

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO APARECIDO DO PRADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE – A LEI N.º 10.097/2000 NO ESTADO
DO PARANÁ: APRENDIZ TRABALHADOR OU TRABALHADOR APRENDIZ?**

CURITIBA

2022

LEANDRO APARECIDO DO PRADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE - A LEI N.º 10.097/2000 NO ESTADO
DO PARANÁ: APRENDIZ TRABALHADOR OU TRABALHADOR APRENDIZ?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: História e Políticas da Educação, Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais: Concepções e Práticas, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

Prado, Leandro Aparecido do
P896p Políticas públicas para juventude: a Lei n. 10.097/2000 no Estado do Paraná:
2022 aprendiz trabalhador ou trabalhador aprendiz? / Leandro Aparecido do Prado;
orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2022.

195 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.
Bibliografia: f. 175-189

1. Educação e Estado – Paraná. 2. Brasil. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. 3. Educação para o trabalho. 4. Qualificações profissionais. I. Gisi, Maria de Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 20. ed. – 379.8162



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 201
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Leandro Aparecido do Prado

Aos primeiro dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, Prof.ª Dr.ª Siderly do Carmo Dahle de Almeida, Prof.ª Dr.ª Diana Gurgel Pegorini, Prof.ª Dr.ª Tatiana Aparecida Affornali Tozo, Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Tese do doutorando **Leandro Aparecido do Prado**, ano de ingresso 2020, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE – A LEI Nº 10.097/2000 NO ESTADO DO PARANÁ: APRENDIZ TRABALHADOR OU TRABALHADOR APRENDIZ?" que, após a defesa foi aprovada com Mérito e Louvor pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:00hs. Os(as) avaliadores(as) participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: Pela qualidade científica e pelo valor social e político da tese a Banca recomenda que seja publicada em forma de livro, capítulos de livro e artigos científicos.

Presidente: Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi	 _____
Convidado Externo: Prof.ª Dr.ª Siderly do Carmo Dahle de Almeida	_____ Participação por videoconferência
Convidado Externo: Prof.ª Dr.ª Tatiana Aparecida Affornali Tozo	_____ Participação por videoconferência
Convidado Externo: Prof.ª Dr.ª Diana Gurgel Pegorini	_____ Participação por videoconferência
Convidado Externo: Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens	_____ Participação por videoconferência
Convidado Interno: Prof. Dr. Peri Mesquida	_____ Participação por videoconferência


Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico esta tese a todos aqueles que colaboraram para sua construção, família, professores, amigos e, claro, os Jovens Aprendizes.

AGRADECIMENTOS

Fazer um agradecimento formal é uma tarefa difícil, pois corro o risco de cometer injustiças ao deixar de citar alguém. Entretanto, atrevo-me a fazê-lo, pois não poderia deixar de manifestar minha mais profunda gratidão a todos aqueles que me acompanharam durante este trajeto.

Primeiramente, agradeço ao meu esposo Jean, pela cumplicidade em me apoiar em todos os meus projetos e pela paciência que o fez suportar meus desabafos e ausências. Também agradeço a minha mãe Fatima, a minha avó Zilda (*in memorian*) e a minha família, que sempre me apoiaram e incentivaram para que eu pudesse lutar por tudo aquilo que sonho e acredito.

À professora Maria Lourdes Gisi, por ter me acolhido como orientando e amigo, que com muita sabedoria e gentileza me conduziu durante esta pesquisa. Em minha memória sempre estarão presentes os seus valiosos ensinamentos, seus preciosos conselhos e sua inestimável confiança. Muito obrigado.

Meus respeitosos agradecimentos aos professores doutores Siderly do Carmo Dahle de Almeida, Diana Gurgel Pegorini, Tatiana Aparecida Affornali Tozo, Romilda Teodora Ens e Peri Mesquida por aceitarem o convite para participar da banca de exame de qualificação e de defesa. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Aos amigos e em especial às professoras Fabiana Jardim, Henlliger Estevam e Patrícia Tristão, obrigado pelo estimulante exercício de discussão de ideias, de troca de experiências e pelos momentos de alegria e descontração.

Agradeço também a minha grande amiga e professora Amália Reche Garcia (*in memorian*), que hoje habita outro plano, mas que plantou em mim a semente do amor pela educação ao afirmar que “hay que aprender de todo y con todos”.

Agradeço a todos os Jovens Aprendizes os quais tive a honra de auxiliar na construção do conhecimento e que despertaram em mim o interesse por estudar políticas públicas sociais, em especial a Lei da Aprendizagem.

À Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida.

A todas as pessoas que, de modo direto ou indireto, cruzaram o meu caminho e me ajudaram nessa construção, deixando um pouco de si e levando um pouco de mim, o meu muito obrigado.

Por fim, ao resumir a mistura de sentimentos que carrego ao concluir esta tese, só poderia expressá-la com uma única palavra: gratidão!

O Capitão Jonathan,
Estando com a idade de dezoito anos,
Captura, em certo dia, um pelicano,
 Numa ilha do Extremo Oriente.
 O pelicano de Jonathan,
De manhã, põe um ovo inteiramente branco,
 E daí sai um pelicano,
 Espantosamente parecido com ele.
 E esse segundo pelicano,
Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco,
 De onde sai, inevitavelmente,
 Um outro que faz o mesmo.
 Isso pode persistir por muito tempo,
Se antes não fizermos uma omelete.

(Robert Desnos).

RESUMO

A presente tese insere-se na linha de pesquisa “História e políticas da educação”, junto ao grupo de pesquisa “Políticas educacionais: concepções e práticas”, e busca responder qual é a concepção de formação para o trabalho do jovem aprendiz proposta pela Lei n.º 10.097/2000 e como esta se configurou no estado do Paraná em relação à legislação federal. A educação das pessoas é permeada por orientações que culminam no trabalho, entretanto, é imprescindível que o Estado e a sociedade deem a elas a oportunidade de escolha. Partindo deste pressuposto, a tese defendida neste trabalho é a de que o modelo de formação aplicado pela legislação educacional para a juventude, em especial pela Lei n.º 10.097/2000, é composto por um conjunto de normas que reproduzem um sistema de classes hierarquizado existente na sociedade capitalista, o qual desconsidera a formação emancipadora. Diante deste cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção do programa Jovem Aprendiz em relação à formação para o trabalho proposta na LDB n.º 9.394/1996, no PNE (2014-2024), na BNCC (BRASIL, 2018b) e suas especificidades no estado do Paraná. No intuito de atingir o objetivo desta pesquisa foram elencados três objetivos específicos, desdobrados em: 1º) Contextualizar historicamente a formação para o trabalho na constituição do Programa Jovem Aprendiz a partir dos anos 1990; 2º) Identificar as influências de grupos de interesses na proposição do Programa Jovem Aprendiz, Lei n.º 10.097/2000, que regulamenta o trabalho dos jovens de 14 a 24 anos; 3º) Investigar como o Programa Jovem Aprendiz é desenvolvido no estado do Paraná em relação às diretrizes nacionais. Para desvelar o objeto de estudo dessa tese em suas múltiplas dimensões tomamos como base o materialismo histórico e dialético, principalmente por meio das categorias da totalidade, contradição, reprodução, movimento e crítica, as quais contribuíram para a superação da visão imediatista e superficial das legislações analisadas. Para auxiliar na compreensão das categorias optamos pela análise crítica pautada no Ciclo de Políticas proposto por Ball, Bowe e Gold (1992), com ênfase nos contextos da Influência e da produção de textos, por entender que as políticas são gestadas em arenas conflituosas e recebem influências de diferentes grupos, fazendo com que os textos tenham uma constituição dualista. Para o referencial teórico e metodológico serviram de aporte autores como Althusser (1979); Marx (1985); Quarenghi e Silva (1991); Cury (1992); Marx e Engels (1993); Löwy (2000, 2010); Barbosa (2008); Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e outros. Quanto aos documentos, foram analisados o Código de Mello Mattos (1927); a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (1943); o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990); a Lei n.º 9.394/1996; a Lei n.º 10.097/2000; o PNE (2014-2024); a BNCC (BRASIL, 2018b), entre outros decorrentes desses documentos legais. A pesquisa também fez uso de alguns conceitos, partindo do pensamento sociológico de Pierre Bourdieu (2001, 2014, 2018), com destaque aos termos *agente*, *capital econômico*, *campo* e *habitus*, tendo em vista a relação e as influências que o meio suscita nos agentes. Por fim, a pesquisa revelou que o conteúdo e a organização da Lei da Aprendizagem n.º 10.097/2000 seguem a lógica do mercado, que visa atender as demandas das empresas. A legislação vigente faz com que a formação proposta tenha seu foco voltado para o trabalhador em detrimento ao aprendiz, que dificilmente conseguirá se desvencilhar do processo de reprodução.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação; Trabalho; Jovem Aprendiz; Lei n.º 10.097/2000.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line "History and politics of education", within the research group "Educational policies: conceptions and practices" and seeks to answer what is the conception of training for the young apprentice's work proposed by Law no. 10.097/2000 and how it has been configured in the state of Paraná with respect to the federal legislation. The education of people is permeated by guidelines that culminate in work; however, it is essential that the state and society give them the opportunity to choose. Based on this assumption, the thesis defended in this work is that the training model applied by the educational legislation for young people, especially by Law no. 10.097/2000, is composed of a set of norms that reproduce a hierarchical class system existing in capitalist society, which disregards emancipatory training. Given this scenario, this research aims to analyze the conception of the Young Apprentice program in relation to the training for work proposed in the Law of Directives and Bases (LDB - *Lei de Diretrizes e Bases*) No. 9.394/1996, the National Education Plan (PNE - *Plano Nacional de Educação*) (2014-2024), the Common National Curricular Base (BNCC - *Base Nacional Comum Curricular*) (2018) and their specificities in the state of Paraná. In order to achieve the goal of this research three specific objectives were listed, unfolded in: 1) Contextualize historically the training for work in the constitution of the Young Apprentice Program (*Programa Jovem Aprendiz*) from the 1990s; 2) Identify the influences of interest groups in the proposition of the Young Apprentice Program, Law No. 10.097/2000, which regulates the work of young people aged 14 to 24 years; 3) Investigate how the Young Apprentice Program is developed in the state of Paraná in relation to national guidelines. To unveil the object of study of this thesis in its multiple dimensions we took the historical and dialectical materialism as a base, mainly through the categories of totality, contradiction, reproduction, movement and criticism, which contributed to the overcoming of the immediate and superficial vision of the analyzed legislations. To aid in the understanding of the categories, we opted for the critical analysis based on the Policy Cycle proposed by Ball, Bowe, and Gold (1992), with emphasis on the contexts of Influence and the production of texts, because we understand that the policies are generated in conflicting arenas and receive influences from different groups, causing the texts to have a dualistic constitution. For the theoretical and methodological reference, we used authors such as Althusser (1979); Marx (1985); Quarenghi and Silva (1991); Cury (1992); Marx and Engels (1993); Löwy (2000, 2010); Barbosa (2008); Mainardes, Ferreira and Tello (2011) and others. As for the documents, the Mello Mattos Code (*Código de Mello Mattos*) (1927); the Consolidation of Labor Laws – CLT (*Consolidação das Leis do Trabalho*) (1943); the Statute of the Child and Adolescent – ECA (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) (1990); Law no. 9,394/1996; Law no. 10,097/2000; the PNE (2014-2024); the BNCC (BRASIL, 2018b), among others arising from these legal documents, were analyzed. The research also made use of some concepts, starting from the sociological thought of Pierre Bourdieu (2001, 2014, 2018), with emphasis on the terms agent, economic capital, field, and habitus, in view of the relationship and the influences that the environment arouses in the agents. Finally, the research revealed that the content and organization of the Apprenticeship Law No. 10.097/2000 follow the logic of the market, which aims to meet the demands of companies. The current legislation makes the proposed training focused on the worker to the detriment of the apprentice, who will hardly be able to free himself from the reproduction process.

Keywords: Education policies; Education; Work; Young Apprentice (Jovem Aprendiz); Lei n.º 10.097/2000.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Políticas.....	53
Figura 2 – Campanha de divulgação do Programa Novos Caminhos no Facebook..	103
Figura 3 – Decreto nº 17.943 de 1927, Subdivisões etárias.....	107
Figura 4 – Mapa do trabalho infantil no mundo.....	115
Figura 5 – Notícia: Guarda Mirim do Paraná.....	149
Figura 6 – Notícia: inauguração da Guarda Mirim de Foz do Iguaçu.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Meta 11, Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	97
Quadro 2 – Decreto n° 17.943, Cap. IX, do trabalho dos menores.....	108
Quadro 3 – Aspectos gerais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).....	113
Quadro 4 – Histórico do trabalho infantil.....	117
Quadro 5 – Benefícios e direitos dos Jovens Aprendizizes.....	124
Quadro 6 – Parecer dos deputados - votação do Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000...126	
Quadro 7 – Organização de atividades por idade na Escola Oficina.....	144
Quadro 8 – Revisão de literatura na BDTD – Descritor “Programa Jovem Aprendiz”.....	191
Quadro 9 – Revisão de literatura na BDTD – Descritor “Projeto Jovem Aprendiz”.....	194
Quadro 10 – Revisão de literatura no REDALYC – Descritor “Programa Jovem Aprendiz”.....	195
Quadro 11 – Revisão de literatura no REDALYC – Descritor “Projeto Jovem Aprendiz”	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos.....	23
Tabela 2 – Aprendizizes com vínculo empregatício por idade até 31/07 de 2021.....	156
Tabela 3 – Aprendizizes com vínculo ativo em 31/07 de 2021 por escolaridade.....	157
Tabela 4 – Aprendizizes com vínculo ativo por CNAE até 31/07 de 2021.....	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da população residente, por grupos de idade.....	21
Gráfico 2 – Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
ASSOMA	Associação dos Meninos de Curitiba
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPEJO	Casa do Pequeno Jornaleiro de Curitiba
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CES	Centro de Estudos Supletivos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAE	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
CNAP	Cadastro Nacional de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAP	Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAMA	Faculdade Machado de Assis
FNPETI	Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
GMFI	Guarda Mirim de Foz do Iguaçu
GMPR	Guarda Mirim do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGPEX	Instituto Brasileiro de Graduação, Pós-graduação e Extensão de Responsabilidade Socioambiental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JOINPP	Jornada Internacional de Políticas Públicas
LASPP	Conferência Latino-americana de Políticas Sociais e Públicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PJA	Programa Jovem Aprendiz
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGENT	Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias
PROEJA	Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPB-AA	Qualificação Profissional Básica ao Adolescente Aprendiz
REDALYC	Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PERCURSO METODOLÓGICO: DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO AO CICLO DE POLÍTICAS	35
1.1 Materialismo histórico e dialético como método.....	35
1.2 Uma reflexão sobre as Políticas públicas sociais.....	46
1.3 Ciclo de políticas: discursos, representações e traduções.....	52
1.4 Abordagem da pesquisa.....	57
1.5 Contribuições de Pierre Bourdieu.....	58
1.6 Concepções sobre juventudes.....	64
2 A FORMAÇÃO INICIAL DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL	67
2.1 Escravidão sem leis e leis com escravidão.....	67
2.2 A qualificação do jovem trabalhador.....	78
2.3 Legislação educacional e o mundo do trabalho – LDB (1996), PNE (2014-2024) e BNCC (2018)	84
2.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	85
2.3.2 Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024.....	87
2.3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	89
2.4 A dialética entre trabalho e educação na LDB (1996), PNE (2014-2024) e BNCC (2018)	96
3 PRODUÇÃO DO TEXTO - DO CÓDIGO DE MELLO MATTOS À LEI N.º 10.097/2000	105
3.1 Código de Mello Mattos: Decreto n.º 17.943-A de 12 de outubro de 1927.....	105
3.2 Legislação sobre o trabalho dos jovens no Brasil: Consolidação das Leis do Trabalho, Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente	110
3.3 Reflexões sobre a erradicação do trabalho infantil.....	114
3.4 Programa Jovem Aprendiz – Lei n.º 10.097/2000.....	120
4 PROGRAMAS SOCIAIS PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO ESTADO DO PARANÁ	132
4.1 A Casa do Pequeno Jornaleiro.....	132
4.2 As escolas agrícolas no estado do Paraná.....	135
4.3 Programa Escola Oficina.....	141
4.4 O Programa Jovem Aprendiz no estado do Paraná.....	148
4.5 Programa Jovem Aprendiz e as diretrizes nacionais: contradições e possibilidades.....	160
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	167
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE	191

INTRODUÇÃO

Ao dar início a esta tese achei por bem relatar a minha história, mencionando alguns momentos relevantes da minha vida para que o leitor possa entender o caminho percorrido até chegarmos ao nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, ao compreender que o homem se constrói por meio do trabalho, corroboramos com Freitas (2002, p. 88) ao afirmar que “viver a tese é preciso”.

Vindo do interior do estado do Paraná, cheguei em Curitiba no ano de 2003. Na época, trabalhei em duas empresas até me estabelecer no Hotel Garden Curitiba, no qual permaneci por 11 anos como gerente geral. Durante este período fiz minha primeira graduação em Processos Gerenciais, tendo na sequência cursado Administração de empresas para conhecer teorias e ferramentas que me auxiliassem nas atividades do hotel. Dentre as diversas atividades exercidas, fazia parte da minha função dar treinamento para os demais colaboradores, como copeiras, camareiras e recepcionistas. Muitos desses profissionais não tinham formação e precisavam de orientações em relação ao atendimento dos hóspedes, postura profissional, marketing pessoal e outras que os ajudariam a desempenhar suas atividades com excelência. Foi nesse momento que percebi a minha satisfação em estar com pessoas e auxiliá-las em seu processo formativo, partilhando e construindo conhecimento.

Certo dia, ainda no hotel, conversava com um amigo, o prof. Fernando Nascimento, e falava sobre a minha alegria de poder oportunizar para aquelas pessoas uma formação técnica básica. Assim, ele me orientou a fazer uma pós-graduação em Docência no Ensino Superior, que me qualificaria para atuar na educação. Ao concluir a pós-graduação estava encantado pelo universo da educação; assim, decidi dar continuidade aos estudos e no primeiro semestre de 2016 me inscrevi para fazer uma disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional UNINTER. Ainda em 2016 participei do processo seletivo e fui aceito como aluno para cursar o mestrado na mesma instituição, dando continuidade ao meu processo formativo. Com a ajuda do meu orientador, Prof. Dr. Mario Sergio Cunha Alencastro (*in memoriam*), e da Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski realizei uma pesquisa do tipo estado da arte para analisar as teses e dissertações que tratavam do tema Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), formando parte do movimento CTS, que tem como objetivo discutir os impactos dos avanços da ciência e da tecnologia na

sociedade. Em 2018, fui convidado a realizar um estágio de pesquisa na Universidade de Salamanca, na Espanha, onde fiquei por três meses e tive a oportunidade de cursar cinco disciplinas, participar de conferências e dar palestras para diversos grupos sobre o andamento das pesquisas em CTS no Brasil.

Ao retornar, em maio de 2018, defendi a minha dissertação. Como mestre em educação, fui convidado para lecionar na Faculdade Machado de Assis (FAMA), no curso de licenciatura em pedagogia. Concomitantemente, fiz inscrição para o Processo Seletivo Simplificado (PSS) do estado do Paraná para lecionar no Programa Jovem Aprendiz (PJA), ofertado no Colégio Estadual Guarda Mirim do Paraná (GMPR), que posteriormente se tornou objeto de estudo desta tese.

No ano de 2019, convidado por uma amiga de mestrado, a prof.^a Soeli Dalmolin, fiz o processo seletivo para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação. Fui aceito e, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, fizemos um refinamento dos objetivos que constavam no meu projeto inicial, dando início a esta pesquisa com vista à compreensão da legislação do PJA (BRASIL, 2000) e suas especificidades no estado do Paraná. Com as disciplinas cursadas e a participação no Grupo de Pesquisa Políticas educacionais: concepções e práticas foi possível lermos, retermos e discutirmos autores que são essenciais para embasarmos nossa discussão ao longo desta tese.

Em 2020, devido a minha experiência no PJA da GMPR, fui convidado para trabalhar no PJA oferecido pela Uninter como instrutor de aprendizagem. No início de 2022 concluí o curso de licenciatura em Pedagogia e fui promovido a pedagogo do Instituto Brasileiro de Graduação, Pós-graduação e Extensão de Responsabilidade Socioambiental (IBGPEX), braço social do Centro Universitário Internacional Uninter, como responsável pela coordenação pedagógica do programa. Assim, fui e vou me construindo como professor e pesquisador, apaixonado pela educação e membro atuante de lutas e causas desta prática social transformadora, a única capaz de mudar o destino de jovens em situação de vulnerabilidade social.

No Brasil, a relação entre juventude e trabalho faz parte de um dos diversos problemas existentes na agenda governamental e da pauta de diversos grupos sociais que buscam auxiliar a sociedade em suas diferentes demandas. Ao considerar o trabalho um problema de ordem econômica e a juventude um problema de ordem social, eles muitas vezes se cruzam provocando consequências comuns e, às vezes,

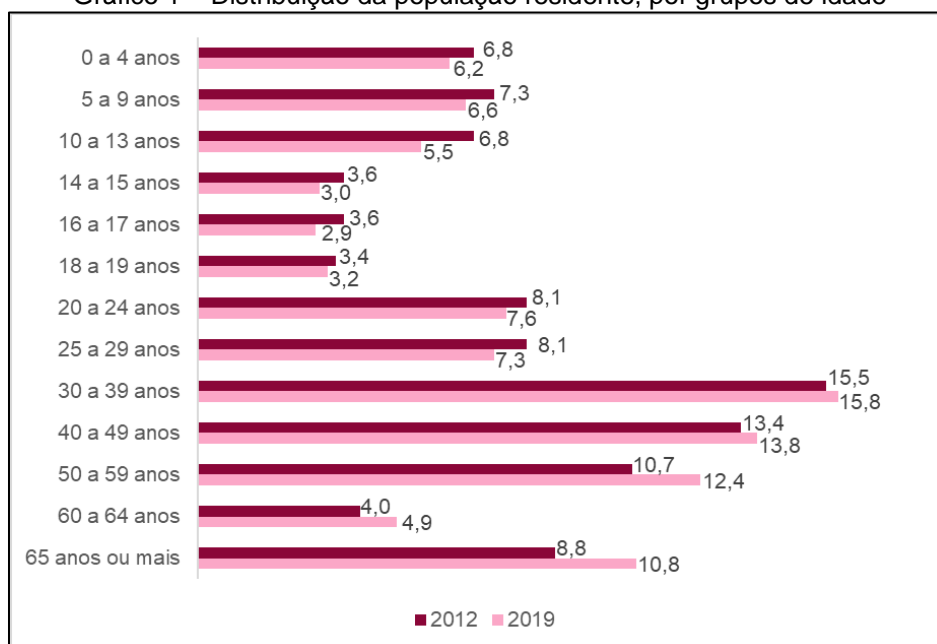
soluções mútuas. Estas soluções se apresentam frequentemente na forma de políticas públicas sociais, como programas de capacitação profissional e inserção produtiva que visam amenizar questões como a evasão escolar, a formação deficiente, o desemprego, o uso de drogas ilícitas, a violência e outros, que se apresentam aos jovens como fuga para suas incompreensões. Esse tipo de programa também busca suprir a ausência ou falta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, que muitas vezes necessita de profissionais com formação técnica para exercer atividades especializadas.

Nesse contexto surge o PJA, por meio da Lei n.º 10.097/2000, também chamada de Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000). A denominação Aprendiz refere-se aos jovens beneficiários do Decreto-Lei n.º 5.452, de 1943, a chamada Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Com a criação da Constituição Federal de 1988 e, a seguir, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), a legislação foi revisada e várias alterações foram feitas até a promulgação da Lei n.º 10.097, em 19 de dezembro de 2000, que tem como objetivo principal atender jovens em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 1943, 1988, 1990, 2000).

Em sua configuração, o PJA (BRASIL, 2000) objetiva oferecer ao jovem uma formação técnico-profissional que, de acordo com o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2019c), tem como característica atividades teóricas e práticas metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho (BRASIL, 2000, art. 428, § 4º).

Ao considerar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Brasil era composta em 2019 por cerca de 211 milhões de habitantes, vemos nesses números a necessidade da implantação de políticas públicas em diversas áreas sociais para o atendimento das diversas necessidades da sociedade. Ao fragmentar esse número, apresentamos no Gráfico 1 os dados coletados pelo IBGE (2020) em relação à distribuição da população por faixa etária.

Gráfico 1 – Distribuição da população residente, por grupos de idade



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD Contínua 2012/2019 (IBGE, 2020).

De acordo com o IBGE (2020), a população jovem¹ no Brasil com idade entre 14 e 17 anos corresponde a uma parcela de 5,9% da população, enquanto os jovens de 18 a 24 anos representam 10,8% da população. Ao levarmos em consideração que o PJA (BRASIL, 2000) atende um público de adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, temos, portanto, uma população correspondente a um total de 16,7% da população (IBGE, 2020).

Outro dado a se considerar é a evasão escolar no Brasil, que desencadeia outros problemas sociais. De acordo com os dados do módulo Educação, divulgados pelo IBGE, mesmo com o aumento das pessoas de 25 anos ou mais com o ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, seguimos com mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos sem terem concluído essa etapa educacional (IBGE, 2020).

A pesquisa aponta que, no Nordeste, três em cada cinco adultos, 60,1% da população, não completou o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57%

¹ De acordo com a Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, no § 1º são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 22 mar. 2022. Para o IBGE, conforme a pirâmide etária, considera-se jovem a população com idade entre 15 e 29 anos. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/brasil-em-pauta/2021/08/jovens-entre-15-e-29-anos-correspondem-23-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 22 mar. 2022.

tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos (IBGE, 2020).

Em relação à evasão escolar, essa foi a primeira vez que a pesquisa trouxe os números dessa prática que afasta ainda mais os jovens do mercado de trabalho. Das 50 milhões de pessoas que compreende a população jovem do país, entre 14 e 29 anos, 20,2%, isto é, 10,1 milhões não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado, e desse total 71,7% eram pretos ou pardos (IBGE, 2020).

Os resultados também apontam que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens que deixam de frequentar as salas de aula quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18% aos 19 anos ou mais (IBGE, 2020).

Conforme a pesquisa, vários motivos foram apontados para justificar a evasão escolar, tendo como maior destaque a necessidade de trabalhar, que corresponde a 39,1%, e a falta de interesse, que abarca 29,2%. Em relação às mulheres, a desistência da escola por motivo de gravidez corresponde a 23,8%, enquanto os afazeres domésticos representam 11,5% desse grupo (IBGE, 2020).

A pesquisa aponta que em 2019 o atraso ou abandono escolar atingia 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam a escola e não tinham concluído o ensino obrigatório. Em contrapartida, a taxa de frequência líquida das pessoas de 15 a 17 anos cresceu 2,1 pontos percentuais (p.p.) em relação a 2018, com mais de 70% dessa faixa etária na etapa escolar adequada. Ainda sobre os adolescentes de 15 a 17 anos, em idade escolar obrigatória, 78,8% se dedicavam exclusivamente ao estudo. Todavia, considerando as 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 22,1% não trabalhavam, não estudavam e nem se qualificavam, sendo que entre as mulheres esse percentual foi de 27,5% e, entre pessoas pretas e pardas, 25,3% (IBGE, 2020).

Dentre os diversos indicadores apontados, a pesquisa mostrou ainda que a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vivem na região Nordeste. Para a

população de pretos e pardos, a taxa é 5,3 p.p. maior do que para brancos (8,9% e 3,6%) (IBGE, 2020).

Na análise por cor ou raça, chama nossa atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.) (IBGE, 2020).

Quanto à escolarização dos jovens de 15 a 17, a taxa foi de 89,2% em 2019, 1,0 p.p. acima em relação à 2018; contudo, esse valor ainda é inferior à universalização para a faixa etária. Dentre o próximo grupo, que abarca as pessoas de 18 a 24 anos, 32,4% estavam frequentando escola. Nesse contexto, frente aos resultados de 2018, a escolarização aumentou para todas as faixas até 17 anos e apresentou estabilidade estatística para a faixa de 18 a 24 anos (IBGE, 2020).

Em 2019, por sua vez, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4% (Tabela 1).

Tabela 1 - Taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos

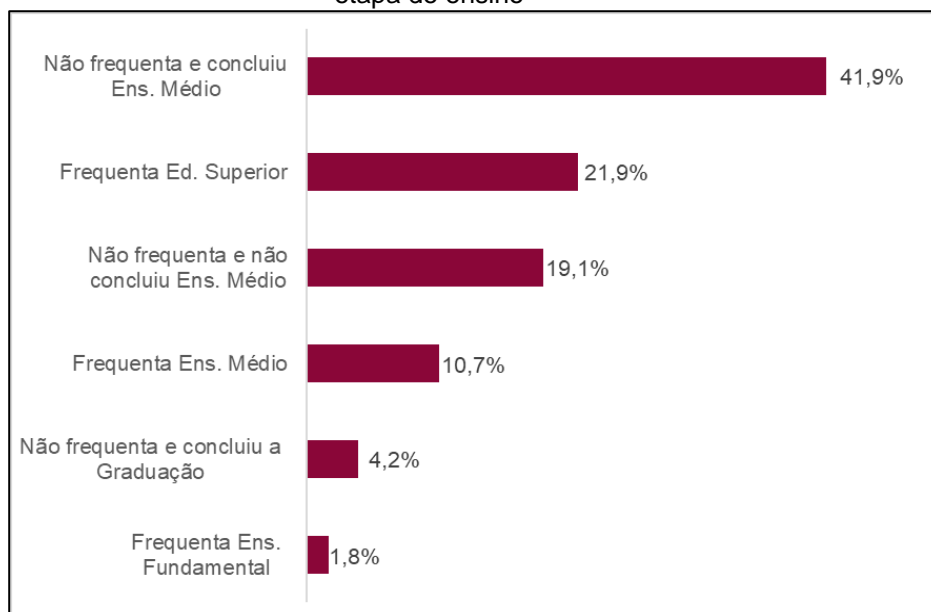
	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta a escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11	4,1	63,5
Norte	33,3	21	18	15,2	3	63,7
Nordeste	32	19,5	17	15	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6	56,1
Preta ou Parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (IBGE, 2020).

Desse montante, 21,4% frequentavam cursos da educação superior e 11% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior, enquanto 63,5% não frequentavam a escola e não concluíram o ensino obrigatório (IBGE, 2020).

No Gráfico 2 são apresentados os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relativos à distribuição da população de 18 a 24 anos por condição de frequência à escola e etapa de ensino, uma avaliação da educação no Brasil durante o cenário de pandemia.

Gráfico 2 – Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino



Fonte: IBGE (2020).

Conforme a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), faz parte dos seus objetivos elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. Os dados apontam que 41,9% da população entre 18 e 24 anos concluiu o ensino médio, porém não frequenta o ensino superior. Entre esses jovens, apenas 21,9% frequentam um curso de graduação e 19,1% ainda não concluíram e nem frequentam o ensino médio. No que tange à conclusão da graduação, somente 4,2% dos jovens alcançaram este objetivo. Esses dados demonstram que o governo precisa continuar investindo esforços para alcançar a meta 12 do PNE (2014-2024) e avançar na universalização da educação, que se dá, entre outros motivos, pela baixa renda familiar; pais e responsáveis com pouca ou nenhuma escolaridade; domicílios em áreas rurais, isoladas ou de risco; trabalho infantil e informal; discriminação racial ou por gênero; e atraso escolar maior que dois anos e outros (BRASIL, 2014).

Ao considerar os dados apresentados em relação ao abandono escolar por desinteresse, falta de oportunidade, escassez de vagas e outros, a escola e as universidades são desafiadas a repensar os seus modelos de ensino tendo em vista os diferentes estímulos que os adolescentes e jovens têm disponíveis, graças, em parte, à globalização. Outro fator a se observar é a evasão escolar por necessidade de trabalho. Muitas pessoas em fase de estudo abandonam a escola para buscar sustento para suas famílias. Esse abandono comprova a ineficiência do Estado em promover o mínimo necessário em forma de políticas públicas que garantam a esses adolescentes e jovens condições seguras para dar continuidade aos estudos.

Outro ponto a se destacar é que o abandono escolar durante a adolescência e a juventude desencadeia problemas sociais tais como o aumento da criminalidade, o uso indevido de álcool, drogas e outras substâncias, além da baixa autoestima, que prejudica os relacionamentos pessoais e profissionais. Assim, na tentativa de evitar a evasão escolar e conciliar o processo educativo, a formação técnico-profissional e a oportunidade do primeiro emprego, além de erradicar o trabalho infantil no Brasil, o PJA surge na tentativa de evitar que os adolescentes e jovens com idade entre 14 e 24 anos passem a fazer parte de outros dados que refletem sua vulnerabilidade social e a ineficiência do Estado (BRASIL, 2000).

Também é preciso considerar o aumento dos índices de criminalidade entre jovens no Brasil. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021), a violência é a principal causa de morte, de todas as possíveis, entre os jovens brasileiros. Em relação à classificação etária, 76% das vítimas tinham entre 0 e 29 anos, com prevalência de jovens de 18 a 24 anos, representados pelo percentual de 44,5%. Conforme definido pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021, p. 68),

o acesso a direitos civis, os mais fundamentais, é tão regulado por marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero, sexualidade, idade, deficiência), que tais representações sociais legitimam mortes, majoritariamente de jovens negros e pobres como se não houvesse direito a não-discriminação, à vida e à integridade física no país.

Outro índice que apresentamos nesta contextualização é o do desemprego no Brasil. No segundo trimestre de 2021, de acordo com os dados apresentados pelo IBGE, o Brasil registrou 14,4 milhões de desempregados, o que aponta um aumento significativo em relação a janeiro de 2021, quando estava em 14,2%. Entre os jovens de 14 a 17 anos que podem atuar em atividades específicas, como nos programas de

aprendizagem, a taxa de desemprego alcançou a marca de 42,7%, ao passo que, dos 18 aos 24 anos, a taxa de desemprego chegou a 29,8% (IBGE, 2021).

Com base nos dados, e pelo caminho que percorremos, constatamos e reforçamos a compreensão de que o acesso aos direitos básicos, em especial à educação, é fundamental para o desenvolvimento do jovem e conseqüentemente a diminuição das desigualdades de classes, que só poderão ser superadas, segundo Dubet (2020, p. 20), em um contexto democrático, sob um novo regime de economia e um novo modo de produção.

Os avanços nas pesquisas científicas e as evoluções nas construções das teorias se dão em razão do registro feito pelos pesquisadores que, por meio de artigos, livros, dissertações, teses e outros meios apresentam para a comunidade os resultados de suas investigações. Nesse sentido, quando se decide investigar um tema, convém realizar um levantamento da produção para evitar a reprodução de dados e permitir a entrega de novas contribuições à comunidade por meio do desenvolvimento de ideias próprias.

Ao dar início à coleta de dados para a tese, optamos por realizar um levantamento da produção científica sobre o PJA a fim de evidenciar novas contribuições sobre o tema. Para autoras como Ferreira (2002), Romanowski (2002) e Romanowski e Ens (2006), essas pesquisas, também denominadas de “estado da arte”, apresentam em comum

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Partindo dessa perspectiva, optamos por realizar o primeiro levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Este é um serviço digital que reúne, dissemina e preserva em uma única plataforma as produções científicas finais dos programas de pós-graduação em formato de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A plataforma possui um acervo que pode ser consultado de modo

simples e avançado, refinando dados como: nome do autor e do orientador, ano de publicação, nome do programa e da instituição, entre outros, que facilitam a busca e agilizam o acesso aos dados.

Para este estudo, no primeiro momento foi realizada uma busca simples com os descritores “jovem aprendiz” entre aspas. Inicialmente, selecionamos um recorte temporal compreendendo de 2015 a 2020. O banco apresentou como resultado um total de 28 trabalhos que continham este descritor entre dissertações e teses. Tendo em vista a pouca quantidade de trabalhos apresentada, descartamos esse recorte e optamos por analisar todos os trabalhos disponíveis cujo idioma fosse português e que: fossem de instituições públicas e privadas; tivessem o documento disponível em sua íntegra; e apresentassem os descritores “jovem aprendiz” no título, resumo ou palavras-chave. Desse modo, realizamos uma nova busca descartando o recorte temporal, assim, o banco apresentou como resultado um total de 55 trabalhos, 45 dissertações e 10 teses, que deveriam ser analisados como *corpus*² desta pesquisa prévia.

Posteriormente, os trabalhos foram organizados em uma planilha do Microsoft Excel e codificados para agilizar a busca de informações e evitar a repetição dos dados. Ao dar início à leitura do material, cujo detalhamento se encontra no apêndice, escolhemos como critérios de exclusão os trabalhos que não correspondessem ao objetivo de pesquisa; duplicados, com idioma diferente do português, cujo texto não estivesse disponível para leitura; e aqueles nos quais não fosse possível identificar os seguintes itens: pergunta/problema de pesquisa; objetivos; hipótese; método; local de pesquisa. Durante a leitura foram excluídas 2 dissertações e 4 teses que não correspondiam ao objeto de estudo da nossa tese, ficando para análise um total de 49 trabalhos, sendo 6 teses e 43 dissertações.

Após a análise, quanto aos procedimentos técnicos a pesquisa apontou que 26% dos pesquisadores que investigaram o PJA (BRASIL, 2000) fizeram uso de entrevistas, 9% realizaram uma análise documental, 8% utilizaram como técnica o estudo de caso e 7% buscaram responder os seus problemas de pesquisa por meio de questionários.

² Para Bauer e Aarts (2008), o corpus de um tema é composto pelos dados identificados pelo autor como fundamentais para a realização da pesquisa, que deverá ser fundamentada em caráter científico.

Segundo Flick (2013), a escolha dos procedimentos utilizados para a coleta de dados é restrita à escolha da metodologia e cada metodologia requer procedimentos específicos que vão ajudar o pesquisador a encontrar respostas e justificativas para a sua investigação.

Nesta análise, evidenciamos os locais onde foram realizadas as pesquisas que têm como objeto os Programas de Jovens Aprendizizes. O processo de pesquisa, segundo o filósofo Bruno Latour (2007), instaura no mundo um antes e um depois. Latour acrescenta que a análise cartográfica permite ao pesquisador ter acesso a uma objetividade que lhe possibilitará proliferar os sentidos que poderão ser dados à pesquisa, considerando questões sociais e culturais. Esta pesquisa concluiu que 10% dos trabalhos foram realizados no estado do Rio Grande do Sul, 8% no de São Paulo, 6% em Santa Catarina e 5% no Ceará. Os estados de Minas Gerais e Pernambuco empataram em 4% e os demais tiveram pouca representatividade nas pesquisas sobre o PJA (2000). Em relação ao estudo do tema, encontramos dois trabalhos de mestrado no Paraná. A pesquisadora Cristina Célia Correia (Apêndice - Quadro 8), da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), apresentou no ano de 2016 a dissertação intitulada “Levantamento da trajetória do egresso após o término do programa jovem aprendiz”, que teve como objetivo analisar as oportunidades profissionais do jovem após sua passagem pelo programa. O segundo estudo, intitulado “Trabalho, juventude e educação profissional: o Programa Jovem Aprendiz no município de Santa Izabel do Oeste/PR”, foi conduzido pela pesquisadora Kelli Damer Pogorzelski (Apêndice – Quadro 8), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que analisou a efetivação do Programa Jovem Aprendiz no município. Nesse sentido, a pesquisa que propomos desenvolver é a primeira a nível de doutorado no estado do Paraná cujo objetivo é apresentar uma reflexão sobre a Lei n.º 10.097/2000 e suas contradições, que refletem uma relação dualista entre educação e trabalho, diferindo assim dos estudos já realizados.

Um outro dado relevante que buscamos nesta análise trata dos anos com maior destaque nas publicações, considerando as datas das defesas das dissertações e teses. Como já destacado anteriormente, a Lei da Aprendizagem foi promulgada no ano 2000. Em 2006 surge a primeira pesquisa sobre o programa, e entre 2016 e 2018 houve um pico nessas pesquisas, concentrando cerca de 60% da produção.

Em relação ao objetivo geral dessas pesquisas, a ênfase se concentrava em conhecer os jovens e ajudá-los a elaborar um projeto de vida, discutir as possibilidades

para o trabalho docente no programa, conhecer as experiências cotidianas, questionar a reprodução das classes por meio do trabalho, bem como conhecer a trajetória dos egressos do programa.

Para evitar a reprodução de dados, realizamos também um levantamento da produção na Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal (*Redalyc*). A rede indexa e presta serviços a revistas científicas de qualidade certificada que não cobram pela leitura ou publicação, proporcionando acesso aberto aos artigos científicos.

Para a busca, optamos por fazer um recorte temporal dos últimos seis anos, compreendendo o período entre 2016 e abril de 2021. No campo de busca, lançamos os descritores entre aspas, “Programa Jovem Aprendiz”, e encontramos 16 artigos científicos que abordavam o tema. Assim como as teses e dissertações, os artigos foram baixados para darmos início à análise. Os critérios de inclusão para a continuidade da análise eram: estar em português; ser um artigo científico; conter os descritores “Programa Jovem Aprendiz” no título, resumo ou palavras-chave; estar o texto disponível na íntegra.

Posteriormente, os textos foram codificados e organizados em uma planilha do Excel para agilizar e garantir a veracidade das informações. Durante a leitura dos textos para classificação das informações, constatamos que o primeiro fazia parte do editorial de uma revista e por isso o descartamos. Outros dez continham o descritor “Programa Jovem Aprendiz”, mas este não fazia parte do objeto de pesquisa dos investigadores, o nome do programa era apenas mencionado. Para análise, portanto, restaram apenas cinco artigos que tinham como objetivo: pesquisar a vivências dos jovens aprendizes durante a passagem pelo programa; compreender como homens jovens em formação profissional relacionam masculinidades e cuidados à saúde no contexto do trabalho; investigar a motivação dos jovens para começar a trabalhar e comparar com a motivação para permanecer no trabalho; descrever a experiência de professores em orientação profissional desenvolvida com os filhos de trabalhadores, jovens aprendizes, de uma indústria alimentícia de grande porte; e analisar as trajetórias educacionais e profissionais de cinco egressos de um programa de orientação profissional.

Durante a leitura das teses, dissertações e artigos foi possível observar que alguns pesquisadores utilizam o nome “Programa Jovem Aprendiz” e outros “Projeto Jovem Aprendiz”. Assim, fizemos uma nova pesquisa no banco *Redalyc* e utilizamos

como descritor as palavras entre aspas “Projeto Jovem Aprendiz”, tendo sido encontrados três artigos que não correspondiam ao nosso objeto de pesquisa e que estavam duplicados com o descritor “Programa Jovem Aprendiz”.

Considerando os descritores utilizados, apresentaremos abaixo as diferenças entre programa e projeto. Para Cohen e Franco (1993, p. 85-86) os termos projeto, programa e plano designam modalidades de intervenção social que diferem em escopo e duração. O projeto pode ser entendido como a unidade mínima de destinação de recursos, que, por meio de um conjunto integrado de atividades, pretende transformar uma parcela da realidade, suprimindo uma carência ou alterando uma situação-problema. Já o conjunto de projetos que visam os mesmos objetivos é denominado programa, o qual “estabelece as prioridades da intervenção, identifica e ordena os projetos, define o âmbito institucional e aloca os recursos a serem utilizados”.

Um terceiro conceito que precisamos compreender é o de plano, que pode ser classificado como a soma de vários programas cujos objetivos convergem para uma mesma finalidade (COHEN; FRANCO, 1993, p. 86). Apresentados estes conceitos, optamos nesta pesquisa pelo termo “programa” por observarmos que muitas empresas, instituições qualificadoras e o próprio Estado possuem simultaneamente vários projetos que estão ancorados em um programa de ações que visam o bem-estar social. Além disso, o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2019c) também faz uso do termo programa para se referir às atividades elaboradas para a implementação da Lei da Aprendizagem, Lei n.º 10.097/2000.

Dessa forma, ao fazermos a análise dos dados disponíveis na BDTD e no *Redalyc* constatamos que a presente tese tem parte de sua contribuição pautada em temas e abordagens ainda não utilizadas para investigar o PJA (BRASIL, 2000).

Diante desse embate, apresentamos o questionamento que estabelece o nosso problema de pesquisa: qual a concepção da formação para o trabalho do jovem aprendiz proposta pela Lei n.º 10.097/2000 e como esta lei se configurou no estado do Paraná em relação à legislação federal?

A partir deste problema, a tese defendida é a de que o modelo de formação proposto na legislação educacional para a juventude, em especial na Lei n.º 10.097/2000, é composto por um conjunto de normas que reproduz um sistema de classes hierarquizado existente na sociedade capitalista que não contempla uma formação emancipadora.

Com base no exposto, foi possível evidenciar que desde seu surgimento a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) carrega em seu bojo disputas e contradições que a ultrapassam, as quais correspondem, no campo do trabalho, ao movimento marcado pela contradição entre educação, trabalho e capital. É evidente que uma tese se propõe a várias finalidades, inclusive a burocrática. Entretanto, de acordo com Freitas (2002), não podemos deixar de considerar sua função social, de avançar no conhecimento de um determinado tema proporcionando à sociedade avanços físicos e intelectuais.

No intuito de responder ao nosso problema de pesquisa, concebemos como objetivo geral desta tese analisar a concepção do Programa Jovem Aprendiz em relação à formação para o trabalho e cidadania proposta na Constituição Federal de 1988, na LDB n.º 9.394/1996, no PNE (2014-2024) e na BNCC (BRASIL, 2018b) e suas especificidades no estado do Paraná. A partir desse, delineamos como objetivos específicos:

1. Contextualizar historicamente a formação para o trabalho na constituição do Programa Jovem Aprendiz a partir dos anos 1990;
2. Identificar as influências de grupos de interesses na proposição do Programa Jovem Aprendiz, Lei n.º 10.097/2000, que regulamenta o trabalho dos jovens de 14 a 24 anos;
3. Investigar como o Programa Jovem Aprendiz é desenvolvido no estado do Paraná em relação às diretrizes nacionais.

Com o intuito de compreender como as diversas leis, em razão de suas concepções ideológicas, propuseram a formação do jovem trabalhador e o caminho percorrido para a formulação da Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também denominada Lei da Aprendizagem, fizemos uso do Materialismo Histórico e Dialético como método por entender que é o único capaz de auxiliar-nos na compreensão da natureza dos movimentos, bem como de abarcar a realidade social do homem.

A utilização desse método se deu também em virtude do entendimento de que ele não é neutro, ao contrário, “inclui ao mesmo tempo a inteligência de sua negação, de seu declínio necessário... ele é essencialmente crítico e revolucionário” (LÖWY, 1978, p. 19). Nesse sentido, faremos uso das categorias da totalidade, da contradição da reprodução, do movimento e da crítica, que, segundo Cury (1992, p. 21), possuem

a função de “intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política”. Desse modo, será possível compreendermos a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) considerando a realidade e as relações, produtos do homem social.

Para auxiliar na compreensão da política investigada optamos por utilizar o Ciclo de Políticas proposto por Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), composto por cinco etapas. Para esta pesquisa, contudo, faremos uso apenas das duas primeiras: o contexto de influências e o contexto da produção de textos. Este ciclo vem sendo utilizado em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Ao considerar que, no Brasil, a análise crítica de políticas públicas é um tema relativamente novo, o ciclo se apresenta como um referencial analítico consistente para ajudar a responder o problema de pesquisa proposto.

Também adotamos nesta análise crítica alguns conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. No decorrer da análise da legislação n.º 10.097/2000 faremos uso dos termos *agente*, *capital econômico*, *campo* e *habitus* (BOURDIEU, 2001, 2014, 2018), por entendermos que a opção por um determinado vocabulário posiciona o pesquisador, evitando a neutralidade para analisar e discutir problemas sociais.

Quanto ao subtítulo desta tese, temos o objetivo de auxiliar o leitor a refletir sobre o foco dado pela empresa, bem como pela instituição qualificadora, no que se refere à formação e ao trabalho dos adolescentes e jovens. Segundo Modesto (2012, p. 2),

Considera-se estudante-trabalhador o sujeito que estuda e trabalha mantendo o foco no estudo, trabalhando para mantê-lo, na maioria das vezes. Trabalhador-estudante é o sujeito que também estuda e trabalha, contudo, seu foco centra-se no trabalho e o estudo é um complemento para a ascensão laborativa.

Partindo desta reflexão, apresentamos no subtítulo dessa tese a seguinte questão: “aprendiz trabalhador ou trabalhador aprendiz?”. Esta proposição deve se fazer presente durante a leitura deste texto, no intuito de ajudar a compreender e analisar os dados apresentados, o que permitirá ao leitor, futuramente, tecer suas considerações ao tentar responder à questão apresentada.

Após a introdução, no primeiro capítulo desta pesquisa temos o “Percurso metodológico: do materialismo histórico e dialético ao ciclo de políticas”, apresentando o Materialismo histórico e dialético como método de investigação científica articulado

às categorias da totalidade, contradição, reprodução, movimento e crítica, fundamentais para esta análise. Na sequência, é apresentado o Ciclo de Políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) como referencial analítico para a análise crítica de programas e políticas educacionais. Para embasar esse capítulo, como referencial teórico temos Althusser (1979); Cury (1992); Marx e Engels³ (1993); Löwy (2000, 2010); Souza (2006); Mainardes (2006); Mainardes, Ferreira e Tello (2011); Tonet (2013); e Ball, Maguire e Braun (2016), entre outros.

No segundo capítulo, intitulado “A formação inicial do mercado de trabalho de trabalho no Brasil”, apresentaremos de forma resumida a trajetória do trabalho no Brasil, desde a escravidão de negros e índios até os dias atuais. Feito isso, exporemos as principais legislações sobre educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Por fim, com base na leitura desses documentos, será apresentada uma discussão sobre a dialética entre trabalho e educação. Este capítulo teve como referencial teórico os autores Marx (1985); Ianni (1985); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Sposito e Carrano (2007); Barbosa (2008); Mézários (2008); e Fausto (2013), entre outros.

Na sequência, no terceiro capítulo desta tese, “Produção do texto da Lei n.º 10.097/2000: trabalhador estudante”, são apresentados o Código de Mello Mattos e o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), com a pretensão de ajudar o leitor a perceber a evolução da legislação que objetivava proteger o menor trabalhador no Brasil, bem como erradicar o trabalho infantil. Na sequência, é exposta a Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem, objeto de estudo desta tese, analisando o Contexto de influências e da Produção do texto a partir da perspectiva das categorias da totalidade, da contradição, da reprodução, do movimento e da crítica. Para isso, serviram como referência documentos como o ECA (BRASIL, 1990); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943; a Lei n.º 10.097/2000; Lukács (1967); Bourdieu (2004, 2007, 2008); Sgarbi e Ferrante (2010); e Freitas e Oliveira (2012), entre outros.

No capítulo quatro, “Programas sociais para infância e adolescência no estado do Paraná”, foram apresentados alguns programas destinados a crianças,

³ Obra escrita entre os anos 1845-1846, “A ideologia alemã” representa a primeira exposição estruturada da concepção materialista da história.

adolescentes e jovens que fizeram parte de políticas públicas estaduais que, conforme os documentos, visavam atender a “infância desvalida” no estado. Neste capítulo, serviram como base para análise documentos estaduais e municipais; notícias veiculadas no Jornal Diário do Paraná; e autores como Quarenghi e Silva (1991); Manfredi (2002); Oliveira (2004); Cunha (2005); Paro (2017); Martiniak (2021), entre outros. Por fim, serão apresentadas algumas considerações sobre a pesquisa.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO AO CICLO DE POLÍTICAS

Neste capítulo apresentaremos o Materialismo histórico e dialético como método da tese. Diante do problema proposto, nosso objeto de estudo não pode desconsiderar o modo de produção vigente, bem como o contexto social no qual os jovens aprendizes estão inseridos. Assim, esse método apresenta-se como uma exigência científica, a única capaz de oferecer-nos uma resposta ao problema de pesquisa.

A articulação do método Materialismo histórico e dialético à abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Ball, Bowe e Gold (1992) possibilitou a utilização das ideias centrais dessa abordagem para a análise crítica da Lei n.º 10.097/2000 por meio das categorias de “totalidade”, “contradição”, “reprodução”, “movimento” e “crítica”, as quais servirão como suporte para o desvelamento do objeto estudado, contemplando as suas múltiplas dimensões e contribuindo para a superação da visão imediatista e superficial. Também serão apresentados neste capítulo alguns conceitos de Pierre Bourdieu (2001, 2014, 2018), com enfoque nos termos *agente*, *capital econômico*, *campo* e *habitus*, tendo em vista a relação e as influências que o meio suscita nos agentes.

O capítulo que segue tem seu embasamento teórico fundamentado em autores como Althusser (1979); Cury (1992); Marx e Engels (1993); Löwy (2000, 2010); Souza (2006); Mainardes (2006); Mainardes, Ferreira e Tello (2011); Tonet (2013); e Ball, Maguire e Braun (2016), entre outros.

1.1 Materialismo histórico e dialético como método

Após compreendermos qual o método ideal para responder ao nosso problema de pesquisa, percorremos um caminho que deverá ser seguido tendo em vista o resultado que se pretende alcançar na tentativa de elucidar o fenômeno estudado. Como afirma Löwy (2000, p. 199), “[...] tanto a seleção do objeto de pesquisa como a aplicação técnica das descobertas científicas dependem dos interesses e concepções de classes [...], assim como da ideologia ou visão social de mundo dos próprios pesquisadores”. Nesse contexto, ao compreendermos o método como um caminho,

uma conduta que possui juízo, pelo qual se recebe as consequências de ações que podem ser benéficas ou não, sua escolha não será neutra, pelo contrário, carrega em seu cerne valores e convicções coerentes fundamentados em diferentes visões sociais de mundo.

A escolha do PJA (BRASIL, 2000) como objeto de pesquisa e o materialismo histórico e dialético como referencial teórico-metodológico se sustenta nesta tese, pois, por fazermos parte da classe trabalhadora, comungamos das ideias de Löwy (2000, p. 207) quando este afirma que o interesse do trabalhador “[...] coincide com o da grande maioria da humanidade, [...] cujo objetivo é a abolição de toda dominação de classe”.

Para compreender melhor o significado do materialismo convém apresentarmos algumas considerações prévias relativas a este termo. Segundo Lara (1988), o materialismo moderno tem seus precedentes históricos e remonta ao mundo grego, quando surgiram duas maneiras antagônicas de se interpretar o mundo físico: o idealismo e o materialismo. Os adeptos do idealismo viam no mundo da matéria uma projeção do mundo das ideias, “[...] para eles, a natureza material não tem consistência em si. Ela é manifestação, projeção, cópia, sombra da verdadeira realidade, que é a ideia, a qual transcende a matéria” (LARA, 1988, p. 80). Assim, a maneira idealista de interpretação do mundo afirma que tudo se reduz à ideia, ao espírito.

Com grande apoio da cultura medieval cristã e do cristianismo, essa interpretação foi assumida com apreço, e ao vincular-se a categoria da criação procurou-se estabelecer uma mediação entre o mundo material e o ideal. Nesse sentido, o mundo material, como obra divina, não deixa de ter consistência, continuando, porém, subordinado ao mundo das ideias, do espírito (LARA, 1988). Ao existir de um lado essa interpretação idealista e antagônica de mundo, surge do outro a visão que considera a matéria como realidade total, descartando a existência de um mundo superior e transcendente, cuja verdade é o fundamento. Nesse sentido, “[...] o mundo da ideia, o mundo do espírito, brota da matéria. O materialismo, assim definido, opõe-se, radicalmente, ao idealismo” (LARA, 1988, p. 80).

Quanto à dialética, um elemento essencial desse método, conforme indica Löwy (2010, p. 14), é a ideia do movimento infinito, da transformação permanente de todas as coisas, uma vez que

[...] a hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história.

Ao considerarmos as características do princípio da dialética, segundo Löwy (2010), constatamos que ele também pode ser aplicado à natureza, pois nesta, também ocorrem transformações que refletem a categoria do movimento perpétuo. Entretanto, as mudanças que ocorrem na história da natureza surgem de modo natural, já as mudanças que acontecem na história humana surgem em consequência da ação e da interferência do homem em seu meio, o que dá forma ao historicismo por meio da criação de instituições, estruturas, leis e formas de vida social dotadas de valor, significado, sentido e finalidade. Dessa forma, segundo Löwy (2010), a pretensão de todas as ideologias ou visões de mundo de se perpetuar como absolutas deve ser desconsiderada. Na busca por uma definição, entendia-se a dialética na Grécia antiga como a arte do diálogo, da conversa. Posteriormente, Konder (1981) indica que a busca da objetividade, durante séculos da Idade Média, levou o pensamento humano a uma profunda desassociação entre sujeito e objeto, sufocando assim o pensamento dialético como lógica de interpretação do mundo e como objeto de estudo das ciências e da filosofia.

Em meados dos séculos XIV e o fim do século XVI, com o Renascimento, movimento cultural, econômico e político, surgido na Itália no século XIV que se estendeu até o século XVII por toda a Europa, a dialética voltou a tomar o seu espaço de modo a tornar possível observar que a sua base de compreensão, a contradição e movimento do mundo, passam a estar presente na elaboração científica de vários pensadores, como Nicolau Copérnico (1473-1543) com a ideia de que a terra não é imóvel; Galileu Galilei (1564-1642), pensando o movimento como condição natural dos corpos, e René de Descartes (1596-1650), com seu discurso sobre o método que deu origem à filosofia moderna. Porém, é com Friedrich Hegel (1770-1831) que a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica e importante objeto de estudo da filosofia. Segundo Pires (1997, p. 85), a partir das ideias de Immanuel Kant (1724-1804), ao discutir sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método ao desenvolver o princípio da contradição, afirmando que “uma coisa é e não

é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto”. No entanto, conforme esclarece ainda Pires, é a dialética de Karl Marx (1818–1883) que fundamenta a construção lógica do método materialista histórico-dialético. Em sua busca por um caminho epistemológico capaz de fundamentar o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, Marx superou as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu a esta um caráter materialista e histórico. Ao mencionar a relação do seu método com o de Hegel, de quem recolheu criticamente a concepção dialética, Marx (2002, p. 28-29) afirma

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.

O divisor de águas entre a dialética em Marx e em Hegel, segundo Löwy (2010, p. 19), é a dimensão revolucionária da dialética em Marx oposta à posição de caráter conservador e legitimador do *status quo* da dialética hegeliana. Para o pesquisador, o papel da filosofia dialética em Hegel “[...] é o de explicar, descrever e legitimar a realidade existente como racional, tudo o que é racional é real. [...] É por isso que a dialética de Hegel é uma tentativa de legitimação da realidade e de reconciliação com a mesma” (p. 18). Quanto ao marxismo, este não visa simplesmente descrever ou explicar, mas sim transformar a realidade, propondo uma transformação revolucionária: “[...] trata-se, portanto, de compreender a realidade para transformá-la revolucionariamente a partir de um ponto de vista de classe, do ponto de vista das classes dominadas” (LÖWY, 2010, p. 19).

Desse modo, Marx e Engels superam o idealismo de Hegel (1770-1831) e lançam as bases do materialismo histórico ao afirmarem que

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aqueles por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empíricas (MARX, ENGELS, 1993, p. 86).

Para além dos equívocos presentes na filosofia idealista, os pensadores demonstram a ausência ora de história, ora de materialidade em Hegel, ou seja, os limites de seu pensamento. Ao mesmo tempo, afirmam e demonstram que é com as transformações postas pelo próprio homem a partir de suas possibilidades existentes na realidade que a história assume forma. Ou seja, “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1993, p. 94). Na base dessas ideias está um argumento essencial:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações sociais mais desenvolvidas. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1993, p. 94).

Nesse contexto, os objetivos propostos nesta pesquisa somente poderão ser alcançados à luz do método de investigação aqui abordado se assumirmos uma postura crítica em relação ao objeto ou fenômeno investigado, pois, como afirma Marx (2002, p. 21),

[...] no entendimento positivo do existente, ela (a dialética) inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desaparecimento inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária.

Desse modo, a dialética que aparece no pensamento de Marx (1818-1883) surge como uma tentativa de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto. Enquanto Hegel tratava a dialética, segundo Pires (1997, p. 86), idealmente, no plano do espírito, das ideias, o método dialético desenvolvido por Marx – o método materialista histórico-dialético – reinterpreta a dialética de Hegel e dava a esse método de interpretação crítica o caráter material e histórico. Essa afirmação podia ser constatada ao observar que os homens se organizavam na sociedade para a produção e a reprodução da vida ao longo da história.

Essas constatações se dão em virtude de uma tentativa de diversos pesquisadores de buscar uma compreensão do método utilizado por Marx, pois o autor não elaborou nenhuma teoria que explicasse o caminho percorrido para realizar suas análises crítico-interpretativas. Desse modo, tentar decifrar seu método se torna uma tarefa complexa, pois o autor tinha como principais preocupações entender a realidade social e buscar captar as contradições e os antagonismos da sociedade de sua época, de modo que sua teoria não foi sistematicamente organizada para publicação.

De acordo com Tonet (2013), é possível encontrar elementos para a compreensão do método em “estado prático” em referências esparsas nas obras “Manuscritos econômico-filosóficos (1844)⁴”, “A Sagrada Família (1844)⁵”, “Miséria da Filosofia (1847)⁶”, “A ideologia alemã (1932)⁷”, “O Capital”, no Posfácio à 2ª ed. alemã (1872)⁸, ou em textos de pensadores que se dedicaram à análise da metodologia do pensamento marxista. Todavia,

[...] em nenhuma dessas obras a filosofia de Marx se apresenta a nós de uma forma verdadeiramente adequada e rigorosa. Sabemos que existe, sabemos onde encontrá-la, mas para obtê-la temos que arrancá-la necessariamente dos textos que a contém, inferi-la mediante um trabalho crítico profundo e uma análise rigorosa dos textos e das obras, teóricas e práticas, que nos deixaram (ALTHUSSER, 1979, p. 39).

Com isso, como se discute ao longo dessa pesquisa, para se aproximar do cerne do PJA (BRASIL, 2000) é necessário considerar que este programa ocorre em meio à uma totalidade histórica e social bastante dinâmica e complexa, o que dificulta sua compreensão. Assim, para fazê-lo, é preciso buscar desvelar as contradições e antagonismos da sociedade capitalista, e para isso torna-se necessária a utilização de categorias que auxiliem na captação das influências dos definidores de políticas, do texto produzido para essa política e das orientações que emergem para que ela seja colocada em prática numa perspectiva de totalidade e se possa, assim, estabelecer mediações e contradições entre elas, e, se possível, desvelar

⁴ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Torino: Einaudi, 1968.

⁵ MARX, Karl; ENGELS, F. **A sagrada família**. Trad. Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

⁶ MARX, Karl. **Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon**. Paris/Bruxelas, 1847.

⁷ ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Trad. Luciano Cavini Martorano, Nélio Schneider e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

⁸ KARL MARX. **O capital**. Capítulo I. Nota sobre a tradução prefácio da 1ª ed. (1867). Carta ao editor francês (1872). Posfácio da 2ª ed. alemã, 1873.

posteriormente contextos de reprodução que poderão ser observados por meio do movimento e compreendidos mediante a crítica. Com isso, do processo de análise crítica da Lei n.º 10.097/2000 emergiram as categorias “totalidade”, “contradição”, “reprodução”, “movimento” e “crítica”, as quais deram suporte para o desvelamento do objeto nas suas mais variadas dimensões, contribuindo para a superação da visão imediatista e superficial.

As categorias de análise crítica na concepção do materialismo histórico-dialético acontecem a partir da própria realidade social e se integram umas com as outras e não de forma isolada. Conforme Cury (1992, p. 22), as categorias se esvaziam e perdem sentido quando não estão historicamente integradas à prática social, pois

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

O estudo da categoria totalidade não significa, evidentemente, a apropriação por parte do pesquisador de todos os fatos e aspectos de uma realidade, o que seria impossível, uma vez que a realidade é inesgotável. Para Löwy (2010, p. 16), a categoria totalidade deve ser entendida como “[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”. Isso quer dizer que a compreensão da totalidade exige a relação dialética entre as partes, do universal com o particular, ou, como afirma Cury (1992, p. 36),

[...] o conceito da totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas.

A escolha da categoria da totalidade se deu pelo fato de não estarmos buscando apenas a compreensão particular do PJA (BRASIL, 2000), mas buscarmos também uma “[...] visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, e, enfim coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1992, p. 27). Nesse contexto, no caso do PJA (BRASIL, 2000) é preciso entender como ele se relaciona com um conjunto histórico, social, econômico e político que precede sua concepção, desvelando o desejo de grupos com interesses particulares, fazendo com que o programa se torne um novo campo de exploração. Nesse sentido, não se pode analisar o PJA (BRASIL, 2000) desvinculando-o do processo e do movimento histórico e social de sua época. Tal programa precisa ser visto como um elemento de uma totalidade e é só em relação à totalidade social que se pode entender seu significado legítimo.

Com relação à categoria da contradição, essa diz respeito à análise das contradições internas da totalidade de uma realidade social. É o enfrentamento entre ideologias, utopias, grupos e classes sociais etc., o que torna a categoria um componente imprescindível para a sociedade, pois a realidade social provida da totalidade também é contraditória. Portanto, não há consenso no todo social, pois o movimento contraditório é o motor criador da própria realidade.

Mesmo parecendo óbvio, Löwy (2010, p. 18) ressalta que muitas vezes se fala em consenso social, o que para o pesquisador é uma falácia:

[...] em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais, contraditórias. Conflitos profundos, radicais, que são geralmente irreconciliáveis, que não se resolvem em um terreno comum, em um mínimo múltiplo comum.

A educação como prática social é contraditória em vários de seus elementos. Isso é claramente percebido quando se considera a ênfase exagerada na educação como instrumento de dominação por parte da classe dominante, que encontra resistência nas pressões exercidas por parte da classe trabalhadora. Tal fato evidencia que a luta pela educação não pode estar separada das lutas sociais.

Com isso, a sociedade é convidada a refletir sobre o lugar da escola, sobre suas possibilidades de reprodução social e de resistência. Como terreno de exploração e luta contra a exploração, a escola é simultaneamente reprodutora da

ideologia oficial e ameaça à ordem estabelecida como possibilidade de libertação. Nesse sentido, se é verdade que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais, esta reprodução nunca se faz sem conflitos e contradições. Nesse contexto, a categoria da reprodução, por suas diversas influências nos movimentos que a sociedade realiza, torna-se essencial para que se possa compreender o PJA (BRASIL, 2000) e a multiplicação das desigualdades.

Em uma sociedade capitalista o capital mantém-se em constante manutenção, no que diz respeito às acumulações e representações ideologicamente sociais, já que a “[...] categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” (CURY, 1992, p. 28). Assim, a compreensão da categoria da reprodução remete ao entendimento de que isso só será possível se várias contradições forem desconsideradas. Num sentido de afirmá-la, quanto mais a reprodução cresce, mais podemos admitir que há ausência destas contradições, pois a tendência é que a ideologia se amplie por não haver críticas advindas da categoria contradição, o que confirma a importância da análise crítica interligando as cinco categorias. Segundo Cury (1992, p. 41),

O sistema capitalista tenta tornar a sociedade como um todo, o lugar de reprodução das relações sociais de produção com a atenuação dos conflitos. Mas isto não quer dizer impositividade absoluta, porque o crescimento das forças produtivas gera continuamente novas contradições e a negatividade perpassa todo o espaço social.

Para tanto, a reprodução não acontece somente nos locais envolvidos com os meios de produção, mas em toda a esfera social e, por que não, na escola, mais especificamente no PJA (BRASIL, 2000). Segundo Cury (1992, p. 42) “[...] a reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação”. Dessa forma, essa categoria precisa ser compreendida como fundamental, à medida que é necessário que o homem identifique quando seu estudo o edifica enquanto ser social e quando sua relação está sendo usada apenas para a reprodução de uma hegemonia ideológica que contribui para a manutenção do capital e não para sua humanização.

Uma outra categoria adotada neste estudo foi a do movimento perpétuo, que é, segundo Löwy (2010, p. 14), fundamental para a discussão acerca da transformação permanente de todas as coisas.

A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem idéias, princípios, categorias entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história.

Ao fazermos uso do método dialético para analisar os fenômenos econômicos e sociais, compreendemos que “[...] todas as chamadas leis da economia e da sociedade são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação” (LÖWY, 2010, p. 15). O autor ainda afirma que “[...] uma sociedade democrática não pode ser estabelecida autocraticamente” (p. 26); nesse sentido, para que haja uma transformação massiva dos homens e das suas práticas sociais faz-se necessário um movimento de transformação prática, o qual também pode ser entendido como uma revolução.

A quinta e última categoria adotada para esta análise é a da crítica, que tem uma função subversiva, pois, ao não estar de acordo com a ordem estabelecida, visa uma ruptura com o modelo existente.

Os preconceitos, os dogmas e a ignorância - sobretudo a ignorância do povo que não sabe ler, nem escrever, nem tem consciência social, além de ter fanatismo religioso - tudo isso não é visto como culpa dos indivíduos, dos camponeses, dos pobres. É visto como resultado das circunstâncias materiais (LÖWY, 2010, p. 20).

Essa reflexão, que precedeu a Revolução Francesa⁹, tem indiscutivelmente um aspecto revolucionário, um aspecto crítico e, em certa medida, um aspecto utópico, de negação ao sistema feudal, da ordem estabelecida, das condições feudais da sociedade francesa da época. No entanto, ela se configura como contemporânea quando percebemos que as ferramentas propostas pelo Estado carregam em seu bojo a mesma ideologia que mantém o homem em condições subalternas, por meio de regimes legalistas e padronizados. Assim sendo, a categoria crítica permeia esta

⁹ Ciclo revolucionário que aconteceu entre 1789 e 1799, responsável pelo fim dos privilégios da aristocracia e pelo término do Antigo Regime. SILVA, Daniel Neves. **Revolução Francesa**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/revolucao-francesa.htm>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

análise, auxiliando na construção de argumentos indispensáveis para a comprovação da tese proposta.

Na sociedade capitalista os conflitos existentes, nem sempre são possíveis de serem vistos e identificados; assim, o estudo do PJA (BRASIL, 2000), à luz das categorias da totalidade, contradição, reprodução, movimento e crítica como método de análise crítica, concebido no interior de uma teoria geral da *práxis*, torna-se um diferencial para evidenciar as imposições de dominantes sobre dominados, desvelando uma violência simbólica¹⁰.

Ao compreender um programa social como uma tentativa de melhorar a qualidade de vida de determinados grupos, compreende-se a importância de oferecer-lhes subsídios capazes de não só treiná-los como prepará-los para os conflitos sociais. Nesse sentido, o PJA (BRASIL, 2000), tendo em vista o seu público, deve considerar em seu cerne a formação dos jovens de modo que venham a desenvolver a consciência crítica, condição fundamental para o processo decisório.

De acordo com Cury (1992, p. 15), as categorias da totalidade, contradição e reprodução se relacionam e estão mutuamente implicadas. A categoria contradição, “[...] para não se tornar cega, só se explica pelo recurso à totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição”. Ao compreender a sociedade capitalista como uma totalidade concreta e contraditória, as cadeias de mediações se justificam pela necessidade de explicitar a articulação do movimento histórico e os homens concretos. Nesse sentido, torna-se necessária a categoria da reprodução, que faz parte de uma tentativa do sistema vigente de se manter no poder.

A exigência científica de tais categorias de análise se justifica, portanto, por a categoria da contradição poder ser compreendida como um motor interno do movimento pelo qual se dá o processo de amadurecimento e consolidação da lei da aprendizagem (BRASIL, 2000). Em contrapartida, a categoria da totalidade trará uma “[...] visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1992, p. 27). Ao compreender o processo produtivo como berço da reprodução, temos a terceira categoria que fará parte deste método de pesquisa, “[...] a reprodução ampliada do capital exige a reprodução do trabalho, mas a força de

¹⁰ “A violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

trabalho é também agente histórico e não mero produto e pode resistir às tentativas de manipulação” (CURY, 1992, p. 41).

O movimento prático que os homens realizam ao se manifestarem de diferentes formas, de acordo com Löwy (2010), revela a categoria do movimento perpétuo, que por meio do pensamento funciona como uma alavanca capaz de promover a transformação social. Quanto à crítica, esta faz parte de um mecanismo de análise que, segundo Löwy (2010, p. 25), não deve se limitar à “[...] pregação moral ou crítica filosófica”, insuficientes para transformar a sociedade. Para o autor,

[...] o que se faz necessário é uma ação revolucionária, uma prática revolucionária, na qual irão se transformar, simultaneamente, as circunstâncias, as condições sociais, as estruturas, o Estado, a sociedade, a economia e os próprios indivíduos, autores da ação (LÖWY, 2010, p. 25).

Assim, as cinco categorias se entrelaçam e se complementam, tornando-se essenciais para a consolidação desse método de pesquisa.

1.2 Uma reflexão sobre as Políticas públicas sociais

Tendo o Estado a finalidade de servir à população, cabe ao governo trabalhar de modo a atender as necessidades sociais dos cidadãos por meio de ações que visem otimizar a responsabilidade e a transparência dos atos públicos. Nesse contexto, a gestão pública está relacionada ao desenvolvimento político do Estado e a consolidação da sua eficácia se dá por meio da implementação de políticas públicas que possibilitem um maior desenvolvimento social e econômico. Desse modo, ao refletirmos sobre a amplitude da concepção e operacionalização das políticas públicas percebemos que não existe uma única nem melhor definição sobre políticas públicas, tamanhas a complexidade e a dinâmica que envolve tal temática.

Todavia, as diferentes abordagens de políticas públicas não prescindem do embate em torno das ideias e interesses que permeiam tal ação. Assim, pesquisar políticas públicas descuidando-se de considerar a dinâmica complexa que envolve a sua concepção e implementação, seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos acaba por constituir um estudo parcial da temática e ignorar sua própria essência.

Nesse sentido, Boneti (2011, p. 7) afirma que

[...] a complexidade que antecede e que justifica o nascer de uma ideia de onde ela tem origem, assim como a complexidade que envolve a sua operacionalização. A insistência de estudar as políticas públicas por meio apenas da análise e da avaliação dos seus resultados em relação ao atendimento aos direitos sociais, como querem os funcionalistas, além de se constituir em estudo parcial da temática, pressupõe que as determinações legais, por si sós, fundamentam e movem as instituições públicas e as suas ações, descuidando-se de considerar fatores outros que envolvem a organização da sociedade civil, os interesses de classes, os partidos políticos e demais agentes determinantes na elaboração e gestão das políticas públicas que têm origem na sociedade civil.

De acordo com Souza (2006, p. 22), é essencial entender a origem de uma área do conhecimento, o que possibilita compreender com mais profundidade seus desdobramentos e suas perspectivas. A autora indica que a política pública, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasceu nos Estados Unidos da América, e que, ao contrário da tradição europeia – que se centrava mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos –, a academia americana deu mais ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

Mesmo com vestígios nas ciências sociais, somente no contexto da Segunda Guerra que a proposta de realização sistemática de pesquisas orientadas para a formulação de políticas foi estimulada, por conta da necessidade de se elaborar conhecimento capaz de enfrentar a gigantesca crise daquele contexto histórico, que aumentou as desigualdades sociais em diferentes âmbitos (SOUZA, 2006).

Na conjuntura em questão, a constituição e o fortalecimento das pesquisas sobre políticas públicas tiveram como pressuposto o fato de que “[...] em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 22). Desse modo, saindo da subárea da ciência política os estudos sobre políticas públicas subiram ao nível de disciplina acadêmica e abriram caminho para que a ciência política norte-americana, no que tange ao estudo do mundo público, pudesse entender como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2006, p. 22). Nesse cenário, o espaço acadêmico americano inseriu em seu universo o termo *policy sciences*¹¹

¹¹ Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 144), uma possível tradução desse termo para a língua portuguesa seria algo como “pesquisa orientada para a elaboração de políticas”. No trabalho aqui referido, os autores preferiram optar por manter a expressão *policy sciences* em inglês.

[...] com o propósito de caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele novo contexto histórico, a ideia de compromisso com o aumento da racionalidade envolvida no enfrentamento dos problemas sociais característicos da vida urbano-industrial (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 145).

Ainda de acordo com Souza (2006, p. 23), a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores, aqui mencionados de forma aleatória: Harold Dwight (1902-1978), que na década de 1930 buscou conciliar o “[...] conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo”; Herbert Alexander Simon (1916-2001), o qual introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos argumentando que “[...] a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc.”; Charles Edward Lindblom (1917-2018), que defendeu que as políticas públicas precisavam incorporar outros elementos à formulação e à análise além das questões de racionalidade, tais como “[...] as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio”; e David Easton (1917- 2014), que contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema que “[...] recebe inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos”. De acordo com Harold Lasswell¹², a ciência política, era entendida como o estudo das mudanças na distribuição dos padrões de valor na sociedade e, como a distribuição depende do poder, o ponto focal de sua análise era a dinâmica do poder.

Conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 146), os precursores das *policy sciences* viam as demais ciências – como a ciência política, a administração pública, A comunicação etc. – como demasiadamente tradicionais e defendem que esse novo modelo surgiu “[...] com a proposta de superar os estudos sobre a vida política, tradicionalmente elaborados, criticando seu caráter moralizante ou excessivamente especializado”. Nesse sentido, sustentados pelo pensamento de DeLeon (1994, p. 146), os pesquisadores defendem que “[...] os estudos sobre políticas têm uma longa história e passado curto, pois as ações do governo têm sido alvo de inúmeras críticas

¹² LASSWELL, Harold. **Politics**: Who Gets What, When, How. Cleveland: Meridian Books, [1936]1956.

ao longo dos séculos, mas sua análise sistemática como ciência conta apenas com algumas décadas”.

Partindo das premissas apresentadas, podemos dizer que as contribuições destes pesquisadores fizeram com que a produção de conhecimentos de/sobre políticas emergisse e se fortalecesse, principalmente a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980. A realização de pesquisas e avanços nesse campo tem colaborado decisivamente para o acúmulo de um conjunto significativo de estudos teóricos e empíricos apoiados em estudos epistemológicos que contribuem para “[...] diminuir a distância entre os pesquisadores e formuladores de políticas, bem como trazer conhecimento sistemático para lidar mais rapidamente com as questões da política pública” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 146).

Nas décadas de 1970 e 1980 foram desenvolvidos vários modelos de análise de políticas que geralmente apresentavam formação linear. Tais referenciais, conforme explicam Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 153), demarcavam as fases do processo político como “[...] agenda, projeto (formulação) adoção, implementação, avaliação e reajuste”. Assim, com base nos autores, percebemos que desde o início o campo de análise de políticas públicas educacionais tem acolhido diferentes fundamentos teóricos-metodológicos.

Também na década de 1980 pesquisadores de diferentes países deram início a um movimento crítico contra essa maneira positivista, tecnicista e linear de se analisar as políticas. Suas proposições tinham como principal enfoque abordagens e metodologias que, em geral, passaram a destacar “[...] a importância de se considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 154).

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a do Brasil as discussões sobre políticas públicas devem fazer parte da pauta diária da sociedade e de seus governantes, tendo em vista a possibilidade de ascensão social que elas podem proporcionar. Nesse sentido, as pesquisas na área das políticas públicas sociais e eventos como a Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP), Conferência Latino-americana de Políticas Sociais e Públicas (LASPP), Congresso Nacional de Educação – EDUCERE no eixo Políticas e Avaliação da Educação e outros auxiliam no desenvolvimento da área por meio dos dados, informações e conhecimentos suscitados durante as pesquisas e posteriormente com as discussões.

Todavia, ao considerar que “[...] as questões metodológicas e as discussões sobre referenciais analíticos e sobre fundamentos epistemológicos das pesquisas têm sido pouco explorados”, constatamos que apesar do crescente número de pesquisas e publicações, esse campo de pesquisa ainda não está consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 143, 154).

A partir da década de 1990, conforme esclarecem os autores, em relação ao cenário internacional teve início um movimento caudatário daquela visão crítica presente na década anterior, que fortaleceu as ideias de que as políticas deveriam ser entendidas como “processo e produto” que se encontravam articulados entre “[...] textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155). Com isso, diversos referenciais analíticos foram delineados com o objetivo de auxiliar os pesquisadores a superarem os tradicionais modelos lineares de análises que consideravam a formulação de políticas em estágios. Esses novos referenciais de pesquisa tinham por base as múltiplas relações que constituem uma política pública, pois, segundo os autores, “[...] o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros)” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155).

Nesse contexto de construção e reformulação das metodologias de análise, diversos pesquisadores apresentaram contribuições para que esses novos referenciais analíticos se estruturassem e pudessem oferecer à sociedade dados e informações com maior consistência. Assim, destacamos aqui a abordagem do ciclo de políticas sugerida por Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), a qual possibilita analisar desde a política existente no interior das escolas – a micropolítica – até a rede global das políticas educacionais – a macropolítica – e se contrapõe à ideia de implementação em política educacional. Conforme os pesquisadores, não se pode compreender o termo política de forma linear, estática e superficial como tradicionalmente sua construção era analisada.

Em muitos textos sobre política, o significado da palavra perde seu valor por não estabelecer uma relação adequada, capaz de inspirar lutas em prol de uma causa. Nesse sentido, na busca pela erradicação do entendimento reduzido de análise de políticas públicas, ou como

[...] uma tentativa de 'resolver um problema'. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política "normativa", em geral, "assume" a política como uma preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas ou como a única resposta plausível para [as] mudanças sociais e econômicas do Estado. O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13. Grifos do autor).

Essa afirmação reforça o entendimento de que o estabelecimento das políticas não se limita ao controle do Estado, mas que também ele é constituído num campo que envolve diferentes contextos e agentes, em constantes disputas que transformam a política em um processo, "[...] tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes 'interpretações' conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas no interior das instituições e das salas de aula" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Conforme Ball; Maguire; Braun (2016), a tarefa de analisar documentos políticos passa a ser uma tarefa árdua, que demanda pesquisadores capazes de identificar as ideologias, os interesses envolvidos no processo, as vozes dominantes e aquelas que foram silenciadas. Sobre esse encaminhamento para a análise de políticas, Avelar (2016, p. 3) afirma que o trabalho de Ball apresenta,

[...] ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos. Elas podem ser compreendidas como pontos de partida, ou perguntas norteadoras, que podem ser conduzidas em diferentes direções, ao invés de orientações específicas sobre como se deve pesquisar educação. Esse aspecto essencial do trabalho de Ball permite que pesquisadores em educação de diferentes países utilizem suas ferramentas analíticas.

Na tentativa de superar as limitações das abordagens analíticas tradicionais, Ball; Maguire; Braun (2016) propuseram a abordagem do ciclo de políticas que se apresenta como um referencial analítico que contribui na análise de programas e políticas educacionais. Nesse sentido, o processo de formulação das políticas deve ser considerado como um ciclo contínuo no qual as políticas são formuladas e recriadas constantemente, considerando o contexto da influência e o contexto da produção de texto, temas que serão discutidos no subitem 1.3.

1.3 Ciclo de políticas: discursos, representações e traduções

Para Ball, Bowe e Gold (1992), a implementação de uma política não acontece como algo pronto e acabado, ao contrário, este processo se apresenta como complexo, pois as negociações e as disputas entre os diferentes atores acontecem em um terreno instável, promovendo um movimento que reflete na sociedade por meio de discursos, representações e traduções.

Nesse sentido, para compreender esse movimento e as interações que antecedem e permanecem em uma política cabe a nós rejeitar a ideia de uma implementação estatocêntrica das políticas sociais, muitas vezes encenadas com o objetivo de fazer a sociedade acreditar na eficiência do Estado. Essas manipulações fazem com que a escola e a sociedade se tornem palco para tradução e interpretação dessas políticas que precisarão da criatividade dos professores para um possível entendimento e, quiçá, a colocação em prática. É preciso ter em mente que “[...] a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13), assim, sua construção, implementação e avaliação tornam-se ações fundamentais para o atendimento das necessidades sociais dos atores envolvidos no processo.

Segundo os pesquisadores Ball, Maguire e Braun (2016), muitas políticas não são implementadas e sim, encenadas, o que reforça a ideia de que as ações propostas não se traduzem em práticas institucionais conforme desenharam seus formuladores. Os pesquisadores reforçam a ideia de que os sujeitos para as quais as políticas foram construídas se obrigam a encená-las por se tratar de textos políticos que só se encaixam em escolas e contextos fantasiados, “eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis” (p. 13).

Cabe ressaltar que compreender as políticas como processo, segundo Ball, Maguire e Braun (2016) não se reduz simplesmente a considerar sua dinâmica e movimento, pois se trata de um fenômeno que contempla vários elementos e fatores objetivos (materiais, culturais, contextuais) e subjetivos (valores, visões de mundo, histórias de formação dos professores) os quais ultrapassam a mera execução das leis e textos normativos que chegam às escolas e as comunidades. A partir deste contexto faz-se importante considerar a relação entre as políticas públicas sociais, como esta que se refere ao jovem aprendiz, em relação ao papel dos professores que

atuam no programa, às empresas que contratam os jovens e à sociedade para a qual a legislação foi formulada.

Nesse sentido, fica claro que ao se formular políticas é preciso considerar as “[...] diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17). Deste modo, da mesma maneira que as políticas “[...] não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas são também materiais”. A partir dessas orientações, não podemos desconsiderar a experiência dos profissionais que atuam no programa, a realidade dos jovens e as ações das empresas que fazem a contratação.

Ao rejeitar uma análise de políticas linear e racional que desconsidera a subjetividade dos atores envolvidos, Ball, Bowe e Gold (1992) buscaram uma nova interpretação do “ciclo de políticas” enfatizando os contextos de influências, da produção dos textos, das práticas, dos resultados e das estratégias. Desse modo, por ter como objetivo realizar uma análise crítica de uma política pública, esta tese dá atenção especial aos dois primeiros contextos, o da influência e o da produção dos textos, os quais estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares e estanques, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de Políticas



Fonte: o autor, adaptado de Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20).

A abordagem do ciclo de políticas (Figura 1) vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial teórico-analítico das trajetórias de políticas sociais e educacionais. No Brasil, essa metodologia foi especialmente difundida pelo professor Jefferson Mainardes da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná (UEPG) (MAINARDES, 2006, 2015, 2017, 2018; MAINARDES; MARCONDES, 2009), entre outras obras, assim como pesquisadoras juntas à professora Alice Casimiro Lopes (BARRETO; LOPES, 2010; LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2016), entre outros que viram no ciclo de políticas uma possibilidade de compreensão mais ampla.

Ao ser entrevistado por Mainardes e Marcondes (2009), Ball destacou que a abordagem do ciclo de políticas não diz respeito à explicação das políticas, de seus processos e de como elaborá-la. Trata-se, na verdade, de “[...] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais, como o de atuação ou encenação (*enactment*)” (p. 304). A partir dessa explanação, Ball reafirma querer “[...] rejeitar completamente a ideia de que as políticas são ‘implementadas’” (p. 305, grifos dos autores).

Posteriormente, em entrevista conferida a Avelar (2016), o pesquisador esclarece que a abordagem do ciclo de políticas foi pensada na tentativa de criar uma representação de trajetória da política, com o objetivo de chamar atenção para o trabalho feito sobre, ao redor e em relação à política nos diferentes contextos que a circulam. Ele propunha pensar nas políticas “[...] não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas” (AVELAR, 2016, p. 6). Aqui, a palavra “coisa” é empregada no sentido filosófico. Entretanto, convém lembrar que o termo tem dois significados fundamentais: 1º) no sentido genérico¹³, designando qualquer objeto ou termo, real ou irreal, mental ou físico etc., de que, de um modo qualquer, se possa tratar; 2º) específico¹⁴, denotando os objetos naturais enquanto tais.

¹³ No primeiro significado, a palavra é um dos termos mais frequentes da linguagem comum e também é amplamente empregada pelos filósofos. Coisa pode ser o termo de um ato de pensamento ou de conhecimento, de imaginação ou de vontade, de construção etc. Pode-se falar de uma coisa que existe na realidade como também de uma coisa que está na imaginação, no coração, nos sentidos etc. Assim, pode-se dizer que, nesta acepção, coisa significa um termo qualquer de um ato humano qualquer, ou, mais exatamente, qualquer objeto com que, de qualquer modo, se deva tratar. É o significado contido na palavra grega *pragma*. Cf. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

¹⁴ No seu significado mais restrito, a coisa é o objeto natural também chamado de "corpo" ou "substância corpórea". O uso do termo nesse segundo significado é até certo ponto recente. BUNGE,

Ao descrever os contextos do ciclo de políticas, Mainardes (2006, p. 50) ressalta que eles são inter-relacionados e não se caracterizam por dimensão temporal, sequencial nem por linearidade. O autor ainda destaca que “[...] cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Nesse contexto, a abordagem do ciclo de políticas traz inúmeras contribuições para a análise de políticas públicas sociais e educacionais, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro para uma compreensão mais ampla. Desse modo,

os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-307).

Assim sendo, utilizamos nesta tese a abordagem do ciclo de políticas para auxiliar na compreensão da construção das políticas públicas, em especial as sociais, considerando os contextos das influências e da produção dos textos. Essa discussão dá-se em razão da necessidade de realinhar os discursos que são proferidos pelos governantes, redefinidos e apropriados pelos atores envolvidos nos campos de debates, embates e negociações que se dão em diferentes contextos.

O primeiro contexto defendido por Ball, Bowe e Gold (1992) é o da influência, que pode ser entendido como o berço das políticas públicas, onde elas se iniciam. Nele, os discursos políticos são construídos e se estabelecem como princípios orientadores que nortearão as políticas. Assim, é possível constatar a presença de grupos de interesse disputando a influência e definição das finalidades sociais da política que atuam por meio das redes sociais, no interior e em torno dos partidos políticos, por meio do governo e do processo legislativo. Para os pesquisadores “[...]”

é aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação e o que significa ser educado” (p. 19 – tradução nossa¹⁵).

Para fortalecer estas reflexões, Mainardes (2006, p. 51) afirma ser nessa etapa que atuam os representantes de diversas associações, entidades, partidos políticos, organismos nacionais e internacionais, e que, ainda, deve-se considerar todas as informações que estão presentes nos meios de comunicação, nos congressos acadêmicos, nos livros e nos periódicos científicos. Segundo o autor, a disseminação de influências pode ocorrer por ao menos duas formas. A primeira, como um “[...] fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais” que carrega em seu bojo processos como a “[...] circulação internacional de ideias”, o “empréstimo de políticas” e a venda de soluções políticas por parte de grupos e indivíduos que se valem dos eventos da área para apresentar e “vender” suas soluções no mercado político e acadêmico. Já a segunda “[...] refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (*World Bank* e outras)”.

O segundo contexto, o da produção de texto, diz respeito aos documentos oficiais, que podem adquirir várias formas tais como textos legais oficiais e textos políticos; comentários formais ou informais sobre os textos oficiais; pronunciamentos oficiais; vídeos etc. Normalmente, os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, de modo que “[...] muitos daqueles para quem a política é direcionada confiam nessas contas de segunda mão como sua principal fonte de informações e no entendimento da política como pretendido” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21 – tradução nossa¹⁶).

Nesse sentido, podemos afirmar que os textos políticos são o resultado de disputas e acordos entre grupos de interesse que lutam pelo controle político. Por não serem tão claros e apresentarem contradições, novos significados poderão ser atribuídos a eles, de modo que muitas vezes serão interpretados, reinterpretados ou até mesmo mal interpretados em razão dos agentes, tempo e local onde serão lidos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nesta pesquisa, ao analisarmos a Lei n.º 10.097, de 19

¹⁵ No original: “It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 19).

¹⁶ No original: “[...] Many of those towards whom policy is aimed rely on these secondhand accounts as their main source of information and understanding of policy as intended (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21).

de dezembro de 2000, procuramos explicar como esse texto reflete a evolução do discurso em relação ao trabalho do jovem aprendiz.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), todos esses fatores servem para indicar que as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas, de sorte que a repercussão e as respostas da sociedade em relação a essas políticas serão implementadas em contextos, capacidades e limites diferentes de atuação. Em virtude disso, os autores afirmam que “[...] nós precisamos observar a política em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem”.

1.4 Abordagem da pesquisa

Ao considerarmos o Materialismo histórico e dialético como método amparado pelo Ciclo de políticas que possibilita a compreensão das etapas da política profissionalizante, tornou-se condizente adotarmos a abordagem qualitativa para analisar os contextos de influências e da produção do texto da Lei n.º 10.097/2000. Segundo Ens (2006, p. 38), a opção por esse tipo de abordagem reside no fato de que

[...] para se estudar os fenômenos humanos, há que se levar em conta sua multiplicidade e complexidade. De um modo geral, a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela pesquisa qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão de valores, finalidades, crenças, ideologias etc.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o surgimento da pesquisa qualitativa data do final do século XIX. Nesse cenário, sociólogos, historiadores e cientistas sociais da época buscavam novas formas de investigação por estarem insatisfeitos com os modelos dos métodos de pesquisa da época, que não estavam de acordo com o *modus operandi* e a essência filosófica do paradigma positivista. Assim, almejavam novas formas¹⁷ que permitissem o estudo do homem em sociedade, dissociado do padrão da época, que era pautado nas ciências físicas. Era necessário levar em

¹⁷ Este algo novo, considerado por Dilthey no final do século XIX como compreensão interpretativa (*verstehen* – método das ciências sociais = descrever), e o círculo hermenêutico (diferenciados do *Erklaren* – método das ciências naturais = entender) viriam a fortalecer o surgimento de uma nova forma de pensar e fazer na investigação científica, a pesquisa qualitativa.

consideração a interpretação dos significados ou mensagens contidas num contexto mais amplo e não apenas a explicação causal do fato isolado como faziam as ciências físicas e naturais.

Na década de 1980 o Brasil passava por um momento de intensas lutas de movimentos políticos e sociais, os quais, por meio de um lento processo, tentavam combater os problemas deixados pela ditadura militar, com o propósito de levar a sociedade brasileira à redemocratização. Nesse momento de transformações sociais abriu-se espaço para as críticas em relação aos métodos de investigação utilizados na época, que impactavam na cultura, nos modos de produção; com isso, a abordagem qualitativa se apresenta como uma possibilidade imprescindível para auxiliar na interpretação dos fenômenos que se multiplicam na sociedade, em especial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As transformações sociais, conforme Flick (2009, p. 20), geram uma “[...] pluralização das esferas da vida”, e as mudanças nos contextos dos agentes fazem com que surjam constantemente novos problemas que precisam ser abordados pelos pesquisadores, levando em consideração características gerais e específicas. Com isso, a pesquisa com abordagem qualitativa ganha relevância no estudo das relações sociais por utilizar procedimentos indutivos que partem de casos específicos para se chegar a uma compreensão do todo, dando ao contexto estudado “[...] uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (FLICK, 2009, p. 20).

Por fim, ao considerar a imprevisibilidade das diferentes juventudes e o seu processo de mudanças e construção, estamos de acordo com Martinelli (1999, p. 21) quando destaca ser “[...] fundamental buscar novas metodologias de pesquisa que, mais que buscar índices, modas medianas, busquem interpretações, mais que buscar coletas de informações, busquem sujeitos e suas histórias”, imprescindíveis para sua ressignificação.

1.5 Contribuições de Pierre Bourdieu

Nesta pesquisa também optamos por apresentar algumas concepções do sociólogo francês Pierre Bourdieu, nascido em 1930, em Denguin, França, tendo falecido em 2002, em Paris. De origem campesina e com formação em filosofia, foi professor na *École de Sociologie du Collège de France*. Seu pensamento foi ampliado por propiciar uma visão analítica refinada de objetos complexos e diversos que

compõem o mundo social. Tornou-se autor de diversas obras em diferentes campos disciplinares, como sociologia, educação, antropologia, história, economia, psicologia e outros (CATANI et al., 2017).

Sua obra abrange, entre outros temas, a etnologia dos cabilas na Argélia, a crise da reprodução das sociedades francesas, as funções sociais dos sistemas de ensino da França, as práticas culturais e a classificação das classes sociais, as peculiaridades do seu próprio universo intelectual, os confrontos no interior de distintos campos de produção simbólica, expondo e polemizando os problemas sociais emergentes com seu enérgico ativismo político. Segundo Catani et al. (2017, p. 15), a obra de Bourdieu compreende

[...] a construção de todo um aparato conceitual estabelecido ao longo e a partir de incursões em terrenos empíricos bastante diversificados resultou na elaboração de potentes noções operacionais que permitem, por sua vez, perscrutar os mais variados domínios do mundo social.

Com base na constatação apontada por Catani et al. (2017), ao fazermos a análise crítica da Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), que parte de um conjunto de ações que visam a inserção do jovem no mercado de trabalho, tendo como alicerce o vocabulário de Pierre Bourdieu teremos a possibilidade de interagir com a grande multiplicidade de elementos que constituem os *campos*, criando e ressignificando os *habitus* dos *agentes*. Entretanto, essa inserção faz parte de um processo que precisa ser analisado, tendo em vista que os jovens pertencentes ao programa, na maioria das vezes advindos de situações de vulnerabilidade social, podem se tornar executores mecânicos de atividades programadas e, conseqüentemente, reproduzir um sistema de classes que não contempla a sua emancipação pessoal e social.

Para discutir a legislação objeto desta tese adotamos alguns conceitos utilizados por Pierre Bourdieu (2001, 2014, 2018) com vista a ampliar nossa compreensão sobre o significado dos termos *agente*, *capital econômico*, *campo* e *habitus* e as suas múltiplas relações com todos os envolvidos no processo.

A adoção do termo *agente* por Bourdieu (2001) está relacionada ao esforço de uma construção teórica de ação prática, na qual os sujeitos que circulam por um determinado espaço social incorporam um conjunto específico de disposições que são utilizadas em suas ações na sociedade:

O uso recorrente do termo “agente” por Bourdieu não se justifica, portanto, por uma simples preferência pessoal do autor. O termo marca, por um lado, a distância que Bourdieu quer estabelecer em relação às concepções subjetivista ou individualista, que tendem a se limitar à experiência imediata dos sujeitos (CATANI et al., 2017, p. 27).

Nesta perspectiva, para investigar as ações dos indivíduos em um determinado contexto e perceber as suas relações entre o plano subjetivo e objetivo faz-se necessário percebê-lo como pessoa que age e interfere por meio de suas escolhas, percepções e apreciações, levando-se em consideração a localização sincrônica e diacrônica dos indivíduos no espaço social. Assim, pelo acúmulo histórico das experiências positivas e negativas, os *agentes* adotam determinadas estratégias que, ao longo do tempo, passam a fazer parte do *habitus* do seu grupo.

Ao considerar que as influências que norteiam a produção e a colocação em prática de uma lei se dão em um determinado espaço social, torna-se primordial a compreensão deste conceito que vai além da ideia de lugar. Para Bourdieu (2001, p. 164),

O espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela distinção, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais (definidas, adiante, como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital). Os agentes sociais, bem como as coisas por eles apropriadas, logo constituídas como *propriedades*, encontram-se situados em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela posição relativa que ocupa em relação a outros lugares (acima, abaixo, entre etc.) e pela distância (por vezes dita “respeitosa”: e *longinquo reverentia*) que os separa deles.

De acordo com Bourdieu, o espaço social tende a se retraduzir no espaço físico de maneira mais ou menos deformada sob a forma de um certo arranjo que acontece entre os *agentes* e as propriedades. Esse arranjo se dá em um *campo* onde as lutas são travadas quando os dominados tentam romper e superar a cadeia da reprodução. Partindo deste pressuposto, o *campo* de Bourdieu (2018) pode ser entendido como um microcosmos incluído em um macrocosmos constituído pelo espaço social global, no qual a ação do *agente* já está disposta por um caminho delimitado e para interagir este precisa conhecer e obedecer às regras pré-estabelecidas.

O conceito de *campo* na obra de Bourdieu é um dos conceitos centrais e podemos compreendê-lo como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção da reprodução e pela obtenção de determinados

postos. Os *agentes*, cientes das regras estabelecidas, como em um jogo, interagem neste espaço disputando posições e lucros específicos. Nesse contexto, segundo Bourdieu,

Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 2018, p. 68. Grifos do autor).

Deste modo, podemos constatar que cada *campo* possui regras e desafios específicos para o jogo, irreduzíveis a outras regras e outros desafios que acontecem em outros *campos*. Assim, os interesses sociais de cada *campo* são percebidos de acordo com as necessidades dos agentes específicos, que possuem práticas e estratégias que só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às posições que ocupam no próprio *campo*.

Outro conceito adotado nesta pesquisa é o de *habitus*, já usado por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem denominado *hexis*. Para Aristóteles (324 a.C. a 322 a. C.), a palavra *hexis* tem um sentido moral, isto é, algo que dirige nossa maneira de nos conduzir, mais detalhada na obra *Ética a Nicômaco*¹⁸. Thomas de Aquino (1225-1274), em sua *Suma teológica*¹⁹, traduz do grego para o latim a palavra *hexis* para *habitus*, dando o entendimento de disposição como capacidade própria da natureza humana, qualidade durável que qualifica seu possuidor. Outro filósofo que fez uso do termo foi Émile Durkheim (1858-1917), em seu livro *A evolução pedagógica*²⁰, no qual lançou mão da palavra *habitus*, que adquiriu sentido semelhante para caracterizar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (DUBAR, 2000; BOURDIEU, 1983; LAHIRE, 1997). Assim, a educação estaria organizada de modo que suas ações fossem capazes de produzir um efeito duradouro nos *agentes*. Desse modo, a coerência das disposições sociais interiorizada pelos *agentes* dependerá do processo de socialização no qual estão inseridos.

¹⁸ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Editora UnB, 2011.

¹⁹ AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

²⁰ DURKHEIM, Émile. *A Evolução Pedagógica*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995.

No oitavo capítulo de “A economia das trocas simbólicas”, denominado “Estrutura, habitus e prática” (BOURDIEU, 2007), Bourdieu retoma o conceito de *habitus* dando ao termo uma ótica original. Ao aproveitar as reflexões do historiador da arte alemão Erwin Panofsky sobre a relação de afinidade entre a arte gótica e o pensamento escolástico, Bourdieu (2007, p. 339) propõe um problema sociológico, afirmando que, não basta postular a comparabilidade das diferentes esferas do social. É necessário definir as condições, os princípios que tornam essa comparação possível. Com base na afirmação acima, observamos que o conceito de *habitus* usado por Bourdieu corresponde à noção de cultura estabelecida por meio de diferentes práticas sociais.

As pesquisas realizadas por Bourdieu na Argélia entre camponeses da região francesa de Bearn (BOURDIEU, 1963, 2002) constataram que o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Nesse momento, o *habitus* passa a ser compreendido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Para Bourdieu (2018), o *habitus* compreende uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre o indivíduo e sociedade ao captar a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (CATANI et al., 2017, p. 214). Do mesmo modo, o *habitus* pode ser entendido como um princípio gerador que impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível, capaz de possibilitar improvisações reguladas. Uma outra definição para o termo o classifica como um princípio operador que concretiza a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas:

[...] o *habitus*, como indica a palavra é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção [...] (BOURDIEU, 2018, p. 60).

Assim, “[...] o *habitus* completa o movimento de interiorização das estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Para Bourdieu (2018), as ações dos *agentes* no *campo* se dão em razão da busca pelo capital, cujo conceito inicial foi tomado por empréstimo da economia e pode ser entendido como um recurso, segundo o modelo de patrimônio, isto é, um estoque composto por diversos elementos cuja posse pertence a um agente ou grupo. A teoria geral dos capitais proposta por Bourdieu afirma que eles funcionam de maneira e intensidade diferentes, de acordo com os espaços e os *campos* nos quais são utilizados, não deixando de considerar as relações existentes.

Em sua obra, Bourdieu (2014) caracteriza diferentes tipos de capital, como o cultural, o simbólico, o social e o econômico, que serão enfatizados neste estudo tendo em vista os interesses de acúmulo de riqueza que norteiam as relações em uma sociedade capitalista. Entretanto, este não pode ser desvinculado dos outros que em certos momentos se complementam. Em aula ministrada no *Collège de France* em 21 de fevereiro de 1991, posteriormente editada, Bourdieu (2014, p. 259) afirma que

A riqueza nunca age apenas como riqueza; há uma forma variável, conforme as sociedades e os momentos, de reconhecimento atribuído à riqueza que faz com que a força econômica mais bruta exerça, ademais, um efeito simbólico atribuído à riqueza pelo reconhecimento.

Nesse sentido, para Bourdieu (2014) o acúmulo do *capital econômico* traz consigo outras forças que se apresentam como prestígio e reconhecimento social, legitimando o capital simbólico, moeda invisível que vale até no mercado. Já em um *campo* como o religioso o *capital econômico* deve ser denegado, tendo em vista os propósitos da salvação. No universo econômico, as questões emocionais devem ser deixadas de lado para dar lugar à linguagem do dinheiro; caso não aconteça, o *agente* perde sua legitimidade em ocupar aquele espaço. No *campo cultural*, o *capital econômico* precisa ganhar espaço lentamente por não ser considerado um princípio legitimador.

Em seu livro póstumo, no curso Sobre o Estado, Bourdieu (2014) apresenta o conceito de *capital econômico* vinculado à construção dos Estados modernos. A coleta de recursos que acontecia no período medieval ganha uma nova roupagem no Estado moderno para justificar a cobrança de impostos, agora fundamentada pelo

patriotismo. Assim, a constituição do Estado revestido pelo seu poder simbólico mantém sua força e o seu *capital econômico* por meio da centralização do imposto e da constituição do monopólio da emissão da moeda. Do mesmo modo, ao controlar a emissão dos diplomas escolares, o Estado também controla a distribuição do capital cultural e do capital simbólico entre os *agentes*. O *capital econômico* dá ao *agente* dominante a possibilidade de ditar as regras de um determinado *campo*, fazendo com que este tenha suas estruturas moldadas e internalizadas pelos *agentes* dominados. Essa ação se reproduz constantemente, mantendo um sistema hierarquizado de classes que dificulta a ascensão dos *agentes* dominados, os quais terão acesso restrito ao *capital econômico* e quase nulo ao *capital cultural e social*.

1.6 Concepções sobre juventudes

Para esta pesquisa, optamos por tomar a ideia de juventude em seu plural, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam o segmento juvenil. Essa afirmação se dá por levarmos em consideração a transversalidade implicada nas oportunidades dadas aos jovens, que caracteriza uma relação de desigualdades sociais, de classes, econômicas, políticas e culturais; assim, é preciso reconhecer que não existe apenas uma única juventude, e sim juventudes.

Segundo Pais (1993, p. 31), a categoria teórica juventude ganha visibilidade na segunda metade do século XIX associada a problemas e tensões referentes à faixa etária, compreendida pelo autor como “cultura adolescente”:

[...] a noção de juventude adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar um prolongamento – com as conseqüentes “problemas sociais”, daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece como uma fase de vida (PAIS, 1993, p. 31).

Ao compreender a juventude como uma categoria histórica e não somente biológica, Margulis (2001) afirma que não existe uma única juventude e que esta não se apresenta somente como modalidade social e cultural, porque depende de outros fatores como classe, geração e o lugar em que os jovens vivem:

Não existe uma única juventude: na cidade moderna as juventudes são múltiplas, variando em relação às características de classe, lugar onde vivem,

geração a que pertencem, além disso, a diversidade, o pluralismo, o avanço cultural dos últimos anos se manifestam privilegiadamente entre os jovens que oferecem um panorama variado e móvel que abarca seus comportamentos e referências de identidade, linguagem e formas de sociabilidade (MARGULIS, 2001, p. 42, tradução nossa).

Nesse sentido, segundo Pais (1993, p. 37), a juventude pode ser compreendida como uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas, sujeita a modificações que poderão ocorrer ao longo do tempo. Camacho (2007, p. 142) afirma que “não se pode conceber, pois, uma juventude, mas juventudes, porque há distintas maneiras de ser jovem, considerando-se a intensa heterogeneidade observada nos diferentes planos ou contextos”. Assim, o termo se torna plural por contemplar não uma faixa etária, mas grupos que se movimentam e se manifestam na busca por voz e vez nos diferentes *campos* em que interagem.

A noção de juventude para Bourdieu (1983, p. 113) é perpassada pelas relações de poder. Segundo o autor, “[...] falar de jovens como se fosse uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente”. Nesse sentido, as divisões entre idades tornam-se arbitrárias, uma vez que as fronteiras entre os grupos fazem parte das disputas nas formações sociais e objeto de desejo dos *agentes* dominantes. Bourdieu ainda afirma que a “idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (p. 113).

Para Quapper (2001), é preciso ter cuidado com algumas armadilhas, *trampas* na fala do autor, em relação à percepção do modo de vida dos jovens. Quapper afirma que é um erro entender a juventude como algo homogêneo, no singular. Considerar que os jovens são todos iguais minimiza a compreensão de diferentes tipos de jovens e desconsidera a variedade de raças, os gêneros, as classes sociais e as culturas; dessa maneira, realizar esta pesquisa não reconhecendo as diferentes juventudes nas suas diversidades e pluralidades faz com que sejamos responsáveis pela continuidade do processo de exclusão.

Nesse movimento da toada das juventudes, o trabalho também faz parte de uma construção social que com o passar dos anos e a evolução da humanidade vai ganhando novas formas de atender as necessidades do homem, seja para trazer-lhe segurança, garantir a sua subsistência, auxiliar no seu processo de socialização e até garantir a manutenção de um sistema de classes entre dominantes e dominados.

Nesse sentido, a seguir, apresentaremos no capítulo 2 uma síntese sobre a formação do mercado de trabalho no Brasil, bem como sobre as desigualdades deixadas como herança.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos uma síntese sobre a formação do mercado de trabalho no Brasil. Os contrastes entre o passado e o presente se fazem notar desde o processo de colonização, passando pela expansão industrial, até os dias atuais, o que, somando-se à má distribuição de renda do país, fazem com que o índice de pobreza seja elevado, evidenciado pelas desigualdades sociais muitas vezes encobertas por políticas públicas desenvolvimentistas, cujo foco se encontra no trabalho, deixando de lado o processo educativo. Conhecer e discutir a evolução histórica do trabalho no Brasil nos ajudará a nos aprofundarmos em nosso objeto de estudo que, está no bojo do modo de produção capitalista.

Para subsidiar esta discussão utilizamos como referencial teórico autores como Marx (1985); Ianni (1985); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Sposito e Carrano (2007); Barbosa (2008); Mészáros (2008); Fausto (2013); entre outros.

2.1 Escravidão sem leis e leis com escravidão

De acordo com os resultados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios referente ao 1º trimestre de 2021, o desemprego no Brasil tem aumentado, gerando mais desigualdades entre os grupos. Para Green (2009, p. 4), “[...] a desigualdade potencializa a discriminação”, o que influencia esse aumento.

Conforme os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a taxa de desemprego no Brasil ficou em 14,6% no primeiro trimestre de 2021. De acordo com o IBGE (2021), esta foi a segunda maior taxa de desemprego da série histórica, iniciada em 2012. Tal porcentagem representa em números um total de 14,76 milhões de pessoas fora do mercado de trabalho. A pesquisa apontou também que a renda média real do trabalhador foi de R\$2.547,00 no trimestre encerrado em maio de 2021. O resultado representa queda de 32% em relação ao mesmo período do ano anterior (IBGE, 2021).

O conjunto destas informações permite uma rápida constatação sobre a heterogeneidade do mercado de trabalho brasileiro, seja ao evidenciar formas de trabalho mais associadas às relações produtivas não próprias do desenvolvimento capitalista, seja ao indicar a extensão daquela forma de trabalho específica deste modo de desenvolvimento. Ao observar os dados também é possível constatar que o

aumento da pobreza, da violência, da insegurança e da própria negligência do Estado ao não atender as necessidades básicas dos cidadãos em partes é fruto do descompasso entre o grau de desenvolvimento alcançado pelo país por meio das grandes empresas nacionais e internacionais e a reprodução de atividades de baixa produtividade. Nesse sentido, Green (2009, p. 5) afirma que “[...] a desigualdade extrema gera indignação e condenação, porque ela contradiz a noção amplamente estabelecida de que todas as pessoas, onde quer que estejam, têm determinados direitos básicos”.

Após a apresentação destes dados, convém esclarecer que a discussão que segue constitui parte importante desta tese, tendo em vista que há o objetivo de descortinar o quadro de desestruturação do mercado de trabalho no Brasil, algo que vem desde o seu descobrimento, perpetuando a servidão em todas as suas esferas. Assim, acompanhados de um raciocínio econômico, apoiando-nos em diversos estudos históricos e de ciências sociais, como Barbosa (2008), serão apresentados a seguir alguns fatos relevantes para a compreensão do tema.

Em sua fase inicial, a colonização brasileira tinha sua mão de obra concentrada na exploração indígena, responsável inicialmente pela extração do pau-brasil. Posteriormente, o cultivo da cana para a produção do açúcar impôs-se como principal produto econômico da colônia, ocorrendo assim a transição para a utilização da mão de obra dos africanos escravizados. Nessa época, os jesuítas, com a justificativa da salvação, reuniam este grupo inculcando em suas cabeças os conceitos de pecado e absolvição, o que na maioria das vezes acontecia por meio do trabalho.

Alguns historiadores, como Skidmore (1998) e Fausto (2013), afirmam que a transição da mão de obra indígena para a do africano escravizado se deu em razão do grande número de mortalidade, das fugas que ocorriam e da imposição comercial da própria metrópole, que lucrava com o tráfico negreiro. Também há que se destacar a suposta falta de adaptação do nativo para o trabalho regular, atualmente contestada por alguns historiadores.

O contato dos indígenas com os europeus levou a população original a uma notável redução demográfica por causa de doenças como a varíola e a gripe, que dizimaram as populações nativas. A falta de defesa biológica dos nativos a essas doenças era responsável, em partes, por essa devastação, que diminuía diariamente a população indígena. Segundo Fausto (2013, p. 46), entre os anos de 1562 e 1563, por exemplo, surtos epidêmicos foram responsáveis pela morte de cerca de 60 mil

indígenas. As guerras travadas contra os portugueses também contribuíram para a redução desse grupo. Na tentativa de evitar o contato com os portugueses, fugindo das doenças e da escravidão, muitos indígenas partiram para o interior do território brasileiro.

Os indígenas escravizados, cerca de 300 mil, realizavam tarefas não concernentes à exportação. Eram atividades auxiliares como o transporte, o cultivo e o preparo de alimentos. Não obstante, era possível perceber uma segmentação da escravidão dos negros, na qual os índios faziam o papel de escravos dos pobres (RIBEIRO, 2015). No século XVII já se ouvia falar sobre a existência de salários na colônia. Segundo Barbosa (2008), a legislação de 1570 orientava quanto ao pagamento de salários aos trabalhadores especializados. O pagamento se dava às vezes com produtos, às vezes em dinheiro ou em ambos. Entretanto, esta prática ainda não caracterizava a inserção dos índios em um mercado de trabalho, pois a sociedade vivia em um contexto de escravidão generalizada. Também cabe destacar que nesse momento da história essa prática incomum não permitia ao trabalhador a possibilidade de acumular riquezas por se manifestar de modo estanque ou residual.

Já a consolidação do trabalho escravizado do negro no Brasil se deu em razão da imposição da Metrópole, por ver nesta prática uma fonte de renda altamente lucrativa. A partir de 1580, segundo o historiador Skidmore (1998, p. 33), chegavam ao nordeste brasileiro pelo menos dois mil africanos escravizados por ano. Os escravizados eram trazidos ao Brasil em embarcações conhecidas como navios negreiros, em condições extremamente precárias. Na época, não causava estranheza ouvir dizer que cerca de metade dos cativos morriam durante a viagem. Fausto (2013, p. 47) afirma que:

No século XVI, a Guiné (Bissau e Cacheu) e a Costa do Marfim, ou seja, quatro portos ao longo do litoral do Daomé, forneceram o maior número de escravizados. Do século XVII em diante, as regiões mais ao sul da costa africana – Congo e Angola – tornaram-se os centros exportadores mais importantes, a partir dos portos de Luanda, Benguela e Cabinda. Os angolanos foram trazidos em maior número no século XVIII, correspondendo, ao que parece, a 70% da massa de escravizados trazidos para o Brasil naquele século.

Estima-se que ao longo da história da escravidão africana no Brasil Colonial foram trazidos cerca de quatro milhões de africanos. Segundo Barbosa (2008), cerca de 50% dos escravizados, homens e mulheres, eram utilizados nos mais diversos

tipos de trabalho, principalmente nos engenhos produtores de açúcar e nos centros de mineração a partir do século XVIII. Alguns também se dedicavam à construção de casas, estradas, máquinas e outras, enquanto as mulheres negras também exerciam atividades domésticas como arrumadeiras, copeiras, cozinheiras e pajens dos seus senhores.

O regime de escravidão no Brasil impunha ao africano e ao indígena um regime de trabalho exaustivo e desumano. Ademais, os escravizados eram mantidos em condições precárias, muitas vezes mal alimentados e vítimas dos mais variados tipos de violência, o que motivou focos de resistência por meio de sabotagem e, principalmente, fuga.

A escravização dos africanos moldou profundamente a sociedade brasileira. Culturalmente, a presença africana influenciou a sociedade brasileira em diversos aspectos: música, culinária, idioma etc. Além disso, impôs um forte preconceito racial, que reverbera ainda no século XXI e que necessita de medidas para atenuar os contrastes sociais existentes.

Segundo Barbosa (2008), o comércio de escravizados no Brasil Colônia possuía uma curva de oferta e demanda sujeita às condições do mercado, que implicava fatores como concorrência, distância entre os portos de embarque e ponto de venda, especulação e fenômenos conjunturais, condições da mercadoria (escravizado) e outras variáveis como idade, sexo, saúde e qualificação profissional.

Um outro aspecto a se considerar eram os leilões públicos dos escravizados que aconteciam nas praças por volta do século XVIII. Estas ações consolidaram um maior desenvolvimento urbano devido à grande circulação de pessoas, criando assim um comércio secundário que atendia outras necessidades da sociedade. Sujeitos a fraudes e todos os tipos de truques, os comerciantes buscavam ocultar dos compradores a verdadeira condição dos escravizados para garantir as vendas.

Desse modo, o mercado de trabalho no Brasil colônia foi se consolidando, deixando marcas na população e no sistema de economia que reverberam até os dias atuais. Esse constructo histórico demonstra que

O comércio de escravizados impossibilitava a conformação de um mercado de trabalho, mas gerava valor apropriado pela rede mundial de comércio em expansão e até por um capital comercial local em gestação. Daí o aparente paradoxo de uma produção estruturada na mão de obra escrava, mas voltada para um mercado mundial com base no trabalho livre, que Marx definira como uma “anomalia” (BARBOSA, 2008, p. 52).

Condicionados pela demanda europeia, os mecanismos do sistema colonial definiam o tipo de produção possível nos trópicos. A relação comercial existente entre a colônia e a metrópole – Brasil e Portugal –, com interesses unilaterais, impunha a escassez de produtos, a impossibilidade do acúmulo de riqueza e, concomitantemente, o atrofamento do progresso técnico que repercutia no desenvolvimento da economia e do mercado de trabalho.

Para Ianni (1985), a própria existência do escravizado aprisionava o empreendimento econômico, pois grande parte do capital dos seus senhores ficava imobilizada e subutilizada. No contexto mundial, uma formação social escravista só imperava como economia mundial em expansão por manter à margem o trabalho livre, o que impunha um limite estrutural em relação à produtividade.

Na tentativa de combater o trabalho escravizado no Brasil, em 1810 D. João VI assina um tratado no qual se compromete com a Inglaterra a pôr fim no tráfico negreiro. Em 1831 é promulgada a Lei Feijó, que proibia o tráfico de escravizados – uma famosa “lei para inglês ver”. A lei estabelecia multa para quem desse continuidade à prática e recompensas para quem denunciasse importadores de escravizados, além de declarar como livres todos os homens negros que entrassem no país. Em 1850, a Lei Eusébio de Queirós estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no império. Sua promulgação estava relacionada, sobretudo, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país. Por meio das ações do Estado, promovia-se assim a liberação paulatina da força de trabalho²¹ da sua condição de não mercadoria e conseqüentemente o estabelecimento do mercado de trabalho no Brasil em sua forma capitalista.

Com o passar dos anos este cenário foi ganhando novos atos e atores. Em 1972, segundo Barbosa (2008, p. 114), “[...] 58% da força de trabalho industrial era composta de imigrantes e metade dos artesãos e operários especializados eram estrangeiros”. Os funcionários qualificados viviam de salários, enquanto a grande massa da população vivia de biscates, em uma situação de precariedade do emprego generalizada.

O regime exploratório da escravidão no Brasil também pode ser observado no

²¹ A força de trabalho é compreendida por Marx (2002, p. 197) como “o conjunto de faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda a vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie”.

livro da educadora Ina von Binzer, uma jovem alemã que emigrou para o Brasil permanecendo aqui entre os anos 1881 e 1884. Com o pseudônimo de Ulla von Eck, a autora escreveu cartas que mais tarde foram publicadas sob o título, *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. O livro propõe uma evocação da vida patriarcal no Brasil do século XIX por meio dos olhos de uma viajante que, por ser mulher, tinha mais acesso à vida social das famílias brasileiras que seus patrícios viajantes e, por isso, pôde relatar com bastante discernimento cada detalhe de sua rotina, de seu trabalho como educadora, de seus alunos, escolas, padrões e escravizados, e da sociedade em si.

A análise do texto identifica que a autora faz uso de uma diversidade de discursos, o primeiro caracteriza-se como naturalístico-paisagista ao descrever com riqueza de detalhes as paisagens e características típicas do Brasil e da população. O enfoque pedagógico das cartas de Ina permite-nos compreender como era a educação no país no fim do século XIX, além de suscitar uma série de questões e discussões sobre o processo educacional da época. Nas cartas, com enfoque pedagógico, a autora critica a falta de interesse dos alunos, a metodologia brasileira, o baixo salário, as poucas horas vagas para descanso, além de mostrar-se igualmente preocupada com a educação feminina, que era depreciada em relação à educação dos meninos, e das crianças negras, na época inexistente (BINZER, 1994).

A situação política e econômica do país antes da abolição da escravatura e da Proclamação da República é relatada no último discurso de Ina. Para a professora, a abolição sem o preparo do negro para a liberdade teria consequências sociais catastróficas para o país, pois os negros libertos tornar-se-iam, segundo ela, “elementos nocivos, ou, na melhor das hipóteses, inúteis” para a sociedade (BINZER, 1994, p. 155). Outro problema apontado pela educadora em relação à abolição diz respeito à mão de obra, uma vez que haveria no país uma extinção das forças trabalhadoras no campo. Ao mesmo tempo, ela enxerga a prática da escravatura como um contrassenso à civilidade. Em princípio, Ina desaprova a escravidão e deseja que seja abolida, mas reconhece que, sem ela, o país prejudicar-se-ia economicamente.

Entre os anos de 1800 e 1930 tem-se no Brasil o auge do ciclo do café, que se manteve como a principal atividade econômica do país. Na época a quantidade produzida e a qualidade do produto ganhava destaque aos olhos do mercado europeu, fazendo com que se tornasse o produto fundamental de exportação brasileira. Essa

atividade laboriosa fazia com que se tornasse possível e viável a imigração em massa de trabalhadores europeus livres, promovendo, assim, uma transição do mercado de trabalho (BARBOSA, 2008).

Alguns imigrantes chegavam sem dívidas ao Brasil, o que lhes permitia negociar sua força de trabalho e escolher os locais mais rentáveis para se estabelecer. Porém, as condições de vida ainda eram precárias, vivia-se em galpões superlotados com até seiscentas pessoas, sujeitas a doenças e sob vigilância policial, pois o Estado financiava a disponibilidade de trabalho alheio para receber uma percentagem (BARBOSA, 2008, p. 115). Ainda conforme Barbosa,

A introdução do imigrante se daria com recursos públicos mediante contratos estabelecidos entre o setor privado e as companhias de navegação. A partir do momento em que se punha nas mãos do agenciador, o imigrante se tornava parte das engrenagens de um poderoso mercado internacional de trabalho. Onde quer que houvesse uma grande demanda de trabalho, de um lado, e uma população ignorante das condições de trabalho no país escolhido, de outro, lá estava o agenciador a prosperar, soldando as partes do novo mercado (BARBOSA, 2008, p. 138)

A continuidade da coisificação do homem não foi abolida com a lei Áurea, de 1888, que propunha a libertação dos escravizados – o que houve foi apenas uma mudança de raças e uma troca de mão de obra. Barbosa (2008) destaca que a crise italiana das últimas décadas do século XIX fabricou cerca de dois milhões de imigrantes, que se deslocaram para Argentina, Brasil e Estados Unidos. Entre os anos de 1888 e 1898 o Brasil atraiu cerca de 43% dos imigrantes que marcharam para os três principais mercados das Américas. Das características gerais dos imigrantes europeus que desembarcavam no país com suas famílias, podia se destacar que eles em sua maioria eram proletários, sem posses, com experiência na agricultura, o que de certo modo atendia as necessidades dos proprietários de terras que precisavam cultivá-las.

Economicamente, o Brasil passava nesse período por um momento de transição para o capitalismo, e há que se destacar que a adoção do "trabalho livre", assalariado, é condição inerente ao capitalismo. Contudo, na segunda metade do século XIX, o processo de acumulação de capital no Brasil se dava em passos lentos, não precisando, e nem querendo, apostar na generalização de relações de produção tipicamente capitalistas. Este processo de transição, segundo Barbosa (2008, p. 141-142),

[...] apresentou especificidades regionais consideráveis. Podemos observar vários paradigmas de transição: Sudeste dinâmico (oeste paulista e capital da província), Sudeste estagnado (Vale do Paraíba, incluindo porções das províncias de São Paulo e Rio de Janeiro, e a zona da mata de Minas Gerais), Nordeste e Extremo Sul. Esses casos não abarcaram toda a diversidade de situações encontradas no país, nem devem obscurecer as diferenças intra-regionais. Cumprem apenas o papel de revelar analiticamente as modalidades de interação entre assalariamento e territorialização de mão de obra, as tensões sociais resultantes e o horizonte aberto de oportunidades econômicas.

Com a desintegração da ordem social, os ex-escravizados perderam sua posição no sistema econômico. Sua condição de homem livre, com poder de decidir onde, quando e como trabalhar mostrava-se desfavorável na ordem social, na qual a relação patrão-assalariado passava a predominar. “O ócio dissimulado e a inatividade forçada foram as suas ‘opções’ de liberdade nessa sociedade competitiva, quase-contratual e recém transformada” (BARBOSA, 2008, p. 144). Ainda confundidos com a escravidão, os negros eram vistos como símbolos do aviltamento do trabalho, condição que os deixava dispersos, antes e depois da abolição.

Até a segunda metade do século XIX o mercado de trabalho no Brasil ainda se apresentava incompleto. A falta de mão de obra para a expansão do café fazia com que imigrantes e ex-escravizados fossem compelidos para a venda da sua força de trabalho, porém com expressivas diferenças regionais e sob variadas formas de subassalariamento. Como herança da economia cafeeira resultam três processos que se complementam: a imigração intensiva de estrangeiros para o Brasil, a urbanização e a industrialização.

No que tange à imigração, o movimento começou já na década de 1830, com Nicolau de Araújo Vergueiro, e o apoio do governo, que permitiu recrudescer esse movimento por meio da criação da Sociedade Brasileira de Imigração, na década de 1860, tendo como principal propagandista Aureliano Candido Tavares Bastos, com as obras *A província* e *Cartas do solitário*²². A necessidade de mão de obra fez com que o governo brasileiro fomentasse a imigração de estrangeiros para o Brasil para a implementação do trabalho livre e assalariado, que impulsionaria o capitalismo no país. A crítica por parte de grupos políticos abolicionistas e republicanos exerceu forte pressão no governo, que precisou se esforçar para a mudança do sistema.

²² BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Cartas do solitário**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. da Actualidade, 1863.

Cidades como São Paulo e Rio de Janeiro tiveram seu desenvolvimento acelerado, o que permitia e facilitava a distribuição e o escoamento do café, que era direcionado à exportação. Nesse sentido, a ampliação das linhas férreas foi planejada para tornar mais fluido esse processo.

Para o historiador Fausto (2013), a presença dos imigrantes nos centros urbanos proporcionou o aparecimento de empregos urbanos assalariados e outras fontes de renda como artesanato, fabriquetas de fundo de quintal e a proliferação de profissões liberais. A junção dessas novas formas de trabalho do imigrante com a estrutura urbana desenvolvida pelo complexo cafeeiro favoreceu o fluxo de produtos manufaturados e o conseqüente desenvolvimento das indústrias nos centros urbanos.

Segundo Fernandes (2021), por volta de 1880 já existia a presença de várias fábricas no Brasil, porém sem uma estrutura realmente significativa. Por volta das décadas de 1910 e 1920, as atividades industriais já eram bastante expressivas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Por meio da intensa exportação de café e importação de outros produtos necessários ao mercado interno brasileiro, várias estruturas de maquinário fabril também aportavam em terras brasileiras, já que muitos produtores de café também passaram a investir no ramo da indústria.

Dentre as principais atividades desenvolvidas no país, ganhavam destaque nessa época as relacionadas aos setores têxtil (produção de tecido), de bebidas e de alimentos. Cabe destacar que a modernização agrícola contribuiu decisivamente para que a indústria se desenvolvesse no âmbito dos setores referidos. E, para que houvesse estabilidade na produção industrial, segundo Fernandes (2013), também foi necessário o controle do valor da moeda brasileira para não correr o risco de ter o principal produto de exportação, o café, desvalorizado no mercado internacional. Nesse sentido, por vezes o governo brasileiro priorizava o café, preterindo a atividade industrial. Esse fato demonstra que apenas na Era Vargas, a partir da década de 1930, é que se teve no Brasil uma política econômica realmente voltada ao desenvolvimento industrial pleno.

Outro ponto a se destacar é que, nos centros urbanos, além da proliferação de fábricas e trabalhadores assalariados, formou-se também nesse período as primeiras organizações de trabalhadores com fins de protesto por melhores condições de

trabalho, dentre outras exigências. O anarco-sindicalismo²³ se tornou notório entre os trabalhadores brasileiros na década de 1920, influenciados pelas ideias dos anarquistas italianos da mesma época, que aqui chegavam por meio dos imigrantes italianos com experiência no trabalho fabril.

Em 1929, a crise do café atingiu em cheio a economia do Brasil, muito dependente das exportações desse produto. Entre os anos de 1894 e 1930, o presidente da República era eleito pelos paulistas barões do café num mandato, e no outro pelos pecuaristas mineiros. Era a chamada política do café com leite, viabilizada pela hegemonia da oligarquia cafeeira paulista na época, que garantiu a formação de uma economia agrícola praticamente monoexportadora no país, centralizando o mercado de trabalho brasileiro.

Dessa forma, a industrialização brasileira sintetizou esse encadeamento histórico, que permitiu a substituição da produção e conseqüentemente dos produtos exportados pelo Brasil. Outrossim, a crise do café e a Grande Depressão deram também origem à crise do setor externo brasileiro, que culminou com o desenvolvimento industrial brasileiro estimulado pelo crescimento do setor exportador. Desse modo, exportar se tornou uma estratégia para fomentar a importação de bens de capital fundamentais para o investimento da indústria (FURTADO, 1954; TAVARES, 1972).

A partir de 1930 é possível observar que o governo brasileiro se empenhou na busca por estratégias que incentivassem uma indústria embrionária. Como exemplo dessas ações, na ausência de bancos de fomento, a Carteira de Crédito Agrícola e Industrial oferecida pelo Banco do Brasil a partir de 1937, que estimulava produtores a investirem em seus negócios dando subsídios para implementação de tecnologias (FURTADO, 2000). Assim, o sistema capitalista e conseqüentemente o surgimento de empresas tem sua origem marcada por acontecimentos que levaram à agroexportação e a atividades relacionadas a ela.

Segundo Ribeiro (2015), o Brasil é produto da implantação e da interação de quatro ordens de ação empresarial que exerceram funções e graus de rentabilidade distintas.

²³ O Sindicalismo Revolucionário e o Anarco-sindicalismo são um conjunto de princípios e práticas políticas. O anarco-sindicalismo defende que o sindicato é anarquista (CORRÊA, 2011, p. 83).

A principal delas por sua eficácia operativa, foi a empresa escravista, dedicada seja à produção de açúcar, seja à mineração de ouro, ambas baseadas na força de trabalho importada da África. A segunda, também de grande êxito, foi a empresa comunitária jesuítica, fundada na mão de obra servil dos índios. Embora sucumbisse na competição com a primeira, e nos conflitos com o sistema colonial, também alcançou notável importância e prosperidade. A terceira, de rentabilidade muito menor, inexpressiva como fonte de enriquecimento, mas de alcance substancialmente maior, foi a multiplicidade de microempresas de produção de gêneros de subsistência e de criação de gado, baseada em diferentes formas de aliciamento de mão de obra, que iam de formas espúrias de parceria até a escravização do indígena, crua ou disfarçada (RIBEIRO, 2015, p. 133).

Ainda sobre a gestação econômica do Brasil, é possível observar os interesses de determinados grupos que precisavam integrar a população num diferente tipo de sociedade servil de modo a garantir o funcionamento das quatro formas de organização empresarial. Nesse sentido, o autor ainda acrescenta que:

Sob essas três esferas empresariais produtivas pairava, dominadora, uma quarta, constituída pelo núcleo portuário de banqueiros, armadores e comerciantes de importação e exportação. Esse setor parasitário era, de fato, o componente predominante da economia colonial e o mais lucrativo dela. Ocupava-se das mil tarefas de intermediação entre o Brasil, a Europa e a África no tráfico marítimo, no câmbio, na compra e venda, para o cumprimento de sua função essencial, que era trocar mais da metade do açúcar e do ouro que aqui se produzia por escravizados caçados na África, a fim de renovar o sempre declinante estoque de mão de obra necessário para a produção (RIBEIRO, 2015, p. 134).

A quarta ordem funcionava, conforme mencionado acima pelo autor, como uma organização parasitária, tirando proveito da propriedade intangível de outras formas de organização, alimentando suas necessidades, porém não concorrendo diretamente com ela. A má distribuição de poder, seja ela entre pessoas ou instituições, também pode ser vista como um fator constituinte de desigualdades, o que, segundo Green (2009), desperdiça talentos, mina a coesão social, limita o impacto do crescimento econômico sobre a pobreza, transmitindo-a de uma geração a outra, fazendo desta hereditária. Esse tipo de organização e de ações foi por séculos um poderoso motor que influenciou contextos e práticas que deram início à organização econômica do país, servindo como base para exploração da mão de obra e, concomitantemente, para a implementação do mercado de trabalho no Brasil.

2.2 A qualificação do jovem trabalhador

Em um outro momento da história, entre os anos de 1994 e 2002, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, deu-se início à política econômica do Plano Real com o objetivo de estancar a inflação, que no Brasil estava disparada. Nesse período destaca-se uma série de acontecimentos de relevante importância para a educação brasileira, como: a promulgação da LDB em 1996; a extensão do ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos; a Lei da Aprendizagem (n.º 10.097/2000), objeto de estudo desta tese; a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁴ em 2001-2011; a Reforma da educação profissional e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)²⁵ (1996). Posteriormente, foram lançados o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)²⁶ (2011), o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC)²⁷ (2013) e programas e projetos educacionais de inclusão de pessoas com necessidades especiais, dentre outras ações.

A partir de 2002, o Partido dos Trabalhadores (PT) assume o governo tendo como representantes Luiz Inácio Lula da Silva e, na sequência, a presidenta Dilma Rousseff, que se caracterizaram como um governo preocupado com a implantação de políticas sociais amplamente estendidas, com a inclusão dos mais pobres e aparente melhora da situação dos trabalhadores, porém sem inviabilizar o beneficiamento do capital.

Ao compreender o capitalismo como um modo de produção voltado para a exploração do trabalho de forma a garantir a expansão e acumulação do próprio capital (MÉSZÁROS, 2008), que é sustentado pelo próprio ser social, podemos

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 010172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

²⁵ Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Brasília, 2001.

²⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei n.º 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 5 jun. 2022.

²⁷ Criado em 2013, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para aumentar o índice de capacitação dos brasileiros através de cursos de qualificação técnica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/33361-pronatec-hotsite/34811-perguntas-frequentes-o-sisutec#:~:text=Criado%20em%202013%2C%20o%20Sistema,de%20cursos%20de%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica>. Acesso em: 5 jun. 2022.

elencar algumas características intrínsecas a este sistema, como a competição em detrimento à cooperação, o individualismo e não o coletivismo, o egoísmo e não o altruísmo, a concentração e não a distribuição, e outras que vão evidenciando mais desigualdades. Nesse sentido, os seres humanos são impelidos a agir de uma determinada forma e não outra e atuam nessa direção para sua própria sobrevivência. Se nos primórdios o homem sobreviveu isolado, em um segundo momento teve mais êxito ao adotar uma vida comunitária, estabelecendo laços e concomitantemente uma nova forma de organização social. Segundo Marx (1985, p. 80)

Entre os antigos não encontramos uma única investigação a propósito de qual a forma de propriedade etc., que seria a mais produtiva, que geraria o máximo de riqueza. A riqueza não constituía o objetivo da produção [...] A pesquisa, sempre, era sobre qual o tipo de propriedade que geraria os melhores cidadãos [...]. Assim, a antiga concepção segundo a qual o homem sempre aparece (por mais estreitamente religiosa, nacional ou política que seja a apreciação) como o objetivo da produção parece muito mais elevada do que a do mundo moderno, na qual a produção é o objetivo do homem, e a riqueza, o objetivo da produção.

A transformação do sistema capitalista depende da construção de novas relações sociais e materiais, que só é possível por meio de um processo histórico que desencadeia diferentes formas de sociedade. Sobre isso, Marx (1985, p. 79) destaca que

Em todas estas formas, o fundamento da evolução é a reprodução das relações entre o indivíduo e sua comunidade aceitas como dadas — que podem ser mais ou menos primitivas, mais ou menos produtos da história, porém fixadas na tradição — e uma existência objetiva, definitiva e predeterminada seja quanto ao relacionamento com as condições de trabalho, como quanto às relações do homem com seus companheiros de trabalho, de tribo etc.

Partindo dessa perspectiva, o ser humano é o único animal que pode planejar aquilo que pretende produzir e, na interação com o que é produzido, modificar-se e continuar planejando e produzindo novas condições de vida. Observamos aqui uma relação estreita entre o homem e a natureza que caracteriza o trabalho, atividade exclusivamente humana, como um elemento de mediação entre o homem e a natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural.

As considerações propostas nos parágrafos acima se apresentam como um convite à reflexão sobre a responsabilidade do Estado em oferecer aos jovens uma

educação pública de qualidade capaz de lhes oportunizar a entrada no mercado de trabalho de forma segura, com o conhecimento necessário para executar determinadas atividades e em tempo oportuno.

Podemos afirmar que os esforços para incluir a juventude na agenda pública e política são recentes, uma vez que esta foi introduzida no campo da agenda social, principalmente, a partir dos anos 1990, com a promulgação do ECA (BRASIL, 1990), mediante ações governamentais e crescimento significativo de organizações não governamentais e instituições beneficentes que passaram a atender jovens em situação de vulnerabilidade social.

Com relação às políticas públicas, Abramo (2007) ressalta que no Brasil nunca houve uma tradição de políticas destinadas especificamente aos jovens, para além da educação formal. É importante destacarmos que as políticas públicas para a juventude assumem este status somente a partir do governo Lula, em 2002. Antes, havia vários programas e ações ministeriais isolados, entretanto, nenhum plano conjunto e ordenado de políticas (SPOSITO; CARRANO, 2007).

Novaes (2007) apresenta um breve histórico sobre como as iniciativas públicas para a juventude começaram a se efetivar no Brasil, principalmente a partir do governo Lula. Prova dos esforços desse governo foi a promulgação de uma medida provisória, anunciada em fevereiro de 2005, que passou a considerar todos os jovens brasileiros, de 15 a 29 anos, potencialmente beneficiários da Política Nacional de Juventude. Estas iniciativas foram se consolidando a partir de medidas para construção de um Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude, este último aprovado no ano de 2013, no governo da presidenta Dilma Rousseff.

No Brasil, conforme Abad (2002) e Sposito e Carrano (2007), as políticas públicas para juventude seguem uma evolução histórica das políticas na América Latina, sendo determinadas pelos problemas de exclusão e os desafios de integrar os jovens no mundo dos adultos. Os autores estabelecem periodizações em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000).

Na década de 1990, Leite (2003) enfatiza o surgimento de uma nova tendência de análise das juventudes. Nesse momento histórico de profundas transformações, a

autora evidencia que o jovem passa a ser visto como perigoso ou como problema social, sendo alvo de diferentes ações públicas, entre elas ações destinadas à sua inserção no mercado de trabalho. Assim, as ações destinadas ao campo do trabalho juvenil foram concebidas no sentido de afastar o jovem de situações de violência e marginalidade:

A tendência sempre foi a de imprimir um olhar negativo em direção ao trabalho juvenil, afastando-o do campo dos direitos, para aproximá-lo de uma visão do jovem trabalhador como vítima passiva da miséria e da exclusão (LEITE, 2003, p. 157).

Durante muitos anos a situação dos jovens no mercado de trabalho era voltada, sobretudo, para a construção e manutenção da imagem de um jovem perigoso, e, até o seu tempo livre era considerado um dispositivo de periculosidade; assim, ele precisava estar ocupado para que não se tornasse vítima ou agente de violência. Longe de ser visto como um direito, o trabalho para os jovens era vinculado como parte do processo de redução da violência (LEITE, 2003) e, podemos acrescentar, uma forma de coerção social.

Na década de 1990, outro fato merecedor de atenção foi a preocupação do Estado em coibir o trabalho infantil. Corrochano (2012) retrata que, a partir da promulgação do ECA (BRASIL, 1990), as lutas e ações do Estado se voltaram para o afastamento de crianças e adolescentes do mercado de trabalho; desse modo, embora reconheça a importância da criação do ECA (BRASIL, 1990), a autora destaca o obscurecimento das situações de jovens que tinham idade legal para trabalhar, bem como ações de incentivo à inserção de jovens no campo do trabalho, enfatizando que essas ações se restringiram ao âmbito da qualificação profissional. Nesse cenário, ganha maior evidência o entrelaçamento de políticas públicas para jovens que integram a ideia de educação e trabalho, muito embora já houvesse uma preocupação em relação à profissionalização desde a década de 1960, com a criação de ações públicas para tal fim. Segundo Abramo (2007), essas ações, no entanto, eram restritas, e não destinadas prioritariamente aos jovens.

De acordo com o Guia de Políticas para Juventude (2006), algumas das principais iniciativas no campo do trabalho para os jovens no Brasil são: a) Programa de Integração de educação profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação

de Jovens e Adultos (Proeja)²⁸, b) Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)²⁹, c) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)³⁰, d) Programa Pronaf Jovem³¹, e) Programa Escola de Fábrica³².

Fazemos aqui um breve destaque para o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), criado em 2003 com o objetivo de reforçar a qualificação socioprofissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho. O programa atende jovens de 16 a 24 anos, desempregados e integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário-mínimo. Pessoas com deficiência, mulheres, afrodescendentes, indígenas e ex-detentos têm prioridade no atendimento.

Composto por três modalidades, entre elas o Consórcio Social da Juventude, o Empreendedorismo Juvenil e o Jovem Aprendiz. Sobre o PJA (BRASIL, 2000), objeto de estudo desta tese, que integra o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, é importante fazer um destaque em relação à questão da qualificação profissional, que está amplamente presente no rol das pesquisas, ações e políticas públicas destinadas aos jovens. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entendem que os programas de qualificação profissional devem ser vistos a partir de um olhar crítico, pois não se pode tomar a qualificação profissional como uma política compensatória na ausência de uma educação básica de qualidade.

O fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado foi o de: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 6).

²⁸ O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto n.º. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 6 jun. 2022.

²⁹ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node016ysspchakpuqw2bpke2cdgg07693222.node0?codteor=145121&filename=PL+1394/2003. Acesso em: 5 jun. 2022.

³⁰ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano é um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>. Acesso em: 5 jun. 2022.

³¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/juventude/pronaf-jovem>. Acesso em: 5 jun. 2022.

³² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3266&catid=211. Acesso em: 5 jun. 2022.

Frente à precariedade educacional, o alto nível de desemprego, subemprego, flexibilização ou precarização das relações de trabalho, Pochmann (2004) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) enfatizam ser necessário ampliar o debate sobre os pressupostos da formulação de políticas públicas de geração de trabalho e renda para os jovens, trazendo como questionamento a possibilidade, por exemplo, de retardar ou não o ingresso do jovem no mercado de trabalho a partir de políticas de transferência de renda condicionada.

A questão é: deve-se retardar a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho - e com isso dar prioridade à sua sociabilidade, educação e formação profissional, reservando ainda os escassos empregos para os adultos - ou facilitar a inserção profissional de adolescentes de baixa renda a partir dos 16 anos, propiciando-lhes condições de gerar renda para suas famílias e para sua permanência na escola? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1103).

Essa questão é complexa e certamente não tem uma resposta única e fácil, mas serve de inspiração para problematizar a inserção dos jovens no trabalho e, sobretudo, para se pensar os programas voltados à essa integração, como o PJA (BRASIL, 2000).

Cabe salientar, ainda, que o reconhecimento do trabalho como um direito dos jovens deve ser acompanhado da compreensão de não o ver vinculado ao processo de redução dos índices de violência. São necessárias políticas públicas que enfrentem o plano conjuntural, atentando para a diversidade dos grupos de jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, essas políticas devem nortear mudanças ou reformas estruturais no sentido da superação das desigualdades sociais (NOVAES, 2004). As políticas públicas devem ser compreendidas como

um conjunto amplo de possibilidades e espaços de geração de trabalho e renda, garantindo aos diferentes segmentos juvenis o acesso a efetivas condições de escolha a partir de suas próprias trajetórias e cenários de vivência (Branco, 2005, p. 143).

Estas reflexões tornam-se essenciais para a compreensão de que os avanços de uma sociedade capitalista são em sua grande maioria unilaterais, centrados na produção de riquezas, que exploram diversos setores e camadas da sociedade, em especial as instituições educacionais, desde as escolas até as universidades, que por

meio dos seus cursos e currículos mantêm e alimentam a pirâmide de classes que desencadeia outras desigualdades.

2.3 Legislação educacional e o mundo do trabalho – LDB (1996), PNE (2014-2024) e BNCC (2018)

A relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho se apresenta como uma questão bastante complexa e sujeita a muitas interpretações e controvérsias. As novas formas de produção do conhecimento, o avanço tecnológico e a globalização estão a exigir um novo perfil profissional e uma preparação que lhe permita adquirir conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos que, de acordo com os documentos, são indispensáveis para uma pessoa mais bem preparada para o mundo trabalho.

A sociedade atual tem suas características relacionadas ao desenvolvimento da indústria concomitantemente ao das cidades. Diferentemente da Idade Média, onde era a cidade que se subordinava ao campo e a indústria à agricultura, na época moderna há uma inversão nessa relação e é o campo que se subordina à cidade, assim como a agricultura se subordina à indústria. Em um contexto capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, mecanizando-se e adaptando-se para atender às novas demandas do mercado. Também há que se destacar que o crescente processo de industrialização se caracteriza pela subordinação do campo à cidade, que passa a ser regido por relações do tipo urbano, rompendo assim as relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média formada por comunidades que se reuniam conforme laços de sangue (SAVIANI, 1994).

Nesse sentido, a concepção da carreira como um processo que se inicia na infância e se estende ao longo da vida confere à escola um papel fundamental na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Organizações internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) realizaram diversos estudos para identificar como estão configuradas as políticas públicas de Orientação Profissional e de Carreira no contexto escolar em países da Europa, América do Norte, Ásia e América do Sul – Chile

(OCDE, 2004³³; WATTS; FRETWELL, 2004³⁴). Os resultados, apresentados em Munhoz (2010), evidenciaram um aumento crescente de programas de Educação para a Carreira desenvolvidos nas escolas, que, segundo estes, visam contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos capazes de auxiliar crianças e jovens a fazer escolhas educacionais, de formação e profissionais, e gerenciar suas carreiras ao longo de toda a vida, o que vai ao encontro da LDB (1996) quando trata sobre oferta de formação técnica e profissional.

2.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

No Brasil, a LDB 9394/1996 em vigor estabelece em seus primeiros artigos que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). De acordo com essa lei, a necessária vinculação entre a educação e o trabalho, compreendida no termo Preparação para o Trabalho, deve ser estabelecida nos dois níveis escolares: a educação básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior.

As orientações sobre a EPT podem ser encontradas na LDB em seu capítulo III. O Art. 39 da LDB de 1996 institui que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a educação profissional e tecnológica é uma modalidade de ensino da educação básica ofertada aos alunos matriculados ou não concluintes do ensino fundamental, médio e superior, bem como aos cidadãos em geral, jovens ou adultos. Com vistas a garantir à população o direito à aprendizagem de capacidades profissionais que os tornem preparados para a admissão no âmbito profissional nos quais necessite de utilização de tecnologias, tornando-se assim um instrumento de

³³ OECD. **Career Guidance and Public Policy**: Bridging the Gap, Paris, 2004.

³⁴ WATTS, Anthony G.; D. H. FRETWELL, David H. **Public Policies for Career Development**. Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies, The World Bank. Washington, 2004.

inclusão social e certificação profissional, podendo possibilitar ao cidadão, uma nova perspectiva de vida (BRASIL, 2018).

O parágrafo 1º do Art. 39 da LDB n.º 9.394/1996 estabelece que os cursos de educação profissional e tecnológica serão organizados em eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, ou seja, os eixos tecnológicos são uma junção de mecanismos de caracterização, definidos pelo MEC, resultantes do agrupamento de cursos técnicos conforme suas características científicas e tecnológicas. Atualmente os eixos tecnológicos encontrados são: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer (BRASIL, 2016).

O parágrafo 2º do Art. 39 afirma que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Quanto ao curso de formação inicial, continuada, e de qualificação profissional, ou cursos básicos, livres ou abertos, estes, não possuem a necessidade de um pré-requisito básico como escolaridade, pois, busca de modo direto inserir o jovem ao mercado de trabalho. Todavia, os cursos de EPT para ensino médio, são cursos técnicos no qual o aluno deve ter concluído o ensino fundamental, ou estar cursando de forma integrada ou concomitante o ensino médio, possuem um currículo formal, e apresenta suas diretrizes. Por fim, os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

De acordo com o parágrafo 3º do art. 39 “[...] os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996).

Em seu art. 40, o documento apresenta “[...] a educação profissional de forma que será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Já no art. 42, fica estabelecido que “As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996).

2.3.2 Plano Nacional de Educação (PNE), (2014-2024)

Nesta análise crítica também será apresentado o PNE (2014-2024). Este, aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, compreende o período de 2014 a 2024, tendo como uma de suas principais características a decenalidade por força constitucional, o que o faz ultrapassar governos. O objetivo deste plano se concentra em determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

A meta definida pelo PNE (2014-2024) para a educação profissional é a meta 11, que por sua vez possui quatorze estratégias para a educação profissional. A finalidade desta meta consiste em triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

Em relação ao acesso à rede federal, a estratégia 11.1, almeja expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, considerando a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional. Desta forma:

O ensino médio integrado ao técnico aparece como prioridade nos objetivos dos Institutos Federais. Assim como a realização de pesquisas aplicadas visando a soluções técnicas e tecnológicas; o desenvolvimento de atividades de extensão articuladas ao mercado de trabalho e aos segmentos sociais; o estímulo às atividades que conduzam à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e, por fim, o desenvolvimento do nível superior. No último item destaca-se o oferecimento de cursos de licenciatura, prioritariamente para a formação de professores da educação básica nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 92).

Já a estratégia 11.2, visa a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino. Enquanto, a estratégia 11.3

traz orientações para a Educação a distância. Nesta estratégia pretende-se “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, não deixando de assegurar o padrão de qualidade” (BRASIL, 2014).

Ao tratar sobre o estágio, a estratégia 11.4 do PNE (2014-2024) menciona a necessidade de estimular sua expansão na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando a formação de qualificações próprias da atividade profissional, a contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude (BRASIL, 2014). Já na estratégia 11.5 o que se pretende é ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em nível técnico.

A estratégia 11.6 visa a oferta de matrículas gratuitas por entidades privadas de formação profissional, desta forma, é possível ampliar “a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade” (BRASIL, 2014).

A estratégia 11.7, almeja ofertar matrículas em instituições privadas de Educação Superior, assim alargando a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio ofertada em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2014).

Quanto à avaliação, a estratégia n.º 11.8 do PNE (2014-2024) pretende “institucionalizar o sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas” (BRASIL, 2014).

As populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas são contempladas por meio da estratégia 11.9 que pretende, “expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito integrado à formação profissional para este público de acordo com os seus interesses e necessidades” (BRASIL, 2014).

Ao tratar sobre inclusão, a estratégia 11.10, tem um olhar voltado para o atendimento a pessoas com deficiência, TDAH e superdotação, dessa maneira o PNE (2014-2024) almeja “expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio

para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014).

A estratégia 11.11 “visa elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20” (BRASIL, 2014).

Voltadas para programas de assistência estudantil e desigualdade social, as estratégias 11.12 e 11.13 são imprescindíveis para que o PNE (2014-2024) possa abranger “gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio” e “reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (BRASIL, 2014).

Por fim, a estratégia 11.14 propõe estruturar um sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores (BRASIL, 2014).

2.3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Desde 1996, por meio da LDB n.º 9.394/1996, o ensino de 2º grau passou a ser chamado ensino médio, fazendo parte da educação básica; todavia, o ensino profissionalizante foi colocado como parte independente da educação básica e do ensino médio.

Em 1997, foi promulgado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso o Decreto n.º 2.208/1997, que regulamentava a LDB, tornando o currículo do ensino profissionalizante parte diversa do ensino médio, podendo ser ofertado apenas na modalidade subsequente ou concomitante, dando fim à perspectiva de uma lei voltada, segundo Ramos (2010), para o rompimento da dicotomia entre a educação básica e técnica na formação em sua totalidade, integrando ciência, cultura, humanismo e tecnologia, não se pautando pelas necessidades de mercado, mas pela construção de possibilidades de futuro e formação ampla e integral para os estudantes.

Com base na tese marxista, ao tratar sobre a dualidade na escola, Antonio Gramsci (1891-1937) afirma que a produção da existência (trabalho) é o *demiurgo*³⁵ de toda a superestrutura, com isso, o autor desenvolve uma reflexão que trata sobre o sentido da cultura e da escola. Gramsci (1975a) questiona a dualidade do sistema escolar, ou seja, a existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos: sendo que a primeira é a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; enquanto que a segunda é a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais.

Gramsci (1975a) insiste na escola unitária "desinteressada" do trabalho para todos. Evidentemente, o termo "interessado/desinteressado" não se refere às categorias de neutralidade ou comprometimento político/ideológico. Gramsci (1975a) percebe que esse termo poderia ser equivocadamente entendido, por isso quase sempre utiliza as aspas. Do cárcere, em 1932, Gramsci (1975a, p.598) escreve para sua esposa Giulia:

Uma vez defendi, com algum escândalo de sua parte, que os cientistas, em sua atividade, são 'desinteressados'. Você respondeu, muito rapidamente, que eles são sempre 'interessados'. Naturalmente, eu falava em termos 'italianos', e na cultura italiana me referia às teorias do Prof. Loria, que interpretou o termo e a noção de 'interesse' num certo sentido pejorativo que, nas teorias de Feuerbach, é qualificado como *schmutzig jüdisch*, sordidamente judaico.

Portanto, para Gramsci (1975a), o termo 'desinteressado' denota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade, a toda humanidade. Em outras palavras,

³⁵ Segundo Reis Pinheiro (2015), no discurso de Timeu o demiurgo pode ser entendido como artesão do cosmos sensível, conforme REIS PINHEIRO, Marcus. Alguns temas religiosos em Platão. Interações: Cultura e Comunidade, v. 10, n. 17, p. 113-127, enero/junio, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3130/313041511009.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022. Em Gramsci, a figura do *Demiurgo*, pode ser entendida como a do trabalhador que age sobre o mundo à sua volta e o transforma de modo consciente. O autor destaca, de maneira lúcida, a importância do trabalho enquanto base da sociabilidade, evocando a figura do "*demiurgo*". Este termo aparece em cadernos como Caderno 22 (V), que foi redigido em 1934 e contém o escrito "Americanismo e fordismo". Por exemplo, no Caderno 8 (XXVIII), redigido entre 1931-1932, há a seguinte anotação: "§ (150). *Nozioni enciclopediche. Demiurgo. Dal significato originario di 'lavorante per il popolo, per la comunità (artigiano) fino ai significati attuali di 'creatore' ecc.* (cfr scritti di Filippo Burzio)" (Gramsci s. d.:1032).

uma escola ‘desinteressada-do-trabalho’ é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas. A solução proposta por Gramsci (1975a) para superar a dicotomia entre escola interessada e escola desinteressada é a institucionalização da “escola unitária” para todos, ou seja,

[...] de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1975b, p. 1531).

Possivelmente, Gramsci (1975a) sabia que nenhum projeto pedagógico, nem sequer o da escola unitária, por si só romperia a barreira da injustiça social. Por isso, afirma que também a sociedade de classes precisa implementar um projeto político que a torne social e culturalmente cada vez mais unitária.

Uma outra marca desse cenário foi a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, que de acordo com Costa e Coutinho (2018, p. 1638) dispunha de “[...] uma lógica curricular produtivista e privatista para atender aos acordos neoliberais com os organismos internacionais”, fortalecendo ainda mais a separação e diferenciação entre a formação propedêutica e a profissional, que com o Decreto n.º 9.649/98, tirou da união a responsabilidade de criar e manter escolas técnicas, agora só era possível com parcerias com estados, municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais:

Desse modo, o Estado se isentaria de obrigatoriedade de manutenção e gestão financeira desses novos estabelecimentos de ensino. Acredita-se que essa foi uma das formas mais cruéis de desacelerar a expansão da EPTNM, bem como possibilitar a educação básica gratuita e de qualidade, com formação humana e profissional às classes marginalizadas e retiradas do centro das sociedades capitalistas (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1639).

A revogação do Decreto n.º 2.208/1997, se deu por meio da promulgação do Decreto 5.154/2004 pelo então presidente Lula, conhecido pelo seu caráter conciliador, visto para Costa e Coutinho (2018, p. 1639) como uma possibilidade de “(re) integração da educação profissional ao ensino médio, apesar de não ter instinto

outras formas de oferta, como a concomitante”. Aqui a manutenção das modalidades concomitante e subsequente se deveu, segundo Ramos (2010, p. 51):

A manutenção de formas além da integrada se deveu tanto à necessidade de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a educação profissional, incluindo as próprias secretarias estaduais de educação, quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidades da população jovem e adulta brasileira às quais essas formas poderiam também atender.

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entendem esse decreto como uma possibilidade de “travessia” para uma nova realidade, onde exista a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no princípio educativo do trabalho, contemplados pela ciência e cultura, sendo o ensino médio integrado uma condição “social e histórica” necessária, na tentativa de superação da proposta capitalista de educação.

Em 2005, com o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro, a educação a distância foi inserida como modalidade de ensino na educação profissional. Nesse mesmo ano houve a publicação da Lei n.º 11.195, que autorizava a expansão da oferta de educação profissional com a criação de novas unidades pela união, tendo a mesma os seguintes cursos, conforme o art. 39, § 2.º, da Lei n.º 11.741/2008, que incorporou o Decreto n.º 5.154/2004: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008a)”. Nesse mesmo ano foi promulgada a Lei n.º 11.892, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2004, 2005, 2008a).

Para ampliar a oferta da educação profissional, em 2011, foi instituída a Lei n.º 12.513, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, que em 2013 foi alterada pela Lei n.º 12.816/2013, passando a incluir a Bolsa-Formação Estudante (BRASIL, 2013).

Após o golpe de 2016, que ocasionou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer teve como primeiro ato de seu governo a medida provisória 746/2016, que alterou inúmeros artigos da LDB e, posteriormente, foi incorporada à Lei n.º 13.415/2017, que tratava sobre a polêmica “reforma do ensino médio”, alvo de muitos protestos e críticas de segmentos que lutam por uma formação

humana integrada. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018, com o intuito de, conforme o seu texto, garantir o direito à aprendizagem (BRASIL, 2016, 2017, 2018).

No governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, caracterizado como de extrema-direita, apoiado pela classe empresarial e pela autointitulada elite brasileira, a educação é vista como uma estratégia de manutenção das ideologias capitalistas dominantes, pautadas na formação para o mercado de trabalho, com caráter reprodutivista, que, segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), reforça a divisão social e técnica do trabalho como artifício capitalista, por postular uma educação classista, de formação “unilateral e mutilada”, afastando-se mais uma vez a possibilidade de uma educação humana e integral.

Prova disso é a alteração da Lei n.º 11.892/2008 por meio do projeto de Lei n.º 11.279/2019 que dentre as suas propostas altera o artigo 7º, o qual se refere como uma das finalidades e características dos institutos federais de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, retirando a partir da nova redação a prioridade da oferta integrada. A alteração evidencia as prioridades do atual governo que não contempla a integração da formação geral e profissional, mas sim, o fortalecimento da segregação e fragmentação dualística da educação (BRASIL, 2008b, 2019a).

Diante do exposto, é importante considerarmos que os movimentos em prol de uma educação profissional integrada foram de fundamental importância para a EPT no país, principalmente após o Decreto n.º 5.154/ 2004 e a Lei n.º 11.741/2008 que alteraram a LDB, institucionalizando a educação profissional no Brasil, caracterizando-se como um avanço para esse tipo de ensino, que a partir de então abriu a possibilidade de integração do ensino médio com o profissional, podendo assim fazer parte da Educação Básica e do quanto necessário é seu fortalecimento e resistência perante as novas mudanças no ensino médio, no intuito de não haver um retrocesso histórico e conseqüentemente uma formação dualística (BRASIL, 2004, 2008a).

Entretanto, antes de discutir, especificamente, a EPT na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), convém apresentar uma definição sobre este documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, [...] e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017a).

Conforme os documentos apresentados nos parágrafos acima, que regulamentam a atual reforma do currículo do ensino médio e que alteraram o Art. 36 da LDB, constatamos que o currículo dessa etapa educacional está dividido em duas partes, uma relacionada à BNCC (BRASIL, 2018b) e outra aos itinerários formativos:

Art.36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (LDB, Art.36; ênfases adicionadas).

Esses arranjos curriculares, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018b), possibilitam, por meio da flexibilização curricular, opções de escolhas que podem focar em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, ainda, na integração de diferentes áreas que podem compor um “itinerário integrado”. Todavia, segundo Costa e Coutinho (2018, p. 1642), “[...] organizar um currículo por itinerários formativos pode incorrer no agrave de limitar o jovem ainda indeciso em escolhas profissionais futuras”.

No que se refere ao itinerário formativo “formação técnica e profissional”, a resolução CNE/CEB n.º 3/ 2018, no artigo 12, apresenta sua forma de organização:

V- formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes no mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

É importante destacar que o arranjo curricular citado acima não está de acordo com o que é oferecido nos cursos técnicos de nível médio ofertados pela EPT; conforme o Art. 6º, inciso V, da Lei n.º 13.415/2017, deve-se considerar para essa oferta de formação “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017b, Art. 6, V), podendo ser realizada tanto por cursos técnicos, com cargas horárias de 800 a 1200 horas, como por cursos de qualificação profissional, com carga horária mínima de 20% da habilitação proporcionada, podendo o arranjo destacado ainda ser ofertado pelo setor privado, sendo também garantido por meio da Educação a distância.

No contexto dessa reforma, este itinerário pode substituir a formação básica por cursos curtos de qualificação profissional, tendo mais um contraponto desfavorável à EPT no que diz respeito à carga horária maior oferecida em seus cursos, já que além do propedêutico ainda se tem o técnico profissionalizante.

Um outro ponto a ser observado, quando comparamos as áreas de formação da BNCC com os itinerários formativos, vemos como único itinerário separado de uma área de conhecimento o do técnico e profissionalizante. Nesse momento, revela-se a cristalização dentro da reforma, da dualidade educacional, numa formação voltada para o mercado de trabalho e para a adaptação de suas novas exigências e transformações contínuas, contrapondo-se aos outros que tem como objetivo a formação para o prosseguimento de estudos, numa concepção de encontro; de acordo com Silva (2018, p. 11), a “[...] formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania”, baseadas em um currículo definido por competências e habilidades que conseqüentemente serão desenvolvidas de forma mecanizada e imediatista.

Por fim, um último apontamento a ser discutido diz respeito à docência no que tange à formação técnica e profissional encontrada na BNCC, tendo, conforme Costa e Coutinho (2018), duas proposições que contrariam a ideia de uma educação baseada no princípio da politécnica. A primeira, explícita na Lei n.º 13.415/ 2017, em seu artigo 16, parágrafo 8, dá a oportunidade de ser ofertada em parceria com outras

instituições, como o setor privado e o Sistema S³⁶ de ensino; e uma segunda, que diz respeito à não obrigatoriedade da formação docente em curso superior, de acordo com o que foi acrescentado ao Art. 61 da LDB, que acolhe “[...] os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...]” (BRASIL, 2017b, Art. 61). No que tange à primeira proposição, cabe lembrar que é similar, segundo Costa e Coutinho (2018), às parcerias criadas pela reforma Capanema, que criou o Sistema S. Ainda segundo os autores,

A relação de público/privado pode ser uma conexão que esvaziará as instituições públicas de maiores investimentos em infraestrutura física e humana, dificultando a universalização ou expansão do ensino médio em instituições de ensino público, gratuito e de qualidade (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1647).

A segunda proposição, que se refere ao “notório saber”, revela o agrave de qualquer profissional, mesmo que não tenha o grau de formação adequado, mas demonstre “saberes” na área, poder lecionar nessa formação de itinerário técnico e profissional, institucionalizando, segundo Silva (2018, p. 3), é uma “[...] maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional”, adiando a implementação de políticas que promovam uma formação de qualidade, tão necessária para os profissionais da educação em EPT.

2.4 A dialética entre trabalho e educação na LDB (1996), PNE (2014-2024) e BNCC (2018)

Na LDB n.º 9.394 de 1996, é possível observar que, esta não foi capaz de romper com os vestígios de dualidade narrados por Kuenzer (2007, p. 34):

³⁶ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 27 fev. 2022.

[...] a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé.

A evolução histórica dos processos educativos aponta que em diferentes momentos o propósito dos cursos profissionalizantes adquiriu caráter de terminalidade e apontava para a incapacidade do sistema em democratizar o acesso à educação superior. Contemporaneamente, mais do que nunca, o campo da educação tornou-se estratégico para atender os interesses do capital. Nesse sentido, o discurso hegemônico aponta para a necessidade de condução da educação como solução dos problemas referentes à força de trabalho. Diante do exposto, é possível constatar que não se pode atender à demanda dos filhos da classe trabalhadora apenas com decretos ou reformulação de leis que se limitem a propiciar formação profissional.

É imperativo resgatar a centralidade do homem no cumprimento das finalidades da educação básica, pois o objetivo não deve se limitar à formação de técnicos para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho e exigências do capital, mas expandir-se à formação de pessoas capazes de compreender a realidade e dispostas a atuar com o intuito de transformá-la, tornando-se assim verdadeiros agentes.

As reflexões sobre a meta 11 do PNE (2014-2024), no que tange à educação profissional, são analisadas sob a inspiração do materialismo histórico e dialético, com o recorte temporal voltado ao tempo de abrangência decenal do PNE. Esta característica pode ser entendida como positiva, tendo em vista que, ao ultrapassar governos, o plano tem um tempo mais adequado para que seja possível sua implementação, avaliação e devidos ajustes.

A Meta 11 do PNE (2014-2024) se desdobra em 14 estratégias (Quadro 1) que, de acordo com o plano, tem por objetivo orientar a formação para o trabalho que se inicia durante o ensino médio:

Quadro 1 – Meta 11, Plano Nacional de Educação (2014-2024)

ESTRATÉGIAS	OBJETIVO	2014	2020
11.1 - Acesso à rede federal	Expandir o número de matrículas.	249.606	358.818
11.2 – Acesso à rede estadual	Expandir a oferta da EPT de nível médio.	629.226	799.972
11.3 – Educação a distância	Expandir a oferta de EPT de nível médio na modalidade EaD.	Não há indicador	Não há indicador

11.4 – Estágio	Expansão do estágio na EPT de nível médio e do ensino médio regular	Não há indicador	Não há indicador
11.5 – Programas de reconhecimento	Disponibilizar certificação profissional em nível técnico.	Não há indicador	Não há indicador
11.6 – Matrículas gratuitas em entidades privadas de educação superior	Ampliar oferta de matrículas gratuitas de EPT de nível médio.	Não há indicador	Não há indicador
11.7 – Matrículas em instituições privadas de educação superior	Expandir oferta de financiamento estudantil à EPT de nível médio em instituições privadas de educação superior.	Não há indicador	Não há indicador
11.8 – Avaliação	Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da EPT de nível médio das redes escolares públicas e privadas.	Não há indicador	Não há indicador
11.9 – Atendimento a populações do campo, indígenas e quilombolas	Expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito integrado à formação profissional, de acordo com os seus interesses e necessidades.	1.886,167	1.901,477
11.10 – Atendimento PCDs, TDAH e superdotação	Expandir a oferta de EPT de nível médio para PCDs, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.	8.2	8.8
11.11 – Fluxo	Elevar a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de EP, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte).	10.7	Obs.: 2019 10.8
11.12 – Programas de assistência estudantil	Elevar o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando à permanência e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio.	Não há indicador	Não há indicador
11.13 - Desigualdade	Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na EPT de nível médio.	1886167.0	1901477. 0
11.14 – Sistema nacional de informação profissional	Estruturar sistema articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores	Não há indicador	Não há indicador

Fonte: o autor, adaptado de Observatório PNE (2014-2024).

De início, o PNE (2014-2024) almeja triplicar o número de matrículas na educação profissional, com atividades de extensão para atender as demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, é possível observar uma contradição no plano que em sua concepção fala sobre a importância de uma formação humana e integral. Ao direcionar adolescentes e jovens para o ensino profissionalizante, o plano limita as possibilidades de escolha deste público e poda o seu potencial criativo de se desenvolver em outras áreas do conhecimento.

Ainda na intenção de expandir a oferta, o texto permite a implementação do curso na modalidade Educação a Distância (EaD), o que confirma a totalidade de

contradições presentes na educação (CURY, 1992), pois nesse período da vida os jovens precisam não só do conhecimento, mas também de vivências em sociedade que se apresentam como mais efetivas de modo presencial. Para Cury (1992, p. 67), “A educação como conjunto totalizante dessas relações busca uma compreensão global do fenômeno educativo, como ele se define frente a si e ao todo”. Por não compreender o processo educativo na modalidade EaD, que necessita de responsabilidade para sua efetivação, o jovem pode dissimular a aprendizagem e com isso não realizar as abstrações necessárias para o seu processo de desenvolvimento.

A orientação para a formação técnica também se apresenta como preocupante por “relacionar a educação com a reprodução dos meios de produção, mas, fundamentalmente, com a reprodução das relações de produção” (CURY, 1992, p. 59). Ao contrário dos objetivos iniciais dos programas de aprendizagem, que focavam na repreensão dos jovens por atos infracionais, os atuais objetivos do PNE (2014-2024) servem ao capitalismo, que a cada estratégia da meta 11 direciona a formação do jovem para o trabalho servil.

A avaliação também está presente na meta 11 e é contemplada na estratégia 11.8. Ao permitir que empresas privadas sejam responsáveis pelo processo formativo destes jovens, e mais, destinem recursos para isso, o processo avaliativo se torna mais complexo, pois a avaliação poderá ser direcionada e os seus resultados manipulados para atender as necessidades das entidades qualificadoras e as expectativas dos órgãos fiscalizadores. Ao avaliar o aluno, de modo subjetivo, é possível também avaliar o programa e a sua condução; nesse sentido, segundo Gisi (2021, p. 13), a avaliação deve ser compreendida “[...] em articulação com o contexto econômico, social, político e cultural do qual se origina e a partir do qual é formulada e implementada”. Assim, há que se considerar nesse processo as vivências e o entorno deste aluno, que em algumas situações terá seu reflexo retratado em uma avaliação somativa que visa apenas o alcance da nota estipulada.

Visando reduzir as desigualdades, a estratégia 11.10 reforça a necessidade da inclusão de pessoas com deficiência nos programas de aprendizagem. Entretanto, ao implementar essa orientação as empresas têm uma sobreposição de cotas entre jovens aprendizes e Pessoas com Deficiência (PCD); conforme orienta a legislação, os jovens contratados como aprendizes não poderão ser somados à cota de PCD, e da mesma forma as PCDs não poderão ser somadas à cota de aprendizes.

Outra questão a se considerar é o fato de que das 14 estratégias apresentadas no Quadro 1, oito não possuem indicadores. Tal contexto demonstra o retrocesso da educação e o descumprimento do planejamento proposto que, conforme o calendário, resta apenas dois anos para a conclusão do plano que se encerra em 2024, o que nos traz mais dúvidas acerca da falta de tempo hábil para cumprimento da meta e de suas estratégias. Toda transição de uma lei para outra envolve planejamento, implementação, avaliação e ajustes, pois as mudanças no cenário são constantes e refletem muitas vezes de modo direto e indireto a efetivação da lei. Prova disto é a pandemia do novo coronavírus, que manteve os estudantes brasileiros de diferentes etapas confinados em casa e expostos ao ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021. Entretanto, a constante troca dos ministros da educação e de equipes, prática comum no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, bem como o despreparo destes para executar suas atividades, deixa a sociedade mais incrédula quanto à efetivação das metas do PNE (2014-2024).

Ao analisar a meta 11 proposta pelo PNE (2014-2024), partindo da totalidade e da historicidade, características da pedagogia histórico crítica de Saviani (2008), é possível compreender as contradições que influenciaram e permitiram a produção do texto vigente. Assim, se entende que a melhor educação deve ser oferecida para todos, sobretudo para aqueles que dela necessitam para sobreviverem econômica e sociopoliticamente, defendendo os interesses da classe dos trabalhadores, grupo este que mais sofre. Isto na tentativa de evitar a transformação da formação humana em mercadoria para atender a demanda do capitalismo, que se apoia na desculpa de desenvolvimento econômico.

Quanto à BNCC (BRASIL, 2018b), mesmo o documento não tendo alterado de forma direta o PJA (BRASIL, 2000), ficam aqui alguns questionamentos que estão na pauta dos organizadores das entidades qualificadoras públicas e privadas. O primeiro reflete acerca do itinerário formativo técnico-profissional, que poderá ser ofertado por meio de parcerias entre o setor público e o privado. Isso configura uma transferência de recursos do setor público para o privado e, principalmente, de responsabilidade do Estado para empresas, o que se apresenta como inadequado, sobretudo pelo risco que essa desobrigação confere à educação básica, o que traz inquietações e deixa dúvidas sobre a continuidade do PJA (BRASIL, 2000).

Cabe destacar que existem normas a serem cumpridas do lado educacional pelo MEC e do lado trabalhista pela portaria do Ministério do Trabalho e Emprego

(MTE) 723/2012 (BRASIL, 2012). Nesse contexto, não se pode conceber a ideia de que a fiscalização do Ministério do Trabalho entenda como possível uma articulação tal que, o contratante do aprendiz não arque com a parte que compete à entidade formadora, ainda que esta seja um complemento do novo Ensino Médio. Certamente, o contratante pode argumentar que uma coisa se refere ao processo educacional e outra à obrigatoriedade trabalhista, o que reforça o caráter dualista proposto pela nova BNCC (BRASIL, 2018b).

Outro ponto a se considerar diz respeito à carga horária: jovens de 14 a 17 anos, matriculados no novo ensino médio, que não terão tempo hábil para participar do PJA (BRASIL, 2000) devido ao contraturno escolar. Também é preciso pontuar o repasse de verbas para a iniciativa privada. A proposta de profissionalização como um dos itinerários formativos resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização por meio de parcerias, que poderão ser efetivadas atendendo interesses unilaterais.

A falta de recursos das escolas é tema central desta discussão por impossibilitar a implementação das diretrizes da BNCC. Atender os alunos em tempo integral demanda planejamento curricular, profissionais qualificados, infraestrutura e outros investimentos que possibilitem a permanência na escola com atividades interessantes, capazes de apoiar o aluno durante sua formação pessoal e profissional.

O tecnicismo, tendência pedagógica já superada, renasce com a proposta apresentada pela BNCC (BRASIL, 2018b) para o novo ensino médio, com a justificativa de aumentar as chances dos estudantes em situação econômica desfavorável de frequentarem cursos de ensino superior. Esta solução imediatista denota o despreparo do Estado em planejar, bem como a falta de recursos da educação pública para oferecer soluções plurais para os jovens em situação de vulnerabilidade social. O cerne desta questão não se encontra em qualificar jovens para atuarem como técnicos no mercado de trabalho, mas sim na ineficiência do Estado em oferecer uma educação de qualidade que lhes permita escolher, em meio a múltiplas opções, aquilo a que querem se dedicar.

Nesse sentido, para ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira foi implementado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado pelo governo federal em 2011, por meio da Lei n.º 12.513, com a finalidade de ampliar a

oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2012).

O programa tinha como objetivo específico a expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos à distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda; e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT (BRASIL, 2012).

Para alcançar os objetivos propostos, foi articulada uma nova iniciativa denominada Bolsa Formação, integrada por quatro ações de política pública de educação profissional e tecnológica, preexistentes na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), composta pelo Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (BRASIL, 2012).

Posteriormente, foram desenvolvidas mais duas iniciativas, o Mediotec e o Pronatec Oferta Voluntária. Quanto ao público atendido, o programa contava com a participação de estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; os trabalhadores; os beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e os estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública (BRASIL, 2012).

Para efetivar o programa foram estabelecidas diversas parcerias com instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais; as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem; e as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa Bolsa-Formação e outras (BRASIL, 2012).

Em 2019 houve a extinção do programa Pronatec, que se deu por motivos como a concentração da maioria das vagas para cursos de curta duração; a falta de monitoramento e divulgação dos resultados, pois o programa foi criado em 2011, mas só teve os resultados divulgados em 2015. O programa também não contou com o acompanhamento relativo à qualidade dos cursos, fundamental para os ajustes

pedagógicos. Por fim, o governo também não considerava a evasão como um dado relevante para a continuidade do programa.

Em substituição ao Pronatec, no ano de 2019 foi lançado pelo governo federal o Programa Novos Caminhos, composto por um conjunto de ações, alinhadas ao fortalecimento da política de educação profissional e tecnológica, em apoio às redes e instituições de ensino, com foco no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica (BRASIL, 2019b).

Para a divulgação do programa, em outubro de 2019, o MEC lançou no Facebook a versão digital da campanha (Figura 2), afirmando que o programa iria fortalecer a educação profissional e tecnológica e dar mais oportunidades aos jovens brasileiros:

Figura 2 – Campanha de divulgação do Programa Novos Caminhos no Facebook



Fonte: Facebook oficial do MEC. Disponível em: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/posts/2502340363147096>. Acesso em: 5 maio 2022.

De acordo com o governo federal, o programa visa ainda contribuir para o alcance da meta definida no Programa 5012 do Plano Plurianual 2020-2023, que trata sobre a ampliação do número de matrículas em cursos técnicos e de qualificação

profissional, que, segundo o governo, iria contribuir para a inserção socioprodutiva de inúmeros jovens e trabalhadores e para a alavancagem da produtividade e competitividade de diferentes setores da economia (BRASIL, 2019b).

A Figura 2 apresenta, na parte superior, uma chamada textual que expressa, literalmente, o objetivo do Programa Novos Caminhos: “Da escola para o mercado de trabalho”, o que denota uma contradição entre a campanha e os objetivos do sistema capitalista, que em sua concepção não oferece condições de acesso para todos. Com isso, é preciso buscar a compreensão de que a passagem do estudante da escola para o trabalho sem a vivência da universidade deixa uma lacuna de conceitos e experiências que o conduzirá com mais facilidade para práticas profissionais diretivas, privando-o do acesso aos ambientes, bem como dos debates democráticos.

3 PRODUÇÃO DO TEXTO – DO CÓDIGO DE MELLO MATTOS (1927) À LEI N.º 10.097/2000

No terceiro capítulo desta tese, tendo em vista que a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) faz parte de um processo de evolução entre as legislações referentes ao trabalho e à proteção da criança e do adolescente, apresentaremos o Código de Mello Mattos (BRASIL, 1927), primeira legislação brasileira voltada a crianças e adolescentes. A partir dessa legislação ganha destaque no Brasil a função do Assistente Social, que em partes era responsável por ajudar os municípios a fazer a triagem social e o acompanhamento das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Posteriormente, o capítulo apresenta a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (1943), que regulamenta as relações trabalhistas, tanto do trabalho urbano quanto do rural, e o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), que cria condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente, definidos no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Visando uma compreensão mais ampla sobre a importância de se proteger crianças e adolescentes para garantir o seu pleno desenvolvimento, no item 3.2 será apresentado um mapa com dados sobre o trabalho infantil no mundo e, na sequência, o histórico sobre o trabalho infantil no Brasil.

Como referencial teórico para este capítulo, autores como Lukács (1967); Bourdieu (2004, 2007, 2008); Sgarbi e Ferrante (2010); Freitas e Oliveira (2012) e outros que foram essenciais para sustentar as proposições que seguem.

3.1 Código de Mello Mattos: Decreto n.º 17.943-A de 12 de outubro de 1927

O Decreto n.º 17.943-A, intitulado Código Mello Mattos (BRASIL, 1927), recebeu este nome em homenagem ao seu autor, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, que nasceu em 19 de março de 1864 em Salvador, Bahia. Além de idealizador do código, o jurista se tornou o primeiro Juiz de Menores do Brasil, tendo sido nomeado em 2 de fevereiro de 1924 para exercer a função na então capital do país, a cidade do Rio de Janeiro.

Na ânsia por resolver o problema da infância abandonada e da delinquência juvenil, Franco Vaz (1905) faz indicações no sentido de buscar alternativas destacando a educação e a assistência como formas de prevenção:

Ninguém duvida mais, em parte alguma, de que está na educação e no interesse vivo e vigilante pela infância toda a força de qualquer nação, de qualquer povo, o elemento principal do seu triunfo, a condição segura, insophismavel e formal do seu ressurgimento³⁷ (VAZ, 1905, p. 39).

Na República Velha, período que antecede o ano de 1930, o país vivia uma desordem estrutural no que tange ao atendimento das necessidades de crianças, adolescentes e jovens. De um lado, o poder das elites conservadoras e rurais buscava a perpetuação e reprodução das classes por meio do autoritarismo e conchavos dos representantes políticos da época. Em meio à carestia e à recessão, Washington Luiz, 11º presidente do Brasil, apontava a polícia como solução para os problemas sociais, e, esta prática discriminatória ainda hoje se faz presente.

Nesse contexto, os juristas, médicos e filantropos foram responsáveis pela luta por novas formas de assistência à infância, passando a exigir do Estado ações que viessem a moralizar os hábitos da população. Em 1923 foi inaugurado o Juizado Privativo de Menores da Capital Federal, primeira instituição estatal, cuja função era voltada para a assistência a crianças abandonadas física e moralmente. Em 1924 foi inaugurada a Casa Maternal Mello Mattos, situada no bairro do Jardim Botânico, Rio de Janeiro-RJ, ainda em funcionamento, abrigando mais de duzentas crianças de 2 a 14 anos de idade cujo objetivo é transformar a criança por meio da educação e da oportunidade de trabalho.

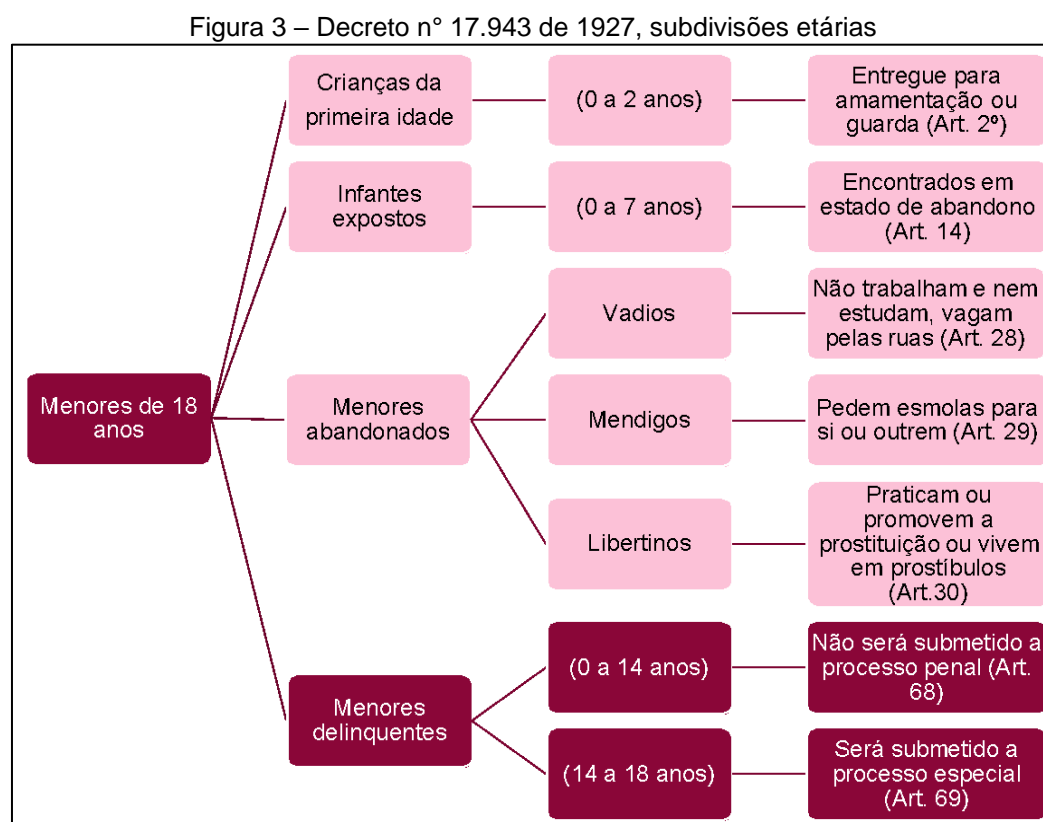
Posteriormente, o Decreto nº17.943, de 12 de outubro de 1927, regulamentou o Código de Menores, elaborado pelo juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. A partir do Código Mello Mattos (BRASIL, 1927), a função do Serviço Social ganhou destaque, devendo ser desempenhada por profissional específico, organizando-se a partir dali essa nova carreira no Brasil, e graças à instalação da Agência de Família da Legião Brasileira de Assistência o Serviço Social passou a fazer parte do quadro da justiça.

³⁷ O texto segue a grafia da época.

Em 1948, foi realizado concurso para admitir dez assistentes sociais que teriam como principal função realizar sindicâncias sobre os casos de internação, para verificar a real necessidade do benefício e a investigação sobre os meninos apreendidos pelas autoridades policiais, como vadios, nas vias públicas. Assim, o Código Mello Mattos (BRASIL, 1927) foi um marco jurídico-institucional no Brasil em relação à assistência às crianças e adolescentes.

Mesmo tendo sua criação elaborada exclusivamente para o controle de crianças abandonadas e dos menores infratores de ambos os sexos, menores de 18 anos (art.1º), o Código Mello Mattos (BRASIL, 1927) representa o nascimento da justiça juvenil e das políticas de atendimento do adolescente em conflito com a lei, além de, a primeira oportunidade de dar um tratamento mais sistemático e humanizado à criança e ao adolescente, consolidando normas e prevendo, pela primeira vez, a intervenção estatal no campo social.

Nesse sentido, a Figura 3 apresenta a subdivisão do Código, evidenciando as faixas etárias e às sanções:



Fonte: o autor, adaptado de Zanella e Lara (2015).

Na Figura 3, há que se destacar a faixa etária que vai de 14 a 18 anos por contemplar o público de jovens aprendizes que, de acordo com a Lei n.º 10.097/2000, em vigor atualmente, vai de 14 a 24 anos. No Código de Mello Mattos (BRASIL, 1927) é possível observar a tentativa do Estado de coibir e orientar este público que na época se encontrava em situação de vulnerabilidade social.

Na sequência, o Quadro 2 apresenta de modo resumido o Capítulo 9 da Lei de Mello Mattos (BRASIL, 1927), que trata sobre o trabalho de menores e as penalidades impostas aos infratores e familiares:

Quadro 2 – Decreto n° 17.943, Cap. IX, do trabalho dos menores³⁸

TEMA	ART./INCISO	LEI
Da idade	Art. 101.	é prohibido em todo o territorio da Republica o trabalho nos menores de 12 annos.
Obrigatório: instrução primária	Art. 102.	[...] não se póde ocupar a maiores dessa idade que contem menos de 14 annos e que não tenham completando sua instrucção primaria. Todavia a autoridade competente poderá autorizar o trabalho destes, quando o considere indispensavel para a subsistencia dos mesmos ou de seus paes ou irmãos, comtanto que recebam a instrucção escolar, que lhes seja possivel.
Instrução primária	§ 3º	Todavia, os menores providos de certificados de estudos primarios, pelo menos do curso elementar, podem ser, empregados a partir da idade de 12 annos.
Insalubridade	Art. 104.	Sao prohibidos aos menores de 18 annos os trabalhos perigosos á saude, á vida, á moralidade, excessivamente, fatigantes ou que excedam suas forças.
Aptidão física	Art. 105.	Nenhum menor de idade inferior a 18 annos póde ser admittido ao trabalho, sem que esteja munido de certificado de aptidão physica [...].
Das horas de trabalho: menores de 14 anos.	Art. 107.	Nos instilúios em que é dada instrucção primaria, não póde passar de tres horas por dia o ensino manual ou profissional para menores abaixo dos 14 annos, salvo si possuirem o alludido certificado de curso elementar [...].
Horas de trabalho e repouso	Art. 108.	O trabalho dos menores, aprendizes [...] não póde exceder de sois horas por dia, interrompidas por um ou varios repouso; cuja duração não póde, ser inferior a uma hora.
Trabalho noturno	Art. 109.	Não podem ser empregados em trabalhos nocturnos os operarios ou aprendizes menores de 18 annos.
Não cumprimento da lei	Paragrapho unico.	Aquelles que, tendo autoridade, cuidado ou vigilancia sobre o menor, infringirem os dispositivos deste capitulo, confiando-lhe.ou permitindo-lhe trabalho prohibido, serão punidos com as mesmas penas, e mais a destituição de respectivo poder.

³⁸ O texto segue a grafia da época.

Trabalho vedado	Art. 111.	Os menores do sexo masculino de menos de 18 anos e os do Feminino de menos de 18, não podem ser empregados como actores, figurantes, ou de qualquer outro modo, nas representações publicas dadas em theatros e outras casas do divisões de qualquer genro [...].
Trabalho vedado	§ 2º	Nos cafés-concertos e cabarats a proibição vae até maioridade. Obs.: Também é vedado trabalhos em circos esportes físicos como ginástica. (Resumo do autor).
Trabalho insalubre	Art. 118.	Serão designados em regulamento expedido pelo governo quaes os generos de trabalho em que seja prohibido empregar menores de 18 annos, como operarios ou aprendizes, por serem insalubres ou perigosos, em virtude de ficarem os menores expostos a manipulações ou a emanações prejudiciaes á saude.

Fonte: o autor, adaptado do Decreto nº 17.943.

O Capítulo IX estabelecia as condições de trabalho para os menores e proibia o trabalho de menores de 12 anos de idade. Há que se destacar que dentre as exigências da lei, estava a necessidade de o adolescente estar estudando ou já ter recebido a instrução primária conforme consta no Art. 102.

Com a implementação da lei, os industriais de tecelagem tentaram obter a prorrogação do prazo para a execução do Código, especialmente sobre o artigo relativo à duração do trabalho dos menores. A petição foi indeferida pelo juiz, que a considerou ilegal, injurídica, desumana e impatriótica. O magistrado acrescentou que aceitar a alegação da indústria, segundo a qual substituir o operário menor de 18 anos pelo adulto encareceria a produção e diminuiria o orçamento doméstico, levaria a conclusões que atingem as raias do absurdo, pois sacrificar a saúde e o direito dos operários menores para proporcionar maiores lucros pecuniários aos seus patrões permitiria aos pais tirar lucro de seus filhos, como se estes fossem propriedade *sui generis* e aqueles tivessem o direito de explorá-los até à custa dos seus padecimentos. Em 1929, no Rio de Janeiro, foi negado o agravo interposto contra 500 multas aplicadas por Mello Mattos a empresas que descumpriam o Código. Na cidade de São Paulo, os industriais se mobilizaram contra o Código, tendo o Conde Matarazzo como representante, alegando inclusive motivos humanitários para seguirem com atividades que exploravam o trabalho infantil (LIMA, 2005).

3.2 Legislação sobre o trabalho dos jovens no Brasil: Consolidação das Leis do Trabalho (1943), Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente

Aprovada pelo Decreto n.º 5.452 em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é o marco legal que estabelece as normas regulatórias para as relações individuais e coletivas de trabalho no Brasil.

Por ser a principal legislação da área trabalhista, a CLT (1943) tem um escopo bastante extenso. No início do seu texto, a lei define juridicamente o conceito de empregador e empregado, orienta a emissão, a entrega e o uso da carteira de trabalho, assim como as reclamações em caso de inadequações.

Art. 2º - Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço.

Art. 3º - Considera-se empregado, toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

Parágrafo único - Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual (BRASIL, 1943).

Já para as mulheres e para os brasileiros com menos de 18 anos, a CLT (1943) tem determinações específicas. Entre os artigos 402 e 441, é possível encontrar todas as regras para a contratação de adolescentes, incluindo as orientações para a admissão de aprendizes. Conforme a Constituição (BRASIL, 1988), para quem tem menos de 14 anos, a lei proíbe qualquer forma de trabalho.

No Art. 428, a lei orienta sobre a contratação de jovens maiores de 14 e menores de 24 anos, que deverão estar inscritos em programas de aprendizagem, que tem como objetivo a formação técnico-profissional, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Desse artigo tem-se o desdobramento para a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), que será apresentada em maior profundidade no item 4.4.

O segundo documento apresentado, no que tange às crianças e jovens, é a Constituição da República Federativa de 1988. Também conhecida como Constituição Cidadã, este documento é responsável por reger todo o ordenamento jurídico do povo brasileiro, cuja finalidade se encontra em assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade

e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. Em seu texto, no Art. 227, fica estabelecido que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No inciso 1º do mesmo artigo, enfatiza-se que caberá ao Estado a responsabilidade de promover e organizar programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais. Na sequência, o parágrafo segundo contempla as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, tratando sobre a integração social deste público por meio do trabalho, com vistas a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos, por meio de programas especiais.

Do inciso 3º ao 8º, a lei trata sobre a proteção especial para crianças e adolescentes, contemplando os seguintes aspectos:

- I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;
- II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;
- III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)
- [...]
- § 8º A lei estabelecerá: (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)
 - I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens; (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)
 - II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

O documento estabelece a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado para proteger as crianças, adolescentes e jovens, no intuito de assegurar a estes a vida, a saúde, a alimentação, a educação, o lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, de

forma a colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, exploração, crueldade, discriminação, violência e opressão.

Nesse contexto, outro documento de igual relevância é o ECA (BRASIL, 1990), fruto da Lei n.º 8.069 (BRASIL, 1990), principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente, sancionado em 13 de julho de 1990. Responsável por incorporar os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, este documento abriu caminho para concretizar o Artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes (BRASIL, 1988).

Por contemplar a criança como sujeito de direitos, o ECA (BRASIL, 1990) tornou-se o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, enfatizando a condição peculiar do desenvolvimento de crianças e adolescentes como prioridade absoluta. O documento também reafirma a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência.

No intuito de garantir a efetivação da proteção integral, governo e sociedade civil trabalham em conjunto por meio dos conselhos municipais, estaduais, distrital e nacional dos direitos da criança e do adolescente. Com caráter deliberativo e composição paritária, essas instâncias fazem o controle das políticas públicas e estão entre os principais agentes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Fruto de uma construção coletiva, a redação do texto envolveu parlamentares, governo, movimentos sociais, pesquisadores, instituições de defesa dos direitos da criança e do adolescente, organismos internacionais, instituições e lideranças religiosas, entre outros agentes.

Nos últimos anos, foram realizados diversos ajustes, dentre os quais se destacam: a Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016, também conhecida como Lei da primeira infância, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral; Lei Menino Bernardo (Lei n.º 13.010, de 26 de junho de 2014) estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos; Lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE (Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012) - regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que

pratique ato infracional. Lei que instituiu a Escuta Especializada (Lei n.º 13.431, de 4 de abril de 2017) - estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). No Quadro 3 são apresentadas de modo resumido as principais disposições do ECA (BRASIL, 1990), com vistas à compreensão da evolução da legislação para o atendimento de crianças e adolescentes vulneráveis.

Quadro 3 – Aspectos gerais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

ASPECTO CONSIDERADO	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) (BRASIL, 1990)
1. Base doutrinária	Proteção integral: a lei assegura o direito de todas as crianças e adolescentes sem discriminação de qualquer tipo.
2. Concepção político-social implícita	Trata-se de um instrumento de desenvolvimento social voltado para o conjunto da população e da juventude do país, garantindo proteção especial àquele segmento considerado pessoal e socialmente mais sensível.
3. Visão da criança e do adolescente	Sujeito de direitos – Condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
4. Posição do magistrado	Garante à criança e ao adolescente o direito à ampla defesa com todos os recursos a ela inerentes. Limita os poderes, hoje absolutos, do juiz.
5. Sobre a apreensão	Restringe a apreensão apenas a dois casos: a) Flagrante delito de infração penal; b) ordem expressa e fundamentada do juiz.
6. Objetivo	Garantia dos direitos pessoais e sociais através da criação de oportunidades e facilidades a fim de facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.
7. Efetivação em termos de política social	a) políticas sociais básicas; b) políticas assistenciais (em caráter supletivo); c) serviços de proteção e defesa das crianças e adolescentes vitimizadas; d) proteção jurídico social.
8. Princípios estruturadores da política de atendimento	a) municipalização das ações; b) participação da comunidade organizada na formulação das políticas e no controle das ações.
9. Direito de defesa	Garante ao adolescente a quem se atribui autoria de infração penal, defesa técnica por profissional habilitado (advogado).
10. Mecanismos de participação	Prevê instâncias colegiadas de participação (conselhos paritários estado-sociedade) nos níveis federal, estadual e municipal.

Fonte: o autor, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Como compromisso da sociedade com a cidadania, o ECA (BRASIL, 1990), foi criado para atender uma exigência da Constituição Federal de 1988, que, conforme já mencionado anteriormente, determina no art. 227 ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem. O estatuto

conseguiu reunir e definir de modo claro: trata-se de direitos estabelecidos por meio de normas que devem ser seguidas com vistas à proteção integral do sujeito de direitos ao longo da infância, visando o pleno desenvolvimento como pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

3.3 Reflexões sobre a erradicação do trabalho infantil

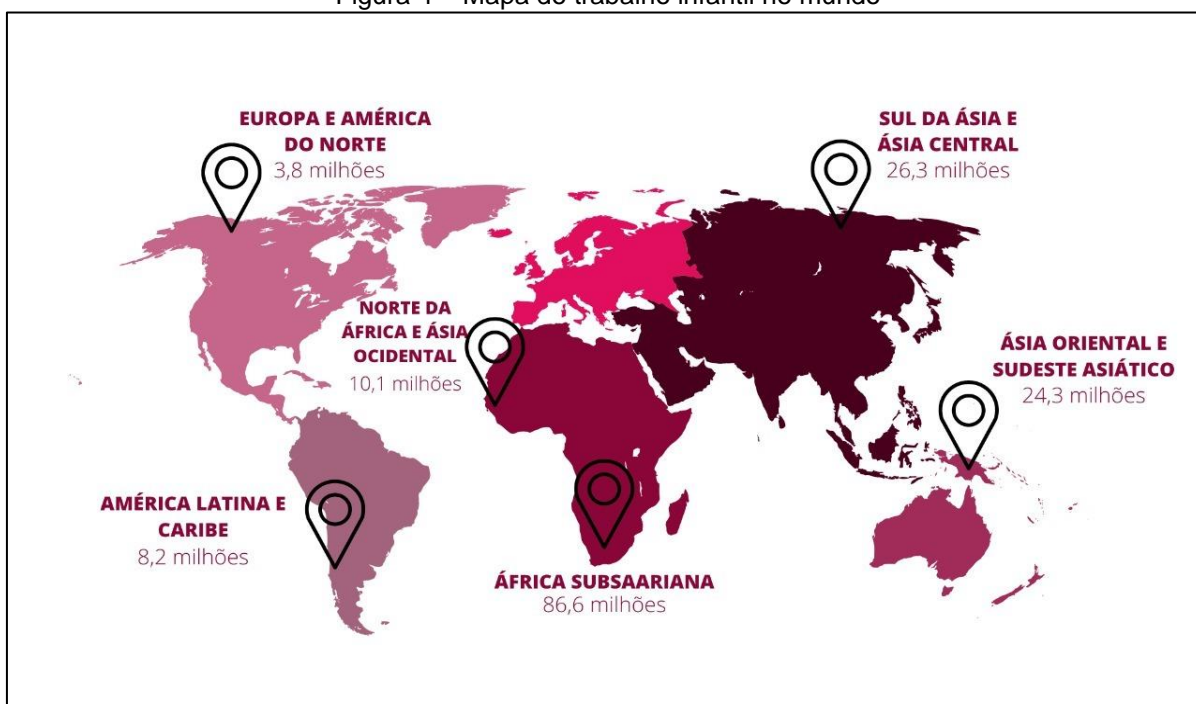
O trabalho infantil é caracterizado como toda forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida, de acordo com a legislação de cada país. No Brasil, como regra geral, o trabalho é proibido para quem ainda não completou 16 anos. Entretanto, quando realizado na condição de aprendiz, é permitido a partir dos 14 anos. Se for trabalho noturno, perigoso, insalubre ou atividades da lista TIP (Piores formas de Trabalho Infantil), a proibição se estende aos 18 anos incompletos. Esta prática é considerada crime por ser diretamente prejudicial ao desenvolvimento físico e mental da criança, podendo interferir em seu aprendizado; ou por privá-la de frequentar a escola e/ou obrigá-la a abandonar os estudos prematuramente; ou por exigir que concilie um trabalho excessivamente longo e pesado com a frequência escolar.

O trabalho infantil é considerado por governantes e organizações um dos mais graves problemas a serem enfrentados no mundo. Segundo a pesquisa apresentada pelo Relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 160 milhões de crianças entre 5 e 17 anos foram submetidas ao trabalho infantil no ano de 2020, das quais 63 milhões são meninas, enquanto 97 milhões são meninos. A pesquisa também apontou que 10 milhões de crianças e adolescentes são vítimas de escravidão.

Outro número a se considerar é que 79 milhões de crianças e adolescentes são vítimas de trabalhos perigosos, que podem prejudicar a saúde, a segurança ou comprometer a moral. Desses trabalhos perigosos, 70,9% estão relacionados à agricultura, 19,7% à prestação de serviços e 10,3% à indústria.

No mapa (Figura 4) é possível observar os números de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em trabalho precoce:

Figura 4 – Mapa do trabalho infantil no mundo



Fonte: o autor, com base no Relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2020).

Acerca da forma de contratação, 72% das crianças e adolescentes trabalham em propriedades rurais ou empresas familiares, 17,3% têm empregadores fazendo uso desta forma de trabalho e 10,7% trabalham por conta própria. No que concerne à educação formal, mais de um quarto de crianças com idade entre 5 e 11 anos e mais de um terço de crianças entre 12 e 14 anos exploradas pelo trabalho infantil estão fora da escola. Até o ano de 2022, a pesquisa aponta que aproximadamente 8,9 milhões de crianças e adolescentes correm o risco de passarem a fazer parte desta estatística. Um dos motivos deste possível aumento se dá em virtude da Pandemia do Novo Coronavírus, que elevou o índice de desemprego e conseqüentemente ocasionou o aumento da pobreza (OIT, 2020).

No Brasil, esta prática criminosa é de longa data e vem sendo executada desde o seu descobrimento, primeiro com os índios e negros e hoje com todos aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. De acordo com os dados apresentados pelo IBGE sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes, em 2019 havia 1,768 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, o que representa 4,6% da população (38,3 milhões) nesta faixa etária. A pesquisa aponta que a maior concentração está na faixa etária entre 14 e 17 anos,

representando 78,7% do total, enquanto crianças entre 5 e 13 anos representam 21,3% das crianças exploradas pelo trabalho infantil no Brasil.

Outro dado relevante apresentado pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) aponta que o número de crianças e adolescentes negros em situação de trabalho é maior do que o de não negros. Os pretos ou pardos representam 66,1% das vítimas do trabalho infantil no país.

O estado do Paraná também contribui para esta estatística, sendo responsável por cerca de 157.693 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos explorados (IBGE, 2020). A agricultura ganha destaque na informalidade do trabalho de crianças e adolescentes, responsáveis, entre outras funções, pela aspersão de agrotóxicos, seguida pelas atividades no comércio, da produção à venda de produtos.

Em relação aos acidentes de trabalho, de acordo com os dados apresentados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), entre os anos de 2012 e 2018 foram registrados no Brasil 19.011 casos de acidentes com crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, dos quais 1.849 aconteceram no estado do Paraná. A pesquisa delimita o perfil das vítimas com exatidão:

Sexo masculino (88%), com 16 e 17 anos (80%), de raça branca (72%) e trabalhando com carteira de trabalho assinada (42%), evidenciando que estes trabalhadores estão realizando atividades perigosas. As principais ocupações dos casos foram em alimentadores de linha de produção (8.2%), serventes de obras (4,9%), empregados domésticos nos serviços gerais (4%), repositores de mercadorias (3,6%), pedreiros (3,2%), embaladores (3%) e trabalhadores agropecuários (3%). Os dados de algumas ocupações extremamente perigosas também devem ser ressaltados apesar da pouca quantidade de casos registrados: borracheiro (13 casos), serrador de madeira (17 casos), tratorista agrícola (6 casos). Com relação aos dados do INSS, foi possível identificar os ramos de atividades envolvidos nos acidentes de trabalho com adolescentes acima dos 14 anos, a saber: mercados, restaurantes e serviços de alimentação e bebidas, confecção de peças de vestuário e comércio de materiais de construção (MAPA DO TRABALHO INFANTIL NO PARANÁ, 2020, p. 27).

No entanto, essa prática não é exclusiva do estado do Paraná ou mesmo do Brasil. Por isso, vários países e organizações trabalham há anos, propondo leis, planos, programas e projetos que visam combater o trabalho infantil no mundo. No Quadro 4 apresentamos uma linha do tempo de ações que foram essenciais para a erradicação desta prática excludente:

Quadro 4 – Histórico do trabalho infantil

ANO	FATO	DESCRIPTIVO
1871	Lei do Ventre Livre	Assinada pela Princesa Isabel, considera livres da escravidão os filhos de escravas nascidos a partir da lei.
1888	Lei Áurea	Após cerca de 300 anos de escravidão, é sancionada pela Princesa Isabel para abolir os escravizados.
1891	Idade Mínima para trabalho no Brasil	O Decreto n.º 1313 determina a idade mínima de 12 anos para trabalho no país.
1919	Nasce a Save the Children	Surge a <i>Save the Children</i> , na Inglaterra, a primeira entidade internacional cuja missão era proteger e cuidar das crianças vítimas da I Guerra Mundial. Fundada pela pacifista inglesa Eglantyne Jebb.
1919	Criação da OIT	Primeira convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com participação da Bélgica, Cuba, a antiga Checoslováquia, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Polônia e Reino Unido, a entidade proíbe o trabalho realizado por pessoas com menos de 14 anos.
1923	Juizado de Menores	É criado o primeiro Juizado de Menores no Brasil.
1924	Declaração de Genebra	Primeiro documento internacional sobre os direitos da criança, redigido pela ONG Save The Children. Considera-se que deu origem à Convenção de Direitos da Criança, de 1989.
1927	Código de Menores	Promulgado no Brasil o Código de Menores, primeiro documento legal para pessoas com menos de 18 anos.
1930	Proteção de crianças em trabalho forçado	OIT inicia proteção de crianças em trabalho forçado ou obrigatório, como vítimas de tráfico, escravidão ou explorados pela prostituição e pornografia.
1930	Ministério da Educação e Saúde Pública	É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo provisório de Getúlio Vargas.
1942	Serviço de Assistência ao Menor	Criado pelo governo de Getúlio Vargas o Serviço de Assistência ao Menor, como um equivalente ao sistema penitenciário para a população com menos de 18 anos.
1943	Consolidação das Leis de Trabalho (CLT)	Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Entre outras coisas, o documento regulamenta a atividade de aprendizes no mercado de trabalho.
1945	Criação da ONU	Criada com 50 países fundadores, a Organização das Nações Unidas (ONU), com o propósito de manter a paz e segurança internacionais.
1946	Criação do Unicef	Criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), tendo como primeiro programa a assistência a crianças no período do pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que aumenta os direitos à população infantil.
1950	Unicef chega ao Brasil	Chega ao Brasil, em João Pessoa (PB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com programas de proteção à saúde de crianças e gestantes nos estados do nordeste do país.
1964	Criada a Funabem	Criada a Fundação do Bem-estar do Menor (Funabem), pelo primeiro governo militar, com a intenção de formular e implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor.
1967	Idade mínima para aprendizes	Decreto da Lei n.º 229 reduz a idade mínima dos aprendizes de 14 para 12 anos, no Brasil.
1973	Convenção 138 da OIT	Define a idade mínima de 15 anos para admissão ao trabalho no mundo.
1974	Idade mínima para aprendizes	A Lei 5.274 determina que a idade mínima para aprendizes volta a ser 14 anos, como no Decreto 1943.

1979	Segundo Código de Menores	Aprovado o Segundo Código de Menores. Ele manteve a mesma linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão com a população infanto-juvenil.
1983	Pastoral da Criança	Criada a Pastoral da Criança, em nome da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Redes de solidariedade são formadas para proteção da criança e do adolescente.
1987	Direitos da criança e do adolescente na Constituição	Um grupo de trabalho se reuniu para concretizar os direitos da criança e do adolescente na Constituição Brasileira. O encontro, presidido pelo deputado Ulysses Guimarães ocorreu pela Assembleia Nacional Constituinte. A ação resultou no artigo 227, três anos depois.
1988	Idade mínima para trabalho	Brasil proíbe o trabalho realizado por pessoas com menos de 14 anos. Adolescentes com menos de 18 anos não podem realizar trabalho noturno, perigoso e insalubre.
1988	Constituição Federal do Brasil	Promulgada a Constituição Federal do Brasil, marcada por avanços na área social.
1989	Convenção sobre os direitos da criança	ONU adota a Convenção Sobre os Direitos da Criança, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).
1989	Convenção Internacional dos Direitos da Criança	Aprovada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Ela é um dos mais importantes tratados de direitos humanos. Foi ratificada por todos os países membros da ONU, com exceção dos Estados Unidos e da Somália.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	É promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil. O documento foi elaborado após debate com vários segmentos da sociedade.
1992	Criação do Conanda	Criação do Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. A missão é formular políticas públicas e contribuir para o cumprimento do ECA.
1994	Criação do FNPETI	Criação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI).
1995	Conferência Nacional dos Direitos da Criança	1ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança. O objetivo é ampliar a discussão sobre os direitos da criança e do adolescente.
1996	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)	Criado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com foco no combate às piores formas de trabalho infantil. É um programa de transferência de renda para famílias com crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos que trabalham. Posteriormente foi incorporado ao Bolsa Família.
1998	Marcha Global contra o Trabalho Infantil	O indiano Kailash Satyarthi organizou uma marcha global contra o trabalho infantil, que mobilizou mais de sete milhões de pessoas em 103 países e terminou na sede da OIT em Genebra, durante a realização da 86ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho. O movimento inspirou a primeira versão da Convenção 182 da OIT sobre a erradicação das piores formas de trabalho infantil, que um ano depois seria aprovada por unanimidade na mesma conferência.
1998	Idade mínima para trabalho	Alterada no Brasil a idade mínima para trabalho, em 1998, passando a ser 16 anos, de acordo com a Emenda Constitucional 20.
1999	Convenção 182 da OIT	Fala sobre a proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e ação imediata para a eliminação.
2000	Criação da Coordinfância	É criada a Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Coordinfância), uma das áreas temáticas do Ministério Público do Trabalho (MPT).
2000	Lei do Aprendiz	É regulamentada a Lei do Aprendiz, que altera alguns dispositivos da CLT. Ela assegura ao aprendiz formação técnico-profissional compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico.
2001	Conferência de Durban	Promovida pela Organização das Nações Unidas contra o racismo e ódio aos estrangeiros, a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância – conhecida como Conferência de Durban – foi a

		primeira conferência patrocinada pela ONU, realizada na cidade de Durban, na África do Sul.
2002	Instalação da CONAETI	Instalação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com objetivo de elaborar o Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil.
2003	Lei n.º 10.639	A Lei 10.639, de 2003, alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Inclusão de temas como: “luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”.
2006	Conanda assina a Resolução 113	Conanda assina Resolução 113. Institui que o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente envolve instâncias governamentais e sociedade civil. Com o objetivo de efetivar a prática dos direitos humanos da criança e do adolescente, na União, estados e municípios.
2008	Lei n.º 11.645	A Lei ampliou a ação da Lei 10.639, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Com a mudança, passou a ser exigido também o ensino da “História e Cultura Indígena”.
2010	Estatuto da Igualdade Racial	A Lei 12.288/10, institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
2010	2ª Conferência Global sobre Trabalho Infantil	Ocorre a 2ª Conferência Global sobre Trabalho Infantil, com mais de 450 delegados de 80 países, organizada pela ONU.
2010	Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil	É criado o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador. O objetivo é erradicar o trabalho infantil até o fim de 2020.
2013	3ª Conferência Global sobre o Trabalho Infantil	Realizada no Brasil, reuniu líderes mundiais, especialistas e pessoas interessadas no tema. No fim do evento, o documento chamado Declaração de Brasília citou a importância de acelerar os esforços em todos os níveis para erradicar o trabalho infantil, em particular suas piores formas até 2016.
2014	Kailash Satyarthi ganha Nobel da Paz	Ativista indiano conhecido pelo combate ao trabalho infantil, ganha o Nobel da Paz. A conquista ocorreu ao lado da paquistanesa Malala Yousafzai.
2016	Ano contra o trabalho infantil	A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) elege o ano contra o trabalho infantil em seus territórios.
2021	Ano Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil	Definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2019, a resolução prevê o compromisso dos Estados membros em tomarem medidas para erradicar o trabalho infantil em todas as suas formas, conforme prevê a meta 8.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que prevê a erradicação do trabalho infantil.

Fonte: o autor, com base na linha do tempo do trabalho infantil. Disponível em: <https://livedetrabalho infantil.org.br/trabalho-infantil/historico-do-trabalho-infantil/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Com vistas ao combate do trabalho infantil, a Organização das Nações Unidas (ONU), ao propor os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), contemplou no Objetivo 8 o Trabalho Decente e Crescimento Econômico que em seu desdobramento na meta 8.7 convoca os governantes e grupos sociais a tomarem

[...] medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas e assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, incluindo recrutamento e utilização de crianças-soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas (ONU, 2018).

Formalizado em 1999 pela OIT, o conceito de “trabalho decente” pode ser definido como trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna aos trabalhadores. Os direitos e princípios fundamentais do trabalho, a promoção do emprego de qualidade, a extensão da proteção social e o diálogo social formam os quatros pilares que sustentam a concepção do termo. Apesar dos consideráveis avanços para erradicar o trabalho infantil, que puderam ser observados no Quadro 4, o Brasil não cumpriu a Meta 8.7 até o ano de 2016, conforme estabelecido na agenda, tendo o prazo prolongado até o ano de 2025.

3.4 Programa Jovem Aprendiz – Lei n.º 10.097/2000

Em 1988, a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) proibiu o trabalho para menores de 16 anos, entretanto, a lei deixou uma ressalva, segundo a qual adolescentes a partir de 14 anos poderiam ingressar no mercado de trabalho na condição de aprendiz. Historicamente, no Brasil, a aprendizagem é regulamentada pela CLT (1943), tendo passado por um processo de ajustes e modernização com a promulgação da Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem³⁹.

Conforme os dados apresentados pelo IBGE (2021), a taxa de desemprego entre jovens tem aumentado consideravelmente. Nos últimos anos, 851 mil pessoas com idade entre 14 e 17 anos estão desempregadas, o que representa 46,3% desta população. Já o nível de desocupação dos que têm de 18 a 24 anos voltou a subir em 2021 e alcançou 31% no primeiro trimestre, fazendo com que este se tornasse o 2º

³⁹ Aprendizagem Profissional é um instrumento de qualificação profissional para adolescentes e jovens, concretizado através da obrigação legal de cumprimento de cota de contratação de aprendizes pelas empresas, que se tornam responsáveis por assegurar formação técnico-profissional metódica a adolescentes e jovens, desenvolvida por meio de atividades teóricas e práticas que são organizadas em tarefas de complexidade progressiva (BRASIL, 2019).

maior percentual da história, ficando apenas atrás do 3º trimestre de 2020, quando estava em 31,4%.

Com o crescente número de jovens desempregados e a necessidade das empresas quanto à mão de obra, o PJA, amparado pela Lei n.º 10.097/2000 e pelo Decreto Federal n.º 5.598/2005 (BRASIL, 2005), é apresentado como uma possibilidade de aproximação entre a empresa e o jovem trabalhador, na tentativa de erradicar o trabalho infantil, bem como de formalizar os contratos que estavam em desconformidade com a lei.

De acordo com o art. 403 da Lei n.º 10.097/2000, é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos (BRASIL, 2000). Na sequência, visando manter a integridade do jovem, a lei, em parágrafo único, orienta que “o trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola (BRASIL, 2000). De acordo com Amazarray et al. (2009), o trabalho é percebido pelos jovens como algo positivo, assim sendo, não se pode deixar de analisar as condições das atividades laborais, pois elas podem interferir ou prejudicar o desenvolvimento do jovem em suas múltiplas dimensões.

Sobre o contrato de aprendizagem, o art. 428 da CLT (1943) define-o como especial, por escrito e com prazo determinado, no qual o empregador se compromete a assegurar que o jovem, além do trabalho, tenha a formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico (BRASIL, 2000). Cabe salientar que, embora o discurso subjacente seja a empregabilidade do jovem, a lei não garante a estabilidade no emprego e nem que o empregador terá a obrigação de efetivar o jovem aprendiz após o término do contrato. Desse modo, ficar ou não na empresa não depende só do sucesso ou do fracasso do aprendiz em suas atividades práticas, mas da demanda do mercado e da necessidade da empresa contratante. De acordo com Borges e Coutinho (2010), há um questionamento sobre o que de fato está sendo feito em prol do jovem por parte do Estado. Afinal, até o presente momento, não há nenhum índice que comprove as contratações ou permanência desses jovens na empresa contratante após o término do PJA (BRASIL, 2000). Talvez o que se queira seja uma solução a curto prazo para que as empresas supram as suas necessidades por meio de mão de obra barata.

Nos incisos 1º, 2º e 3º temos as orientações sobre a necessidade de o empregador fazer as devidas anotações na carteira de trabalho, efetuar o pagamento do salário-mínimo hora e não exceder o prazo máximo para o contrato de dois anos. Já o inciso 4º orienta sobre a formação técnico-profissional, caracterizada por atividades teóricas e práticas, que deverá ser organizada de forma metódica em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho (BRASIL, 2000). De acordo com Brasil (2019), o conhecimento adquirido, a partir da aprendizagem, traz oportunidades tanto para o jovem quanto para as empresas, pois a capacitação prepara o jovem para o mundo do trabalho e de antemão atende a demanda de mão de obra das empresas. Todavia, deve-se analisar a efetividade do PJA (BRASIL, 2000) no que se refere à trajetória do jovem após o término do programa, afinal, não há garantias quanto à sua permanência na empresa ao término do contrato e não há perspectiva do jovem quanto às funções exercidas durante o seu processo de aprendizagem. Em alguns casos, essas funções não fazem parte do desejo ou sonho futuro dos jovens, que se veem obrigados a executar atividades repetitivas sem a intencionalidade pedagógica.

O art. 429, dispõe que os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem o 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. Entretanto, conforme o inciso 1º, este limite não se aplica se o empregador for entidade sem fins lucrativos que tenha por objetivo a educação profissional. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, o art. 430 autoriza que esta necessidade seja suprida por outras entidades qualificadas, tais como: escolas técnicas de educação; entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Comtiba), desde que contenham estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados, segundo as orientações do inciso 1º (BRASIL, 2000).

O movimento observado nos artigos 429 e 430 enfatiza as influências que a legislação sofreu desde a sua concepção. Ao direcionar os jovens as matrículas nos

cursos ofertados pelo Sistema S, o governo terceiriza sua responsabilidade pelo processo formativo, deixando-a à mercê do capital. Nesse sentido, é possível perceber uma certa fluidez e convergência das políticas educacionais em nível global, que apontam para um “novo paradigma de governo educacional”, conforme já anunciado por Ball (2001, p. 102). O modelo proposto pela Lei n.º 10.097/2000 deixa claro que o Estado transfere para o setor privado, a indústria, a responsabilidade de organizar e formar os jovens, de modo que atendam às suas necessidades produtivas.

Posteriormente, o inciso 2º define que os aprendizes que concluírem o curso com aproveitamento terão direito a um certificado, e o Ministério do Trabalho e Emprego, conforme o inciso 3º, será responsável por fixar as normas para avaliação da competência das entidades (BRASIL, 2000). Antes, o programa seguia as normas fixadas pelo Ministério da Economia, que, conforme o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2019c), absorveu algumas das competências do Ministério do Trabalho, com o objetivo de assegurar a qualidade técnico-profissional da formação do aprendiz, conforme determina o art. 50, §3º do Decreto n.º 9.579/2018 (BRASIL, 2018). Atualmente, a administração do PJA (2000) retornou para a pasta do MTE. Entretanto, ao compreender a educação profissional como parte do processo de desenvolvimento do homem, há que se pontuar a ausência do Ministério da Educação, citado no manual como guia para definição da carga horária dos cursos de aprendizagem.

De acordo com Saviani, trata-se de “uma verdadeira pedagogia da exclusão” (2006, p. 431), o que explica a tentativa de formar pessoas com excesso de informações para que sejam cada vez mais “empregáveis” e produtivas e o mercado de trabalho não as exclua. Caso o jovem não consiga ser incluído, deve assumir a responsabilidade pelo seu fracasso, o que já lhe foi inculcido pela pedagogia da exclusão, ou seja, foi ensinado a pensar dessa forma durante o seu processo de aprendizagem, que tem intrínseca a ideia do mérito e da culpabilidade do mais fraco.

Quanto à jornada de trabalho, esta, conforme o art. 432, não poderá exceder seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada. Porém, para os jovens que já concluíram o ensino fundamental a lei prevê, no inciso 1º, a possibilidade de contratação por até oito horas diárias (BRASIL, 2000). De acordo com a legislação, pode se candidatar ao programa de aprendizagem jovens entre 14 e 24 anos, assim sendo, ao considerar a idade máxima de 24 anos permitida para ingresso, deve-se ter em mente que muitos jovens com esta idade provavelmente estariam

cursando ou concluindo uma faculdade, portanto, há que se questionar de que forma a lei é implementada e com que intencionalidade.

No que se refere à extinção do contrato de aprendizagem, o art. 433 prevê que poderá ocorrer quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses: por desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; falta disciplinar grave; ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou a pedido do aprendiz (BRASIL, 2000). Outra ressalva importante é que, conforme o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2019c), a idade para entrada e permanência no programa foi ampliada para até 24 anos por entender que a juventude compreende este período. Durante o programa, cabe também às instituições a responsabilidade de fazer o acompanhamento social e pedagógico do jovem com vistas a orientar e colaborar com o seu processo de desenvolvimento, na tentativa de equilibrar e garantir o direito à educação com a permanência e o melhor aproveitamento na escola. Nesse sentido, a ausência do Ministério da Educação, no que tange à organização, às orientações e avaliações, tendo em vista que o curso integra teoria e prática, reforça a ideia de uma formação limitada e excludente.

Os estudos de Freitas e Oliveira (2012) apontam que as atividades desempenhadas pelos jovens durante o programa são as mesmas dos adultos e com as mesmas responsabilidades, tendo como única diferença o salário, bem menor e permitido em lei, o que para os jovens pode se tornar um fator desmotivante. No Quadro 5 temos um resumo da Lei n.º 10.097/2000, que reforça o seu teor de formação para o trabalho.

Sgarbi e Ferrante (2010) destacam que, aparentemente, os programas de aprendizagem podem legalizar o trabalho infante-juvenil, mas não incluem o jovem no mercado de trabalho. Nesse sentido, para o jovem fica difícil contemplar outros horizontes, tendo em vista que durante o programa terá uma formação teórica focada na atividade que será realizada, e estando dentro de uma empresa, num único segmento, realizando atividades repetitivas durante um ou até dois anos, sua visão se torna limitada, sistematizada e reprodutivista.

Quadro 5 – Benefícios e direitos dos Jovens Aprendizes

BENEFÍCIOS – DIREITOS	JOVEM APRENDIZ
Formalização contratual	Sim, mediante Contrato de Aprendizagem
Registro em Carteira de Trabalho	Sim
Salário	Sim

Limite da jornada de trabalho	Sim, 8 horas diárias (Ensino Fundamental completo); 6 horas diárias (cursando o Ensino Fundamental).
Férias	Sim
13º salário	Sim
Vale transporte	Sim
Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS)	Sim – 2%
Previdência social	Sim
Benefícios da Convenção Coletiva de Trabalho	Sim (se estiver previsto)
Seguro de acidentes pessoais	Sim (pois, é segurado obrigatório da Previdência Social)
Benefícios Previdenciários (Auxílio-doença, auxílio acidente, aposentadoria por invalidez etc.).	Sim (pois, é segurado obrigatório da Previdência Social)

Fonte: o autor, com base na Lei n.º 10.097/2000.

Esta limitação torna-se um impeditivo para a construção da trajetória do jovem. Segundo Bourdieu, em seu texto denominado *A ilusão biográfica*⁴⁰, a noção de trajetória visa analisar os processos sociais mal compreendidos que estão em jogo, e consiste em uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente ou um grupo em um espaço em construção, sujeito a incessantes transformações:

Tentar compreender uma vida como uma série única, e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra vinculação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. Os acontecimentos biográficos definem-se antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado (BOURDIEU, 2011, p. 81-82. Grifos do autor).

Nesse contexto, é imprescindível para o jovem fazer parte de uma rede e estabelecer diferentes conexões em sua trajetória, para combater as práticas reprodutivistas. O combate a estas práticas foi tema de discussão durante a sessão de votação do Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000, realizada no dia 5 de outubro de 2000, que tramitou em regime de urgência e, após aprovação, foi transformada na Lei Ordinária n.º 10.097/2000, à qual este estudo se dedica. Estavam presentes e votaram 14 deputados, porém, somente 6 fizeram uso da palavra para comentar o texto.

⁴⁰ Publicado originalmente sob o título *L'illusion biographique*, na *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (jun. 1986, p. 69-72). Há uma versão traduzida por Mariza Corrêa no livro *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (BOURDIEU, 2011, p. 74-82).

Durante a votação na câmara é possível observar, por meio dos pareceres de alguns dos deputados (Quadro 6), a dualidade no discurso, que ora enfatiza a importância da educação, ora reforça a necessidade de atender a demanda das empresas:

Quadro 6 – Parecer dos deputados - votação do Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000

DEPUTADO	PARECER
ROBERTO ARGENTA (PHS – RS).	[...] entende ser importante a possibilidade de o trabalho do menor ser feito juntamente com a aprendizagem.
AYRTON XERÊS (PPS – RJ).	[...] dando-lhe, ao mesmo tempo, a oportunidade de aprender um ofício, para transformar-se num cidadão mais operoso e útil para o Brasil.
LNCOLN PORTELA (Bloco/PSL – MG).	[...] temos observado a existência de trabalho infantil escravizado no Norte e Nordeste. Precisamos mudar essa realidade.
WALTER PINHEIRO (PT – BA).	[...] temos defendido, de que o lugar do menor é na escola [...] fixa um parâmetro para a jornada diferenciada, entendendo que se trata de menor aprendiz. Portanto, guarda relação direta com uma jornada, que lhe permita a condição de estudante , para que não abandone a escola. Segundo, fixa a relação entre o trabalho e o aprendizado dessa criança, buscando a inserção do menor aprendiz numa atividade compatível com seu currículo escolar. Terceiro, fixa o limite de idade entre quatorze e dezesseis anos, caracterizando não a constituição de desemprego, mas a oportunidade de aprimorar conhecimentos, do ponto de vista da atividade laboral. Por isso, é importante a proibição do ingresso de menores de dezesseis anos no mercado de trabalho. [...].
INOCÊNCIO OLIVEIRA (PFL – PE).	[...] O menor aprendiz é o trabalhador entre 14 e 18 anos de idade. Até então, era definido entre 14 e 16 anos, ficando um interregno entre os 16 e os 18 anos. Em segundo lugar, define, para o menor aprendiz, uma jornada de até seis horas de trabalho, apesar de defendermos uma jornada de quatro horas, porque é fundamental que ele continue estudando. [...] O projeto define o menor aprendiz e dá continuidade ao PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que abrange crianças até 14 anos de idade. Dessa forma, o Governo propicia melhores condições de vida para aquelas crianças que exerciam trabalho penoso e estabelece as empresas e escolas que podem ter a participação do menor aprendiz.
RICARDO BARROS (PPB – PR).	[...] O projeto regula o trabalho dos menores entre 14 e 18 anos, permitindo que, além de frequentar a escola, eles tenham renda e convivam num ambiente favorável à sua formação pessoal e profissional. [...]

Fonte: o autor, com base no Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD05OUT2000.pdf#page=194>. Acesso em: 6 mar. 2022. Grifos nossos.

No Quadro 6 é possível observar a ênfase na formação para o trabalho, manifestada pelos deputados ao darem seu parecer a favor da aprovação do Projeto de Lei n.º 2.845, de 2000 (BRASIL, 2000). Estes frisaram a importância de aliar aprendizagem e trabalho para ajudar a transformar o cidadão, deixando-o mais operoso e útil para o país. Alguns deixaram claro que o aprendiz é um trabalhador, e não um jovem em processo de formação e de descobertas como deveria ser. E houve ainda aqueles que fizeram uso de sua fala para salientar a necessidade das empresas de mão de obra. O deputado Inocência Oliveira (PFL – PE) frisou que o Projeto de Lei

n.º 2.845/2000 dava continuidade ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), entretanto, o que se observa é que este apenas legaliza a exploração.

Outras considerações ainda poderiam ser feitas acerca do campo de forças subjetivas responsáveis pela trajetória da Lei n.º 10.097/2000, fazendo uso das palavras de Bourdieu, ao afirmar que

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na <<vontade>> de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as <<vontades>> e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (BOURDIEU, 2018, p. 80).

Para Bourdieu (2018), há que se considerar os efeitos sociais que uma medida administrativa impacta em um determinado grupo social. Muitas vezes, os conflitos travados em determinadas arenas, *campos* de disputa, têm como prêmio o atendimento de necessidades individuais de determinadas *agentes* ou grupos, com isso, a realidade das instituições fica à mercê do resultado dessas disputas.

Em relação às modalidades, os programas de Aprendizagem Profissional devem estar vinculados a uma ocupação codificada na Classificação Brasileira de Ocupações⁴¹ (CBO), podendo ser desenvolvidos nas seguintes modalidades: a) aprendizagem profissional em nível de formação inicial por ocupação profissional ou arco ocupacional; b) aprendizagem profissional em nível técnico.

A Aprendizagem Profissional em nível de formação inicial é o programa de aprendizagem voltado para a qualificação em determinada e específica função ou em determinado arco ocupacional, este, consiste em um agrupamento de ocupações que possuem base técnica próxima e características complementares, garantindo uma formação que amplie as possibilidades de inserção do aprendiz no mercado trabalho ao término do programa. Quanto à Aprendizagem Profissional em nível técnico, é o programa cuja formação teórica é proporcionada por instituição ofertante de cursos em nível técnico, regularmente autorizados e reconhecidos pelo órgão competente do

⁴¹ A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

sistema de ensino. Esta modalidade também deve atender à regulamentação do Ministério da Economia quanto aos requisitos de validade e às regras para sua inscrição no Cadastro Nacional de Aprendizagem (CNAAP).

Para a execução do PJA (2000), as entidades qualificadoras devem observar as orientações do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP), concebido em consonância com a CBO, tendo como principal objetivo orientar as entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, definidas no art. 50 do Decreto n.º 9.579, de 22 de novembro de 2018, para direcionar a elaboração dos cursos de Aprendizagem Profissional.

O catálogo foi organizado por programas que desenvolvem competências relacionadas a uma ou mais ocupações, com o objetivo de enumerar as atividades a serem realizadas pelo profissional, especificando requisitos de idade para o exercício das atividades e indicando a carga horária total do programa, considerando o nível de complexidade técnica da ocupação.

A carga horária estabelecida pelo CONAP para cada programa é normalmente definida em intervalos, que estabelecem as cargas horárias mínima e máxima possíveis das atividades teóricas e práticas com o objetivo de preservar a saúde física e psíquica do trabalhador. Dessa forma, os cursos e, portanto, os contratos de aprendizagem vinculados ao programa poderão ter diferentes jornadas, o que impacta na duração do programa (BRASIL, 2020).

Outro documento norteador que auxilia na organização e operacionalização dos programas é o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2019c). Criado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, teve sua elaboração motivada pelo Decreto n.º 5.598, de 1º de dezembro de 2005, com o propósito de esclarecer as questões relacionadas à Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e, assim, orientar os empresários acerca dos procedimentos que devem ser adotados para a contratação de aprendizes. De modo didático, organizado com perguntas e respostas, o empregador tem orientações que vão desde a contratação, o processo formativo, direitos e deveres, até o desligamento do jovem do programa. Todavia, desde o prefácio o texto deixa claro que o Programa de Aprendizagem “permite às empresas capacitar mão de obra de acordo com suas necessidades administrativas e tecnológicas” (BRASIL, 2019c).

Ao compreender a aprendizagem com um processo que cria oportunidades, é preciso considerar os diversos aspectos que englobam o programa, como as teorias estudadas, as práticas profissionais, os métodos de ensino, o sistema de avaliação, a

integração, a socialização e outros que se apresentarão ao longo do tempo. Nesse contexto, observar a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), mantendo o foco nas necessidades das empresas e no jovem como mão de obra, é limitar seu potencial criativo e o universo de possibilidades.

Analisamos a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e refletimos sobre a produção dialética do conhecimento tendo como base a categoria da totalidade, que, segundo Lukács (1967, p. 240),

[...] significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Lukács (1967) relembra ainda que Marx⁴² (2002) se referia a essa mesma categoria quando havia afirmado que “as condições de produção de toda sociedade formam um todo”. Contudo, analisar a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) sobre o aspecto da categoria da totalidade, de modo que esta possa ser entendida como dialética, requer um maior aprofundamento filosófico para que assim, seja possível extrair desta, a máxima eficácia científica que lhe é inerente. Isso quer dizer que o todo pode não passar de mera aparência se for utilizado sem determinado trajeto filosófico de constituição. Por isso, compreender o cenário que permitiu a construção do texto da Lei n.º 10.097/2000 torna-se fundamental para esta análise crítica.

A exploração da mão de obra indígena e escrava, o estabelecimento do mercado de trabalho no Brasil, o código de Mello Mattos, a CLT (1943), a Constituição Federativa (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990) e outros documentos, fazem parte desta trajetória e influenciaram a produção do texto que rege a formação e o trabalho do aprendiz na atualidade. O trajeto teórico dialético, que norteou a construção da Lei n.º 10.097/2000, é o único procedimento capaz de proporcionar um estatuto rigorosamente científico à categoria da totalidade, com isso também é possível observar as contradições que se combinam para assegurar o desenvolvimento do capital a qualquer preço, mesmo que este seja o aumento da reprodução de desigualdades. De acordo com Bourdieu, a realidade social tende à reprodução, o

⁴² MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

que não se deve unicamente a uma imposição explícita advinda dos aparelhos coercitivos do Estado ou das ideologias oficiais. A tendência à reprodução opera em níveis profundos e atinge as representações do mundo social e as “escolhas”⁴³ dos agentes. Assim, a realidade objetiva se inscreve nas formas de sociabilidade e na subjetividade dos *agentes* que circulam pelos diferentes *campos*, adquirindo *habitus* que, se não forem desenraizados, farão parte da cultura daquele grupo (BOURDIEU, 2001, 2018).

Por fim, o processo de construção do jovem como agente social se constitui em um espaço, que segundo Bourdieu é denominado *campo*, no qual as posições dos agentes são relativamente fixadas. Este *campo* social tem sua estrutura “definida em cada momento pela estrutura da distribuição de capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares [...]” (BOURDIEU, 2018, p. 153). No entanto, apesar da relativa autonomia dos *campos*, Bourdieu destaca que há uma tendência de o *campo econômico* impor sua estrutura aos demais:

[...] se cada campo tem a sua lógica própria e a sua hierarquia própria, a hierarquia que se estabelece entre as espécies de capital e a ligação estatística existente entre os diferentes haveres fazem com que o campo econômico tenda a impor a sua estrutura aos outros campos (BOURDIEU, 2018, p. 137).

Com isso, a primazia do *campo econômico* é atribuída principalmente à produção de novos discursos pelo Estado, que, sob a ideologia neoliberal, reduz a política econômica à política monetária e redefine as relações entre os diferentes *campos* em benefício do *campo econômico*. A teoria do *campo* proposta por Pierre Bourdieu, revela que o *agente econômico*, que atua no *campo econômico*, procura a apropriação máxima do capital específico desse *campo*, isto é, o *capital econômico*, pois, “o campo impõe para todos, mas com diversos graus de acordo com sua posição e suas capacidades econômicas, não somente os meios ‘razoáveis’, mas também os fins, isto é, o enriquecimento individual, da ação econômica” (BOURDIEU, 2000, p. 20).

Supostamente, o *agente econômico* de Bourdieu atuaria, portanto, como o “ator” da ciência econômica. Todavia, se os fins são semelhantes, os meios diferem,

⁴³ Este termo é empregado no sentido de que os agentes não são totalmente conhecedores e conscientes das escolhas “agindo com pleno *conhecimento de causa*”, e não são submissos a forças mecânicas (BOURDIEU, 2011, p. 41-42, destaques do autor).

pois Bourdieu critica a visão racional do “ator econômico”, preferindo falar de *agentes* razoáveis, uma vez que, se o agente tem razões para agir, não se trata de um cálculo racional. Com base em dados estatísticos, Bourdieu demonstra que o comportamento do consumidor depende de vários fatores, como o capital cultural e o peso relativo do *capital econômico*, princípio da constituição do sistema de preferências, e outros fatores como a idade, a situação matrimonial, o número de filhos, o lugar de moradia que compõe a trajetória social do agente.

Por fim, o campo escolar, e podemos acrescentar a educação profissional, também tende a ser estruturada pela lógica do *campo econômico*, mas isso não significa sua total mercantilização. Segundo Bourdieu, o *campo* escolar é orientado para a reprodução e submetido a forças externas (BOURDIEU, 2004, p. 58-59), o que reafirma a teoria da lógica do *capital econômico* que se impõe sobre a formação dos jovens, que muitas vezes têm como única opção tornar-se um trabalhador aprendiz.

4 PROGRAMAS SOCIAIS PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO ESTADO DO PARANÁ

No quarto e último capítulo desta tese serão apresentadas as principais instituições e legislações do estado do Paraná que atendiam crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Por ter um papel de destaque no atendimento às necessidades básicas, bem como oferecer às crianças e adolescentes oportunidades de formação e trabalho, a Casa do Pequeno Jornaleiro (CAPEJO) e a Associação dos Meninos de Curitiba (ASSOMA) destacaram-se no Estado como instituições de assistência social e serviram como modelo para construção de outras instituições, como os Colégios da Guarda Mirim do Paraná.

Este capítulo também se propõe a apresentar como se deu a colocação em prática da Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) no estado, implementada em instituições qualificadoras públicas e privadas para atender a demanda das empresas contratantes que precisam cumprir a cota estipulada. Por fim, será apresentada uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais com foco na educação profissional e tecnológica e a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), que passam por mudanças constantes para atender as demandas do mundo capitalista em detrimento à formação humana de adolescentes e jovens.

A base conceitual para este capítulo está alicerçada em autores como Quarenghi e Silva (1991); Manfredi (2002); Oliveira (2004); Cunha (2005); Paro (2017); Martiniak (2021) e outros.

4.1 A Casa do Pequeno Jornaleiro

Com o intuito de disciplinar crianças e adolescentes, foi criada em 1940 a Casa do Pequeno Jornaleiro do Rio de Janeiro pela Fundação Darcy Vargas – administrada pela primeira-dama Darcy Vargas no período de 1938 a 1968, ano de sua morte –, e em 1943 foi criada a Casa do Pequeno Jornaleiro de Curitiba (CAPEJO). Ambas as instituições faziam parte do projeto sociopolítico do Estado Novo⁴⁴ e no caso específico da CAPEJO acabou, de alguma forma, permanecendo com esta política

⁴⁴ Período da Era Vargas que se iniciou em 1937 e terminou em 1945 e que ficou caracterizado por seu caráter ditatorial. O Estado Novo foi a terceira e última fase da Era Vargas (VELLOSO, 1982).

até a década de 1960, quando começou a sofrer significativas mudanças até o final do século XX, período da sua extinção.

No Paraná, a instituição foi idealizada pela esposa do interventor Manoel Ribas, D. Anita Ribas. Com vistas à moralização pelo trabalho, uma estratégia pedagógica no combate ao que se chamava na época de “delinquência infanto-juvenil”; por meio da religião, educação, saúde e disciplina, pretendia-se organizar as atividades dos meninos que já exerciam a função de vendedores de jornais pelas ruas da cidade e não eram bem-vistos pela sociedade, como revela a crônica de Heitor Stockler de França⁴⁵ transcrita no relatório da Casa do Pequeno Jornaleiro de 1960:

[...] os garotos dos jornais de Curitiba, eram um verdadeiro bando de garotos mal-educados, audaciosos e até insuportáveis. Nada respeitavam e, insolentemente, afrontavam os pacatos costumes da cidade (CASA DO PEQUENO JORNALEIRO. Relatório anual de 1960. Curitiba, 1960. p. 22).

De acordo com o seu estatuto, a instituição pretendia “amparar, educar e encaminhar os menores vendedores de jornais, prestando-lhe assistência material, moral e intelectual” (Extrato dos Estatutos CAPEJO, 1942). Localizava-se em um prédio de três andares, na rua Saldanha Marinho, no centro da capital paranaense. Os meninos eram internos, destituindo-se o poder paterno (enviados de outras instituições ou por meio de colocação dos próprios familiares), o tornava a instituição responsável por eles. A venda de jornais e revistas acontecia nos períodos da manhã e da tarde e à noite se dedicavam à escola, situada na própria sede da CAPEJO. No intuito de disciplinar, a rotina era controlada e rígida, com horários para levantar, tomar banho, se vestir, sair para o trabalho, realizar as refeições, estudar, dormir e até o lazer, que fazia parte da programação, tinha horário definido.

A instituição tinha sua singularidade quando comparada a outras organizações e institutos do estado, religiosas e civis. Com a mesma delimitação temporal e espacial, havia instituições de abrigo e assistência à orfandade e havia as de reclusão para crianças e jovens que cometessem alguma contravenção penal. A CAPEJO não coincidia com nenhum desses dois modelos. Sua proposta era centrada na educação

⁴⁵ Natural de Palmeira – interior do Paraná – Heitor Stockler de França (1888 – 1975) teve os seus estudos iniciais realizados em Curitiba. Ainda na capital paranaense, em 1941, bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Paraná. Três anos depois, Heitor, através de um grupo de indústrias, fundou a Federação das Indústrias do Estado do Paraná (Fiep), instituição na qual presidiu entre 1946 e 1958. Disponível em: <https://curitibaspace.com.br/quem-foi-heitor-stockler-de-franca/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

interna, por meio do ensino regular e religioso, tendo como pano de fundo o trabalho como eixo moralizador, destinada exclusivamente para crianças do sexo masculino. Em comparação às outras, sua proposta se assemelhava mais às escolas de trabalhadores rurais, no entanto, era urbana e tinha capacidade para abrigar até 100 meninos. Outra particularidade em relação às diversas instituições paranaenses, era a existência de uma poupança individual para qual parte das vendas dos jornais era destinada e que poderia ser retirada pelo menino ao completar a maioridade.

Quanto à organização administrativa, a CAPEJO era dividida em três departamentos: o departamento religioso, a cargo da Arquidiocese de Curitiba, responsável por aulas de catecismo e por ministrar os sacramentos e missas em uma capela na própria sede; o departamento médico, com uma médica e uma dentista, prestava os primeiros socorros e ensinava noções de higiene aos garotos; por fim, o departamento de educação, que mantinha um pequeno grupo escolar na instituição, com duas salas e 11 professoras que ofertavam os cursos do 1º ao 4º ano do Ensino Primário.

A instituição era mantida por meio de donativos (recursos financeiros e viveres), auxílios e subvenções do Estado (no âmbito federal, estadual e municipal), do aluguel de um prédio denominado Anita Ribas, que possuía duas lojas e oito salas, produzindo parte substancial da renda da CAPEJO, e das chamadas “mensalidades de sócios” – uma porcentagem sobre a venda de jornais e revistas.

Em entrevista concedida ao jornal O Estado do Paraná, Milton Kafka, diretor da CAPEJO, dizia que as fugas eram esporádicas⁴⁶, e em outra que trabalhava em uma instituição ideal, da qual “nenhum menino tentou sair de lá, nem tentou fugir”⁴⁷. Segundo Lima (2017), cabe mencionar que nos jornais paranaenses se verificou uma positivação da imagem do pequeno jornaleiro e divulgação das atividades da CAPEJO, sendo esta tida como instituição importante e valorosa para a sociedade paranaense. No entanto, a autora afirma que as transferências e desligamentos de meninos eram constantes. Em sua pesquisa de mestrado, ao analisar os prontuários da instituição, com recorte temporal entre os anos de 1960 e 1978, constatou-se que nesta época houve 41 transferências e 21 fugas. Os dados acima apresentam um cenário no qual o estado, por meio do poder coercitivo, tenta moldar os jovens por

⁴⁶ Jornaleiro, Casa quer dar a eles uma profissão. O Estado do Paraná, Curitiba. 15 dez. 1972.

⁴⁷ Compra um jornal, tio. O Estado do Paraná. Curitiba. 14 dez. 1980.

meio do trabalho, da fé e da educação. Contudo, não se comprova a eficácia dessa prática, tendo em vista o posicionamento dos dirigentes ao transferirem os internos e as fugas, que se apresentam como um descontentamento por parte dos meninos.

A CAPEJO, fundada em 1942 como instituição civil, passou em 1962 a ser administrada pelo Estado, que manteve a dinâmica organizacional da administração até o ano de 1985. Em fevereiro deste ano, a instituição iniciou um processo de desinternação dos meninos, passando a casa a pertencer à Prefeitura de Curitiba em dezembro. A partir desse momento os meninos não eram mais internos, mas continuavam a atividade de venda dos jornais. Em 1992, atendendo às normativas do ECA (BRASIL, 1990), essa atividade passou a ser proibida, e a instituição, que agora recebia meninas, se dedicou a oferecer cursos e oficinas de vime, cerâmica, judô e computação até o ano de 2002, quando foi desativada.

4.2 As escolas agrícolas no estado do Paraná

Fundadas durante o governo de Getúlio Vargas, as escolas para trabalhadores rurais do Paraná tinham como objetivo qualificar a mão de obra para a agricultura. Com duplo sentido, em um primeiro momento eram destinadas à formação da mão de obra para os filhos de agricultores e à conseqüente melhoria da produção agrícola, em virtude do uso de técnicas e máquinas modernas; num segundo, sob a égide do assistencialismo, a utilização do trabalho agrícola seria um disciplinador do futuro trabalhador. Entretanto, não diferente da Casa do Pequeno Jornaleiro e da Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), essas instituições e legislações tinham em sua gênese resquícios da criação dos patronatos e dos abrigos para menores, cujo objetivo era atender à infância desvalida do estado.

Ao fazer a reconstrução histórica dessas instituições, é possível observar a marca do assistencialismo regenerador e da formação por meio do trabalho, cujo objetivo era oferecer os conhecimentos básicos ao trabalhador rural para que este atendesse às novas demandas do capital.

No início da Primeira República, em virtude do crescimento econômico, estabeleceu-se no estado do Paraná uma nova forma de economia denominada de subsistência mantida pelas famílias, dispensadas das grandes fazendas, que se apossavam de terras devolutas. Frequentemente, os posseiros eram desinstalados de suas propriedades e direcionados para o sertão, e, com a construção da estrada de

ferro que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul, também conhecida como Itararé-Uruguaí, a situação se agravaria ainda mais. Em 1912, devido aos conflitos oriundos da Guerra do contestado, disputa de terras entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, a pobreza ficou evidenciada, enquanto os latifundiários e as empresas norte-americanas, como a *Brazil Railway Company*, passaram a controlar a economia local, formou-se uma camada composta por posseiros e por caboclos, submissos ao mandonismo dos coronéis e à rígida estrutura fundiária.

Após o conflito, o estado do Paraná adere à mesma linha de evolução da conjuntura nacional, por meio do governo oligárquico, apoiado pela política paternalista dos coronéis, o que gera no país uma crise política e acentua o descontentamento da população com o governo federal.

Em 1930 Getúlio Vargas assumiu o poder. Em 1937, com o apoio da burguesia, foi implantado o Estado Novo, período em que se adotou uma política de industrialização que regulamentou o mercado de trabalho urbano, limitando-se algumas importações e direcionando investimentos estatais para a indústria de base nacional (SAES, 1989):

No campo político, essa mudança de fase no desenvolvimento da economia implicou, entre outras coisas, a drástica redução do poder, antes sem sócios, das oligarquias representantes dos latifúndios, em particular dos cafeicultores paulistas; a sujeição política das classes trabalhadoras, e particularmente dos operários, seu setor mais organizado e avançado; a eliminação do setor insurgente da burocracia do Estado, os “tenentes”; o aumento do poder da burocracia industrial; a centralização, sem precedentes, do aparelho de Estado; a repressão às expressões políticas da sociedade civil; a montagem de um regime político autoritário, uma espécie de fascismo sem mobilização de massas (CUNHA, 2005, p. 17).

No intento de centralizar o poder, marca do governo getulista, o presidente dissolveu o Congresso Nacional e o Legislativo Estadual, nomeando interventores em todos os estados. Manuel Ribas foi nomeado o Interventor Federal do estado do Paraná e atuou no cargo de 1932 a 1934 e de 1937 a 1945 e, como Governador, de 1935 a 1937. Como alternativa para o desenvolvimento do estado, Ribas incentivou o setor agrícola para alavancar a economia, o que amenizou os reflexos da crise de 1929. Nesse período, o norte cafeeiro se forma e ganha visibilidade, o que correspondeu à decadência da burguesia da erva-mate e à ascensão dos novos interesses cafeeiros do Norte do Paraná (OLIVEIRA, 2004).

Os discursos de Manuel Ribas tinham um cunho desenvolvimentista, voltados à superação da crise e à produção agrícola que por meio de novas práticas, o que, segundo o interventor, seria uma alternativa para amparar a população rural e dar ao estado uma posição com maior visibilidade no país (PARANÁ, 1937). Nesse contexto, era necessário formar mão de obra qualificada para o setor agrícola, que contribuiria para a retomada do desenvolvimento econômico do estado e do País. Assim, Manuel Ribas investiu na criação de escolas rurais com o intuito de formar trabalhadores com conhecimentos básicos para o setor agrícola.

Por meio do Decreto n.º 7.782, de 3 de dezembro de 1938, foram criadas no Paraná oito Escolas de Trabalhadores Rurais e duas Escolas de Pescadores. Localizada na Ilha das Cobras, em Paranaguá, a Escola Antonio Serafim Lopes tinha capacidade para atender cem alunos, oferecendo ensino regular e correccional aos menores que eram recolhidos. As instituições criadas para o atendimento da educação profissional deveriam atuar no ensino dos filhos de pescadores e de agricultores e seriam instituições voltadas à preservação. Para abrigar as crianças menores abandonadas foram criadas as Escolas de Reforma, nas quais os infantes teriam acesso à educação básica e aprenderiam um ofício.

Após a institucionalização das escolas de trabalhadores rurais, os alunos internados no Abrigo de Menores, na seção masculina, foram transferidos para a “Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti”, em Curitiba. Os investimentos na criação das instituições profissionalizantes agrícolas enfatizaram a vocação tradicional do estado voltada à agricultura, e tornava-a uma referência para o estado. Manuel Ribas, o interventor, seguiu os ditames do governo federal; assim, o ensino técnico destinou-se ao atendimento dos filhos das classes trabalhadoras, assumindo o caráter assistencial que já existia por meio dos patronatos e asilos de menores. Desse modo, surge na década de 1930, na região dos Campos Gerais, as primeiras escolas destinadas a trabalhadores rurais no estado.

Nas cidades era comum observar crianças, adolescentes e jovens desocupados que perambulavam pelas ruas. Assim, o presidente provincial do estado do Paraná, Affonso Alves de Camargo, envia ao Congresso Legislativo a seguinte mensagem:

A proteção dispensada pelo governo, á infância desvalida e a assistência aos menores viciósos, constituem um dever de espírito christão e de ordem social, que assiste aos poderes públicos. O primeiro será perfeitamente atendido,

em nosso meio, ampliando-se o Azylo S. Luiz e Orphanato do Cajuru, o segundo ampliando-se igualmente o Patronato Agrícola, a par da criação do internato de uma escola profissional. Parece-me preferível dar o caracter de ensino profissional ao estabelecimento que o de instituto disciplinar, para afastar qualquer ideia de pena⁴⁸ (PARANÁ, 1921, p. 88).

A mensagem enfatizava a necessidade de manter a ordem social e a fé cristã por meio da assistência aos menores desvalidos dando-lhes proteção sistemática e organizada. A função tutelar, também se consolida e se transforma em uma grande força de coesão, pois “evita a morte prematura, a enfermidade e a corrupção moral, salvando existencias úteis e augmentando a cooperação poderosa dos factores econômicos”⁴⁹ (PARANÁ, 1920, p. 35). Assim, as escolas agrícolas do Paraná, em consonância com outros órgãos e instituições faziam parte das ações do governo, conseguiam atender esta parcela da população que se encontrava em desarranjo com a normas da sociedade.

Em Curitiba, foi criado no bairro do Bacacheri o patronato agrícola fundado por Lysimaco da Costa por meio do Decreto n.º 943, de 1920. Tal órgão funcionava junto ao Instituto Agrônômico do Bacacheri, destinado, exclusivamente, a atender às classes pobres, por meio da educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação na família, foram postos à disposição da Escola Agrônômica (PARANÁ, 1920, art. 1º). O decreto mencionava sua função de instituto de assistência, proteção, tutela moral de menores desvalidos, recorrendo ao trabalho agrícola para atingir seus objetivos de instituição regeneradora, e, assim, incorporá-los ao meio rural.

Outra instituição importante foi o Abrigo de Menores, que tinha como objetivo o atendimento aos menores desvalidos, abandonados por suas famílias ou encaminhados pelo juizado. Criado pela Lei n.º 2.295 de 1924, atendia meninos e meninas em alas separadas e, funcionava provisoriamente no seu espaço as Escolas de Reforma e de Preservação (PARANÁ, 1925, p. 87). Em 1926, conforme o Relatório do Juizado de Menores, foram internados no abrigo 93 meninas e 105 meninos, sendo que 5 deles foram encaminhados para a seção masculina da Escola de Preservação. As escolas de preservação e de reforma atendiam a ambos os sexos: a primeira para menores abandonados e a segunda para delinquentes capturados pela polícia ou

⁴⁸ O texto segue a grafia da época.

⁴⁹ O texto segue a grafia da época.

encaminhados por intermédio de Juízes. Desse modo, o estado do Paraná adequou-se aos novos modelos sociais de urbanidade e civilidade, abrigoando os menores nessas instituições e mantendo-os com trabalho e alimentação para que, mais tarde, se transformassem “[...] em trabalhadores assalariados” (MANFREDI, 2002, p. 80).

Em 1927, o Decreto n.º 17.943, que instituiu o Código de Menores, tratado no capítulo anterior, conhecido como Código de Mello Mattos, mudou a forma de atendimento, que de punitiva passou à protetora. O artigo primeiro explicitava que o menor, abandonado ou delinquente, que tivesse menos de 18 anos de idade receberia assistência e proteção. “O Código de Menores de 1927, o primeiro da história do Brasil, veio a dar um novo tratamento jurídico aos indivíduos com menos de 18 anos” (CUNHA, 2005, p. 43).

Segundo Martiniak (2021, p. 10),

No desenvolvimento do processo de industrialização e de urbanização, tal medida autorizava o governo a retirar das ruas delinquentes, pobres, órfãos e abandonados que colocavam em risco o projeto da sociedade burguesa, e, por meio de sua internação em instituições especializadas, procurava oferecer disciplina para garantir a moralidade e a docilidade do trabalhador, e com isso, a reprodução do modo capitalista.

Nesse sentido, o ensino profissional tinha essa dupla intenção, e enquanto instrumento preventivo propiciou o “[...] disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era evidentemente o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica” (CUNHA, 2005, p. 24). Por outro lado, o trabalho é imposto aos menores como um remédio capaz de combater os desvios daqueles que tivessem sido vítimas das influências nocivas das ruas.

Assim, a ideologia da sociedade capitalista, durante a Primeira República, no Paraná, se concretizou com propostas para a criação de instituições voltadas à educação para o trabalho, com o propósito de regenerar e civilizar crianças e jovens e, assim, integrá-los à sociedade. Os discursos produzidos por grupos hegemônicos do país faziam parte do controle ideológico e enfatizavam o trabalho como meio para o homem alcançar a dignidade humana e a sua cidadania.

As reformas políticas que surgiam tinham como objetivo adequar a sociedade à nova ordem econômica. Em 1931, o Ministro da Educação, Francisco Campos, inspirado no fascismo italiano, propôs a reestruturação do ensino no país,

reformulando o ensino superior, secundário e profissional. A Reforma foi o “[...] marco da arrancada centralizadora do governo provisório e síntese privilegiada das tendências predominantes no campo educacional” (XAVIER, 1990, p. 84) e efetivou-se por meio de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior, secundário e profissional. A mudança na legislação tinha como principal objetivo alinhar o ensino secundário e a formação técnica às necessidades de desenvolvimento do país; com isso, a instrução pública tornou-se o centro de interesse do governo, pois se acreditava que por meio dela fosse possível promover a reconstrução da sociedade e difundir os ideais republicanos.

Durante o governo de Manuel Ribas foram criadas dez Escolas de Trabalhadores Rurais, que habilitavam os alunos ao trabalho agrícola e, segundo os discursos proferidos, constituíam-se em instrumentos eficientes para a preparação dos homens, tornando-os aptos para a vida em sociedade. Nas iniciativas empregadas pelos governos federal e estadual, manteve-se presente um dualismo educacional, que se refletiu em uma educação para o povo – a educação para o trabalho e uma educação para a elite, voltada para a formação cultural. “A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições de segundo grupo” (CUNHA, 2005, p. 172).

No Brasil, a gênese do ensino agrícola tem suas raízes alicerçadas no assistencialismo, como forma de corrigir os problemas da sociedade e de afastar o menor da criminalidade e da ociosidade. Entretanto, somente a partir da década de 1930, devido ao desenvolvimento da industrialização e da urbanização das grandes cidades, que as preocupações do governo se voltaram para a formação do homem do campo, para o aprendizado e o cultivo do solo e para a utilização das máquinas agrícolas, com vistas ao desenvolvimento do econômico, já subordinado à demanda do capital. Nesse contexto, constatamos que as escolas agrícolas tinham um caráter mais regenerador do que profissionalizante, sendo alterado conforme o avanço nas relações capitalistas, forjando um novo trabalhador para atender os interesses do capital.

4.3 Programa Escola Oficina

A proposta de educação pelo trabalho fazia parte da metodologia utilizada pela Associação dos Meninos de Curitiba (ASSOMA), fundada na gestão do prefeito Roberto Requião com o objetivo de tirar das ruas as crianças desfavorecidas economicamente. Em 1988, deu-se início às reformas para adaptar o antigo matadouro municipal do bairro Guabirota e transformá-lo em uma instituição modelo para acolher os meninos e meninas em situação de rua, oferecendo a eles e às suas famílias o acompanhamento social necessário, bem como o encaminhamento para outras instituições correlatas, de acordo com as suas necessidades.

Tendo como referência o trabalho desenvolvido pela ASSOMA, durante o mandato do ex-prefeito Roberto Requião foi criado o Programa Educador Social de Rua, por entender que é nesse local que as crianças e os adolescentes convivem em grupos sociais e buscam estabelecer relações. O programa usava como abordagem a estratégia de se aproximar de crianças e jovens que perambulavam pelas ruas da cidade de Curitiba para estabelecer um diálogo e, posteriormente, convidá-los para participarem dos projetos desenvolvidos pelo poder público municipal. Outras vezes, o contato era estabelecido em recreações que aconteciam nas praças públicas, reuniões informais e passeios, com o objetivo de estabelecer vínculos afetivos e conduzi-los a oficinas de convivência, integradas ao Programa Educador Social de Rua.

De modo geral, segundo Quarenghi e Silva (1991), o trabalho do educador consistia na abordagem que: estabelecia o contato direto com a realidade das crianças e dos adolescentes; no desenvolvimento de atividades que aconteciam nas Oficinas de Convivência que possibilitavam a coleta de dados para o posterior encaminhamento para a Escola Oficina; e por fim, contatos permanentes com a Escola Oficina para que as crianças e adolescentes estabelecessem, de modo gradativo, vínculos com este novo espaço e se apropriassem dos direitos ali oportunizados.

Os três passos elencados acima faziam parte de uma estratégia didática que o Educador Social precisava seguir para cumprir a sua missão. Quarenghi e Silva (1991, p. 44) reforçam que

O engajamento nesse trabalho exige do educador a permanente revisão de conceitos, valores e ideologias para atuar como “elemento facilitador” no processo de conscientização. Para o educador, a escolha da concepção

sustentadora e dos instrumentos de seu trabalho não é uma escolha neutra, o educador não poderá jamais alimentar a pretensão de pairar acima dos debates sociais e da luta política. Cumpre, a quem educa, fazê-lo numa perspectiva solidária, fundamentalmente social. Esta solidariedade social é simplesmente impensável separada do seu desdobramento político e da sua dimensão histórica.

Nesse contexto, no Projeto Escola Oficina a atenção especial estava centrada na figura do Educador Social. Sua presença nas ruas era de fundamental importância para aproximar as crianças e adolescentes dos projetos, humanizando e integrando-as, no intuito de garantir a efetividade da ação. As Oficinas de Convivência estavam integradas ao seu trabalho e faziam parte dos requisitos necessários para que em um segundo momento, a criança/adolescente fosse encaminhada para a Escola Oficina.

Além de motivar e afastar das ruas, as oficinas geravam algum tipo de renda para ajudar as famílias em sua subsistência. Durante os encontros diversos temas eram tratados, inclusive orientações sobre hábitos de higiene, alimentação e cumprimento de normas, características imprescindíveis para atividades profissionais. Contudo, o Educador Social de Rua alcançava o ápice de seu trabalho nas Oficinas de Convivência quando percebiam que os participantes já demonstravam o amadurecimento suficiente para serem encaminhados para à Escola Oficina, retornar à família, à escola regular, ou, se fosse o caso para alguma instituição, ou mesmo, construir o seu projeto de vida.

As Oficinas de Convivência eram a porta de entrada para a Escola Oficina, pois facilitavam a adaptação da criança/adolescente a conhecer e internalizar hábitos sociais e regras que não faziam parte do seu dia a dia. As atividades construtivas e avaliativas ajudavam no estabelecimento de padrões que, conforme o projeto, auxiliavam no seu desenvolvimento pessoal e profissional. “O trabalho era enriquecido com atividades diversificadas, acrescentando novas possibilidades por meio da matemática, linguagem, artes, recreação, trabalhos na cozinha, limpeza e higiene do local” (QUARENGHI; SILVA, 1991, p. 46).

Outra atividade desenvolvida eram as Oficinas de Inicialização ao Trabalho. As crianças e adolescentes do projeto realizavam atividades relacionadas a manufatura como modelagem de barro; pintura: em papel, vidro, cerâmica, gesso e outros; desenho livre; trabalho com lã; sisal e retalhos; tecelagem; papel machê; colagens; dobraduras; dramatização e outras que eram apresentadas e vendidas em feiras com o objetivo de reintegrá-las à sociedade e gerar renda, dividida entre elas, de acordo

com a produção individual. As crianças também realizavam atividades de recreação e esporte com o objetivo de estimulá-las a participação em grupo, incentivando-as a experienciar contextos de desafios, conquistas e derrotas que os jogos propõem e que ajudam no entendimento do mundo dos adultos.

Assim, em paralelo com as Oficinas de Convivência existiam as Escolas Oficinas, um importante projeto implementado no estado do Paraná para resgatar a infância desvalida. O respaldo legal para o funcionamento da Escola Oficina podia ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de agosto de 1971, também conhecida como lei da reforma. O Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná, com base nos artigos 9º e 64º, também aprovou o projeto da Escola Oficina mantida pela ASSOMA, como um experimento pedagógico por meio da Deliberação n.º 20/89, de 08 de dezembro de 1989, embasada no parecer 002/89 da mesma data.

A primeira Escola Oficina, denominada Desembargador Cunha Pereira, foi criada em 1988 pelas Senhoras Maria Merlo Quarenghi e Maristela Requião de Mello e Silva, na época primeira-dama da cidade de Curitiba. A escola tinha sua intenção pedagógica baseada no pensamento do educador Paulo Freire quando este afirmava que a prática é o melhor caminho para se pensar o certo (FREIRE, 1991). Um outro educador que teve seu pensamento como fonte de inspiração para a concepção do projeto foi Anton Semyonovich Makarenko, pedagogo ucraniano que se especializou no trabalho com menores abandonados, especialmente os que viviam nas ruas e estavam associados ao crime. Em sua obra, intitulada *Poema pedagógico*⁵⁰, o autor reflete sobre os fundamentos da participação dos meninos no processo decisório, destacando como questão central a ideia de que a solução para os problemas humanos não está a nível individual, mas sim a nível coletivo, e, nesse sentido, é uma proposta educacional concreta, indo além do discurso (MAKARENKO, 1980).

Quanto à rotina da Escola Oficina (Quadro 7), o educando precisava cumprir um estágio experimental médio com duração de quatro semanas para internalizar a rotina. Na primeira semana suas atividades se concentravam na Oficina da Horta, na segunda semana na Oficina da cozinha (limpeza e refeitório), na terceira e quarta semana, na oficina que escolheu para trabalhar, de acordo com o critério de idade estabelecido pela instituição.

⁵⁰ MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Quadro 7 – Organização de atividades por idade na Escola Oficina

IDADE	ATIVIDADE
De 06 a 08 anos	Limpeza, horta e aves;
De 09 a 10 anos	Limpeza, horta, aves e cozinha
DE 11 a 12 anos	Limpeza, horta, aves, cozinha e confecção;
13 anos	Limpeza, horta, aves, cozinha, confecção, serigrafia, marcenaria, lavanderia e padaria;

Fonte: o autor, com base em Quarenghi e Silva (1991, p. 85-86).

Após estas quatro semanas, o educando assinava um “Combinado de Participação e Frequência”, uma espécie de contrato de aprendizagem. Caso sua participação fosse satisfatória, o educando receberia uma Bolsa de Aprendizagem, cujo valor era determinado de acordo com a faixa etária, considerando também a produção individual.

Quanto à concepção filosófica, o projeto enfatizava que o homem e o trabalho eram concebidos como duas realidades inseparáveis. Segundo Quarenghi e Silva (1991, p. 27),

É através do trabalho que o homem se reconhece como produto e produtor do saber, como elemento útil a si mesmo e ao seu grupo social. Trabalhando, o homem se educa e se educando, trabalha. Assim, o homem e o trabalho são inseparáveis, a educação e o trabalho também são.

Partindo deste pressuposto, o projeto Escola Oficina fazia parte de um intento do poder municipal, de auxiliar crianças, adolescentes e jovens a saírem das ruas, tendo o trabalho como alternativa. A proposta da Escola Oficina era integrada e subdividida em três categorias denominadas Oficinas de Inicialização ao Trabalho, de Geração de Renda e de Aprendizagem. De acordo com Quarenghi e Silva (1991, p. 27-28),

[...] crianças e adolescentes das classes economicamente menos favorecidas não podem se dar ao luxo de passar vários anos na escola aprendendo para trabalhar e sim “trabalhando para aprender” e que o produto desse trabalho tenha valor de uso imediato.

As autoras ressaltam que a geração de renda não deve ser um fim em si mesmo e sim um meio para permitir o acesso e a permanência dos meninos em situação de rua nos programas do governo, como alternativa educacional, com o objetivo de

resgatar a sua cidadania. O ato de trabalhar tem imbricado em si as contradições entre o homem e o mundo; nesse sentido, as diretrizes do projeto apontavam para a necessidade das crianças e adolescentes se reconhecerem como produtos e produtores do conhecimento, desenvolvendo a consciência do pertencer, buscando a plenitude de ser gente, como pessoas de direitos e de deveres. Assim, a proposta de educação pelo trabalho tinha o seu alcance pedagógico-democrático pautado no desenvolvimento da consciência humana de que o homem é o sujeito do seu próprio destino.

Para Quarenghi e Silva (1991, p. 48), a Escola Oficina

[...] está apoiada no princípio que condiciona a vida dos homens, que estimula e orienta os seus pensamentos, que justifica seu comportamento individual e social, que é o trabalho. É parte do pressuposto de que “lugar de criança é na escola” e que família e comunidade são espaços privilegiados para a formação do ser enquanto pessoa e cidadão.

Como parte do trabalho pedagógico informal, a Escola Oficina oferecia seu atendimento de acordo com o perfil das crianças e adolescentes, buscando e construindo alternativas que possibilitasse a conscientização e o aprendizado, deixando de lado o caráter didático rígido, para tomar a forma de uma atividade existencial.

As Oficinas de Aprendizagem, integradas aos programas escolares para facilitar a motivação e o interesse dos participantes, auxiliavam no aprendizado da leitura, da escrita, da matemática, estimulavam a gostar do trabalho e conhecer diversas profissões que, posteriormente, ajudariam na construção do projeto de vida do educando. As oficinas se constituíam como um espaço que oportunizava ao aluno aprender e fazer; assim, por meio dessa metodologia, a proposta pedagógica tinha como princípios básicos:

conteúdos educativos relacionados com a cultura do educando; incorporação ao processo educativo, da iniciação ao trabalho; participação de todos os educandos nas diversas etapas da ação pedagógica; flexibilidade da ação que permite mudanças e reformulações a cada momento do projeto; em resumo, uma aprendizagem contínua, individual, gradativa, global e dinâmica (QUARENIGHI; SILVA, 1991, p. 49).

Aliado ao processo de aprendizagem, a Escola Oficina também oferecia à criança e ao adolescente assistido a possibilidade de ser criança, tendo em sua

concepção tempo livre para brincadeiras, esporte, lazer, recreação, passeios e outras atividades que contribuem para o processo de formação do homem. Em relação aos conteúdos, estes, eram trabalhados a partir de um programa de escola não formal, considerando que a escola se adaptaria à criança, e não o contrário; a escola se torna interessante para a criança à medida que oferece conteúdos e atividades que chamam sua atenção; a criança opta pela frequência; a criança participa do processo, se manifesta, expõe sua opinião, discute a realidade sem deixar de sonhar.

Ao optar pela oficina de Educação pelo Trabalho, o educando tinha como proposta conteúdos específicos como: informação tecnológica; comunicação e expressão; cálculo elementar e relações pessoais e sociais. Assim, a iniciação ao trabalho tinha em sua base uma formação teórico prática que auxiliava no desenvolvimento de atividades cujo objetivo era a produção de novos hábitos e atitudes.

Ao enfatizar que a formação do educando é responsabilidade da família, da sociedade, da escola e do governo, a Escola Oficina oferecia programas complementares de apoio que consideravam as características da clientela – crianças e adolescentes que viviam nas ruas –, constituindo-se em programas fundamentais para o alcance do objetivo maior que era o resgate da cidadania. Os programas complementares consistiam em: acompanhamento, orientação e estímulo para as famílias; organização de “famílias sociais” destinadas ao acolhimento de crianças e jovens órfãos, abandonados ou vitimizados pela família de origem; estabelecimento de relações com a comunidade e instituições públicas; encaminhamento do educando à profissionalização em organismos como SENAI, SESC e outros, em especial para adolescentes com mais de 14 anos de idade (QUARENGHI; SILVA, 1991).

O sistema de avaliação era parte significativa do projeto e tinha como princípios fundamentais, dar ênfase à participação ativa e ao crescimento individual de cada educando; a continuidade e progressividade, realizada em função dos objetivos expressos no projeto de Educação pelo Trabalho, em termos de comportamento observável; e a consideração dos aspectos do desenvolvimento global do educando, incluindo: competência social, competência para o trabalho, crescimento individual e valores morais. Os resultados do processo de avaliação eram apresentados ao educando a fim de que ele pudesse de modo gradativo se conscientizar e se responsabilizar por suas ações. Os indicadores utilizados para o processo de avaliação foram adaptados dos estudos de Thereza Penna Firme, Vathsala Iyengar

Stone e Juan Antonio Tijiboy (1987), que desenvolveram uma pesquisa para avaliar o impacto de programas alternativos para meninos em situação de rua.

Em relação à categoria competência social, tinha-se como indicadores: participação democrática, direitos e deveres, solidariedade, uso construtivo da liderança, cooperação e outros. Para avaliar esta categoria, os educadores deveriam considerar as manifestações e participações espontâneas.

A categoria competência para o trabalho, tinha como indicadores: a procura e permanência espontânea de trabalho nas oficinas, a valorização do trabalho, o desenvolvimento ao executar a atividade, iniciativa, assiduidade e outros. Para se avaliar esta categoria era preciso considerar: se o educando reivindicava a carteira de trabalho assinada para desempenhar atividades em trabalhos externos, se ofereciam os produtos das oficinas, prestavam contas com honestidade, faziam comparativos entre a vida na rua e na Escola Oficina e outros.

A categoria de crescimento individual apontava como indicadores: autoestima, autoconfiança, hábitos de comunicação e expressão, aspirações realistas e outros. Para avaliar a categoria, era preciso considerar se: os educandos falavam positivamente de si mesmos, aparentavam-se agradáveis ao se vestir, comunicavam-se fluentemente com visitantes, melhoraram seu estado de nutrição, tinham consciência da luta que enfrentariam para se posicionar no mercado de trabalho e outros.

Por fim, a categoria de valores morais determinava como indicadores: a espiritualidade, não-violência, espírito humanitário, senso de justiça, confiança no outro, respeito à sexualidade, à propriedade alheia, identificação com modelos positivos e valorização da ASSOMA. Para avaliar esta categoria, os educadores precisavam considerar se: os educandos buscavam uma solução pacífica para resolver os problemas, demonstravam preocupação com a situação de colegas infratores, reivindicavam direitos e participavam ativamente na elaboração do código de conduta, tinham atitudes positivas, expressavam esperança e outros.

Assim, a ASSOMA, por meio da Escola Oficina, buscava contribuir para a formação de meninos e meninas em situação de rua, orientando e capacitando-os para o trabalho. A postura pedagógica da instituição visava formar o cidadão-trabalhador com uma visão clara e crítica do mundo e do homem, constituindo-se numa pedagogia diretiva, crítica e democrática. Lembrando Makarenko (1980), as idealizadoras do projeto Escola Oficina Maria Quarenghi e Maristela Requião afirmam

que é verdadeiro se esperar da educação pelo trabalho, na relação com o educando, firmeza sem rigidez, força sem prepotência, autoridade sem autoritarismo, busca incansável para ajudá-los a encontrar a coragem de aceitar a responsabilidade de um viver humano entre os homens.

Durante quase 20 anos de funcionamento a ASSOMA atendeu cerca de 150 meninos e meninas com idade entre 7 e 17 anos diariamente para o contraturno escolar. Em maio de 2007 a instituição já não conseguia se manter e acumulava uma dívida que o estado e o município se negaram a absorver. Os funcionários foram dispensados de suas funções e as crianças foram transferidas para diversos abrigos da Fundação de Ação Social (FAS) da prefeitura.

4.4 O Programa Jovem Aprendiz no estado do Paraná

No estado do Paraná, atendendo a legislação federal, a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), foi implementada por empresas públicas e privadas para oferecer o curso de qualificação profissional, parte essencial do programa.

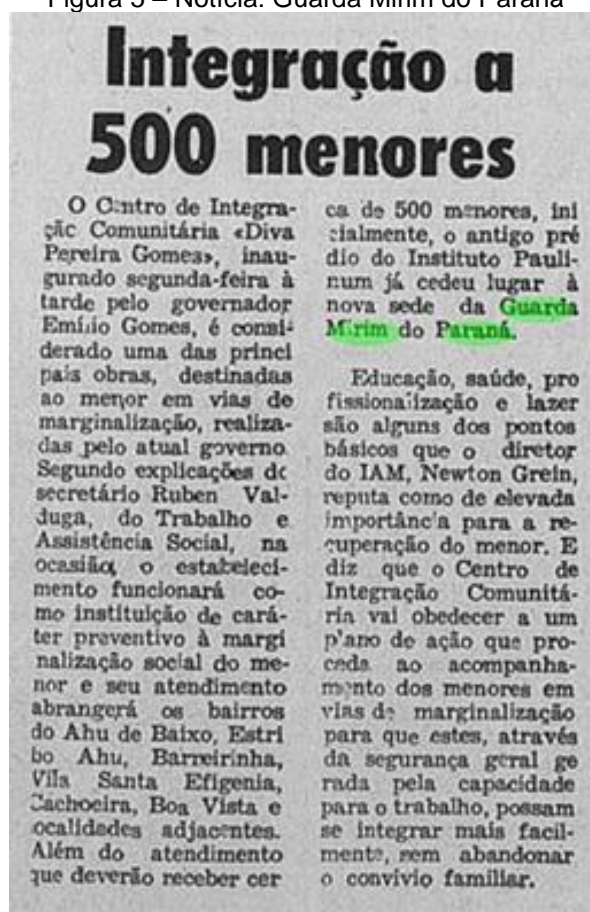
Em Curitiba, o Colégio Estadual Guarda Mirim do Paraná é referência na qualificação profissional de adolescentes e jovens para o mercado de trabalho. Antes conhecida como Casa do Menor Trabalhador, fundada em 1963 na Rua Comendador Araújo, n.º 388, a casa funcionava e abrigava 295 adolescentes em dois regimes: internato e semi-internato. Na época, os adolescentes eram distribuídos em três cursos: Formação e Aperfeiçoamento de Vigilantes Mirins, Engraxates e Lavadores de Carro e Formação Profissional para Menores de Campo Comprido (PARANÁ, 2020).

Devido a mudança da legislação, por meio de um decreto da Secretaria de Estado do Trabalho e Assistência Social, em 1966 foram extintos os cursos de Engraxates e Lavadores de Carros e os adolescentes foram encaminhados para outras atividades. Na casa, também havia a oferta dos cursos de Formação e Aperfeiçoamento de Vigilantes Mirins que tinham a missão de ajudar no controle do trânsito de Curitiba, atividade desenvolvida sem remuneração. Os adolescentes recebiam uniforme, alimentação, pouso aos internos e alimentos que eram doados a algumas famílias dos semi-internos, além da instrução para o trabalho (PARANÁ, 2020).

Em 1969, os Vigilantes-Mirins deixaram de prestar serviços junto ao Batalhão de Trânsito de Curitiba e foram encaminhados para trabalhar no apoio administrativo de Secretarias de Estado e algumas empresas. Em 21 de outubro de 1974, a Casa do Menor Trabalhador foi transferida para um imóvel comprado pelo governo do estado, na Av. Anita Garibaldi, 2395, bairro Ahú, na capital. Nesta época, houve também a mudança de nome, na qual a unidade passou a ser chamada de Centro de Integração Comunitária Diva Pereira Gomes. Em regime de semi-internato, o centro oferecia as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta época, os adolescentes eram encaminhados para o mercado de trabalho, mas sem participarem de curso de qualificação profissional (PARANÁ, 2020).

A partir de 1977, o Centro de Integração Comunitária deixou de oferecer a educação formal e os adolescentes passaram a estudar em escolas próximas à comunidade, conforme reportagem aberta veiculada no jornal Diário do Paraná.

Figura 5 – Notícia: Guarda Mirim do Paraná



Fonte: Diário do Paraná, 1974-Edição 05800 (1). 1º Caderno. Pg. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761672&pesq=%22Guarda%20Mirim%20do%20Paran%C3%A1%22&pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=100977>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Em 1980, a instituição implantou os cursos de Auxiliar de Escritório e Relações Humanas e, também, o Programa CES (Centro de Estudos Supletivos), com o objetivo de reduzir a defasagem escolar. O Programa CES funcionou na unidade até 2005, já com a denominação CEEBJA (PARANÁ, 2020).

Somente em 1986, o Centro passou a atender adolescentes do sexo feminino. Outra curiosidade a respeito da unidade é que o nome “Guarda Mirim” não foi planejado, este, foi adotado pelo costume da população de chamar os adolescentes de Guardas-Mirins, em função de, inicialmente, auxiliarem o Batalhão de Trânsito no controle do tráfego na região central de Curitiba (PARANÁ, 2020).

Vinculada à Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), atualmente, a instituição é referência por promover a inserção de adolescentes de ambos os sexos, no mundo do trabalho por meio do Programa de Aprendizagem, vinculados à Qualificação Profissional Básica ao Adolescente Aprendiz (QPB-AA) da Secretaria de Estado da Educação.

O Programa de Aprendizagem ofertado pela Guarda Mirim do Paraná tem a duração de três anos e é composto por duas etapas distintas: a pré-aprendizagem e a aprendizagem profissional (PARANÁ, 2020).

Durante o 1º ano do ensino médio, no contraturno escolar, é ofertada a pré-aprendizagem e Formação Cidadã, cujo objetivo volta-se para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e autopercepção desse jovem enquanto agente de transformação de seu futuro a partir das disciplinas da Base Nacional Comum, cujos conteúdos retomam e/ou aprimoram temas já trabalhados ao longo das séries do Ensino Fundamental, promovendo a inserção do educando na sociedade, instigando o seu autoconhecimento enquanto ser humano. O colégio também disponibiliza aulas de teoria e prática musical para o desenvolvimento motor e rítmico, expressão e disciplinar, conhecimento da cultura musical brasileira e mundial. Nesse período também são ofertadas aulas de legislação e cidadania, com foco no conhecimento básico dos direitos inerentes ao ser humano (PARANÁ, 2020).

Como projeto complementar, durante o 2º e 3º ano, é ofertado aos alunos a Aprendizagem Profissional. Após a conclusão da pré-aprendizagem, os adolescentes são encaminhados para os cursos de qualificação profissional ofertados pela instituição e/ou pela própria Secretaria de Estado da Educação (Seed) e inseridos no mundo trabalho como jovens aprendizes. A inserção dos jovens no PJA (2000)

acontece por meio de edital que é disponibilizado pela Seed-PR, priorizando jovens em situação de vulnerabilidade social conforme orienta a lei (PARANÁ, 2020).

Seguindo os mesmos moldes de Curitiba, visando acolher e orientar as crianças que viviam nas ruas, foi fundada em 26 de julho de 1977 a Guarda Mirim de Foz do Iguaçu, pela Sra. Léa Leone Vianna, mulher do então prefeito coronel Clóvis Cunha Vianna, que se deparou com crianças trabalhando e dormindo na rua e decidiu criar uma instituição que apoiasse a juventude vulnerável.

Na época, um grupo com 18 representantes da sociedade civil e dos órgãos públicos, chamado de Órgão Deliberativo foi formado para administrar a Guarda Mirim, que inicialmente funcionava nas dependências da APMI. Após receber apoio, a instituição conseguiu adquirir um terreno, de 2,4 mil metros quadrados, localizado na Vila Itajubá (PARO, 2017).

Para construir a sede, foram obtidos recursos doados pelo Instituto de Assistência ao Menor (IAM), por intermédio do então governador do estado, Jaime Canet Júnior. O Lions Clube Itaipu, o Rotary Clube Três Fronteiras, a Itaipu Binacional e o 34º Batalhão de Infantaria Motorizada de Foz também disponibilizaram apoio e mão de obra para a construção do prédio (PARO, 2017). Na Figura 6, há a notícia, veiculada no jornal Diário do Paraná no ano de 1977, que traz informações sobre a inauguração da Guarda Mirim de Foz do Iguaçu, dados relacionados à quantidade de atendimentos que seriam ofertados e o objetivo do projeto.

Figura 6 – Notícia: inauguração da Guarda Mirim de Foz do Iguaçu



Em Foz do Iguaçu o contingente da Guarda Mirim recebe todo o respeito e consideração daquela população.

Guarda Mirim de Foz do Iguaçu em funcionamento

FOZ DO IGUAÇU – A exemplo de Curitiba e de outras grandes cidades também Foz do Iguaçu conta hoje com a sua Guarda Mirim. Principalmente nas repartições públicas, autarquias, empresas públicas e privadas, já se tornou habitual a presença do guarda mirim. A iniciativa de criar em Foz do Iguaçu a sua Guarda Mirim coube à dona Lea Leone Vianna, esposa do prefeito Clovis Cunha Vianna, diante a necessidade de dar ocupação e estudo a uma faixa etária que, nos grandes centros, demonstra sério risco para marginalização.

Hoje, com 137 integrantes, é um contingente que já demonstrou o pleno êxito da iniciativa, notadamente por oferecer ocupação integral aos seus membros. O objetivo alcançado por dona Lea Leone Vianna, entretanto, não se completou, porquanto ela exorta toda a comunidade a conferir sempre o melhor prestígio à entidade. "É nosso objetivo conscientizar melhor toda a população do elevado mérito desta organização, sensibilizando o comércio, indústria, entidades de classe, afim de obtermos condições de manter à altura a iniciativa" - diz dona Lea Leone Vianna. Com este propósito ela formula convites às representações locais para visitar a Guarda Mirim, onde expõe as finalidades da organização dentro de um contexto social e o mérito de engajamento em sua participação.

FUNDAÇÃO

A **Guarda Mirim de Foz do Iguaçu** foi fundada em fins de julho, do ano passado. A Prefeitura Municipal doou um terreno de 2.400 metros quadrados, onde foi construída a sede própria, com recursos obtidos junto ao governador Jayme Canet Júnior, através do Instituto de Assistência ao Menor. Os clubes de serviços, como o Lyons Itaipu, Lyons Cataratas e Rotary Club, também colaboraram na obra.

Situada na zona leste da cidade, a duas quadras da avenida Paraná, a sede da Guarda Mirim dispõe, em seus 600 metros quadrados construídos, de refeitório totalmente equipado, salas de aula, de recreação, vestiário, pátio coberto para ginástica e administração.

Fonte: Diário do Paraná, 1977-Edição 06652 (1). 1º Caderno Administração. Pg. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761672&pesq=%22guarda%20mirim%20foz%20do%20igua%C3%A7u%22&pasta=ano%20197&pagfis=127140>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Criada em pleno regime militar, a exemplo de outras Guardas Mirins em todo o país, a Guarda Mirim de Foz do Iguaçu, além de encaminhar os adolescentes para o mercado de trabalho como *office boys*, tinha, em seus primeiros anos, uma disciplina rígida. Os garotos usavam fardas, participavam de treinamentos em acampamentos e

estavam submetidos à hierarquia militar. Não havia idade mínima para ingressar na entidade, e os adolescentes eram encaminhados às empresas sem as atuais garantias trabalhistas e previdenciárias (PARO, 2017).

Com a promulgação do ECA, a partir de 1990, a Guarda passou por transformações para atender à legislação, ocasião em que as meninas começaram a ser admitidas. Em 2001, a instituição assinou um Termo de Ajuste de Conduta com o Ministério Público do Trabalho e implantou o Programa de Aprendizagem para promover a formação técnico-profissional de adolescentes de ambos os sexos e diferentes classes sociais na faixa etária de 14 a 18 anos, procedimento em conformidade com os artigos 62 a 69 do ECA (BRASIL, 1990), com a Lei n.º 10.097/2000 e o artigo 227 da Constituição da República (BRASIL, 1988).

Conforme a estimativa realizada em 2017, acredita-se que, desde a fundação, a instituição já atendeu mais de 27 mil adolescentes cadastrados em diferentes programas, porém, sempre com foco na formação para o trabalho. Os dados são aproximados porque na década de 80 um temporal destelhou o arquivo no qual eram guardados os documentos dos adolescentes egressos e danificou boa parte dos materiais (PARO, 2017).

Atualmente, além de atender as empresas da região oferecendo o curso de qualificação profissional para os adolescentes e jovens aprendizes, a instituição também oportuniza o primeiro emprego por meio da cota social. As empresas que possuem atividades insalubres e de risco, não podem acolher adolescentes aprendizes. Entretanto, segundo a Lei n.º 10097/2000, estas precisam ofertar vagas, com isso, a cota social se apresenta como uma alternativa.

Com a promulgação do Decreto n.º 8.740, que trata da experiência prática do aprendiz, foi determinado que os estabelecimentos contratantes, “além de poderem ministrá-las exclusivamente nas entidades qualificadas em formação técnico-profissional, poderão requerer junto à respectiva unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Previdência Social a assinatura de termo de compromisso para o cumprimento da cota em entidade concedente da experiência prática do aprendiz”, conforme o artigo 1º do decreto (PARO, 2017). Esta alteração legal ratificou o entendimento do Ministério do Trabalho e Previdência Social, trouxe maior segurança jurídica às empresas e regulamentou propostas como a Oficina de Música da Guarda Mirim, o que possibilitou aos aprendizes fazer o curso de assistente

administrativo dentro da Guarda, além de atividades práticas na organização juntamente com as aulas de música:

Mais do que uma formação técnico-profissional, a cota social propicia o acesso à cultura e contribui para o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico, da responsabilidade e do sentimento cívico. Já as empresas assumem sua responsabilidade social para além do simples cumprimento da cota legal (PARO, 2017, p. 13).

A cota social, segundo Paro (2017) carrega uma dualidade de benefícios, oferecendo aos adolescentes entre 14 e 17 anos sua primeira oportunidade de trabalho e a empresa a atender a legislação de contratar aprendizes nesta faixa etária. No que tange às minorias, este tipo de cota tem como público estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar abaixo de 1,5 salário-mínimo e pessoas com deficiência (PCD).

Acerca dos aprendizes com deficiência, é possível observar que as entidades qualificadoras, salvo poucas exceções, não atendem a este público. Geralmente, as deficiências aceitas são as que possuem menor impacto quanto às barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, metodológicas, pedagógicas e instrumentais (GESSER; NUERNBERG, 2015). A adequação dos espaços formativos e laborais envolve custos com a adaptação de salas, banheiros, áreas de acesso, materiais e outros. Além do investimento com educadores, professores de apoio e outros profissionais capacitados. A condição da pessoa com deficiência encarece os custos da operação que serão repassados às empresas parceiras, por isso, as empresas não demonstram interesse em contratar este público.

O desafio de inserção de aprendizes com deficiência também esbarra em valores culturais, tais como famílias que preferem proteger os filhos de constrangimento e discriminação (FIAMENGGHI JR.; MESSA, 2007). A vida cotidiana das pessoas com deficiência possui inúmeras dificuldades a depender da severidade da condição, e estar fora de casa pode ser um complicador, sendo preferível manter-se em espaços privados, logo, mais seguros (MACIEL, 2000). Outro ponto a se observar é que, dependendo do grau da deficiência, o aprendiz pode receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁵¹. O valor do BPC é de um salário-mínimo,

⁵¹ BPC Trabalho. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/bpc-trabalho>. Acesso em: 31 mar. 2022.

e a pessoa com deficiência, ao ser contratada no mercado de trabalho formal, tem seu benefício suspenso. No caso da aprendizagem, o valor do salário pode ser acumulado com o benefício por até dois anos. Portanto, em alguns casos as pessoas com deficiência, mesmo mais propensas ao trabalho, optam pela manutenção do benefício com medo de perder o direito adquirido.

Todos os anos o Ministério da Economia, divulga os dados disponibilizados pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados⁵² (CAGED), relacionados ao PJA (2000), no intuito de divulgar o programa, bem como estabelecer parâmetros para a continuidade e evolução do projeto.

De acordo com o Ministério da Economia, no ano de 2021, 461.548 jovens estavam cadastrados no PJA (BRASIL, 2000), (BRASIL, 2021). Entretanto, conforme os dados divulgados pelo IBGE (2021), a taxa de desemprego entre os jovens de 14 a 17 anos chegou a 46,3%, o maior percentual da série histórica indicando que, 851 mil pessoas que faziam parte deste grupo estavam desempregadas, ou seja, de cada 10 jovens, 4 não tinham ocupação.

A classificação por sexo apresentada pelo CAGED aponta que dos jovens cadastrados, 48,81% eram do sexo masculino, enquanto, 51,19% eram do sexo feminino (BRASIL, 2021).

⁵² O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) foi criado como registro permanente de admissões e dispensa de empregados, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). É utilizado pelo Programa de Seguro-Desemprego, para conferir os dados referentes aos vínculos trabalhistas, além de outros programas sociais. Este Cadastro serve, ainda, como base para a elaboração de estudos, pesquisas, projetos e programas ligados ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que subsidia a tomada de decisões para ações governamentais. BRASIL. **Portal do Fundo de Amparo ao Trabalhador**. Ministério da Economia, 2016. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/programas-e-aco-es-2/caged-3/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Tabela 2 – Aprendizizes com vínculo empregatício por idade até 31 de julho de 2021

Idade	2021	%
Até 17 anos	284.964	61,74%
18 a 24 anos	174.413	37,79%
25 a 29 anos	683	0,15%
30 a 39 anos	898	0,19%
40 a 49 anos	436	0,09%
50 a 64 anos	149	0,03%
65 anos ou mais	5	0,00%
Total	461.548	100,00%

Fonte: Novo CAGED Rais/Ministério do Trabalho e Previdência (BRASIL, 2021).

Quanto à faixa etária, ao observarmos os dados apresentados na Tabela 2, dos 461.548 jovens cadastrados no programa no ano de 2021, 61,74% tinham entre 14 e 17 anos de idade. O segundo grupo etário atendido pela Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) engloba os jovens de 18 a 24 anos de idade, representados por 37,79% desta população. Os demais dados apresentados na Tabela 2, com idade superior a 25 anos, têm como participantes as pessoas com deficiência, já que a lei autoriza a contratação pelo programa independentemente da faixa etária.

Ao compreender a juventude como categoria social, devemos considerar a construção sócio-histórica deste grupo e as mudanças que ele sofre mediante condicionantes sociais e interseccionalidades. Assim, a juventude se torna símbolo de um imaginário que também compõe a estrutura social, afetando a dinâmica da sociedade. Nesse contexto, “juventude é uma categoria social fundada em representações sociais segundo as quais se atribui sentido ao pertencimento a uma faixa etária, posicionando o sujeito na estrutura social” (WEISHEIMER; KIELING, 2013, p. 24).

De acordo com Bourdieu (1983), as classificações por idade são arbitrárias e acabam colaborando para a manutenção de uma ordem na qual cada um deve permanecer em seu lugar. Assim, juventude e velhice são constructos sociais, o que gera sempre controvérsias. Na argumentação do autor, a juventude é apenas uma palavra carregada de significados e interdições. Já para Margulis e Urresti (1996), o

conceito de juventude vai além de uma palavra e por isso, não deve ser encarada com uniformidade, fixando limites para sua utilização.

No que tange à escolaridade (Tabela 3), 51,29% têm o ensino fundamental completo e 42,67% já concluíram o ensino médio. Por outro lado, 5,86% desta população são analfabetos ou não concluíram o ensino fundamental.

Tabela 3 – Aprendizizes com vínculo ativo em 31 de julho de 2021 por escolaridade

Analfabeto	267	0,06%
Até 5ª Incompleto	1.268	0,27%
5ª Completo Fundamental	597	0,13%
6ª a 9ª Fundamental	24.928	5,40%
Fundamental Completo	236.746	51,29%
Médio Completo	196.958	42,67%
Superior Completo	784	0,17%
Total	461.548	100%

Fonte: Novo CAGED Rais/Ministério do Trabalho e Previdência (BRASIL, 2021).

É importante lembrar que a lei se destina a jovens entre 14 e 24 anos de idade que já concluíram ou estão cursando o ensino regular. Porém, em caso de pessoas com deficiência, contratadas no PJA (BRASIL, 2000), a idade e a escolaridade são desconsideradas, tendo em vista que se trata de um programa social que tem como objetivo promover a inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade.

As dificuldades econômicas e a busca por independência financeira, faz com que determinados grupos sociais, desfavorecidos economicamente, se insiram no mercado de trabalho precocemente. Entretanto, devido à baixa escolaridade e falta de qualificação profissional, muitos jovens são excluídos do mercado de trabalho por não terem experiência e o nível de escolaridade exigido pela empresa. Com isso, sem esperança de bons cargos, muitos jovens encontram em trabalhos precários e na fila do desemprego um destino imediato, consequência do desemprego estrutural (ANTUNES, 2005). Esse fenômeno é denominado por Pochmann (2000) de desemprego de inserção, uma condição do jovem que procura um primeiro contato com o mundo do trabalho que independe de sua escolarização e está pautado em pouca ou nenhuma experiência profissional acumulada.

Quanto à contratação dos aprendizes por estados, conforme o Boletim de Aprendizagem, em 2021 o Paraná atendeu no programa 31.157 jovens, o que

representa o percentual de 6,75%, ocupando o 5º lugar na contratação de aprendizes. Os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro tiveram seu número de jovens participantes do programa aproximados e foram responsáveis por 26,39% das contratações. Já o estado de São Paulo registrou a contratação de 123.776 jovens, o que representa 26,82% desta população (BRASIL, 2021).

Os dados apresentados acima evidenciam que o potencial de vagas para jovens aprendizes ofertadas no estado do Paraná não resolve o problema de emprego desse grande contingente:

Também [é importante] assinalar um ponto de estrangulamento que limita a qualificação profissional do jovem: a desproporção entre a demanda (número de jovens que desejam ou estão em fase de poder qualificar-se) e a oferta de entidades públicas e particulares que lhes deem a oportunidade de formação profissional, oferta que seja acessível à camada social e economicamente mais carente (OLIVEIRA, 2009, p. 19).

Nesta delicada relação entre demanda e oferta, os mais prejudicados são os beneficiários desta política pública, que, além de terem que se inserir no mercado de trabalho de maneira precoce, deixando de experienciar etapas importantes da adolescência e da juventude por condições econômicas desfavoráveis, quando conseguem uma vaga recebem uma formação tecnicista, que tem como objetivo a manutenção das classes em detrimento ao desenvolvimento pleno do cidadão.

Um outro indicador importante para este estudo, a nível de Brasil, diz respeito à contratação de jovens em relação à Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE)⁵³, conforme Tabela 4.

⁵³ A CNAE é o instrumento de padronização nacional dos códigos de atividade econômica e dos critérios de enquadramento utilizados pelos diversos órgãos da Administração Tributária do país. BRASIL. **Ministério da Economia**, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/assuntos/orientacao-tributaria/cadastros/cnpj/classificacao-nacional-de-atividades-economicas-2013-cnae/apresentacao>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Tabela 4 – Aprendizizes com vínculo ativo por CNAE até 31 de julho de 2021

Indústrias de Transformação	124.484	26,97%
Comércio, Reparação de Veículos Automotores e Motocicletas	121.058	26,23%
Sáude Humana e Serviços Sociais	50.617	10,97%
Outras Atividades de Serviços	41.459	8,98%
Transporte, Armazenagem e Correio	23.713	5,14%
Atividades Administrativas e Serviços Complementares	20.942	4,54%
Construção	19.319	4,19%
Educação	10.478	2,27%
Atividades Financeiras, de Seguros e Serviços Relacionados	9.669	2,09%
Agricultura, Pecuária, Produção Florestal, Pesca e Aquicultura	6.974	1,51%
Alojamento e Alimentação	6.960	1,51%
Informação e Comunicação	6.415	1,39%
Atividades Profissionais, Científicas e Técnicas	5.815	1,26%
Indústrias Extrativas	4.095	0,89%
Água, Esgoto, Atividades de Gestão de Resíduos e Descontaminação	3.838	0,83%
Eletricidade e Gás	2.310	0,50%
Artes, Cultura, Esporte e Recreação	1.539	0,33%
Administração Pública, Defesa e Seguridade Social	944	0,20%
Atividades Imobiliárias	929	0,20%
Outras	-10	0,00%
Total	461.548	100,00%

Fonte: Novo CAGED Rais/Ministério do Trabalho e Previdência (BRASIL, 2021).

Na Tabela 4, observamos que a Indústria foi responsável por 26,97% das contratações de jovens aprendizes, seguida pelas atividades de Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas, que contratou 26,23%. Um outro setor responsável pelas contratações é o de Saúde humana e Serviços sociais, que contratou 10,97% dos aprendizes cadastrados no programa.

As discussões acerca do estudante-trabalhador possuem relevância quando se reflete sobre transformações nas relações de trabalho e nos meios de produção. Durante muitos anos, o processo de industrialização recrutou crianças e adolescentes para realizarem atividades precárias, roubando sua infância,

adolescência e juventude. Na Europa moderna, as reivindicações em prol de melhores condições, como redução da jornada, restrições a determinadas atividades e incentivo à educação formal, faziam parte da pauta das discussões de diversos grupos que buscavam uma solução para o problema. No Brasil, o tema passou a receber maior atenção nos anos de 1910 e 1920, com a intensificação da chegada de imigrantes que compunham a força de trabalho no início do processo de industrialização do país. À medida que o país desenvolvia seus setores produtivos, principalmente com a diversificação e consolidação das áreas agrícola, industrial, comercial e de prestação de serviços, nas décadas de 1980 e 1990, a necessidade de mão de obra aumentava; nesse contexto, os jovens se apresentavam como uma excelente alternativa para os industriais que viam nesse nicho um excelente custo-benefício que se equilibrava em três pilares: força de trabalho; mão de obra barata; e subserviência.

Atualmente, conforme a Tabela 4 apresentada acima, as atividades da indústria e do comércio continuam empregando adolescentes e jovens em grande quantidade. Cabe destacar que a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) trouxe aos jovens a garantia de determinados direitos trabalhistas que são fundamentais para o atendimento de algumas das suas necessidades básicas. Entretanto, de acordo com Guimarães (2005), as relações construídas na sociedade vêm sendo antecipadas e se tornam temporãs, fazendo com que adolescentes e jovens, por serem um grupo que ainda está em fase de sedimentação social, sejam afetados de forma mais pontual. Outrossim, a forma prematura com que os adolescentes e jovens são inseridos nos ambientes de trabalho faz sucumbir os ritos de passagem, essenciais para a aquisição de novas responsabilidades que fazem parte do processo de evolução.

4.5 Programa Jovem Aprendiz e as diretrizes nacionais: contradições e possibilidades

Ao dar continuidade a esta pesquisa, atendendo aos objetivos estabelecidos para a construção desta tese, é necessário conhecer e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que norteiam a educação profissional tecnológica no Brasil.

Quase trinta anos após a Constituição de 1948 foi publicada pelo então presidente João Goulart a primeira LDB, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de debate até o texto final. No tocante à educação profissional, percebemos orientações voltadas à liberdade de métodos, fruto de uma flexibilidade curricular e uma diversidade de instrumentos de avaliação, o que em muito se diferenciava da rigidez do até então ensino secundário brasileiro. A partir da publicação desta lei, cada estabelecimento de ensino poderia se organizar de forma autônoma, movido pelo princípio da flexibilidade. Com isso, foi possível perceber nessa lei, a primeira tentativa de aproximação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, quando permitia que o aluno egresso do ensino profissionalizante também pudesse ingressar no ensino superior.

Implicitamente, o texto refletia as marcas da dualidade estrutural, segundo o modelo neoliberal na busca pela superação de um país agroexportador para um país urbano industrial, que destinava uma escola para o pobre e outra para o rico, pois, o aluno que concluía o ensino profissionalizante não era autorizado a ingressar na educação superior, tendo como única opção outros cursos técnicos relacionados à sua área de formação.

Outra diretriz importante para o estudo da EPT no Brasil é a Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, que instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” e ficou conhecida como reforma do 1º e 2º grau. Sob a égide do regime militar e imersa no processo de industrialização, a lei dá continuidade a manutenção da proposta do governo militar, tendo sua ênfase voltada para a formação de mão de obra, com vistas a industrialização do país.

Ao contrário da Lei n.º 4.024/61, com a presente separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, a Lei n.º 5.692/71 estabeleceu a equivalência entre as duas modalidades de ensino para fins de prosseguimento de estudo. A partir da Lei n.º 5692/71, o ensino de 1º grau teve sua obrigatoriedade ampliada de 4 para 8 anos, com no mínimo 720 horas de atividades anuais, o antigo ensino primário foi unido ao ginásio, e incorporadas às séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões, que passam a ter um lugar importante nas discussões nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Na época, o ensino de 1º grau era apresentado nos discursos e orientações federais como a formação básica indiscutivelmente necessária para o homem se realizar como pessoa e poder exercer seus deveres e direitos de cidadão, sempre

associando o sucesso de desenvolvimento de um país com o investimento na educação profissional. Embasado por uma filosofia de educação produtivista, o ensino de 1º grau buscava uma integração entre desenvolvimento tecnológico e científico, na tentativa de preparar o cidadão para o mercado de trabalho.

Conforme artigo 4º da lei haveria um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, “e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos de estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971). No que tange à parte diversificada, a escola, observando a realidade local e as necessidades econômicas, poderia ofertar na área primária: iniciação à agricultura, oficina rural, desenho técnico e jardinagem e floricultura; na área secundária: artes gráficas, cerâmica, fotografia, mecânica, corte e costura; na área terciária: práticas de comércio, datilografia, decoração do lar, práticas de escritório, noções contábeis e fiscais.

Outro documento relevante que trata sobre a EPT no Brasil é o Decreto n.º 2.208 de 1997, promulgado no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha como objetivo

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997).

Conforme Souza et al. (2019, p. 83),

a implantação do Decreto n.º 2.208/1997 não pode ser compreendida fora do contexto histórico dos fins do século XX, quando o Brasil adota uma série de ajustes cujos alicerces eram as premissas neoliberais. Nesse cenário, palavras como meritocracia, flexibilização, competitividade, desregulamentação, requalificação, qualidade total, competência e Estado Mínimo nortearam um conjunto de reformas socioeconômicas e educacionais, amparadas pelo discurso da modernização e do desenvolvimento, vinculados aos ditames do mercado nacional e internacional.

Apoiada pela literatura internacional, as políticas desenvolvimentistas no Brasil compreendiam o homem como capital humano, teoria desenvolvida por Theodore Schultz nos anos 1960. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 47), tal

teoria afirmava “[...] ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores”. Para as autoras, de forma mecânica e repentina, é atribuído à educação “o condão” que sustentaria a competitividade nos anos de 1990. A formação diretiva orientada pelo decreto, não possibilitava ao aluno a oportunidade de escolha, limitando as suas possibilidades de ascensão social. Em 2004, o Decreto n.º 2.208 de 1997 foi revogado e com isso, a forma de condução do processo educativo, que antes apresentava matrizes curriculares distintas entre o ensino médio e o ensino técnico, volta a ser integrado, na tentativa de democratizar o ensino no Brasil.

No ano de 2008, com a promulgação da Lei n.º 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que permite uma reconfiguração da educação profissional e técnica de nível médio, abrindo caminho para discussões que tratam sobre o ensino médio integrado, cujo modelo educacional oferece aos estudantes a possibilidade de concluir o ensino médio com uma formação profissional, capacitado para o mercado de trabalho. A partir dessa lei há uma nova concepção de formação no que tange à educação profissional tecnológica, agora ramificada entre educação profissional técnica de nível médio e educação de nível superior, atrelando uma formação técnica e sólida à formação integral humanística, com a possibilidade de associar os estudos, a pesquisa e a extensão para que a concepção de formação integrada se concretize na prática do processo formativo. Com a lei, o estudante passa a ter a possibilidade de adquirir uma formação técnica, mas sem deixar de lado a formação humanística, que lhe possibilitará dar continuidade aos estudos em outras áreas, caso deseje.

Com a criação dos Institutos Federais a partir do ano de 2008, houve a necessidade de reformular as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional que por meio da Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, abrange, I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2012). Com isso, a formação profissional no Brasil, a partir dessa resolução se dá nos três níveis apresentados acima, com vistas, segundo o texto, a uma formação mais integral e humanística. Nesse sentido, destacamos o item número I, que trata da formação inicial e continuada ou qualificação profissional que pode acontecer no próprio ambiente de trabalho, como é o caso do PJA (BRASIL, 2000).

Em janeiro de 2021, foi publicada no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CP n.º 1, que tem como objetivo definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica. Nas disposições preliminares, o documento apresenta o seu entendimento de diretriz e na sequência, trata sobre o conceito e a abrangência da educação profissional tecnológica. No capítulo II, de acordo com Brasil (2021) são apresentados os princípios norteadores que embasam a resolução. No capítulo terceiro, é possível observar as diretrizes que tratam da organização e do funcionamento. Entretanto, é no capítulo 4 que se encontram as orientações acerca da Qualificação Profissional. O art. 12 afirma que

Os cursos de qualificação profissional, incluída a formação inicial de trabalhadores, deverão desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão, que sejam necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO (BRASIL, 2021).

Conforme o texto, é possível observar a intencionalidade do documento que enfatiza o desenvolvimento de competências profissionais, desconsiderando outros saberes que deveriam ser ofertados aos educandos para que estes desenvolvam uma consciência crítica acerca do trabalho que desenvolvem e da sociedade em que habitam. A nova resolução, diferente da anterior – Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012 – vai além da ideia de diretrizes para a educação de nível médio, propondo diretrizes gerais para a EPT. Nesse contexto, é possível perceber uma ampliação das finalidades da EPT, que tem seu foco retrocedido à formação de mão de obra:

§ 3º Os cursos de qualificação profissional devem ser organizados na perspectiva de itinerário formativo profissional e tecnológico, com vista a possibilitar o aproveitamento das competências desenvolvidas para a continuidade de estudos. [...]

Art. 14. A formação inicial para o trabalho poderá compreender a oferta de cursos e programas especiais de capacitação profissional, de duração variável, abertos à comunidade e condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento do estudante, sem exigência de vinculação a nível formal de escolaridade ou ao perfil profissional de conclusão de uma determinada ocupação, voltados para o desenvolvimento de saberes instrumentais relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda (BRASIL, 2021).

O desenvolvimento de competências de nível tático e específico, influência da BNCC, conduz os estudantes a uma formação mais limitada, desconsiderando os

aspectos de integração curricular, que deve acontecer para oportunizar uma gama de conhecimentos mais amplos, fragilizando a integração curricular. A nova Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, excluiu artigos importantes antes contemplados na Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, desconsiderando a formação *omnilateral*⁵⁴, essencial para o empoderamento dos agentes.

Por isso, a ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, publicou uma nota de repúdio⁵⁵ acerca da Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, enfatizando que os avanços do ultraliberalismo, que tem como marco o golpe a democracia de 2016 que destituiu do poder a ex-presidenta Dilma Rousseff, tem como característica o “ultraconservadorismo de costumes, que também incorpora o negacionismo da ciência e a tecnocracia militarista” (ANPED, 2021, s/n). A nota ainda afirma que estas forças caminham unidas para atacar os direitos sociais adquiridos, conquistados ao longo do tempo pela classe trabalhadora. Na redação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, é possível observar

[...] expressões e conceitos do referencial crítico, como “trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”, são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como “competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros.

A mesclagem de termos que são utilizados em campos opostos faz parte de uma tentativa do legislador de confundir propositalmente a sociedade e dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre os termos. Por fim, partindo do princípio de uma formação *omnilateral*, percebe-se que a Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, não interage e não dialoga com os interesses da sociedade que atualmente busca uma formação mais ampla, capaz de

⁵⁴ Que não privilegia apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano, tendo como práxis a unidade e organicidade na formação. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

⁵⁵ ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução CNE/CP n.º 01-2021). 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 8 abr. 2022.

fornecer um embasamento conceitual que lhe oportunize um local de fala crítico, com vistas à democratização dos acessos e das possibilidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Lei da Aprendizagem foi instituída a partir do ano 2000 com o objetivo de oportunizar formação técnica profissional básica para adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, em situação de vulnerabilidade. De acordo com o texto, a lei oferece qualificação para o trabalho aliada à prática profissional, que fica sob a responsabilidade da empresa contratante.

Ao observar as juventudes e as suas diferentes representações sociais, podemos afirmar que a condição dos jovens está associada a um período de construção. A ânsia pela liberdade, o desejo de desbravar e tomar as suas próprias decisões, mesmo não estando ainda preparado para isso, faz com que busquem alternativas para sua emancipação. Outros, por uma questão de necessidade financeira, encontram no programa Jovem Aprendiz uma alternativa para conseguir os subsídios necessários para garantir a sua subsistência e muitas vezes a de suas famílias, o que os leva ao ingresso precoce no mercado de trabalho.

Outro ponto a se considerar diz respeito à participação do jovem no programa que se dá por meio de um processo seletivo composto por triagem social, provas e entrevistas que também segregam, tornando-os mais rivais do que aliados ao participarem de uma competição que desde a largada já se apresenta desigual. A relação precoce, quando se considera os adolescentes que participam do programa, consolida o estabelecimento de uma cultura social que põe o capital acima do fator humano ao desconsiderar o período da adolescência que deve ser vivida e experienciada, para que assim possa se constituir em todas as suas dimensões.

Quando se reflete sobre a colonização do Brasil e o início do processo educativo no país, devemos considerar que a cultura exploratória imposta pelo capitalismo no país data de longos tempos. Ao observar a sociedade contemporânea e as suas diferentes formas de compreensão acerca do trabalho, podemos constatar que a desvalorização do trabalho, fruto da herança escravista, mantida por mais de meio século após a abolição, ainda que tenha sofrido alterações faz-se presente para a conservação da hierarquia capitalista do trabalho. Os anos passaram, mas o homem ainda é tido como produto humano, continuando escravizado de um sistema que o mantém como parte de uma engrenagem, não lhe sendo permitido parar. Quanto ao estado, sob a égide do capital cabe-lhe o papel de, no máximo, preservar as posições socialmente estabelecidas.

O estabelecimento de mudanças que ocorrem nos campos econômicos, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico faz com que legislações, programas e projetos se coloquem em lados opostos, estabelecendo uma arena de disputas na qual os agentes se digladiam, muitas vezes para atender necessidades pessoais, advogando outras posições e *status*.

É diante desse embate que o problema dessa pesquisa tomou forma, constituindo-se no seguinte questionamento: qual a concepção da formação para o trabalho do jovem aprendiz proposta pela Lei n.º 10.097/2000 e como esta lei se configurou no estado do Paraná em relação à legislação federal? Na tentativa de responder à problemática levantada, adotamos procedimentos teórico-metodológicos que permitiram um entendimento que perpassa as aparências do fenômeno estudado para se chegar a sua essência, aproximando-o da realidade. Para tal, o materialismo histórico e dialético foi assumido como procedimento teórico-metodológico na tentativa de compreender por meio das categorias da totalidade, contradição, reprodução, movimento e crítica os movimentos sociais do homem em suas diferentes formas de organização.

Como o principal objetivo consistiu em realizar uma análise crítica sobre a concepção do Programa Jovem Aprendiz em relação à formação para o trabalho e cidadania proposta na Constituição Federal de 1988, na LDB n.º 9.394/1996, no PNE (2014-2024), na BNCC (BRASIL, 2018b) e suas especificidades no estado do Paraná, adotamos de forma crítica o Ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, para análise dos contextos da Influência e da Produção de textos, dos quais se originam os princípios orientadores da política e, conseqüentemente, o direcionamento para novas ideologias.

Atendendo aos pressupostos do Ciclo de Políticas e em resposta ao primeiro objetivo específico de “contextualizar historicamente a formação para o trabalho na constituição do Programa Jovem Aprendiz a partir dos anos 1990”, apresentamos uma discussão sobre o processo histórico de colonização do Brasil que repercutiu no processo educativo, fazendo com que sua estrutura fosse concebida de forma fragmentada e dualista, com vistas ao atendimento das necessidades dos grupos interessados. Nesse percurso, podemos observar que desde o Brasil Colônia até os dias atuais a educação para o trabalho tem-se constituído em um mecanismo de consolidação de práticas aliançadas com os interesses do capital, no sentido de

formar uma força de trabalho que atenda às necessidades do mercado. Também foi possível observar que a cultura outrora imposta pelos jesuítas e mantida pelos grupos que os substituíram na organização da educação estabeleceu uma cultura subalterna que ainda hoje apresenta dificuldades de superação, tendo em vista o seu enraizamento.

A fragmentação e a dualidade percebida em relação aos interesses dos diferentes grupos que deram início à organização da educação no Brasil não difere dos dias atuais. É comum perceber contradições nos discursos que visam interesses próprios e, por isso, torna-se difícil articular os objetivos e as falas. Nesse contexto, faz-se necessário repensar a articulação do discurso pedagógico que norteia a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e reflete o seu caráter contraditório, tornando o programa desigual e limitador no que se refere a possibilidades para os jovens.

De acordo com a sua constituição, a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) tem suas premissas voltadas ao mundo do trabalho. Mas, por considerar que os adolescentes e jovens que buscam o primeiro emprego estão em fase de construção pessoal e profissional, não se pode deixar de lado o fato de que a qualificação profissional oferecida pelas instituições qualificadoras exerce grande poder sobre os agentes, que por permanecerem nesse campo entre um e dois anos poderão sofrer influências em sua cultura, o que repercutirá em sua tomada de decisões futuras. Assim, compreender o texto e o contexto da Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) permite à sociedade a possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam as contradições e desigualdades que alguns discursos pretendem encobrir.

A busca pela liberdade, concretizada por meio da Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), traz ao jovem uma sensação de autonomia que se materializa no dinheiro, que permite o acesso a bens de consumo e serviços. Porém, nesse momento, a família e o jovem não são capazes de perceber os demais interesses que se fazem presentes na colocação em prática dessa política pública. O ingresso precoce no mercado de trabalho não garante o sucesso profissional dos agentes, ao contrário, poderá fazer com que deixem de viver etapas importantes como a infância e a adolescência, prejudicando o seu desenvolvimento posterior.

Para atender ao segundo objetivo específico dessa análise crítica com base no ciclo de Políticas, foi preciso “identificar as influências de grupos de interesses, na proposição do Programa Jovem Aprendiz, Lei n.º 10.097/2000, que regulamenta o trabalho dos jovens de 14 a 24 anos”. Ao compreendermos a sociedade como um

organismo vivo que se movimenta e que recebe diversas influências de outros grupos, a categoria da reprodução foi essencial para compreender o PJA (2000) e a multiplicação das desigualdades.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da produção de texto possui características específicas, por exemplo, a linguagem dos textos políticos, que deverá estar articulada com a linguagem do interesse público. A Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) já tinha sido prevista no Art. 428 da CLT (1943), que instituía o trabalho para os jovens por meio de contrato formal, ressaltando que a empresa deveria se comprometer a oferecer e assegurar que o jovem, além do trabalho, tenha a formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico (BRASIL, 2000). Outro ponto a se considerar é que lei também visava combater a exploração do trabalho infantil, uma prática utilizada no Brasil desde o descobrimento até os dias atuais.

Com base na linha do tempo do trabalho infantil, apresentada no Quadro 4, foi possível compreender o caminho percorrido por diversos grupos que se empenharam para combater o trabalho escravizado de crianças no Brasil e no mundo, também contemplado no ODS 8, na meta 8.7. Desse modo, a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) surge para dar a adolescentes entre 14 e 17 anos a primeira oportunidade de trabalho aliada à formação profissional.

Posteriormente, tendo em vista que as empresas não poderiam atribuir funções que colocasse em risco a saúde do menor com trabalhos insalubres, a lei foi estendida para jovens entre 18 e 24 anos para atender a demanda das empresas, que viram nesse público um nicho interessante, aliando mão de obra barata com impostos mais acessíveis. Essa pesquisa ainda constatou que não há nenhuma garantia de que este jovem será efetivado na empresa após a passagem pelo programa; o que se quer, talvez, é uma solução a curto prazo para que as empresas supram suas necessidades por meio de mão de obra barata.

Aparentemente, os programas de aprendizagem podem legalizar o trabalho infanto-juvenil, mas não incluem o jovem no mercado de trabalho. Afinal, os adolescentes e jovens não podem ser contratados por mais de dois anos, e essa rotatividade faz com que as empresas mantenham um círculo vicioso de contratar, demitir e recontratar os indivíduos contemplados pela Lei n.º 10.097/2000, mantendo a custo baixo suas esteiras funcionando a todo vapor.

Durante a votação do Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000 que deu origem à Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) pudemos observar, nos discursos proferidos pelos deputados, que a ênfase do voto se concentrava na formação para o trabalho. Contudo, por serem os deputados em sua grande maioria apoiadores da ideologia neoliberal, a formação para a vida e o respeito às fases de desenvolvimento dos agentes foram desconsideradas durante a discussão (Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000) e aprovação do texto (Lei n.º 10.097 de 2000), deixando a ênfase centrada na necessidade de mão de obra para o desenvolvimento do país.

Quando se propõe investigar o contexto da influência em relação à produção do texto da Lei n.º 10.097/2000, também é preciso considerar a categoria da totalidade, que, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência do fenômeno, auxiliando na compreensão da relação entre o todo e as partes. As relações desiguais existentes são frutos de uma longa história de escravidão antes autorizada, posteriormente proibida e por fim legalizada que não possibilita ao agente sua ascensão social. Por ser a totalidade uma categoria em movimento, tornando-se vazia se sem contradições, ao considerarmos a Lei n.º 10.097/2000 observamos um movimento contraditório, ora com foco na aprendizagem, ora com foco no trabalho, reforçando o seu caráter contraditório e dualista.

O terceiro objetivo específico desta tese se propôs a “investigar como o Programa Jovem Aprendiz é desenvolvido no estado do Paraná em relação às diretrizes nacionais”. Para tal, foi realizado um resgate histórico das primeiras políticas públicas implementadas no estado que atendiam os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade.

Conforme o recorte da pesquisa, demos destaque à CAPEJO, criada em Curitiba no ano de 1943, pela esposa do interventor Manuel Ribas, D. Anita Ribas, seguindo o modelo da instituição carioca. Na época, conforme apresentado no capítulo 4, os jornais retratavam os meninos em situação de rua como baderneiros e insuportáveis. A pobreza, a estrutura familiar e a falta de orientação, aliada à inexistência de políticas públicas que oportunizassem a essas crianças, adolescentes e jovens o atendimento de suas necessidades básicas, faziam com que eles perambulassem sem destino pelas ruas alterando a ordem social.

Com isso, a CAPEJO foi criada para tirar esse público das ruas e formar essa juventude para o trabalho. Inicialmente o atendimento era exclusivo aos meninos, que após a destituição familiar tornavam-se internos da instituição. As regras eram

controladas e rígidas com o intuito de garantir a recuperação do jovem. O foco da reabilitação centrava-se no trabalho, com a venda de jornais e revistas que ajudava a manter a casa, sendo-lhe uma parte entregue quando saísse do projeto. O projeto deixava claro que seu objetivo era dar aos meninos uma profissão; no entanto, desconsiderava-se o fato de serem crianças, e seu destino já estava traçado quando ingressavam na instituição, que lhes impunha um regime de trabalho em detrimento de um processo educativo que lhes permitisse escolher o seu caminho.

Também com o objetivo de regenerar, as Escolas Agrícolas fundadas durante o governo do presidente Getúlio Vargas foram implementadas no Paraná, sob a égide do assistencialismo que via no trabalho do campo a oportunidade de disciplinar adolescentes e jovens. Para centralizar o poder, Vargas dissolveu o congresso e os governos estaduais, nomeando interventores para assumir a administração dos estados. No Paraná foi nomeado Manoel Ribas, que reproduzia um discurso desenvolvimentista e via no setor agrícola uma possibilidade de melhorar a economia do país; assim, formar pessoas para trabalhar no campo era essencial para a implementação do seu projeto. Nesse contexto, as escolas agrícolas se apresentavam como uma excelente oportunidade para reabilitar jovens em desacordo com as regras sociais e formá-los como mão de obra especializada para o campo. Outra via adotada para o desenvolvimento do país estava no processo de industrialização, que de certo modo autorizava o governo a tirar de circulação todos aqueles que colocavam em risco os planos da sociedade burguesa, pretendendo-se assim garantir a disciplina, a moralidade e a docilidade do trabalhador e, por consequência, a manutenção das classes.

Inspirada pelo Poema Pedagógico de Makarenko (1980), que afirmava que a educação pelo trabalho poderia se tornar a solução para muitos problemas sociais, a Associação dos Meninos de Curitiba (ASSOMA) foi fundada no governo do prefeito Roberto Requião com o objetivo de tirar crianças desfavorecidas das ruas. O trabalho se iniciava com a abordagem feita pelo educador social de rua, responsável pelo primeiro contato, e o subsequente encaminhamento da criança para a instituição. Ao chegar lá a criança conhecia o projeto, assinava um termo de compromisso e era encaminhada para as oficinas que de acordo com a faixa etária ofereciam formações relacionadas a saúde, higiene e qualificação para o trabalho.

Diferente da CAPEJO e das Escolas Agrícolas, a Escola Oficina dava ao aluno a oportunidade de conhecer diversas profissões e auxiliava-o na construção do seu

projeto de vida, com objetivos pedagógicos organizados de forma processual, considerando diversos direitos dos agentes, como o de ser criança. No entanto, a Escola Oficina não se distanciava das outras instituições quando afirmava a necessidade de formar as crianças do projeto para o mercado de trabalho, enquanto outras eram formadas para a vida.

As Guardas Mirins do Paraná também tiveram e ainda hoje contribuem para a formação de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Com o objetivo de uma formação cidadã, as Guardas oferecem aos alunos matriculados uma formação ampla que contempla aspectos individuais e sociais tendo como pano de fundo orientações militares. Este projeto social visa auxiliar os jovens a se colocarem no mercado de trabalho e oferecer-lhes uma complementação educacional.

Nesta pesquisa foram apresentadas as Guardas localizadas nas cidades de Curitiba e de Foz do Iguaçu, que se disponibilizaram a ofertar o PJA (2000) como parte das iniciativas do estado para erradicar o trabalho infantil e regulamentar o trabalho dos adolescentes e jovens, bem como dar a eles uma qualificação profissional.

Na sequência, foram discutidas as principais DCN no tocante à EPT. A leitura e reflexão dos textos desvela um modelo de educação neoliberal que atende a interesses pontuais de grupos específicos, responsáveis pela proposição e aprovação das leis, que muitas vezes não contam com a opinião e a participação da parte mais interessada, a população.

Em síntese, as reflexões apresentadas acima reafirmam a tese defendida nessa pesquisa, qual seja, a de que o modelo de formação proposto na legislação educacional para a juventude, em especial na Lei n.º 10.097/2000, é composto por um conjunto de normas que reproduz um sistema de classes hierarquizado existente na sociedade capitalista que não contempla uma formação emancipadora.

O processo de reprodução de classes e concomitantemente de outras injustiças leva os agentes a tomar o mundo social tal como ele é, naturalizando as injustiças, normalizando o anormal. Com isso, os agentes deixam de se posicionar sobre injustiças que, muitas vezes, tomam forma de políticas públicas que não garantem a todos os mesmos direitos, excluindo e limitando acessos, deixando claro os efeitos da dominação.

Desde 2019 está em construção o Projeto de Lei n.º 6.461 de 2019 que, institui o Estatuto da Aprendizagem e, visa a manutenção de direitos já adquiridos além de combater a Medida Provisória n.º 1.116, de 2022 que ameaça a Lei n.º 10.097/2000.

Uma das possíveis soluções para combater a exploração dos agentes cadastrados no programa seria a aproximação do Ministério da Educação ao Ministério do Trabalho pois, a lei visa uma formação técnico-profissional, por meio de teoria e prática e, o distanciamento entre estes faz com que o trabalho se sobreponha ao processo educativo.

A epígrafe que inaugura esta tese foi propositalmente recolhida da abertura do livro “A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de Pierre Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, lançado inicialmente em 1970 com o título original francês *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. No livro, os autores trazem um poema de Robert Desnos que narra a história do Capitão Jonathan, que aos 18 anos captura um pelicano que todas as manhãs bota um ovo branco do qual nasce outro pelicano muito parecido com ele, este outro também bota um ovo branco do qual nasce outro pelicano, e assim a história persiste por muito tempo e só será interrompida quando alguém fizer uma omelete. As percepções que os agentes tomam do mundo fazem parte de uma construção social e cultural que em sua maioria são passadas de geração para geração; do mesmo modo, delas surgem os paradigmas que vão sendo colocados em prática na sociedade e se repetem ao longo dos anos. Entretanto, é importante ressaltar que esses modelos são em sua maioria desenhados e implementados por uma classe dominante que muitas vezes age em benefício próprio com vistas à conservação do *status quo*. Assim, torna-se imperativo fazer “uma omelete” para romper este ciclo de reprodução que multiplica o sistema de classes, impossibilitando aos agentes sua emancipação.

Ao compreender as diferentes concepções de juventudes como uma categoria histórica, formulada em contextos particulares, não se pode desconsiderar o pluralismo cultural que se manifesta e suscita nos agentes diferentes questionamentos e necessidades, visto que ser jovem faz parte de um processo de construção; assim, a sociedade precisa deixar de classificar os agentes como uma unidade, pois esta ação, segundo Bourdieu (1983, p. 113), “[...] já constitui uma manipulação evidente”. A autonomia relativa oportunizada pela Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) cumpre a sua função ideológica de auxiliar o Estado e a burguesia na inculcação de valores que reproduzem e mantêm uma cultura que garante o controle social por meio da formação do trabalhador aprendiz. Ao contrário disso, o ideal seria que o Estado oferecesse ao agente condições objetivas para que todo jovem pudesse optar

livremente pela formação naquilo que é de seu gosto, tornando-se assim um aprendiz trabalhador.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Última Década**, CIDPA Viña del Mar, n. 16, p. 117-152, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v10n16/art05.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.
- ALTHUSSER, Louis; BADIOU, Alain. Materialismo histórico e materialismo dialético. *In*: BADIOU, Alain; ALTHUSSER, Louis. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. Trad. Elisabete A. Pereira dos Santos. São Paulo: Global, 1979, p. 33-56.
- AMAZARRAY, Mayte Raya et al. Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 329-338, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/LmqNqrc79NZ3sRNTGSZLYN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, v. 24, n. 24, p. 1-19, fev. 2016.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Trad. João M. Paraskeva e Luís Armando Gandin. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Fazendo pesquisa sobre atuação de políticas. *In*: BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2016, p. 11-34.
- BARBOSA, Alexandre de Freitas. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.
- BARRETO, Edna Abreu; LOPES, Alice Casimiro. Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 139-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/985/1391>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BAUER, Martin W; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

BINZER, Ina von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Trad. Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. Introdução. *In*: BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 7-10.

BORGES, Regina Célia P.; COUTINHO, Maria Chalfin. Trajetórias juvenis: Significando projetos de vida a partir do primeiro emprego. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 189-200, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016849004.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Travail et travailleurs en Algérie Paris**. Mouton, 1963.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Bertrand, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos sobre etnologia cabila. Trad. Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Correa. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-1992). Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Edições 70, 2018.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In* ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

BRASIL. Presidência da República. **Código de Menores**. Decreto n.º 17.943-A de 12/10/1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis de Trabalho. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun.1990, retificado em 27 set.1990. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm#:~:text=LEI%20No%2010.097%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das,o%20de%20maio%20de%201943. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jul. 2008. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012a, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 4 maio 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Ministério da Economia**, 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto N.º 9.579, de 22 de novembro de 2018**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz [...]. Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N.º 11.279, de 2019**. Altera as Leis n.º 11.892, de 28 de dezembro de 2008; n.º 12.706, de 8 de agosto de 2012, e n.º 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AF6A6EFDB89C53C44D1DA5A20917D5EF.proposicoesWebExterno2?codteor=1709922&filename=Avulso+-PL+11279/2019. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança novos caminhos para impulsionar a educação profissional e tecnológica. **Portal MEC**, Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/81071-mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 4 maio 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e emprego. **Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. Edição revista e ampliada. 8. ed. Brasília: 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/manual-da-aprendizagem-2019.pdf/view>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Produtividade Emprego e Competividade Secretaria de Políticas Públicas de Emprego Subsecretaria de Capital Humano. **Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://educacao.ms.senai.br/wp-content/uploads/2020/10/CONAP-AGOSTO-2020-versao-8.10-aatualizada-com-correc%CC%A7a%CC%83o-dos-cursos-303-e-327.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e emprego. **Medida provisória n.º 1.116, de 4 de maio de 2022**. Institui o Programa Emprega + Mulheres e Jovens e altera a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Consolidação das Leis do Trabalho,

aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/152939#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Emprega%20%2B%20Mulheres%3B%20e%20altera%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das,26%20de%20outubro%20de%202011.Acesso em: 12 abr. 2022.>

BRASIL. Ministério do Trabalho e emprego. **Projeto de lei n.º 6.461, de 2019**. Institui o Estatuto do Aprendiz e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1848648. Acesso em: 12 abr. 2022.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A ilusão da moratória social para jovens das classes populares. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidade de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007, p. 135-157.

CASA DO PEQUENO JORNALEIRO. **Relatório anual 1960**. Curitiba, 1960. Acervo da Biblioteca Pública do Paraná.

CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CORRÊA, Felipe. **Ideologia e Estratégia**: anarquismo, movimento sociais e poder popular. São Paulo: Faísca, 2011.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e sua ausência**: narrativas juvenis na metrópole. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei n.º 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO Brasil, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

DELEON, Peter. **Reinventing the policy sciences**: three steps back to the future. *Policy Sciences*, v. 27, n. 1, p. 77-95, 1994.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2000.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Trad. Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2020.

ENS, Romilda Teodora. **Significado da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

FERNANDES, Cláudio. **Economia cafeeira e industrialização do Brasil**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/republica-cafe-industrializacao.htm>. Acesso em: 19 set. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

FIAMENGHI JR., Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 2, p. 236-245, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/?lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Ano 15. 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. Juventude e Educação Profissionalizante: Dimensões Psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 111-120, jul. dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a04.pdf>. Acesso em: 6 mar.2022.

FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, jan./mar. 2002. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/6JjV5FSbbZYbKhbW7Mxkfzv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FURTADO, Celso. **A economia brasileira**: contribuição à análise do seu desenvolvimento. Rio de Janeiro: A noite, 1954.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2000.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Diferentes Níveis de Ensino: um desafio ético e político. *In*: MIRIAM PILLAR GROSSI (Brasil). **Especialização Ead em Gênero e Diversidade na Escola**. Livro V, Módulo V e VI. Tubarão: Ed. Copiart, 2015, p. 175-188.

GISI, Maria Lourdes. **Avaliação de políticas e políticas de avaliação**: a educação superior em perspectiva. Curitiba: Appris, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal Carcere**. Turim: Giulio Einaudi Editore, 1975a.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere**. Turim: Giulio Einaudi Editore, 1975b.

GREEN, Duncan. **Da pobreza ao poder**: como cidadãos ativos e Estados efetivos podem mudar o mundo. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/trabalho-uma-categoria-chave-no-imagin3a1rio-juvenil.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

IANNI, Octávio. O progresso econômico e o trabalhador livre. *In*: Sérgio Buarque de Holanda (org.). **História geral da civilização brasileira**, t. 2, v. 3. São Paulo: Difel, 1985, p. 304-315.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019. **Informativo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Divulgação Trimestral - 1º trimestre 2021**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadct/brasil>. Acesso em: 11 nov. 2021.

KONDER, Leandro. Origens da dialética. *In*: KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, Acácia. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**; as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no ocidente**: a filosofia ocidental, do renascimento aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 1988.

LASSWELL, Harold. **Politics**: Who Gets What, When, How. Cleveland: Meridian Books, [1936]1956.

LATOURETTE, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos em ciência. *In*: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (org.). **Objetos impuros**: experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Afrontamento, 2007, p. 40-61.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. *In*: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Marcos Alberto Horta. **Legislação e Trabalho e Controvérsias Historiográficas**: o Projeto Político dos Industriais Brasileiros (1919-1930). 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, Nicolle Taner de. **Os meninos na casa do pequeno jornaleiro**: institucionalização, protagonismo e trajetórias (Curitiba, 1960-1978). 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2666/nicolle_taner_de_lima___final.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, v. 24, n. 25, p. 1-19, fev. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor%C3%ADa_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra. Acesso em: 22 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Trad. Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Trad. Juarez Guimarães e Suzanne Felice Lewy. São Paulo: Cortez, 2000.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. *Perspec.*, v.14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvX YtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432/163>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e173480.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p.1-9, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MAPA DO TRABALHO INFANTIL NO PARANÁ. A partir da análise dos acidentes de trabalho. Com crianças e adolescentes. Paraná, 2020. Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/documents/116858/3201188/MAPA_DO_TRABALHO_INFANT

IL_VERSAO_FINAL_14_04_20_2.pdf/134f961b-6ecf-e82b-0afd-52529dbc99f8.
Acesso em: 5 mar. 2022.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. *In*: BURAK, Solum Donas (org.). **Adolescência y Juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitária Regional, 2001, p. 41-56.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINELLI, Maria Lucia. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINIAK, Vera Lucia. A institucionalização das escolas agrícolas no Paraná. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 228, p. 4-14, maio/jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56086/751375152066>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. João Maia. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política (v. 1 e 2). Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 1993.

MÉSZÁROS, István. **Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

MODESTO, Monica Andrade. Estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante? nuances da relação entre educação e trabalho NA UFS. **VI Colóquio Internacional**: "Educação e contemporaneidade". São Cristóvão, SE: 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10182/25/24.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva **Educação para a carreira e representações sociais de professores**: limites e possibilidades na educação básica. 2010. Tese (Doutorado em Ciências, área: Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial- Ciência e Vida**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2004.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. *In*: FÁVERO, Osmar et al. (org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 253-280.

OECD. **Career Guidance and Public Policy**: Bridging the Gap, Paris, 2004.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho infantil**: estimativas mundiais 2020, tendências e o caminho a seguir. Genebra, 2020. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

OLIVEIRA, Ricardo Costa. Notas sobre a política paranaense no período de 1930 a 1945. *In*: **A construção do Paraná moderno**: políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004.

OLIVEIRA, Oris. Trabalho e profissionalização do jovem. *In*: JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina B. (org.). **Ser aprendiz!** Aprendizagem profissional e políticas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: Ltr, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/8>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Exmo Sr. Afonso Alves de Camargo**, Presidente do Estado, 1/02/1920. Curitiba: [s.n.], 1920.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª. Sessão da 15ª. Legislatura 1/02/1921. Curitiba: [s.n.], 1921.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado pelo Sr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, 1925.

PARANÁ. **Mensagem dirigida a Assembleia Legislativa do Estado pelo Sr. Manoel Ribas**, Governador do Estado, 1937.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Guarda Mirim do Paraná**: SEED/PR. 2020. Disponível em: <https://www.guardamirimparana.com.br/2020/02/nossa-historia-desde-1963.html>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PARO, Denise. **Revista da Guarda Mirim de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu, jul. 2017. Disponível em: http://guardamirimfoz.org.br/down/Revista_Guarda_Mirim_26_06_17.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

PENNA FIRME, Thereza; STONE, Vathsala Iyengar; TIJIBOY, Juan Antonio. **Avaliação de programas alternativos de atendimento aos meninos de rua.** Brasília. DF: UNICEF, 1987. Mimeografado.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, n. 1, p. 83-94, 1997.

POCHMANN, Marcio. **A batalha do primeiro emprego:** as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

QUAPPER, Klaudio Duarte. ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *In*: BURAK, Solum Donas (Compilador). **Adolescencia y Juventud en América Latina.** Cartago: Libro Universitario Regional, 2001, p. 56-74.

QUARENghi, Maria Merlo; SILVA, Maristela Requião de Mello. **O Acontecer Pedagógico de Uma Escola Oficina.** Curitiba, 1991.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-58.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAES, Flávio Azevedo Marques de. A controvérsia sobre a industrialização na primeira república. **Estudos avançados USP**, v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7SGJLHqHQrySFLZgMkGLdzq/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. *In*: FERRETTI, Celso J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval et al. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In: O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-54.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGARBI, Luciani Marconi Caetano Martins; FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta. A lei da aprendizagem: uma solução possível para a questão do trabalho infanto-juvenil. **Revista Uniara**, v. 13, n. 1, p. 135-148, jul. 2010. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/revistauniara/pdf/24/revista_completa.pdf. Acesso em: 6 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olina. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Uma História do Brasil**. Trad. Raul Fiker. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *In: MOURA, Dante Henrique (org.). Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 409-434.

SOUZA, Francisco Chagas Silva et al. O Decreto n.º 2.208/1997 e a Lei n.º 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 79-93, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46589/31707>. Acesso em: 6 abr. 2022.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César. Juventude e políticas públicas no Brasil. *In: FÁVERO, Osmar et al. (org.). Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 179-215.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

TONET, Ivo. O padrão marxiano. *In: TONET, Ivo. Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013, p. 65-126.

VAZ, Franco. **A infância abandonada**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1905.

VELLOSO, Monica Pimenta. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. *In*: GOMES, Ângela Maria Castro; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta. **Estado Novo**: ideologia e poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 71-108.

WATTS, Anthony G.; FRETWELL, David H. **Public Policies for Career Development**. Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies, The World Bank. Washington, 2004.

WEISHEIMER, Nilson; KIELING, Francisco dos Santos. A juventude como transição para a vida adulta. *In*: ZORZI, Analisa et al. **Sociologia da juventude**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Angela Mara de Barros. O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais: o nascimento da justiça juvenil. **Revista Angelus Novus**. USP – Ano VI, n. 10, p. 105-128, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/123947/120180>. Acesso em: 2 mar. 2022.

APÊNDICE

Quadro 8 – Revisão de literatura na BDTD – Descritor “Programa Jovem Aprendiz”

N.º	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO	ANÁLISE
D1	"Jovens de Projeto": um estudo de caso sobre os jovens do Programa Jovem Aprendiz no município de Vitória/ES.	Geovana Cristina de Almeida Mariani	UFES	2010	Sim
D2	Levantamento da trajetória do egresso após o término do programa jovem aprendiz	Cristina Celia Correia	UTP	2016	Sim
D3	O direito a profissionalização do jovem aprendiz à luz do garantismo jurídico	João Víctor Pinto Santana	UFS	2018	Sim
D4	Programa jovem aprendiz de Imperatriz (MA) e seus impactos na carreira profissional	Janara Pereira dos Santos Borges	UNITAU	2016	Sim
D5	Juventude e trabalho: o sentido do trabalho para o(a) jovem aprendiz	Leila Silva de Moura	UFG	2009	Sim
D6	Programa Aprendizagem; políticas públicas de formação profissional para jovens; educação e trabalho	Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo	UFPE	2008	Sim
D7	O SENAI e a inserção do jovem aprendiz no mercado de trabalho formal	Sólon Nogueira de Lima	UFC	2009	Sim
D8	Juventudes e trabalho: trajetórias de egressos do programa Jovem Aprendiz	Debora Diana da Rosa	UFSC	2015	Sim
D9	“É como se eu não existisse”: a formação profissional e as repercussões na saúde do jovem aprendiz	Fernanda Lottermann	UFRGS	2019	Sim
D10	Análise da contribuição do programa de aprendizagem profissional do SENAC Canoas/RS para inserção do jovem no mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de competências profissionais	Luciane Amália Bitello	UNILASALLE	2013	Sim
D11	Ações afirmativas no mercado de trabalho: um estudo sobre a concretização do direito fundamental ao trabalho no Brasil	Elizabeth Alice Barbosa Silva de Araújo	UFC	2012	Sim
D12	O cinema em sala de aula :o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de adolescentes do programa Jovem Aprendiz	Ana Maria Venancio Gonçalves Imhof	FURB	2013	Sim
D13	Jovem-aprendiz: os sentidos do trabalho expressos na	Regina Célia Paulineli Borges	UFSC	2010	Sim

	primeira experiencia profissional				
D14	Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz	Maria Teresa Mandelli	UFSC	2011	Sim
D15	Oportunidades sociais e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise à luz do pensamento de Amartya Sen	Flávio Alves da Silva	UFT	2016	Sim
D16	Percepção dos atores sociais sobre a execução o do Programa Jovem Aprendiz no município de Bagé/RS: entraves e possibilidades	Tiago Buchert Radmann	UCPEL	2017	Sim
D17	Prazer, sofrimento e retaliação: um estudo com jovens trabalhadores de Belo Horizonte (MG)	Thaís Pinto da Rocha Torres	UFMG	2020	Sim
D18	A política nacional de juventude e o desafio de promover a participação: um estudo sobre o Programa Jovem Aprendiz do SENAC Pelotas	Roselani Maria Sodré da Silva	UCPEL	2011	Sim
D19	Programa Jovem Aprendiz e mercado de trabalho: uma análise a partir dos alunos egressos dos cursos promovidos pelo SEST/SENAT no município de Pelotas (2015)	Fernanda Fonseca Machado	UCPEL	2017	Sim
D20	Suporte Organizacional, Coping e Dimensões Afetivas do Bem-estar Subjetivo: Um Estudo com Jovens Aprendizizes	Adriana Perim Maciel	PUC_GO	2010	Sim
D21	O jovem e o mercado de trabalho: uma análise da inserção através do Programa Jovem Aprendiz implementado pelo SENAC em Sorriso/MT	Marcia Helena Milesi Retiz	UFMT	2014	Sim
D22	A Educação e a reprodução da classe trabalhadora da pomicultura de Fraiburgo SC e o Programa de Aprendizagem 'Cultivo da Macieira - Jovem Aprendiz Cotista'	Juliana Aparecida Cruz Martins	UFSC	2011	Sim
D23	O desafio da lei do jovem aprendiz: um estudo da aplicação da lei 10.097/00 como política pública na inclusão de jovens no mercado de trabalho	Hugo Hidemi Matsuzaki	USP	2011	Sim
D24	Trabalho, juventude e educação profissional: o Programa Jovem Aprendiz	Kelli Damer Pogorzelski	UNIOESTE	2018	Sim

	no município de Santa Izabel do Oeste/PR				
D25	Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores	Suzana Silveira de Almeida	UERJ	2013	Sim
D26	A integração das TIC no contexto do programa de aprendizagem no transporte: possibilidades e realizações	Patrícia da Silva Barrero	UFMS	2015	Sim
D27	A experiência laboral de adolescentes aprendizes: um enfoque da psicologia analítica	Camila Costa	PUC_SP	2019	Sim
D28	As disposições pedagógicas da política pública de educação profissional em cursos de formação inicial e continuada: um estudo de caso sobre o projeto primeiro passo – jovem aprendiz	LEONARDO ARAÚJO LIMA	UECE	2013	Sim
D29	Existo porque resisto: práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente as assimetrias de gênero	Jessica Sapore de Aguiar	UFMG	2017	Sim
D30	Percepções de jovens aprendizes e de seus supervisores sobre competências requeridas na formação para a primeira oportunidade profissional	Gisele Bege	UFSC	2012	Sim
D31	Jovem e programa de aprendizagem: proteção ou desamparo?	Lucimara Bezerra de Lima Gonçalves	PUC_SP	2015	Sim
D32	Saberes construídos e mediados por educadores sociais: impactos na formação crítico-reflexiva de jovens	Alecson Marcon	UNISINOS	2017	Sim
D33	Dispensas nas aulas de educação física do ensino médio: entre a necessidade real e o uso indiscriminado da Lei	Viviane Tunes da Rosa	UFPEL	2012	Não
D34	O trabalho docente na escola integrada	Jose Silvestre Coelho	UFMG	2011	Sim
D35	Justiça, prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com jovens trabalhadores assistidos pelo ESPRO-BH	Samara de Menezes Lara	UFMG	2019	Sim
D36	Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro	Leny Pereira Costa	UNICAMP	2008	Não
D37	Jovens aprendizes contemporâneos: 'eu acredito é na rapaziada' -	Danielle Schio Romeiro Rockenbach	UFRGS	2015	Sim

	problematizando o programa de aprendizagem profissional				
D38	Significados de masculinidades e cuidado à saúde para homens adolescentes/jovens em processo de formação profissional	Camylla Tenório Barros	UFPE	2016	Sim
D39	A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife / PE	Adriana Alvarenga Marques	UFPE	2006	Sim
D40	Juventude em condições de pobreza: modos de vida e fatalismo	Elívia Camurça Cidade	UFC	2012	Sim
D41	O sistema socioeducativo e a profissionalização de jovens em conflito com a lei	Jaqueline da Silva Piccioni	UNESP	2019	Sim
D42	História de vida de jovens e vivências de formação profissional	Manuella Castelo Branco Pessoa	UFPB	2013	Sim
D43	Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes	Vanessa da Silva Marques	UNISINOS	2016	Sim
D44	Aprender a aprender: a autorregulação na perspectiva cognitiva da aprendizagem no contexto do Ensino Profissionalizante	Adriana Aparecida Croti	UNOESTE	2016	Sim
D45	A inserção de adolescentes no mundo do trabalho: oportunidade ou opressão?	Sandra Eliana da Silva Limonta	UNESP	2017	Sim

Fonte: o autor, com base no banco da BDTD (2021).

Quadro 9 – Revisão de literatura na BDTD – Descritor “Projeto Jovem Aprendiz”

N.º	TESES	TESES	IES	ANO	ANÁLISE
T1	O despertar do jovem aprendiz: ações para os alunos do 9º ano da Escola Municipal Juscelino Kubitschek	Sueli M. da S. Pereira	UFS	2019	Não
T2	Metrópole digital: o jovem aprendiz na educação tecnológica	Zoraia da Silva Assunção	UFRN	2014	Sim
T3	Juventude e trabalho: o perfil do jovem aprendiz da rede pró-aprendiz-Go	Leila Silva de Moura	UFG	2018	Sim
T4	Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do Programa Jovem Aprendiz	Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo	UFPB	2012	Sim
T5	Three essays on vocational education in Brazil	Sammara Cavalcanti Soares	FGV	2017	Sim

T6	Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semiótica para a didática da música na escola básica	Liana Arrais Serodio	UNICAMP	2014	Não
T7	Uma avaliação do Programa Emprego Jovem do Governo do Estado de Pernambuco (2000-2006): inserção dos jovens no mercado de trabalho	Miriam de Souza Leão Albuquerque	UFPE	2009	Sim
T8	Projetos de aprendizagem na cultura digital: modelo de intervenção e aprendizagem de matemática	Eduardo Britto Velho de Matos	UFRGS	2017	Não
T9	Escovando histórias a contrapelo: narrativas de jovens sobre as suas trajetórias sociais e profissionais na “cidade das oportunidades”	Maria Isabel Silva Bezerra Linhares	UFC	2015	Sim
T10	Aqui a pedra tem vida: um estudo sobre o artesanato da Pedra Sabão	Tays Torres Ribeiro das Chagas	FGV	2018	Não

Fonte: o autor, com base no banco da BDTD (2021).

Quadro 10 – Revisão de literatura no Redalyc – Descritor “Programa Jovem Aprendiz”

N.º	TÍTULO	AUTOR	ANO	ANÁLISE
ART 1	Caderno de campo: um instrumento de avaliação na perspectiva inclusiva	Elizete Vargas Morgana Domênica Hattge	2015	Sim
ART 2	“Mas se o homem cuidar da saúde fica meio que paradoxal ao trabalho”: relação entre masculinidades e cuidado à saúde para homens jovens em formação profissional	Camylla Tenório Barros Daniela Tavares Gontijo Jorge Lyra Luciane Soares de Lima Estela Maria Leite Meirelles Monteiro	2018	Sim
ART 3	Motivação e trabalho: investigação sobre a experiência dos jovens no primeiro emprego	Amanda Dias Dourado Paulo César Zambroni de Souza	2020	Sim
ART 4	A sustentabilidade e gestão da imagem: um estudo de caso em cooperativa agroindustrial do oeste do paraná	Ronaldo Jose Seramim, Tamara Pereira Zanella, Claudio Antonio Rojo	2017	Não
ART 5	Políticas de transferências de renda: armadilha ou êxito na diminuição da pobreza?	Ana Rojas Acosta	2018	Não
ART 6	Meu lugar no mundo: Relato de experiência com jovens em Orientação Profissional	Ana Paula Sesti Becker Sueli Terezinha Bobato Mari José Louise Caro Schulz	2012	Sim
ART 7	Trajetórias de egressos de um Programa de Orientação Profissional: contextos e escolhas	Tatiane Rose Oliveira de Mendonça Larissa Medeiros Marinho dos Santos	2019	Sim
ART 8	A responsabilidade social corporativa e as práticas de	Alessandra Cassol Renato Fabiano Cintra	2017	Não

	gestão do capital intelectual divulgadas por empresas do setor de papel e celulose	Josiane da Luz		
ART 9	Drogas em áreas de risco: o que dizem os jovens	Anacely Guimarães Costa Valeska Vieira Camurça Juliana Martins Braga Daniely Ildegardes Brito Tatmatsu	2012	Não
ART 10	Gestão de mudanças nas organizações do terceiro setor: o desafio da sustentabilidade financeira	Tobias Coutinho Parente Gabriela Pellegrini Tiscoski Talita Rosolen Matheus Roquette Ferrato da Silva Ana Carolina Abreu de Campos Douglas Aparecido Sakamoto	2012	Não
ART 11	Medidas socioeducativas: cartas ao reinado do saber	Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto	2014	Não
ART 12	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: democratização ou precarização da educação profissional?	Moacyr Salles Ramos Inêz Terezinha Stampa	2016	Não
ART 13	Expectativas relacionadas à reinserção familiar: um estudo com adolescentes com histórico de situação de rua, familiares e educadores	Sara Guerra Carvalho de Almeida Normanda Araújo de Moraes	2016	Não
ART 14	Resiliência: Uma Análise a Partir das Características Sociodemográficas da População Brasileira	Cynthia de Freitas Melo José Eurico de Vasconcelos Filho Marina Braga Teófilo Amanda Martins Suliano Érika Carolinne Cisne Ronaldo Almeida de Freitas Filho	2020	Não
ART 15	Política nacional de juventude: trajetória e desafios	Roselani Sodrê da Silva Vini Rabassa da Silva	2011	Não

Fonte: o autor, com base no REDALYC (2021).

Quadro 11 – Revisão de literatura no REDALYC – Descritor “Projeto Jovem Aprendiz”

N.º	TÍTULO	AUTOR	ANO	ANÁLISE
ART 1	Identificação de práticas de responsabilidade socioambiental em duas empresas: uma análise baseada no modelo de gestão do Prêmio Nacional da Qualidade	Manoela Theodorovitz dos Santos Lucila Maria de Souza Paulo A. Cauchick Miguel	2014	Não
ART 2	Sustentabilidade e educação superior: análise das ações de sustentabilidade de duas instituições de ensino superior de Santa Catarina	Andréa Simone Machiavelli Pontes Caroline Carneiro David Rodrigo Petry Citania Aparecida Pilatti Simone Sehnem	2015	Não
ART 3	Políticas culturais e bibliotecas do Cariri cearense	Vitória Gomes Almeida Maria das Graças Targino	2018	Não

Fonte: o autor, com base no Redalyc (2021).