendizagem teórica oferecida no PJA: *“o profissional é a parte prática que a gente tem né... que é na empresa... e o cidadão que é o que eles ensinam... as aulas que a gente tem no (nome da Instituição)”* (Jovem 7, 19 anos, SP) *“[...]falavam assim, (sobre a formação teórica) ‘tem que falar do meu trabalho, tem que ensinar como eu faço meu trabalho’.*” (Jovem 8, 20 anos, SP)

Tais resultados se coadunam com os da pesquisa de Pessoa e Alberto (2015), em que se observou em paralelo tanto respostas que valorizaram o ensino de direito, cidadania e a abordagem de questões fora do universo da empresa, quanto respostas de jovens insatisfeitos com o fato de o programa não ministrar conhecimentos específicos para a atuação na sua empresa. Além disso, percebeu-se também diferenças na representação dos jovens sobre a dicotomia estudante *versus* trabalhador, já que nos dois grupos focais realizados na pesquisa de

Pessoa e Alberto (2015) um grupo relatou mais direitos relativos ao trabalho, mostrando assim que se percebiam como trabalhadores, ao passo que o outro grupo mostrou se perceber como estudantes, já que citaram como direitos as horas de estudo e a capacitação teórica oferecida no programa.

Ao comparar, portanto, como a literatura problematiza a educação profissional e, especificamente, o PJA, com as representações feitas pelos jovens participantes desta pesquisa, parece haver até mesmo uma certa contradição. Afinal, ao passo que a literatura destaca o PJA como uma forma de controle e adaptação de jovens pobres às demandas do capital, com pouco ou nenhum caráter educativo, os jovens participantes, por sua vez, destacam o quanto adquiriram conhecimentos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e como se sentem preparados para enfrentar os desafios da vida adulta após passarem pelo programa. Tal aparente contradição, porém, requer um olhar mais cuidadoso.

Frigotto (2007), ao tratar da educação profissional no geral, afirma haver uma “condenação” de milhares de jovens e adultos trabalhadores, com poucos anos de escolaridade, a cursos profissionalizantes, em sua maioria carentes de uma base científica, técnica e de cultura humana mais abrangente. Segundo o autor, “isso faz com que não estejam preparados nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania.” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140)

Tais críticas não se refletem nas representações dos jovens pesquisados neste trabalho, já que estes, em sua concepção, afirmam concluir a formação sentindo-se preparados para atuar como cidadãos e trabalhadores.

Observemos também a crítica tenaz de Macêdo e Alberto (2012) ao realizarem pesquisa com jovens de uma instituição participante do PJA na Paraíba. Segundo os autores, o programa passa por um processo de secundarização ou, em alguns casos, de negação da sua base educativa, constituindo-se apenas como uma política que incide sobre as necessidades básicas de sobrevivência, “reproduzindo, assim, uma prática assistencialista, com pouca ação no sentido de mudança efetiva das condições de vida, principalmente em termos de protagonismo juvenil” (MACÊDO; ALBERTO, 2012, p. 227). Seguindo na mesma linha, Máximo (2012), em sua tese de doutorado também sobre o PJA na Paraíba, conclui que o programa não forma para a conquista da autonomia, cidadania e garantia dos direitos dos jovens.

Para os jovens entrevistados nesta pesquisa, houve sim um incentivo ao protagonismo e à busca por melhores condições de vida, não só pela via do trabalho, mas também do ensino superior, com muitos relatando que a formação do PJA “*deu uma luz*”, “*incentivou aos*

estudos”, “foi o estopim da sua vida/primeiro degrau do futuro”, “mostrou o caminho a seguir.”

Os depoimentos das duas jovens a seguir exemplificam a questão: *[...] é realmente interessante esta questão do protagonismo juvenil né, mostra que às vezes a gente pensa que a gente com pouca idade não consegue se mostrar assim tão profissional, mas a gente vai lá e consegue sim, a gente é capaz de ser profissional mesmo [...]* (Jovem 14, 20 anos, MG) *[...] não sabia que faculdade eu ia fazer, não sabia como ia ser daqui para frente, e quando eu terminei o curso e vi...eu falei... não, eu sei aonde eu quero tá, eu sei que área eu quero fazer, eu sei o que eu quero fazer, então foi minha base de ter um caminho que eu quero seguir.* (Jovem 3, 19 anos, SP)

A afirmação de que o programa nega a sua base educativa também parece não encontrar respaldo nas representações dos jovens desta pesquisa, já que foram apontados pelos jovens o reforço de conteúdos escolares, como língua portuguesa e matemática, e também o aprendizado e discussão de conteúdos que não recebem atenção em suas escolas, como direito e questões das sociedades contemporâneas. Porém, como a pesquisa se baseia apenas nas respostas dos jovens, não se pode afirmar com certeza se essa valorização da formação do PJA em detrimento da escola se refere a uma real qualidade do PJA, a uma deficiência no ensino médio público, ou ambos.

Portanto, o que para os autores é uma base educativa pífia, que nega o conhecimento científico necessário ao desenvolvimento pleno do ser humano, para esses jovens, oriundos das camadas mais populares, carentes de uma educação de qualidade, o PJA é visto como um ensino de tamanha qualidade que, inclusive, lhes apresentou novas perspectivas de vida.

Quanto à mudança efetiva das condições de vida, de fato, esta parece ser uma tarefa complexa demais para ser atribuída a um único programa. Políticas públicas são intervenções que visam solucionar os problemas públicos e transformar a realidade social; porém, muitos desses problemas, como a pobreza e a exclusão social, têm suas raízes em questões macroestruturais, portanto, não podem ser mitigados com programas pontuais, necessitam de transformações radicais no plano político, econômico, social e ideológico.

Inclusive, deve-se destacar que em outra pesquisa, realizada também com jovens da Paraíba e tendo em comum um dos autores citados acima, percebe-se um abrandamento nas críticas. Cabe destacar que não queremos desconsiderar as necessárias críticas ao programa, porém, a partir da fala dos jovens, foi possível perceber aspectos positivos no PJA, o que aponta que o programa não deve ser descartado como um todo. Nas palavras de Pessoa e Alberto (2015, p. 13) “[...] o que tem é que é uma política que fica aquém em relação à formação oferecida,

não consegue inserir a todos, porém, oportuniza mudanças nas vidas dos jovens que dela participam, possibilitando a construção de projetos de vida.”

Essa flagrante diferença entre a representação dos jovens acerca do PJA e dos teóricos que refletem sobre educação e trabalho, percebida nesta pesquisa, foi notada e destacada na pesquisa bibliográfica realizada por Frenzel e Bardagi (2014). As autoras relatam:

Entretanto, os adolescentes participantes desses estudos trazem, muitas vezes, uma perspectiva mais positiva do trabalho do que supõem alguns teóricos ou do que costuma ser enfatizado em discussões sobre o tema. Resultados indicando percepção de maior autonomia e iniciativa, ampliação e melhoria das relações sociais, inclusive na própria família, aquisição de conhecimentos e habilidades para o futuro, além da função preventiva que o trabalho exerce para esses jovens, apontam para um panorama de desenvolvimento global permitido pelo trabalho, para além da contribuição financeira que é um resultado óbvio do trabalho para esses jovens (FRENZEL ; BARDAGI, 2014, p. 85)

E como explicar, então, essa aparente contradição entre a representação dos jovens e a análise teórica sobre o mesmo programa?

Mais uma vez a literatura nos auxilia a compreender a questão. Conforme percebido em alguns trabalhos (AMAZARRAY et al, 2009; MÁXIMO, 2012; PESSOA et al, 2014), os jovens aprendizes carregam consigo uma sensação de privilégio por participarem desse programa, haja vista que em muitas das instituições o ingresso depende de um processo seletivo, o que inclui a realização de provas ou a avaliação do histórico escolar e comportamental dos jovens em suas escolas de origem. Sendo assim, tais jovens tendem a supervalorizar os pontos positivos do programa e camuflar as críticas.

Essa tendência surgiu também nos resultados desta pesquisa quando, a fim de perceber o que os jovens valorizam em uma formação cidadã e profissional, foi questionado o que eles mudariam no PJA. Em alguns grupos os jovens tiveram dificuldade em responder tal questão, até mesmo formando consenso entre participantes da mesma instituição de que não haveria nada a mudar. Além disso, ao realizar análise de conteúdo, percebeu-se a grande frequência da palavra “gratidão” presente nas respostas de quase todos os jovens.

Tais resultados se coadunam com a pesquisa de Máximo (2012), que notou nos jovens essa dificuldade em apontar possíveis melhorias no programa. Ou, quando apontavam algum aspecto negativo na formação, era sempre acompanhado de palavras que remetiam a gratidão, crescimento ou oportunidade, exatamente os mesmos termos predominantes neste trabalho. Segundo a autora, “o sentimento de privilégio por estar fazendo parte, por ter sido escolhido, dentre tantos, para participar, faz com que adotem um posicionamento passivo, de que o programa é maravilhoso”. (MÁXIMO, 2012, p. 221)

Não se deve deixar de lembrar que para esses indivíduos, conhecedores na prática das dificuldades impostas aos jovens de baixa renda, pretos e pardos e estudantes de escolas públicas em conseguirem uma inserção profissional digna em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e em acessarem o ensino superior a fim de mudar as suas condições de vida, o PJA representa, na maioria dos casos, a sua única oportunidade. Como nos lembra Frigotto (2001, p. 79), tais cursos de educação profissional representam uma “ilusão de segurança” à qual se agarram os jovens e adultos trabalhadores das classes populares, ou, nas palavras de Macêdo e Alberto (2012, p. 228), uma “tábua de salvação”.

A representação da formação como um bote salva-vidas em um turbulento e assustador mar agitado, ou como uma bússola para trilhar um caminho desconhecido, se reflete nesta fala de uma jovem: “[...] o mercado de trabalho não é assim, então eles abrangem muito conhecimento para um jovem **perdido** no seu primeiro emprego [...] porque o jovem, quando ele pensa em emprego, ele já fica **desesperado** [...]” (Jovem 3, 19 anos, SP)

Segundo observado por Amazarray et al (2009) ao mesmo tempo que os jovens demonstram medo e insegurança quanto ao seu futuro profissional, eles idealizam a formação oferecida no programa de aprendizagem por acreditarem que será o suficiente para lhes garantir boas colocações no mercado de trabalho.

Além disso, essa supervalorização por parte dos jovens de uma formação que molda os seus valores, comportamentos e corpos para o atendimento às exigências do capital, pode ser explicada pelo chamado mecanismo de interiorização que o sistema capitalista busca legitimar em cada indivíduo. Segundo István Mészáros (2008, p. 44), a internalização envolve “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. E ao demonstrar como as instituições formais de educação fazem parte desse sistema de internalização, o autor discorre:

[...] trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (Ibidem, p. 44).

A análise contundente de Mészáros reforça o quanto as instituições formais de educação representam parte importante - embora não a única - do sistema global de internalização do capital. Independentemente do tempo que os indivíduos passam nos bancos das instituições formais, “eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas”. (Ibidem, p. 44).

Portanto, essa internalização das pressões externas, fazendo com que os indivíduos adotem para si as perspectivas limitadas e limitantes da sociedade capitalista, pode explicar porque os jovens unanimemente avaliam de forma positiva o PJA que, embora tenha destacadas qualidades, não deixa de ser mais um braço da educação que molda para os ditames do capital, conforme apontado pela literatura.

Afinal, como demonstrado na análise de resultados, emergiu das representações dos jovens não só o aspecto de formar para o mercado de trabalho, mas também de formar para a vida, para o desenvolvimento e crescimento pessoal. O que nos resta saber - ficando inclusive como sugestão para pesquisas futuras - é quais são as concepções de vida pessoal, em oposição à vida profissional, desses jovens, pois as suas respostas sugerem ao que Mészáros (2008, p. 45) refere-se como “[...] adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais”.

4.3.1 Uma outra educação profissional, é possível?

Embora essa complexa questão não esteja no escopo desta pesquisa, não pode ser desconsiderada neste trabalho, pois representa uma importante reflexão para todos os educadores, gestores e jovens envolvidos no PJA. Sendo assim, é necessário refletirmos sobre o seguinte aspecto: é possível aprimorar a educação profissional com vistas a uma educação dissociada dos ditames do capital e que aponte para uma formação humanística e integral?

Como citado acima, para Mészáros (2008) a educação faz parte do aparelho ideológico do Estado capitalista que procura fazer com que os indivíduos internalizem em si as metas de reprodução do próprio sistema em que estão inseridos.

Sendo assim, tendo em vista que todos os modelos de educação fracassaram - ou, a depender do ponto de vista, exitaram - em sua tarefa de, conforme apontado por Saviani (1999, p. 27), “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”, a pergunta que se coloca é: quais as possibilidades atuais para a educação e, por extensão, a educação profissional? Está a educação fadada a “reinar para sempre em favor do capital?” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50)

Para o autor, a resposta a essa última pergunta é negativa, visto que a educação possui uma dupla - e contraditória - função: ao mesmo tempo que é utilizada como um “cão de guarda” que induz à internalização das exigências do capital, a educação também enseja em si a possibilidade de se pensar uma estratégia de transição para além do capital. O desafio é grande,

pois exige, primeiramente, uma tarefa de contra internalização, e que não será alcançada apenas com estratégias reformistas dos atuais modelos de educação vigentes.

É de vital importância o alerta de Mészáros (2008, p. 48) de que se deve cuidar para não cair na armadilha dos “reparos institucionais formais”, pois pode fazer com que permaneçamos aprisionados dentro do “círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada no capital”

Tal preocupação é referendada por Ivo Tonet, segundo o qual,

nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios exploradores e dominados. (TONET, 2016a, p. 34)

Não será, portanto, essa educação fragmentada, que separa teoria e prática, atividade manual e atividade intelectual, corporificada na escola dual mas, antes disso, “temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

É digno de nota que essa educação plena, para toda a vida, apareça nas representações dos jovens entrevistados que, por sua vez, por terem interiorizado os limites apresentados pelo capital, não se dão conta de que, na verdade, estão recebendo uma educação pautada nos ideários da empregabilidade, competências e polivalência, amplamente expostos no início deste trabalho.

E o autor continua: “os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”. (Ibidem, p. 59)

As concepções de Mészáros sobre o papel da educação tanto na conformação ao atual sistema vigente, quanto como possibilidade de superação do capital, como não podiam deixar de ser, estão em conformidade com o pensamento de Marx, já que toda a obra de Mészáros é influenciada pelos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético inicialmente sistematizados por Marx.

Para Marx, embora o sistema de ensino reproduza o sistema dominante e a reconstrução da escola exija o enfrentamento dos aspectos estruturais do capital, a transformação da educação não deve ficar em segundo plano, atrás das transformações econômicas, pelo contrário.

Segundo apontado por Sousa Junior (2010, p. 197), “o argumento aponta no sentido da localização do movimento das transformações educacionais no âmbito de um projeto social maior. Aliás, se coloca como uma condição.”

Observa-se aqui, portanto, uma contradição digna do movimento histórico dialético, inerente à educação. Ao mesmo tempo que esta foi condicionada pela lógica do capital, ela é também condição *sine qua non* para a superação desse sistema. Assim como a revolução - como processo educador-transformador do homem para gerar novas circunstâncias - irá gerar uma nova educação, ela necessita de uma educação distinta para se efetivar. Segundo aponta Sousa Junior (2010, p. 32), “na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da autoalienação do trabalho’ [é] caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”.

E qual é concepção de educação libertária vislumbrada por Marx? Em primeiro lugar, parte da união trabalho e ensino, longe da educação fragmentada e dual que marca as políticas de educação básica e profissional da atualidade. Além disso, a união trabalho e ensino representa apenas uma parte do todo, pois a perspectiva marxiana de educação envolve também o ensino nas instituições formais, o ensino articulado ao mundo do trabalho, os exercícios físicos, a autoeducação política e demais atividades realizadas na família e no cotidiano. (Ibidem)

Sendo assim, qual é o modelo de educação defendido a partir da perspectiva marxiana de educação? Este modelo é pautado em dois conceitos - um deles já apresentado no referencial teórico. São eles a politecnicidade e a omnilateralidade³⁷, “dois conceitos distintos que se opõem mutuamente, mas que, na proposta de Marx, se complementam” (Ibidem, p. 74)

Como já apresentado nesse trabalho, a politecnicidade, à parte da concepção apropriada pela burguesia, envolve dotar os trabalhadores do domínio dos conhecimentos científicos, teóricos e práticos dos processos de trabalho, acima de tudo como um meio de fortalecimento da classe trabalhadora. Não se pode perder de vista, porém, que a politecnicidade apresenta limitações, haja vista que nasce na realidade do trabalho alienado, e por isso necessita ser complementada pela omnilateralidade, que engloba uma formação muito mais ampla, e que para se efetivar necessita de novas relações sociais livres da alienação. Na visão de Marx, o homem omnilateral só existirá no seio de novas relações sociais, portanto, não é possível no contexto da sociabilidade burguesa. (Ibidem)

Omnilateralidade representa muito mais do que apenas dotar os indivíduos de uma maior capacidade de realizar atividades diversas e complexas. A formação omnilateral “se

³⁷ Omnilateralidade refere-se a uma formação humana de caráter mais amplo, que rompa com a divisão social do trabalho, a alienação, estranhamento e fetichismo característicos da sociabilidade burguesa. (Sousa Junior, 2010)

remete ao campo vasto, complexo e variado das dimensões humanas: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática, no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores etc.” (Ibidem, p. 87)

E de que forma politecnicidade e omnilateralidade se complementam? Ora, se Marx defende que a omnilateralidade é impossível de se construir no contexto das relações burguesas, então, enquanto essas relações não são superadas por relações livres da alienação, a politecnicidade aparece como proposta de educação intermediária, até que se consolidem as condições históricas que possibilitem a transformação da ordem social e, conseqüentemente, a realização plena da omnilateralidade. A politecnicidade é a formação possível no âmbito da sociedade capitalista e, somada aos outros elementos do programa marxiano de educação, “deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem onilateral”³⁸. (Ibidem, p. 96)

Seguindo na mesma linha, Kuenzer (2005) defende que a superação da fragmentação na educação só será possível quando se vencer a contradição entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho. Afinal, segundo a autora, o trabalho pedagógico, como conjunto das práticas sociais intencionais de formação humana, ao se desenvolver sob a hegemonia do capitalismo, acaba por se constituir como uma das formas de expressão do capital. Isso significa que o educador, ao ampliar o seu trabalho pedagógico, deve ter clareza dos seus limites e buscar compreender como a fragmentação se faz presente como pedagogia.

Para a autora, é possível avançar, desde que não se desconsidere a categoria contradição, lembrando que o capitalismo carrega em si ao mesmo tempo a semente para o seu desenvolvimento e destruição. E conclui afirmando que a pedagogia emancipatória, em oposição à pedagogia capitalista, “[...] só existe como possibilidade, a se objetivar em outro modo de produção, em que se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social” (Ibidem, p. 94)

Para Ivo Tonet (2016a, p. 27), a atividade educativa se vê “diante de uma encruzilhada: contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social?” O autor critica as respostas mais progressistas para a superação da crise da educação, que se propõem a oferecer uma educação cidadã crítica, como é o caso do PJA, pelo menos conforme definido na legislação que o regulamenta. Em sua concepção, tais propostas de educação focada na cidadania, como um outro tipo de educação possível, possuem o mesmo destino das propostas conservadoras, embasadas pela ideologia das competências e da empregabilidade: o fracasso,

³⁸ Sousa Junior (2010) utiliza em sua obra a grafia “onilateralidade” ao invés de “omnilateralidade” e, portanto, nessa citação direta, foi reproduzida fielmente.

haja vista que supõem a possibilidade de humanização do capital. Além disso, para Tonet (2016b), esse tipo de formação para a cidadania representa um substituto da dominação pela violência, uma vez que serve para internalizar valores, ideias e concepções de mundo e comportamentos.

Segundo o autor, “toda atividade educativa, teórica e prática, que pretende contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão.” (Idem, 2016a, p. 34/35)

Portanto, a partir da concepção de Tonet (2016a), enquanto estamos debaixo de uma sociedade de classes dominada pelo capital, não é possível uma educação emancipadora, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. Ou seja, não é possível ainda oferecer uma educação emancipadora como uma política educacional, já que é necessário, antes, superar a sociabilidade do capital. O que não quer dizer que não se possa formular políticas educacionais progressistas, devendo esse inclusive ser um campo de luta. O que parece ser uma limitação é, ao mesmo tempo, uma possibilidade para o momento atual. Conforme aponta o autor

o que é possível fazer hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). Parece muito pouco face à enormidade dos problemas. [...] **É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada.** Mesmo assim, quando se examinam de perto as atividades educativas possíveis na direção da emancipação humana, a quantidade e a qualidade delas são enormes. (Ibidem, p. 39, negrito nosso)

E o que são essas atividades educativas emancipadoras? Segundo Tonet (2016b, p. 150) são “aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje.” O autor define então cinco requisitos para a realização de tais atividades: 1) clareza do objetivo a ser alcançado (emancipação humana); 2) contribuir para a compreensão do processo histórico, principalmente da sociedade capitalista, de forma que entendam que a realidade social é criada pelos homens e não pela natureza, podendo, portanto, ser transformada; 3) conhecimento acerca da natureza específica da educação, seus limites e potencialidades; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, sobretudo dos trabalhadores.

Sobre o desenvolvimento de tais atividades no seio de uma sociedade capitalista, afirma: “mesmo diante de uma situação tão difícil, mesmo que o espaço para a realização destas atividades seja muito estreito, ele existe e deve ser aproveitado” (Ibidem, p. 150)

Vejamos agora de que forma tais oportunidades, ainda que limitadas, podem ser vislumbradas a praticadas por atores atuantes no campo específico da educação profissional.

Sobre o papel dos educadores na educação profissional, Oliveira e Almeida (2009) defendem que estes profissionais precisam ter clareza dos pressupostos que permeiam a sua prática, a saber, se querem continuar doutrinando em prol dos interesses dominantes ou se engajar em um movimento de resistência. Tal tarefa, como pode-se imaginar, não é fácil, exige vontade própria, vontade política e renúncia a interesses pessoais em prol dos coletivos, despertando a discussão e análise da realidade, promovendo uma ação efetiva de todos. Ao lembrar do quanto os jovens destacaram em suas falas a realização de debates, que lhes ajudaram a formar seu senso crítico, pode-se inferir que algumas organizações - ou instrutores, por conta própria - têm levado em conta essa premissa em suas práticas pedagógicas no PJA.

Kuenzer (2013 apud SILVA; HENRIQUE; OLIVEIRA NETA, 2019), da mesma forma, aponta para a contradição presente no trabalho do professor na educação profissional, pois ao passo que pode contribuir para a manutenção do capital, pode, também, por meio da formação da consciência crítica dos indivíduos, contribuir para a superação da ordem social imposta. Kuenzer (2008) destaca também a necessidade de estes educadores que atuam na educação profissional possuírem, além de qualificação técnica, uma ampla concepção acerca da natureza do trabalho.

Essa opção por direcionar a formação - que é padrão, instituída pelo MTE - para a doutrinação ideológica, ou para a formação de uma base de resistência, destaca mais uma vez as possibilidades do trabalho do burocrata de nível de rua.

É importante ressaltar que o docente na educação profissional deve proporcionar aos alunos “para além das adaptações que o mercado exige, a capacidade de refletir sobre o processo de trabalho a partir da conscientização das determinações históricas, sociais e políticas”. (SILVA; HENRIQUE; OLIVEIRA NETA, 2019, p. 13). Na mesma linha, Moura (2006 apud ARAÚJO, 2008, p. 59) defende que o professor na educação profissional deve propiciar uma formação que seja “crítica, reflexiva e orientada pela e para a responsabilidade social.”

Portanto, o que se espera dos educadores é que tragam para a sua atividade um direcionamento crítico, a partir de um conhecimento teórico-prático e, também, de um compromisso ético-político, negando a precarização do trabalho docente e promovendo junto aos alunos uma educação emancipatória na perspectiva da formação humana. Tal ação

representa um desafio, visto que o professor é, também, um trabalhador assalariado, portanto, submetido ao ente que compra a sua força de trabalho, fazendo com que alguns limites possam ser impostos à sua atuação. Assim, para que os educadores na educação profissional possam ultrapassar os limites da formação subsumida ao capital e caminhar rumo às práticas educativas emancipadoras, se faz necessário uma constante reavaliação da sua prática pedagógica e uma construção coletiva com seus pares e o conjunto da sociedade, de forma a construir estratégias de resistência ao capitalismo, que não é imutável. (SILVA; HENRIQUE; OLIVEIRA NETA, 2019, p. 13)

Já que a totalidade dos jovens aqui entrevistados pertencia a organizações do terceiro setor, vale a pena nos atentarmos às reflexões de Soares (2009). Em sua análise específica sobre o PJA, o autor destaca o desafio que se coloca para as ONGs que ministram a formação do programa, haja vista que abordar no currículo programático conteúdos mais críticos poderia colocar em risco o convênio dessas organizações com as empresas parceiras, suas principais fontes de recursos.

O autor relata a contradição existente na atuação dessas ONGs participantes do PJA. Afirma que, ao mesmo tempo que estão longes de apontar o caminho de transformação da realidade do trabalho e da educação, quando possibilitam a entrada desses jovens no mundo do trabalho - ainda que subordinado ao capital - podem estar criando, nas palavras de Marx³⁹ (apud SOARES, 2009, p. 12), “os próprios coveiros do sistema” que passarão a ter uma visão crítica das relações do mundo do trabalho. Enquanto não se aproxima um horizonte de transformações mais profundas que leve à derrocada do sistema capitalista, este deve ser buscado no terreno da experiência concreta dos sujeitos e de novos modelos de formação para o trabalho.

Portanto, para o autor, o trabalho do terceiro setor no PJA, ao mesmo tempo que é circundado por alguns limites, representa também oportunidades. Soares (2009) acredita que a participação das ONGs no atendimento à lei da aprendizagem abre espaço para que tais organizações formulem uma proposta de aprendizagem que insira as múltiplas dimensões do processo educativo pautado em outra direção. O autor conclui:

É preciso, pois, a construção de um programa de aprendizagem que desenvolva os aspectos políticos que envolvem a questão do trabalho com os jovens, as dimensões postas na esfera do mundo do trabalho, os conteúdos técnicos – aliados à formação básica escolar - e, por fim, o horizonte das transformações sociais. Resta, portanto, construir projetos que se insiram numa perspectiva contra-hegemônica de formação profissional desses jovens trabalhadores para além do disciplinamento, da moralização, do aprendizado da subserviência. (Ibidem, p. 13)

³⁹ MARX, Karl. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Cortez, 1998. p. 20

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho foi possível conhecer o Programa Jovem Aprendiz, programa federal de educação e trabalho, que desde os anos 2000 tem atuado na formação e inserção de jovens de 14 a 24 anos no mercado formal de trabalho. O PJA possui papel relevante na sociedade brasileira, haja vista que os jovens têm sido os mais afetados pelas variações no ciclo econômico e as transformações nas relações de trabalho.

Em um contexto em que o trabalho formal e seguro, acompanhado das garantias previdenciárias, tem sido largamente substituído por relações de trabalho terceirizadas, informais e temporárias, os jovens, sobretudo os das camadas mais vulneráveis, estão iniciando a sua vida profissional já na precariedade. Por isso há de se destacar a relevância de políticas públicas que garantam a inserção e permanência digna no mercado de trabalho, tanto para os jovens, quanto para os demais trabalhadores.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar o PJA sob a perspectiva de seus beneficiários, os jovens participantes do programa. Para tanto, a questão central que guiou a construção desta pesquisa foi conseguir identificar qual a representação que os beneficiários da política fazem acerca da formação oferecida no PJA. Deste modo, buscou-se dar respostas à lacuna de espaços de escuta e participação de jovens no que diz respeito às políticas públicas formuladas para este público.

A fim de ter maior embasamento teórico para responder à questão central da pesquisa, antes disso foi necessário se aprofundar na literatura acadêmica que aborda as relações entre educação e trabalho e a que apresenta um histórico das políticas públicas de educação profissional no Brasil. A partir de tal análise foi possível perceber como a educação profissional está impregnada pelo ideário da empregabilidade, competências e polivalência, ambos emergentes na atual fase do capitalismo, de regressão e destruição e que, ao destruir parte do trabalho assalariado, coloca sob os trabalhadores a responsabilidade por conseguirem o próprio emprego - já que este não existe mais.

Entendemos como necessária tal digressão teórica visto que analisar uma política pública envolve muito mais do que apenas procurar mensurar se as metas foram atingidas e os recursos utilizados de forma eficiente. Políticas públicas, mais do que apenas resolução aplicada de problemas públicos, envolvem embates de discursos, ideias, representações, crenças e valores, e foram tais aspectos que procuramos identificar neste trabalho. O PJA, por exemplo, tal qual as políticas públicas de outras áreas, não surgiu “do nada” como forma de solucionar o problema da inserção dos jovens no mercado de trabalho. Ao invés disso, ao ser criado, trouxe

consigo um acúmulo de ideias, concepções e valores já presentes nas políticas públicas de educação profissional que o antecederam.

Sendo assim, antes de perguntar aos jovens qual a representação que eles fazem acerca da formação que receberam no programa, entendemos ser de vital importância investigar a concepção dos principais atores envolvidos na política, a saber, os atores do campo da educação, produção e Estado. A partir de referencial teórico e da análise de alguns documentos produzidos por tais atores, foi possível cumprir este objetivo secundário.

O campo da educação mostra-se duramente crítico em relação ao modelo de educação profissional vigente, ao denunciar que este modelo está totalmente submisso às demandas do capital, formando jovens trabalhadores domesticados que, ao invés de agirem como classe, buscam individualmente se adequar aos ditames do capital, conquistando a tão propagada “empregabilidade”. Vale destacar, contudo, que o campo da educação não nega a importância da formação para (e no) trabalho, antes disso, defende uma formação que, baseada nos princípios da omnilateralidade, não separe teoria e prática, trabalho manual e intelectual, mas ofereça uma formação integral e humanística.

O campo da produção permanece agarrado à teoria do capital humano e defende a necessidade de se ampliar os investimentos em educação, pois enxerga esta não como atividade formadora e libertadora do ser humano, mas como motor do desenvolvimento econômico. Inclusive, por este motivo, o empresariado historicamente tentou intervir na elaboração e gestão de políticas públicas de educação (básica e profissional).

O Estado, por sua vez, adota uma postura intermediária, entre os dois campos anteriores, pendendo para o lado do campo da produção. Ao analisar os documentos que normatizam o PJA, por exemplo, nota-se uma tentativa de conciliar uma formação profissional e cidadã, conciliar a promoção de um desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, como problematizado pela literatura, tal cidadania citada no PJA e demais programas parece estar vinculada a um conceito liberal e individualista de cidadania. Inclusive, aponta-se aqui como sugestão para pesquisas futuras a necessidade de se investigar mais a fundo o significado do conceito de cidadania presente em diversos programas de educação profissional e juventude.

Após esse embasamento teórico e utilizando a análise de conteúdo aplicada sob as falas dos jovens participantes dos grupos focais, foi possível responder à questão central deste trabalho e identificar qual a representação que os jovens construíram acerca da formação oferecida no PJA.

Ao contrário da literatura, que apresenta uma visão bastante crítica do programa, a representação dos jovens foi extremamente positiva. As poucas críticas em relação ao programa

referiram-se aos conteúdos teóricos que os jovens julgavam importantes e que não constavam na grade, e houve algumas críticas ainda mais dispersas sobre o disciplinamento presente em todas as instituições. Ademais, em todos os grupos realizados, o tom foi de gratidão, haja vista que para todos os jovens o programa representou a maior ou melhor oportunidade de suas vidas. É digno de nota que, embora tenham sido entrevistados jovens de cinco instituições diferentes, as respostas foram muito similares, mostrando uma certa homogeneidade na formação oferecida pelas instituições que aplicam o PJA, tanto na forma quanto no conteúdo.

Vale lembrar que a fundamentação teórica da pergunta de pesquisa foi o conceito de representação de Marx e Engels, que considera a representação como oriunda da base real, concreta, de cada indivíduo. Isso pode explicar a aparente contradição ao se observar que, para os jovens entrevistados, o PJA os formou de forma integral, tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida no geral, ao passo que, para a literatura, o programa nega a sua base educativa e forma apenas para o capital. Porém, um olhar mais atento para as condições materiais desses jovens e o contexto social e econômico em que estão inseridos ajuda a explicar essa suposta contradição.

Os jovens participantes desta pesquisa são majoritariamente negros e pardos, de famílias de baixa renda e estudantes de escolas públicas. Para tais jovens, o PJA representa, portanto, uma forma de ascensão, seja pela via do trabalho e/ou do estudo. Inclusive, baseado nas falas desses jovens, percebeu-se que representa também uma inclusão cidadã; à medida em que os insere no mercado de trabalho de forma digna e segura, tais jovens finalmente sentem-se como portadores de direitos, condição esta que, infelizmente, só metade da juventude brasileira usufrui. Em um mercado de trabalho cada vez mais marcado pela precariedade e individualidade, um verdadeiro “salve-se quem puder”, programas de formação como esse representam uma “tábua de salvação” para muitos.

Percebe-se também que tais jovens - como os demais membros da sociedade - interiorizam em si as perspectivas limitadas e limitantes impostas pelo capitalismo. Ao receberem uma formação que os molda para o mercado de trabalho, para o trabalho autônomo (disfarçado de empreendedorismo), para criar as suas próprias condições de trabalho em um mundo onde as garantias se desmantelaram, os jovens enxergam essa formação como sendo uma educação plena e para toda a vida, quando, na verdade, estão recebendo uma educação pautada nos ideários da empregabilidade, competências e polivalência.

Além disso, há de se destacar que, por mais limitada que possa ser a formação profissional oferecida no PJA, esta apresenta conteúdos que os jovens jamais viram em suas escolas, contribuindo, portanto, para a percepção de que o programa oferece o tipo de formação

ideal. Também, todos os jovens aqui pesquisados participaram do programa em instituições do terceiro setor, historicamente mais comprometidas com a defesa de direitos e da cidadania, em comparação às instituições com viés mais mercadológico. Inclusive, uma outra sugestão de pesquisas futuras é verificar se há diferenças na representação de jovens a depender do tipo de instituição em que estão inseridos, haja vista que o programa permite a participação de escolas técnicas, escolas do Sistema S e ONGs, e neste trabalho conseguimos a participação apenas das últimas.

Portanto, conclui-se que a representação que os jovens fazem acerca da formação oferecida no PJA é extremamente positiva e pouco crítica, visto que as condições materiais de tais jovens os obrigam a procurar meios de vencerem a exclusão social e a precariedade do mercado de trabalho e, nesse aspecto, o programa representa uma oportunidade. Além disso, tais jovens são tão carentes de uma educação de qualidade que qualquer formação com um viés mais crítico que o padrão da escola pública será bem recebida.

Quanto à comparação da representação dos jovens com os demais atores do campo da qualificação, percebe-se que eles se aproximam mais do campo do Estado, visto que tentavam defender uma educação ao mesmo tempo cidadã e profissional mas, na maioria das vezes, acabavam por se situar mais no lado da educação para o mercado de trabalho. Além disso, assim como nos documentos que normatizam o PJA, os jovens a todo momento citavam uma educação cidadã sem, contudo, conseguir definir o que envolve tal cidadania. Assim, podemos apontar também como possibilidade de pesquisas futuras uma investigação que procure captar entre os jovens o que é de fato essa formação pessoal e profissional que eles tanto citaram.

Por fim, embora a questão central já tenha sido respondida, entendemos como vital ao fechamento deste trabalho refletir sobre o lugar que o PJA ocupa nas políticas de educação e se este representa uma oportunidade ou um obstáculo ao alcance de uma educação dissociada dos ditames do capital. Segundo os autores apresentados neste trabalho, enquanto a ordem capitalista estiver vigente, não é possível vislumbrar uma educação humanística e integral. Porém, não podemos esquecer as contradições, dignas do materialismo histórico dialético, nas quais a educação está inserida: ao mesmo tempo em que esta é influenciada pelo capital, é também condição essencial para a superação deste sistema.

Portanto, embora não se possa negar que o PJA, tal qual todas as demais iniciativas de educação profissional e básica, está condicionado pelas limitações impostas pelo capital, este programa representa também uma possibilidade de se realizar atividades educativas emancipadoras. Se os educadores atuantes neste programa, assim como as instituições - principalmente as do terceiro setor - desenvolverem uma matriz que, além da qualificação

técnica, aborde de forma crítica o mundo do trabalho, apontando suas contradições, podem estar contribuindo para a formação da consciência crítica em seus alunos. A propósito, o desenvolvimento de tal consciência crítica foi apontado por todos os jovens como uma característica latente no PJA, portanto, basta verificar se está na direção correta.

Essa parece ser a oportunidade existente no PJA visto que, se a inserção digna dos jovens no mundo do trabalho for acompanhada de uma formação que fomente uma visão crítica das relações de trabalho na sociedade capitalista e a possibilidade de superá-las, o programa pode estar contribuindo para a criação da consciência em tais indivíduos e apontando para um horizonte de transformações mais profundas, em todos os âmbitos, no qual será possível uma educação que supere a divisão do homem imposta pelo capital e forme um ser humano pleno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERS, R. N. **Ativismo na burocracia?** O médio escalão do programa bolsa verde. In: CAVALCANTE, P. L. C.; LOTTA, G. S. (Orgs.) Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015

ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. **Os grupos focais on-line:** das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação. Vol. 6, n. 1, 2009.

AGÊNCIA BRASIL. **IBGE: taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre.** Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1bwIwpdwzazs8HuRGNAX0BgCszODXXV3S-UeEpm1exnE/edit>

Acesso em 25 de janeiro de 2021

ALMEIDA, R. **Roteiro para o emprego de grupos focais.** In: Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016

ALONSO, A. **Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução.** In: Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016

ALVES, G. **Trabalho, corpo e subjetividade:** toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3, n. 2, p. 409-428, 2005

_____. **Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competência - notas dialéticas.** In: ALVES, G et al (Orgs). Trabalho e educação: contradições do capitalismo global. 1 ed. Maringá: Práxis, 2006

AMAZARRAY, M. R. et al. **Aprendiz versus Trabalhador:** Adolescentes em Processo de Aprendizagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 25, n. 3, Jul-Set 2009

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017

ARAÚJO, R. M. L. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica:** por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação. Vol. 17, n. 2, maio/agosto 2008

BACKES, D. S. et al. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** Revista O Mundo da Saúde, 35(4), São Paulo: 2011

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos:** Uma Agenda para a Juventude. 2018 Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BATISTA, R. L. **A panacéia das competências: uma problematização preliminar.** In: ALVES, G et al (Orgs). Trabalho e educação: contradições do capitalismo global. 1 ed. Maringá: Práxis, 2006

BERNARDES, M. E. M.; NASCIMENTO, A. P. **Representações e significações sociais: para uma análise de narrativas na pesquisa educacional.** In: BERNARDES, M. E. M. (Org.). Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação. São Paulo: Terracota Editora, 2019.

BOURDIEU, P. **“A juventude é apenas uma palavra”.** In: BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de Maio de 1943

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997

_____. Lei 10.097 de 19 de Dezembro de 2000

_____. Lei 11.129 de 30 de Junho de 2005

_____. Decreto nº 5.598 de 1 de Dezembro de 2005

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto Contexto Enferm., Florianópolis, 15 (4), out.-dez. 2006

CARVALHO, C. **As políticas educacionais para o ensino médio e sua concretização na instituição escolar.** In: ALVES, G et al (Orgs). Trabalho e educação: contradições do capitalismo global. 1 ed. Maringá: Práxis, 2006

CAVALCANTE, R. B.; PINHEIRO, M. M. **Análise de conteúdo:** considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, as possibilidades e limitações do método. Inf. & Soc.: Est.; v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014

COSTA, L. D. **Concepção de representação na sociologia clássica.** Revista Espaço Acadêmico. v. 15, n. 172, 2015

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac, 27(3), p 12-25.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, nº 18, set-dez, 2001

_____. **Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista.** Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010

ESCOTT, M. E.; MORAES, M. A. C. **História da Educação Profissional no Brasil:** as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - Anais Eletrônicos. 2012

- FARIA, C. A. P. **Ideias, conhecimento e políticas públicas**: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol 18, nº 51, fevereiro, 2003
- FERRETTI, C. J. **Empresários, trabalhadores e educadores**: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. **Refluxos sociais da lógica de competências**: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.) Educação profissional e a lógica das competências. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FONSECA, R. C. F. **A nova educação profissional para o trabalho no Brasil do século XXI**. Salvador: Asè Editorial, 2017.
- FRANCO, M. C. Mesa Redonda: **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008
- FRENZEL, H. S.; BARDAGI, M. P. **Adolescentes trabalhadores brasileiros: um breve estudo bibliométrico**. Rev. Psicol., Organ. Trab. vol 14, nº 1, jan-mar 2014
- FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan/jun. 2001
- _____. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ.Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007
- _____. **Educação profissional e capitalismo dependente**: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. Trabalho, Educação e Saúde, v.5, n.3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso**. Educ. Soc.; Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005
- GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008
- GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia, 12(24), 149-161, 2003

GUI, R. T. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido.** Revista Psicologia, Organizações e Trabalho. v.3, n.1, Florianópolis, jun. 2003

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora.** Tradução técnica Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013

INDÚSTRIA BRASILEIRA. **O futuro começa em 3, 2, 1...**Revista da Confederação Nacional da Indústria. Ano 4, nº 31, março, 2019a

_____. **Educar para crescer.** Revista da Confederação Nacional da Indústria. Ano 4, nº 39, novembro, 2019b

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise maior e flexibilização.** Ministério da Economia. Brasília, 2020

JANNUZZI, P. M. Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016

KERBAUY, M. T. M. **Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais?** Estudos de Sociologia, Araraquara, 18/19, 2005

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. Psicologia em Revista. Belo Horizonte. Vol. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. Mesa Redonda: **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999

LIMA, A. A. B. **As mutações do campo Qualificação: Trabalho, Educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo.** 375 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2006

LIMA, S. M; MINAYO-GOMEZ, C. **Modos de subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais.** História, Ciências, Saúde. vol. 10(3); p. 931-953; set.-dez. 2003

LOPES, B.; LAGO, N. B.; SOUZA, R. **Jovens e Direito à Educação: guia para uma formação política.** São Paulo: Ação Educativa, 2016

LOTTA, G. **O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade.** In: FARIA, C. A. (Org.) Implementação de Políticas Públicas: Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012

MACÊDO, O. J. V.; ALBERTO, M. F. P. **O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem.** Estudos de Psicologia, 17(2), maio-agosto/2012

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí, Paco Editorial, 2016

MARIO, C. G.; LAISNER, R. G.; GRANJA, R. H. **Avaliação de Políticas Sociais e Participação Popular: uma abordagem política.** O Social em Questão - Ano XIX - nº 36, 2016

MARQUES, E. **As políticas públicas na ciência política.** In: MARQUES, E.; FARIA, C. (Orgs) A política pública como campo multidisciplinar. São Paulo, Editora Unesp, 2013

MÁXIMO, T. A. C. O. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz.** Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Portaria 723 de 23 de abril de 2012

_____. **Manual da Aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o aprendiz.** 2013

MORAES, C. S. V. **Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do estado.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. **A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual.** Psicologia Política, vol. 10, nº 20, pp. 345-361, jul./dez. 2010

OLIVEIRA, D. C. **Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização.** Ver. Enferm. 16(4), out./dez. 2008

OLIVEIRA, R. **Empresariado industrial e a educação profissional brasileira.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.2, p. 249-263, jul./dez. 2003

OLIVEIRA, R. V. **Juventude e Trabalho como questão pública no Brasil: há uma inflexão com as iniciativas recentes?** Contemporânea, v.2, n.1, pp. 231-253, jan.- jun. 2012

OLIVEIRA, S. A. Z. P.; ALMEIA, M. L. P. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições.** Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro.** 4 ed. Berlin, GD Publishing & Co KG, 2016

PEIXOTO FILHO, J. P.; SILVA, C. R. C. **Inter-relações entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento.** Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 23, n° 3, p. 71-85, set-dez, 2014

PERISSINOTTO, R.; STUMM, Michelli, M. G. **A virada ideacional:** quando e como ideias importam. Rev. Sociol. Polit., v. 25, n 64 p. 121-148, dez, 2017

PESSOA, M. C. B. et al. **Formação profissional de jovens:** a que se destina? Estudos de Psicologia, 19 (1), janeiro a março 2014

PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P. **Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 6, n. 1, p. 02-20, jun. 2015

POCHMANN, M. **Trabalho e Formação.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/agosto, 2012

PRESTES, E.; VÉRAS, R. **Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas:** campos em disputas. Revista Lusófona de Educação, 14, p. 45-59, 2009

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REDE PETECA - CHEGA DE TRABALHO INFANTIL. **444.189 adolescentes e jovens foram contratados como aprendizes em 2018; crescimento foi de 15% em relação ao ano anterior.** 2019. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/noticias/materias/444-189-adolescentes-e-jovens-foram-contratados-como-aprendizes-em-2018-crescimento-foi-de-15-em-relacao-ao-ano-anterior/>

Acesso em 10/06/2020

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, F. M. **Análise de conteúdo:** a visão de Laurence Bardin. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, maio 2012

SANTOS, W. G. **Do laissez-faire repressivo à cidadania em recesso.** In: SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

_____. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013

SILVA, G. P. **Desenho de Pesquisa**. Brasília: Enap, 2018

SILVA, A. C.; HENRIQUE, A. L. S.; OLIVEIRA NETA, O. M. **A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana: implicações na docência em Educação Profissional**. Res., Soc. Dev. 8(1), 2019

SOARES, O. J. **Juventude e Trabalho: notas e reflexões sobre a formação profissional mediada pela “Lei do Aprendiz” (Lei 10.097/00)**. Trabalho Necessário. Ano 7, n. 8, 2009

SOARES, C. B. et al. **Representações cotidianas: uma proposta de apreensão de valores sociais na vertente marxista de produção do conhecimento**. Rev. Esc. Enfermagem USP, 45 (Esp. 2), 2011

SOUSA, H.; FROZZI, D.; BARDAGI, M. P. **Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego**. Psicologia, ciência e profissão. 33 (4), 918-933, 2013

SOUSA JUNIOR, J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 24, set-dez 2003

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. **A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil**. Tempo Social, v. 17, n.2, novembro 2005

TONET, I. **A educação numa encruzilhada**. In: TONET, I. Educação contra o Capital. 3ª ed. ampliada: São Paulo, 2016a

_____. **Atividades educativas emancipadoras**. In: TONET, I. Educação contra o Capital. 3ª ed. ampliada: São Paulo, 2016b

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Aprendizagem – O futuro em Construção. Documentário**. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8S4T8DRWEVI&feature=emb_logo
Acesso em 12 de junho de 2020

TRONCO, G. B. **O guia de políticas públicas para estudantes e gestores**. Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018.

APÊNDICE

Roteiro dos grupos focais

Questões para caracterização dos jovens (para responderem individualmente, por meio do google forms, antes dos grupos focais)

Idade

- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos
- 21 anos
- 22 anos
- 23 anos

Gênero

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

Cor/raça (segundo classificação do IBGE)

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta

Renda Total das pessoas que moram com você, por mês:

- Até 1 salário mínimo (R\$ 1.045,00)
- De 1 até 3 salários mínimos (R\$ 1.045,01 - R\$ 3.135,00)
- De 3 até 5 salários mínimos (R\$ 3.135,01 - R\$ 6.270,00)
- Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 6.270,01)

Nível de Escolaridade

- Cursando Ensino Fundamental
- Cursando Ensino Médio
- Ensino Médio Concluído
- Cursando Ensino Técnico
- Cursando Ensino Superior

A maior parte da sua educação básica (ensino fundamental e médio) você cursou em:

- Escola Pública
- Escola Particular

- Escola Particular (bolsista)

Início:

- Breve apresentação dos objetivos da pesquisa
- Breve apresentação do pesquisador, ressaltando que também já foi um jovem aprendiz (mostrar fotos, para deixar os jovens mais confortáveis)
- Apresentação dos jovens, com nome, idade, escolaridade e ramo da empresa em que atua (falar o nome da empresa é opcional), mais uma pergunta lúdica (quebra-gelo)

Reforçar as regras:

- Confidencialidade das respostas
- Gravação apenas para fins acadêmicos
- Não existem respostas certas ou erradas
- Quanto mais detalhadas as respostas, melhor
- Falar apenas um por vez
- Liberdade para não responder algo caso não se sinta confortável

Desenvolvimento do grupo focal:

Questão Central: O QUE A FORMAÇÃO OFERECIDA NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ REPRESENTA EM SUA VIDA?

(deverá nortear toda a pesquisa, mas será respondida por último pelos jovens)

(Obs.: Caso o jovem tenha passado por mais de uma unidade/educador(a), tentar avaliar a instituição como um todo)

1 - Segundo o Manual da Aprendizagem, do Ministério do Trabalho e Emprego (2017), o currículo do Programa Jovem Aprendiz (PJA) deve contribuir para o “desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de **trabalhador e cidadão**”

- O que você entende dessa declaração acima?
- Sua instituição faz isso? (formar para a cidadania e trabalho)

2 - Qual palavra/frase/expressão você mais ouve ou lê durante a formação teórica? Tente se lembrar de aproximadamente três.

(o objetivo desta questão é tentar perceber qual conteúdo/competência mais é valorizado no PJA)

3 - Qual é o papel desempenhado pelo(a)s profissionais que ministram a formação teórica? Como eles são chamados? Professores? Instrutores? Gestores?

(procurar identificar se existe em todas as instituições a negação do PJA como “escola”)

4 - Você acha que a formação teórica reforça a individualidade/competição ou reforça o trabalho em equipe?

5 - Como é a questão da disciplina no Programa Jovem Aprendiz? Qual a sua opinião sobre isso?

6 - Se você fosse tirar ou acrescentar algo na formação teórica, o que seria? (conteúdo, ferramentas)

(o objetivo dessa questão é procurar identificar o que é mais importante para os jovens na formação profissional)

Retomar a questão central, como forma de fechamento

Finalização:

- Receber feedback dos jovens sobre como foi a pesquisa
- Falar sobre a publicação do trabalho
- Agradecer e se despedir