

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

SIMONE ELIZA DO CARMO LESSA

A FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE TRABALHO EDUCATIVO DA FIA/RJ:  
possibilidades e limites da experiência

Niterói

2004

SIMONE ELIZA DO CARMO LESSA

A FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE TRABALHO EDUCATIVO DA FIA/RJ:

possibilidades e limites da experiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de confluência de Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Ciavatta Franco

Niterói

2004

SIMONE ELIZA DO CARMO LESSA

A FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE TRABALHO EDUCATIVO DA FIA/RJ:

possibilidades e limites da experiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de confluência de Trabalho e Educação.

Aprovada em 10/09/2004

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Ciavatta Franco  
Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Maria Cristina Leal  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Lia Tiriba  
Universidade Federal Fluminense

À memória da minha mãe e da minha avó,  
que me ensinaram a valorizar o aprendizado

A todos os adolescentes trabalhadores, em  
especial aos que integram os Programas de  
Trabalho Educativo

## AGRADECIMENTOS

A Marcelo pelo amor, incentivo e companheirismo,

A Lucas e João Marcelo pela presença, pela compreensão no tempo escasso e pela alegria

A Henrique, meu pai, pela presença constante, carinho e estímulo

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que através do Programa de Capacitação do Servidor Técnico Administrativo possibilitou que o curso fosse viável

À Professora Maria Ciavatta, pela Orientação carinhosa, precisa e estimulante

Aos Professores Sônia Rummert, Giovanni Semeraro, Gaudêncio Frigotto, José Rodrigues, Ronaldo Rosas, Osmar Fávero e Eunice Trein (UFF) e aos Professores Ney Luiz Almeida e Mione Apolinário (UERJ) que ajudaram a tornar a minha formação mais rica

À FIA e seus profissionais, pelas portas abertas

À Assistente Social Aurora Tereza, pelo carinho, pelas trocas e por disponibilizar os contatos para que a pesquisa fosse feita

Aos coordenadores dos PTEs, pela atenção e disposição para o diálogo

À Rozalia Wod e Ana Ventura, do CENPES, pela disponibilidade e carinho

À Solange, pelo estímulo e pelas traduções

Aos amigos conquistados no curso, companheiros desta experiência marcada pela angústia e pelo prazer, em especial, à Máslova pela troca constante e leitura deste trabalho, à Maria Luisa pelo carinho, Sandra e Laura pelo estímulo

Aos colegas da disciplina de Seminário de Dissertação, que contribuíram muitíssimo para o amadurecimento das idéias deste texto

Aos amigos do PBIT de hoje e de ontem, por acreditarem e trabalharem por uma proposta de PTE voltada para os adolescentes e para uma formação que destaque suas potencialidades e aumente suas expectativas frente ao futuro

À Perci que começou o trabalho e Juliana que nunca deixou de acreditar nele

Aos amigos da vida toda, Geninha, João Roberto e Valéria

### **E Vamos à Luta**

Eu acredito é na rapaziada  
que segue em frente e segura o rojão

Eu ponho fé é na fé da moçada  
que não foge da fera e enfrenta o leão

Eu vou à luta com essa juventude,  
que não corre da raia a troco de nada

Eu vou no bloco dessa mocidade  
que não tá na saudade e constrói  
a manhã desejada

(Gonzaguinha)

## RESUMO

O presente estudo analisa a formação proporcionada aos jovens atendidos pelo Programa de Trabalho Educativo (PTE) da Fundação para Infância e Adolescência (FIA) RJ. Para tanto, situamos nosso objeto no contexto do capitalismo nos anos de 1990, especialmente, no que diz respeito à organização do mundo do trabalho, onde destacamos o enfraquecimento do modelo taylorista-fordista, das políticas que levariam ao Estado de Bem-Estar, a precarização das condições de trabalho e da proteção social conquistada pelos trabalhadores, a tendência à redução salarial, além da ascensão das novas formas de gestão da mão-de-obra.

Discutimos o tratamento dispensado, historicamente, à infância e à juventude pobres, analisando as políticas que para eles se voltam e a integração do PTE/FIA a este contexto. Destacamos, em especial, a década de 1930, quando a chamada questão social se torna assunto de intervenção mais sistemática do Estado brasileiro, chegando aos anos de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Passamos, então, a discutir a categoria formação que é central em nossa análise. Esta categoria é atravessada por contradições que revelam a sua diversa apropriação pelo modo capital: formar numa perspectiva interessada ou numa outra perspectiva, na intenção da ampliação das potencialidades humanas. Situando estas possibilidades, discutimos a formação na perspectiva da politecnia e da polivalência, apontando esta última como a mais próxima da ação formativa implementada no PTE.

Por fim, apresentamos os dados empíricos da pesquisa, detalhando, a partir das entrevistas e de nossa própria experiência profissional, aspectos que apontam para a formação no Programa. Dentre os mais importantes, destacamos o aprendizado em serviço, os cursos e oficinas e a relação entre supervisor e bolsista.

Concluimos com a idéia de que o modelo de formação predominante é o que remete à polivalência mas, na experiência, esta assume aspecto ainda mais empobrecido, por se construir especialmente sobre o trabalho simples. Certamente este quadro não está separado de um projeto de formação mais amplo, que se volta para os trabalhadores e que é fruto da divisão internacional do trabalho. Este modelo tem na LDB e nos processos de formação inicial e continuada de trabalhadores, a sua estrutura legal e se volta para os jovens trabalhadores pobres, que ao longo de suas vidas assumirão as ocupações mais simples.

Por outro lado, quando a experiência acontece através do desenvolvimento de atividades menos simples, aliada ao reforço escolar, aos cursos e oficinas — que não devem responder somente às demandas do trabalho, mas atender às necessidades e interesses dos bolsistas — as possibilidades de uma formação menos conformadora e capaz de ampliar os horizontes e as expectativas dos jovens crescem.

## ABSTRACT

The present study analyzes the formation provided by the Educational Program of Work organized by the FIA/RJ - Foundation for Infancy and Adolescence of Rio de Janeiro. For that, we situate our object in the context of the capitalism in the 1990's, especially concerning the organization of the world field, where we focus on the weakening of the fordist model and the Welfare State, the precarious work conditions and social protection conquered by the workers, the weakening of the wage relations, and also the growth of the new forms of labour force management.

In addition, we discuss the politics and handling of the infancy and the poor youth historically. We do so by analyzing the integration of the PTE/FIA in this context. We emphasize the 1930's, when the social question becomes a systematic matter of intervention of the Brazilian State, which arrived in the 1990's, with the advent of the ECA.

Then, we discuss the central category in our analysis: the category of formation. This category is marked by contradictions that reveal its diverse appropriation by the capital based on a perspective interested in the improvement of the human potential. Bearing these possibilities in mind, we discuss the formation in the polyvalence or polytechnical education point of view and we point out the last as the nearest formative action implemented in the PTE.

Finally, we present the empirical facts in the research, giving details taken from the interviews and from our own professional experience and aspects that aim at the formation in the Program. Among the most important are: the training in service, the courses and workshops, and the relation between supervisor and scholarship holders.

All in all, it is the idea of that the predominant model of formation which leads us to "polivalência", but there it assumes an aspect which is even more impoverished because it is built based on simple work. This chart is not certainly separate from a bigger project of

formation that there is in the LDB and in the basic level qualification processes in their legal structure. They turn to the young poor workers who will take up the simplest occupations.

On the other hand, when the experience happens through the development of less simple activities associated with school reinforcement activities, the courses and workshops -- what do not only have to answer the demands of the work, but to take care of the necessities and interests of the scholarship holders -- the possibilities of a formation less conforming and capable to enlarge youth's horizons of expectations, happen.

# Sumário

<b>1- Introdução:</b> .....	<b>13</b>
<b>Capítulo 1: SITUANDO O PROBLEMA</b> .....	<b>22</b>
1.1 A face atual do capitalismo: sua tradução no mundo do trabalho .....	22
1.2 Sobre a Infância, Adolescência e Juventude: que categorias são estas?....	34
1.3 Breve histórico: transformada em trabalhador fabril, reconhecida como criança.....	35
1.4 O atendimento às crianças e adolescentes no Brasil .....	37
1.5 O atendimento à criança e ao jovem em situação de pobreza: o reconhecimento do problema depois da década de 1930.....	43
1.6 Estatuto da Criança e do Adolescente como marco jurídico: o reconhecimento da condição de sujeito de direitos.....	48
<b>Capítulo II POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE NOS ANOS DE 1990</b> .....	<b>55</b>
2.1 A situação da Infância e Juventude nos anos de 1990: falando através dos números.....	55
2.2 Caracterizando as políticas de atenção à juventude: .....	63
2.3 Juventude e emprego.....	72
<b>Capítulo III: MAS, AFINAL, O QUE QUER DIZER FORMAÇÃO ?</b> .....	<b>82</b>
3.1 Definindo a categoria:.....	82
3.2 Trabalho, escola e a formação modernos.....	84
3.3 Formação na perspectiva da polivalência e da politécnicia .....	90
3.4 Formação para os pobres: assistência associada ao aprendizado .....	107
<b>Capítulo IV: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO PTE/FIA</b> .....	<b>118</b>
4.1 Considerações sobre os procedimentos da pesquisa.....	118
4.2 Sobre a instituição proponente, suas bases legais e a organização do PTE/FIA.....	126
4.2.1 Marcos Jurídicos.....	126
4.2.2 A Fundação para Infância e Juventude.....	130
4.2.3 O Programa de Trabalho Educativo .....	134
4.2.5 O locus institucional do PTE nos órgãos entrevistados .....	143
4.2.6 Seleção e Ambientação no PTE.....	147
4.2.7 O número de jovens integrados ao PTE .....	150
4.2.8 O valor das bolsas .....	151
4.2.9 Como a experiência é avaliada e certificada .....	155
4.3 Sobre o adolescente bolsista e sua família .....	157
4.3.1 Perfil sócio-econômico.....	157
4.3.2 Aproximação do programa junto à escola .....	162
4.3.3 Aproximação do programa junto às famílias .....	167
4.3.4 Como o adolescente vê o PTE.....	169

4.4 Eixos centrais da formação.....	173
4.4.1 A formação que antecede o ingresso no trabalho: preparando o adolescente para ser bolsista.....	173
4.4.2 O papel do coordenador na viabilização do Programa.....	180
4.4.3 Mapeando a rotina de trabalho do adolescente no PTE .....	181
4.4.4 O aprendizado em serviço, os cursos, a relação supervisor-bolsista e a formação do adolescente trabalhador.....	189
4.4.5 A visão dos coordenadores sobre a formação dos bolsistas.....	194
4.4.6 Como os coordenadores vêem o adolescente e o PTE.....	198
4.5 Finalizada a experiência, o ingresso no mercado de trabalho .....	200
<b>5- Conclusão: .....</b>	<b>207</b>
<b>7- Bibliografia:.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>235</b>

## 1- Introdução:

A categoria juventude ascende como tema a ser investigado nos anos de 1950 nos países europeus e no Brasil, após a década de 1980 (Gimenez, 2001). Em nosso país esta abordagem tem acontecido, principalmente, sob o viés da vida escolar, da conciliação desta experiência com o trabalho e dos temas psicossociais, conforme afirma Sposito (1997).

Na chamada “*sociedade do espetáculo*”, que tão bem caracteriza a pós-modernidade (Santos, 1986), tem havido uma super-valorização desta condição etária, que passa a ser vista como o auge da vida humana e não como um momento que conduz à maturidade (Hobsbawn, 1995). Na sociedade brasileira, a imagem deste grupo tem sido agregada a estereótipos como rebeldia, intransigência, consumismo, violência, imaturidade, traduzindo uma leitura funcionalista de “anomia” (Abramo, 1997) a respeito do tema. No entanto, não é possível tratar genericamente do assunto, pois não existe *uma juventude*, mas *diversas delas*.

Neste texto vamos fazer um recorte de classe e nos ocuparmos da juventude trabalhadora, que contraria alguns dos estereótipos citados, reforçando a idéia de que esta categoria não pode ser tratada genericamente. Neste sentido, não dá para falar em uma necessária rebeldia ou intransigência, se os espaços de contestação nem sempre percebem a sua voz — como nos lembra Corrochano (2001), jovens com menos de 18 anos, não podem se filiar aos sindicatos, por exemplo . Também não é possível falar em uma imaturidade nivelada para todos os adolescentes, pois a condição de trabalhador acaba levando a um comportamento mais amadurecido. Contrariando o conceito de juventude única, estaremos discutindo aqueles grupos que vivem em situação de pobreza e que têm na vivência do trabalho as condições para sua sobrevivência e formação. Discutiremos as possibilidades de formação contidas na experiência do Programa de Trabalho Educativo da Fundação para Infância e Adolescência/RJ, que se volta para adolescentes provenientes de famílias trabalhadoras.

Para esta abordagem optamos pela categoria *formação* e consideramos fundamental o esclarecimento da razão da nossa escolha. Entendemos que o termo *aprendizado* apresenta uma vinculação mais explícita com a escola e acaba impedindo uma análise mais ampla da experiência. Para realizarmos esta afirmação, estamos baseados na análise de Saviani (1994) que ressalta a estreita ligação entre a formação, o processo educativo e a ação produtiva, quer pela noção de que a educação potencializa o aproveitamento no trabalho, típica da teoria do Capital Humano, quer pela compreensão do trabalho como elemento central do processo educativo, idéia trazida por Marx (1992) e Gramsci (1988). Formação, portanto, apresenta vínculo explícito com a categoria trabalho<sup>1</sup> e com a concepção de prática histórica e social (Júnior e Gonzalez, 2001: p. 26).

---

<sup>1</sup>Através da história o homem tem transformado a natureza, as relações sociais e ele mesmo por meio do trabalho (Marx, 1985). No capitalismo, a ação do trabalho incorpora valor de troca ao resultado da ação humana (Marx, *apud*, Junior e Gonzalez, 2001). Nos processos de trabalho estão contidas possibilidades de afirmação e de negação da condição humana, ou seja, trabalhar sempre forma, seja numa perspectiva interessada, voltada para as demandas do capital, seja numa perspectiva mais ampla, voltada para o revelar das potencialidades humanas.

O trabalho é para esta juventude trabalhadora, além de condição fundamental para sua manutenção, um caminho para o reconhecimento social e uma possibilidade para a experimentação de algumas práticas de lazer e de consumo, que seriam inviáveis sem aquele apoio financeiro. Além disso, trabalhar se torna uma experiência importante no sentido da sua formação. Se os filhos das classes dominantes prorrogam, cada vez mais, seu ingresso no mundo produtivo (e no mundo dos adultos) e permanecem estudando, os filhos dos trabalhadores são incorporados desde muito cedo ao trabalho, o que marca sua permanência e aproveitamento escolar, suas expectativas diante do futuro. É na experiência de trabalho que eles, contraditoriamente, se formam trabalhadores, se qualificam através do acesso a conhecimentos normalmente inacessíveis e se desqualificam através de aprendizados muito simples e periféricos.

Naquele ambiente eles têm acesso a uma formação de conteúdo mais manual, que se mostra submetida aos interesses do mercado de trabalho, no sentido da preparação para o emprego, culminando numa perspectiva interessada<sup>2</sup> (Gramsci, 1988). Este perfil de formação aligeirada se integra, em escala mundial, à divisão internacional do trabalho (Pochmann, 2001), que nos impõe o acesso à conteúdos simples, da base produtiva, para a maioria dos trabalhadores (Kuenzer, 2001). Como podemos, ver, nem juventude e nem formação podem ser tratadas como categorias genéricas, pois ambas demandam abordagem histórica e recorte de classe.

Aproximar estes dois temas — formação e trabalho — é desafiador, mas pode acabar nos conduzindo a uma condenação sumária de toda e qualquer experiência de trabalho na juventude, pois estamos tratando de uma realidade tão complexa e desigual, que esta experiência assume a face perversa da exploração, da destruição dos sonhos e encontrar aspectos positivos neste contexto parece impossível. Nossa história de passado recente escravista, tem a marca do trabalho associado ao sofrimento físico (Nosella, 1989) e o

---

<sup>2</sup> Este conceito será trabalhado ao longo do texto, em especial no terceiro capítulo. Por ora vale destacar que a noção de educação interessada nos foi trazida por Gramsci (1988) e diz respeito a uma educação pautada nas necessidades do capital.

trabalho do adolescente, em muitos casos, remete a esta idéia. Também é certo que se observarmos a história do atendimento à infância e juventude no Brasil, vamos encontrar a marca do trabalho precoce para os chamados *desvalidos da sorte* e do círculo vicioso que alia trabalho e pobreza (Barros e Santos, 1996). No entanto, o trabalho, como categoria histórica, omnilateral, de estruturação do ser humano, detém outras potencialidades. Mesmo na sua forma capital, ele contém em si, contraditoriamente, o germe da humanização e da desumanização, da civilização e da barbárie (Marx, *apud*, Kuenzer, 2002). Tentar compreender este caráter dual do trabalho foi a primeira e mais instigante tarefa deste curso.

Buscando esta compreensão, nosso estudo se voltou para os adolescentes de 16 a 18 anos, que integram o Programa de Trabalho Educativo da FIA/RJ com os quais trabalhamos. Mas por que discutí-lo? E nossa intensa aproximação, prejudicaria a análise? Investigamos o PTE porque acreditamos nas potencialidades contidas na proposta. Sabemos que existem limites imensos, alguns intransponíveis, mas também verificamos aspectos positivos que apontam para a formação humana, que precisam ser destacados, para que sejam reforçados.

É sobre esta contradição inerente à categoria trabalho, que recorta intensamente esta experiência e, conseqüentemente, a formação que dali decorre, que se desenvolve o presente trabalho. Se trabalho e formação são categorias marcadas pela contradição, a experiência no PTE não poderia ser poupada deste contexto.

Nossa aproximação, nossa “familiaridade”, nas palavras de Kosik (1995: p. 73), com o tema, poderiam ser obstáculos ao conhecimento. No entanto, esta mesma “familiaridade” é, também segundo este autor, um instrumento que favorece a análise, pois para conhecermos é preciso que estejamos envolvidos com a realidade e ao mesmo tempo, que possamos dela nos afastar para uma nova observação com apoio teórico. Acreditamos que o curso tenha sido esta oportunidade de afastamento e de aprendizado.

Neste sentido, para discutirmos a proposta em suas possibilidades e limites, partimos da análise dos principais marcos do capitalismo nos anos de 1990, com foco especial no mundo do trabalho. Nosso desafio foi fazer a aproximação deste contexto com o PTE, partindo da totalidade social onde este se inscreve. Na exposição da parte empírica, nossa intenção foi a de relacionar os dados encontrados, com a análise traçada sobre o capitalismo, os trabalhadores juvenis, as políticas públicas e a formação. Partindo da totalidade onde se inscreve o objeto, compreendendo-o melhor e retomando novamente aquele contexto maior, buscávamos as suas múltiplas determinações (Marx, 1987).

Desta forma, situando nosso objeto, discutimos no primeiro capítulo, os conceitos de infância e juventude e apontamos o reconhecimento desta condição através dos processos civilizatórios do capital. Também fizemos a abordagem histórica do atendimento à infância e juventude no Brasil, com ênfase especial na década de 1930, quando a chamada questão social ganha status de problema a ser solucionado por um modelo de Estado que se pretendia modernizador da base econômica e das relações sociais (Cignolli, 1985), enfatizando, ainda, os anos de 1990, devido à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No capítulo II recuperamos dados estatísticos trazidos pelo IBGE, INEP e UNESCO, principalmente, sobre as condições de vida das crianças, adolescentes e jovens brasileiros, além de destacarmos pesquisadores deste campo, tais como Arantes (1995) e Faleiros (1995). Discutimos, com base em Sposito e Carrano (2002), as principais políticas de atenção à juventude na última década e apontamos os campos de ação pública voltados para este grupo etário no Estado do Rio de Janeiro, através de pesquisa por nós realizada junto à Secretaria de Estado para Infância e Juventude, recém criada.

Também neste capítulo, destacamos os temas juventude e emprego, uma vez que este último é um campo expressivo de ação que, historicamente, se volta para as populações mais pobres (o Programa do Primeiro Emprego é um exemplo recente). Melhor

explicando: são históricas as iniciativas que associam trabalho e pobreza e seu peso é significativo, não tanto pelo aspecto quantitativo, pois elas não respondem à demanda efetivamente existente (Gimenez, 2001), mas por seu conteúdo ideológico.

No terceiro capítulo discutimos a categoria formação, eixo central deste trabalho. Procuramos abordá-la historicamente, destacando sua redução às demandas da produção e da produtividade, em especial na fase atual do capitalismo, em oposição à idéia da formação humana. Desenvolvendo o tema, apontamos a determinação do mundo do trabalho sobre a formação e sobre a escola, com base nas produções de Manacorda (2000), Cambi (1999), Kuenzer (2001) e Ramos (2001). Procurando compreender e caracterizar a experiência de formação que acontece no PTE/FIA, discutimos as perspectivas da politecnia, da polivalência e fazendo recorte de classe, ressaltamos o modelo de formação que tem se voltado para a juventude pobre, apontando para tanto, dados históricos baseados, principalmente em Manfredi (2003) e Santos (2000). Esta caracterização está articulada ao capítulo IV, onde apresentamos os dados empíricos.

Neste, apresentamos os dados colhidos nas entrevistas realizadas com 23 instituições públicas, das 72 que recebem adolescentes bolsistas provenientes do PTE/FIA, ou seja, 32% do total. Nestes locais entrevistamos os profissionais responsáveis pela recepção e acompanhamento da experiência de trabalho do PTE, a quem denominamos coordenadores. Tratando do momento que antecede ao ingresso no programa, visitamos dois pólos de atendimento da FIA e entrevistamos professores responsáveis por este treinamento. Embora não constasse dos nossos objetivos no presente trabalho, também ouvimos 4,2% do total dos 1633 adolescentes que integravam o programa em março de 2004, na tentativa de perceber elementos indicadores de suas concepções sobre o programa.

As respostas às perguntas contidas nas entrevistas, foram agrupadas em eixos que buscavam revelar a formação presente no PTE. O primeiro trata da organização do

programa e de sua vinculação institucional à FIA e às instituições que recebem adolescentes; o segundo refere-se aos adolescentes e o terceiro se volta para os elementos mais evidentes da formação.

Não podemos deixar de citar, nesta introdução, programa semelhante ao da FIA, desenvolvido pelo CENPES/Petrobrás, que nos propusemos a pesquisar quando ingressamos no curso. A experiência com adolescentes bolsistas da Petrobrás é viabilizada num centro de produção de tecnologia de ponta, em áreas que muito assimilaram das modernas tecnologias de gestão da força de trabalho (como pudemos verificar). Ali os bolsistas desenvolvem tarefas mais complexas, aprendidas no espaço de trabalho e costumam buscar — externamente — cursos técnicos que subsidiem aquele aprendizado, o que nos daria um enfoque diferenciado em relação à experiência da FIA.

Chegamos a iniciar processo de pesquisa naquele ambiente, entrevistando em formato semelhante daquele implementado na FIA, coordenadores e supervisores vinculados à experiência. No entanto, mudanças institucionais ocorridas no primeiro semestre de 2004, acabaram por modificar ou indicar modificações na base do programa, deixando instáveis os eixos de nossa análise. Assim, optamos, infelizmente, por abrir mão da análise do CENPES. Não podemos deixar de ressaltar nossa curiosidade frente àquela iniciativa, que nos pareceu similar ao PTE, só que mais enriquecida do ponto de vista do aprendizado. Fica lançada esta possibilidade.

Voltando ao PTE da FIA, nossa experiência profissional neste anos de trabalho junto ao Programa não foi esquecida como base de análise, ou seja, estabelecemos contato com os agentes implementadores da proposta em outros órgãos, mas o trabalho realizado no programa onde atuamos, também foi objeto de estudo. Nosso ponto de partida foi a nossa própria experiência e a partir desta, construímos o diálogo com as demais instituições. Esta nossa vivência inicial junto ao PTE, foi acrescida de aspecto renovador e desafiador, através da abordagem da formação em suas potencialidades e contradições. Visto sob este

prisma, a análise do PTE ganhou nuances novas e desconhecidas, que nos trouxeram algumas surpresas apontadas na conclusão.

Para viabilização da pesquisa, além dos documentos analisados, organizamos entrevistas semi-estruturadas que refletiam indagações de alguém que há muito interage com o PTE. A estas acrescentamos outras, novas, relacionadas à formação. Durante o processo de entrevista, o entrevistado também fazia perguntas sobre o nosso trabalho, já que estávamos identificados como alguém que realiza ação semelhante. Acreditamos que esta interação tenha sido extremamente positiva, pois através desta pudemos conhecer o programa, em alguns momentos, para além do perguntado, compartilhando dúvidas e dividindo caminhos trilhados.

Neste processo, pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto, estiveram sempre juntos, se comunicando, pois, como afirma Ciavatta (2001: p. 134), nem sujeito e nem objeto são “*passivos ou contemplativos*”. Nossa interação, nossa “familiaridade” (Kosik, 1995) com o tema fizeram parte do estudo, o que em alguns momentos elucidava questões, mas em outros tornava difícil (e sofrida) o enfrentamento dos limites do programa .

Para lidar com este quadro, elegemos categorias que, entendemos, serem as mais apropriadas para compreensão do nosso objeto. Procuramos evidenciá-las não somente no processo de coleta e organização de dados, mas em toda a pesquisa, desde a construção do caminho que julgamos ser o mais adequado para a compreensão do PTE. Partimos de uma análise mais geral do capitalismo, de modo especial, da organização do mundo do trabalho, abordando ainda, temas que recortam a condição de adolescente pobre e trabalhador, para depois de colhidos os dados empíricos, novamente relacioná-los com o quadro apontado.

Para esta tarefa elegemos as categorias *contradição, história, trabalho, e condição de classe*. Todas foram fundamentais na construção do texto, mas a primeira se comunicava e

transitava entre as demais, o que reafirma a idéia de que a contradição é a categoria fundamental para compreensão do PTE.

Reconstruir e analisar o PTE através destas categorias foi um grande desafio. Esperamos com este trabalho subsidiar novas discussões sobre o programa, neste momento em que os olhares se voltam para as ações para a juventude, em especial as políticas de geração de renda, primeiro emprego, ensino profissional. Acreditamos que o evidenciar destas questões revela um amadurecimento da sociedade em torno das necessidades e direitos deste grupo etário e, também, contraditoriamente, revelam o tratamento diferenciado que esta juventude pobre recebe. Permanente é o processo de conhecimento e estes aqui são apenas alguns passos iniciais. Esperamos compartilhar esta análise com os atores sociais envolvidos, na intenção de contribuirmos com a superação de limites do programa e com o reforço de suas potencialidades.

## **Capítulo 1: SITUANDO O PROBLEMA**

### **1.1 A face atual do capitalismo: sua tradução no mundo do trabalho**

Vivemos, no final do anterior e no início deste novo século, momentos de profunda incerteza. O capitalismo experimenta outra de suas grandes crises e abalos de todas as ordens parecem não findar. Os detentores do capital se apropriam dos recursos naturais, patrimônios da humanidade, tornando-os produtos vendáveis, assumem o controle de países e submetem civilizações aos seus interesses, tornando a vida humana um valor econômico determinado pela condição de classe.

Os países pobres continuam a desempenhar seu histórico papel de exportadores de produtos primários, ficando à margem dos bens produzidos com seus recursos e/ou por sua força de trabalho. No caso brasileiro, o papel de agro-exportador se mistura com o de detentor de um parque industrial razoavelmente desenvolvido e de uma força de trabalho que possui um estatuto de direitos recente, mas que vem sendo crescentemente rebaixado (Oliveira, 2003).

No plano internacional, guerras são forjadas para domínio de mercados, para apropriação de bases materiais e para o incremento de uma grande e lucrativa indústria que sobrevive de conflitos bélicos. Hobsbawn (1994: p. 561), ao finalizar sua obra “A Era dos Extremos”, com longa experiência de vida e conhecimento, se nega a profetizar, mas afirma que “*há menos razão para se estar esperançoso*”.

Chesnais (1996), por sua vez, nos traz reflexões sobre a “*mundialização do capital*”, afirmando que esta submete os estados às imposições da especulação e reforça a concentração de riquezas que polariza o mundo. Neste sentido, nações são submetidas pelos impérios das empresas multinacionais, que rompem fronteiras e forjam normas legais nos países periféricos, em busca de maiores taxas de lucro. As palavras de ordem são, segundo Chesnais, *liberalização econômica* com vistas à *volatilização do capital*, que viaja de um lado ao outro do mundo em segundos, em busca de força de trabalho mais barata e de incentivos fiscais, *desregulamentação das relações de trabalho*, bem como a *concentração de renda*, bens e acesso a serviços. Os famintos e doentes dos países pobres são exemplos notórios das práticas predatórias do capitalismo.

A circulação de capitais no âmbito internacional e seu caráter predatório não são, porém, dados recentes do capitalismo. Marx (1978: p. 97) nos alertava que “*a necessidade de um mercado constantemente em expansão impele a burguesia a invadir o globo. É preciso que o capital se torne dominante em toda parte, explore em toda parte, crie vínculos em toda parte*” Neste sentido, a mundialização do capital não é uma novidade, assim como não é novidade a agressividade inerente a este processo.

No campo ideológico<sup>3</sup>, de todos os lados, surgem discursos que naturalizam as relações de mercado, o individualismo, a competição e que apregoam o fim da História, da perspectiva de construção de uma nova sociedade firmada sob patamares de igualdade.

---

<sup>3</sup> Estamos nos apropriando do conceito de ideologia, segundo construção de Chauí (2001: p. 3). Ideologia não é apenas a inversão de idéias; ela é o modo de representar o “aparecer” social, econômico e político “*de tal sorte que essa aparência (...), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real*”

Divulgam, ainda, que os avanços tecnológicos colocam o conhecimento em espaço central, implicando na urgente valorização da formação como forma de adequação a este contexto, como se toda a sociedade estivesse incluída neste progresso. Frigotto (1995: p. 56) critica esta perspectiva, definindo-a como um “*rejuvenescimento da teoria do capital humano*” e questiona as bases teórico-metodológicas onde esta se gesta.

Uma outra abordagem ideológica é a da valorização do mercado. Este é apontando como entidade provedora de oportunidades, capaz de estabelecer imaginário de satisfação individual, jamais experimentado na história. O mercado parece realizar, segundo Jameson (2000), uma nova concepção de totalidade social, não mais estruturada em bases históricas, de luta de classes, de contradições e de ideologia. Esta nova (e falsa) *totalidade do capitalismo pós-moderno* estrutura-se, contraditoriamente, na fragmentação, no relativismo e na falsa cooperação entre classes (Harvey, 2003).

Os defensores da pós-modernidade ou do capitalismo tardio, segundo Jameson (2000), criticam o marxismo por uma suposta dificuldade de apreensão do real nestes tempos de muita informação e de grandes avanços tecnológicos. Seguindo este raciocínio, o capitalismo em seu estágio atual, teria alcançado um patamar de organicidade e amplitude, que só seria possível pensar em avanços, em homogeneidade, e por este motivo, novas teorias de apreensão deste novo real precisariam ser fundadas, já que uma perspectiva teórica construída nos primórdios do capitalismo e estruturada na contradição, não daria conta de explicá-lo. Nesta leitura evolucionista, com pretensões harmônicas, o progresso contínuo da humanidade no modo de produção dominante seria uma verdade inquestionável.

Se assim pensamos, deveríamos antever o caminho para uma sociedade de avanços infindáveis nos mais diversos campos das ciências, com reflexos na qualidade de vida de todos. No entanto, o capitalismo é um modo de produção fundado no massacre da maioria.

Se os progressos no modo capital são, de fato surpreendentes, surpreendentes também são os numerosos grupos que ficam de fora deste “admirável mundo novo”.

O que Marx (1985) faz em sua obra e que nos serve de base para pensarmos o real na atualidade, é apreender, a partir de categorias como *dialética* e *materialismo histórico*, a essência deste modo de produção. A partir de conceitos como *propriedade privada*, *contradição* e *luta de classes*, ele constrói um método de apreensão do real que permanece atual, essencialmente porque a contradição e a luta de classes continuam existindo, ainda que para alguns pareçam superadas. Os ideólogos da pós-modernidade, porém, querem nos fazer acreditar que esta realidade de avanços científicos e tecnológicos, que permite acesso a um novo padrão de conforto e consumo para alguns, chegou para a maioria, e que o capitalismo, enfim, tem condições de praticar justiça social.

Ao contrário destas crenças e dos jargões que apregoam o final da história e das ideologias, entendemos que a centralidade do trabalho continua existindo, pois esta não se confunde com emprego. Entendemos, ainda, que a história não terminou, permanece movida pela luta de classes (Marx, 1975) e que há um longo caminho a ser percorrido para a construção de uma sociedade mais igualitária. Independente das nomenclaturas que queiramos dar à sociedade contemporânea — pós-moderna é uma delas — estamos tratando do velho capitalismo em uma nova roupagem. A pós-modernidade capitalista, portanto, reflete o acúmulo histórico deste modo de produção, mas em sua essência, o que existe são aquelas categorias identificadas por Marx.

Neste momento, cabe destaque para a história do pensamento pós-moderno, uma vez que a organização do mundo trabalho — tema fundamental na abordagem do nosso objeto — está recortada por idéias, como a gestão de pessoas, os círculos de controle de qualidade, a administração flexível, as reengenharias, (Gurgel, 2003), a flexibilização dos postos de trabalho e dos direitos trabalhistas, as estratégias de barateamento da mão-de-obra, que se alimentam das teorias da pós-modernidade.

Jameson (2000) percebe o pós-moderno como a “canonização do moderno”. Esta interpretação da realidade, expressa, inicialmente, através da arte, especialmente a arquitetura, toma forma quando o realismo moderno ganha a academia e assume o status de verdade. Seriam expressões do pós-moderno, para Jameson (2000) e para Santos (1980), a ênfase no indivíduo, a imagem sobressaindo ao conceito, o existencialismo na filosofia, a saturação das reflexões sobre o homem como ser social e político, mudando o foco para o homem “ser convulsionado”, sem perspectivas. Harvey (2000) nos fala, ainda, do conhecimento superficial, da antinarrativa, da mutação, da androginia, do acaso, como idéias para a compreensão da pós-modernidade.

Segundo Santos (1980), a pós-modernidade já é identificável no início do século XX e está contida nas manifestações da arte moderna, como por exemplo, o dadaísmo. É, no entanto, no segundo pós-guerra, que se começa a visualizar a estrutura do pensamento pós-moderno para além das artes. Não por acaso, é também neste momento — 1947 — que os teóricos do neoliberalismo se reuniam em Mont Pèlerin, Suíça (Anderson, 1995: p. 9) para atacar, no campo das idéias e da articulação política, concepções que acreditavam na importância de normatizar os fluxos do capital, ou nas palavras de Chesnais (1996), *de “criar uma ancoragem internacional de moedas”*. O Estado de Bem-Estar, definido por Behring (1998) como a expressão da tensão entre acumulação e equidade — que ora ganhava força — é o alvo das críticas deste encontro. Políticas de limitação ao capital especulativo também são criticadas.

Os mecanismos de mercado, discutidos em Mont Pèlerin por Milton Friedman, Karl Popper, Michael Polanyi, entre outros (Anderson, 1995) foram apontados como os únicos instrumentos de regulação e justiça social adequados, pois não conduziram os indivíduos à imobilização e ao aguardar pelo Estado na solução de suas demandas (ibidem). Esta compreensão — que reeditava de forma mais agressiva as bases do pensamento liberal —

precisou esperar algum tempo para ser difundida, pois aquele contexto histórico, não comportava este tipo de interpretação.

No momento do encontro em Mont Pèlerin o mundo se recuperava de uma crise nascida do imperialismo, das guerras e da desregulamentação dos passos do capital. Políticas reguladoras como as propostas por Keynes, que então se estruturavam, pareciam dar respostas às necessidades de crescimento, bem como as ações do nascente Estado de Bem Estar pareciam ser capazes de atender às necessidades do mundo que se reconstruía. Naquele contexto, proteção social, limitações ao capital especulativo, avanços no campo tecnológico, na saúde e na comunicação, surgidos depois das duas grandes guerras, foram incorporados de forma a melhorar a vida de amplas parcelas da população, corroborando com a idéia iluminista de progresso social e econômico constante. O potencial civilizatório do capital nunca foi tão evidente, tanto que alguns autores chegam a chamar aquele período de anos gloriosos do capitalismo, conforme Pochmann, (1998). Sobre o tema nos diz Hobsbawm (1995: p. 253):

*“Durante os anos 50, sobretudo nos países “desenvolvidos” cada vez mais prósperos, muita gente sabia que os tempos tinham de fato melhorado, especialmente se suas lembranças alcançavam os anos anteriores à Segunda Guerra Mundial.”*

Aquele modelo de acumulação contava com um modelo de Estado mais intervencionista, tanto no sentido da viabilização de políticas de proteção do trabalho, quanto de garantia dos processos de acumulação. Este processo, porém, se mostrava mais produtivo e menos especulativo.

Também naquele pós-guerra, os países do bloco comunista recém-formado, agiam de forma planejada, inibiam a especulação financeira e criavam bases de proteção social alcançando êxito econômico, o que estimulava outros países a procederem de forma parecida.

Somente na década de 70, com uma típica crise de produção em massa do capitalismo, o esgotamento deste modelo acontece. As taxas de crescimento econômico declinam (Anderson, 1995: p. 10) e as idéias veiculadas em Mont Pèrelin ganham condições objetivas para sua difusão.

A disseminação do neoliberalismo, em sua ideologia de valorização das regras de mercado, de desqualificação de projetos societários coletivos, de atomização do indivíduo e de valorização da desigualdade, interage muito bem com o aparato pós-moderno que se solidificava no campo cultural. Articuladas, estas duas interpretações faziam oposição ao modelo de Estado de Bem-Estar e às práticas keynesianas de intervenção econômica, então vigentes nos países do capitalismo avançado. As idéias chave passam a ser o individualismo, a desigualdade, a minimização das bases de proteção social então construídas.

Esta conjuntura inaugura um novo modelo de produção e um novo momento nas relações entre capital e trabalho. O padrão de acumulação que se estrutura com o abalo do modelo taylorista-fordista — este profundamente identificado com o Estado de Bem-Estar, segundo Harvey (2003) — é baseado na intensa incorporação de tecnologia e numa “diminuição da classe operária tradicional” (Antunes, 1995: p. 41). Este modelo já não demanda um trabalhador executor, ambientado com o trabalho fragmentado e de clara demarcação hierárquica. O novo padrão solicita um homem capaz de se adequar às necessidades da chamada acumulação flexível. Sobre o tema, diz Harvey (2003: p. 140):

*“A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores, como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no setor de serviços.”*

Neste modelo ascendente, o velho emprego de longa duração é substituído pelo trabalho intermitente e pela subcontratação. Somado a isso, os índices de desemprego crescem violentamente, graças ao investimento de capitais na especulação, às privatizações e à redução de postos de trabalho, em decorrência das novas formas de gestão e organização do mundo produtivo. Sobre o tema, Fernandes (2003: p. 86) destaca como elementos importantes do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90, momento privilegiado de adoção de práticas típicas da acumulação flexível por aqui: a elevação das taxas de desemprego e a diminuição no número de empregos formais.

Imerso nesta conjuntura é exigido do trabalhador o desenvolvimento de tarefas diversificadas e numa rede de atividades onde ele assume o papel de executor e de supervisor de si mesmo e do grupo onde atua (Gurgel, 2003). Este trabalhador deve ser capaz de planejar e executar ações do cotidiano de seu trabalho, num contexto que recusa a homogeneidade da produção em massa.

O consumo, por sua vez, é escalonado segundo estratos sociais e a produção assume requinte tal, que atende ao consumidor em suas necessidades mais específicas (logicamente, para aqueles que podem pagar por isso). Isto demanda um trabalhador que rompa com a ação parcelar, que seja capaz de ter multi-habilitações e que trabalhe em equipe para responder ao detalhamento destas novas solicitações (Frigotto, 1995). O “excesso”, típico do fordismo, é combatido pelo controle absoluto entre a demanda e a linha de produção. Além disso, o trabalhador deve se adequar ao tempo de produção, o chamado sistema “just in time” (Antunes, 1999). Outra diferença quanto ao padrão de acumulação anterior — fordista — é a horizontalização (versus a verticalização praticada anteriormente) das relações de trabalho.

*“Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, às firmas terceirizadas, acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, kanban, just in time, team work, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa, entre tantos outros*

*pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo” (Antunes, 1999: p. 55).*

Harvey (2000: p. 304) nos traz didática reflexão ao comparar a “modernidade fordista” com a “pós-modernidade flexível”. Dentre as comparações pelo autor empreendidas, destacamos:

*“Modernidade fordista*

*Economia de escala, código mestre, homogeneidade, divisão detalhada do trabalho, poder de Estado, sindicatos, Estado de Bem Estar, Metrópole; produção, originalidade, autoridade, operário, vanguardismo, política de grupo de interesses, semântica; centralização, totalização, síntese, negociação coletiva; utopia, arte redentora, concentração, trabalho especializado, consumo coletivo;*

*Pós- modernidade flexível*

*Economias de escopo, idioleto, anarquia, diversidade, divisão social do trabalho, poder financeiro, individualismo, neoconservadorismo; reprodução, pastiche, ecletismo, administrador, comercialismo, política carismática, retórica; descentralização, desconstrução, antítese, contratos locais; heterotopias, espetáculo, dispersão, trabalhador flexível, capital simbólico”*

Além da redução dos postos de trabalho, da atomização do trabalhador e das terceirizações de tarefas, este modelo vincula produtividade ao salário, fragmentando a luta dos trabalhadores, desqualificando o movimento sindical e criando, muitas vezes, rixas entre iguais.

Sobre este modelo de gestão do trabalho identificado com a acumulação flexível, Martins (2001) faz importante alerta para nossa realidade de país periférico. A autora ressalta que os processos de reestruturação produtiva limitam-se, no Brasil, à adoção de técnicas de organização e de gestão de mão-de-obra, em geral copiadas do modelo japonês, devido à divisão internacional do trabalho e à pouca disponibilidade de capital para investimento. Corrochano (2002) também nos alerta para a freqüente combinação entre o fordismo e a acumulação flexível no Brasil. Muito mais do que máquinas complexas e tecnologia de ponta, este modelo se faz presente por aqui, no campo das idéias. Ou seja, a versão nacional da acumulação flexível está presente muito mais na gestão da força de trabalho — leia-se no controle do trabalhador — do que no suporte tecnológico. Temos,

portanto, muito mais ações que se refletem no homem (enxugamento, reengenharia, prescrições sobre comportamentos positivos no ambiente de trabalho), do que na infraestrutura material produtiva, ainda identificada com o padrão fordista (máquinas, tecnologia).

Neste modelo intrincado, baseado na flexibilidade (e instabilidade) nas relações de trabalho e na cultura pós-moderna, encontramos a sociedade do espetáculo, da particularidade, do empreendedorismo (leia-se, individualismo), do apelo à múltipla e fragmentada participação social.

No campo das relações de trabalho, novos códigos comportamentais, úteis ao capital, passam a ser solicitados e todo aquele que pretende se mostrar “produtivo e apto” precisa dominá-los. Para gerir estas novas estruturas, o capital necessita de força motriz que detenha uma formação capaz, inclusive, de compreender e naturalizar seus períodos de subemprego e desemprego. Isto solicita um aprendizado constante em termos de profissionalização (mesmo para as formações mais elementares) e uma grande dose de educação da sociabilidade (Frigotto, 1998).

O aprendizado permanente — aqui relacionado com formação técnico-profissional e qualificação, mas também com prescrição comportamental adequada ao mundo do trabalho — é uma das chaves que impulsiona este processo. O discurso empresarial tem se apropriado desta máxima, em diferentes momentos históricos, como nos mostra Rodrigues (1998) e atuado no sentido de transformar a educação numa variável econômica.

Através da formação busca-se, numa perspectiva economicista, agregar valor ao homem e desenvolver suas potencialidades, desde que estas estejam em conformidade com o mercado, como critica Frigotto (1993). O homem e os processos de aprendizagem são tratados como produtos aos quais se pode agregar valor:

*Ou seja, para que essa preciosa e problemática mercadoria — a força de trabalho — seja capaz de agregar cada vez mais valor às outras mercadorias por elas produzidas, é necessário que as “pessoas sejam tratadas como bens”. Aliás, como sempre foram tratadas pelo capital. (Rodrigues, 1998: p. 110)*

Reforça-se a idéia da possibilidade de ascensão social, através do aprendizado e de atitudes individuais. O conhecimento e a aprendizagem são reduzidos à moeda de troca no mercado de trabalho e perdem a intenção de uma formação capaz de permitir a compreensão do homem e do mundo em que ele vive. Noções como a de empregabilidade, na qual o indivíduo é colocado como o maior responsável por seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, cabendo exclusivamente a ele, buscar oportunidades educacionais capazes de fazê-lo apto e empregável, coram esta construção. Sobre o tema, nos fala Frigotto, (1994: p. 54):

*“As inúmeras receitas dos consultores de recursos humanos, que anunciam o que se espera do profissional do ano dois mil, convergem para as seguintes características: flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio físico-emocional. (jornal O Globo, 11.07.93,p. 42).”*

Os trabalhadores passam a ser compreendidos como recursos potencialmente treináveis e rentáveis para funções diversas. As empresas, por sua vez, têm seus processos produtivos racionalizados na busca por eficiência e lucro, o que é apontado por Antunes (1999: p. 52):

*“Utilizam-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos times de trabalho, dos grupos semi autônomos, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado”.*

As teorias organizacionais que se constroem neste ambiente — e que chegam ao Brasil, na década de 1980, importadas principalmente, do Japão e dos Estados Unidos — bebem na fonte ideológica que valoriza a participação, o *trabalho em equipe* e as *hierarquias menos demarcadas*. O resultado disso é que elas revelam em seu discurso a intenção de superar a percepção de *homem massa, homem recurso econômico,*

característicos do fordismo, para vislumbrá-lo como *ser humano, amplo de potencialidades*, como *pessoa*. Conceitos novos e sentimentos que tradicionalmente não estão vinculados ao mundo do trabalho e às teorias de gestão de mão-de-obra, passam a integrá-las, segundo afirmam os consultores da área. Aspectos da condição humana do trabalhador, que antes ficavam confinados no espaço mais privado da casa e da família, tais como religiosidade e habilidades artísticas, são apropriados pelo capital e trazidos para o espaço de trabalho, na intenção de obter maior produtividade. Isto permite a divulgação de discursos idílicos por parte dos teóricos das organizações:

*O ser humano é total. Ele conhece o que faz (com o cérebro) (...) adota atitudes e valores essenciais, se compromete integralmente com o que faz (com o coração), bota emoção na atitudes que valoriza. (Ramos, 1997: p. 46).*

A difusão deste discurso afetivo e ideológico encobre a realidade do subemprego e da competitividade máxima, inerentes ao modo de produção capitalista. Bombardeado com idéias como a de que o sucesso é uma questão meramente de empenho pessoal ou de que a simples adoção de atitudes positivas faz vencer dificuldades, o trabalhador é chamado a se integrar a este universo ideológico e a se sentir parte da empresa onde atua. No espaço do trabalho ele recebe nova nomenclatura — não mais empregado, mas associado, parceiro. Como afirma Alves (2000: p. 50) a subjetividade operária é capturada pelo capital.

Como verificamos, o conteúdo deste discurso é genérico, pouco elucidativo, porque é ideológico ou, como nos diz Gentili (1995: p. 154), é uma “*transposição terminológica do mundo dos negócios*”, que se estende para outros espaços da vida. A intenção pedagógica que dali se depreende é a do ajuste do trabalhador às ocupações disponíveis num mercado de força de trabalho abundante. Neste contexto, a extração da mais-valia é facilitada, não somente pela apropriação do trabalho não remunerado, mas também através do controle ideológico e da cooptação para execução deste modelo, supostamente participativo. Fundamental se torna a compreensão destas novas formas de administrar a força de trabalho, bem como de seus reflexos diretos na vida dos trabalhadores.

Neste agregado que une enxugamento e terceirização da força de trabalho, com a complexificação da organização da produção e do gerenciamento da mão de obra, retomamos ao nosso objeto. Como os Programas de Trabalho Educativo se integram a esta realidade ?

Os PTEs funcionam em instituições públicas e privadas que sofrem a influência destes processos. Nosso foco se volta, dados os limites deste trabalho, especialmente, para a FIA, instituição pública. Quando discutimos as novas formas de gestão da força de trabalho nesta primeira parte do capítulo, nossa intenção é a de preparar o caminho para a observação das conseqüências deste processo nos ambientes de trabalho dos jovens que ora pesquisamos. Acreditamos que estas mudanças se evidenciam com menor ou maior intensidade nas instituições nas quais estes adolescentes estão experimentando suas vivências iniciais no mundo produtivo e que isso têm reflexos na formação a que eles têm acesso. Este tema será novamente abordado na apresentação dos dados da pesquisa.

## **1.2 Sobre a Infância, Adolescência e Juventude: que categorias são estas?**

No presente trabalho estamos tratando do adolescente na condição de trabalhador. Para abordarmos estes conceitos precisamos fazer algumas considerações sobre este grupo etário e sobre sua condição de classe. Para tanto, nesta seção faremos uma breve indicação histórica da consolidação da idéia de infância e de juventude para uma determinada classe, relacionando esta construção à experiência de trabalho. Não queremos trabalhar, portanto, com uma noção de infância e juventude genéricas, mas, sim, constituídas por sua condição de classe, pois como afirma Frigotto (2004: p. 181), “os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião, etc...”.

Queremos destacar, inicialmente, que o tratamento dispensado à infância e à adolescência das classes trabalhadoras — que muitas vezes nem são reconhecidas enquanto tais pela sociedade — é um tema capaz de suscitar polêmicas e sentimentos diversos. Na história, verificamos que crianças e jovens têm sido objeto de abordagens variadas sobre sua condição etária<sup>4</sup>. Conhecê-los, compreendê-los, lidar com eles — especialmente aqueles privados de condições sócio-econômicas que garantam seu pleno desenvolvimento — têm sido tarefas historicamente recortadas por prescrições diversas: segregação, aproximação, penalização, medo, culpabilização, solidariedade, entre tantas outras. As perspectivas médica e jurídica abordam o tema sob a lógica da doença, da periculosidade, da situação irregular e são exemplos das variadas percepções sobre o assunto. Mais recentemente, algumas abordagens, relacionadas especialmente aos jovens, os têm apontado como potencializadores de violência, como individualistas incuráveis, consumidores vorazes, assombrados pela dependência química, questionadores inseqüentes (Abramo, 2002). Becker (1985: p. 8), por sua vez, destaca que o termo adolescência surgiu no início do século XX “*do latim ad, para + olescere, crescer, crescer para*” e que sua relação com a idéia do conflito é notória. Por outro lado, existe toda uma cultura de valorização de uma juventude abstrata, idílica, relacionada ao belo e ao viril, não como um período determinado da vida, mas como momento de auge do ser humano, segundo destacou Hobsbawn (1995). O medo e o fascínio permanecem.

Pretendemos analisar o tratamento dispensado à criança e ao adolescente realizando uma breve reconstrução histórica da atenção pública e privada que para eles se volta, buscando compreender o assunto segundo o recorte de classe, visto que não é de uma entidade genérica que estamos tratando, mas sim de grupos submetidos a uma condição de existência determinada por sua origem social. Estes grupos que se realizam na história e que são por ela produzidos, como nos diz Kosik (1995), serão aqui abordados

---

<sup>4</sup> Adotamos a classificação etária da Organização Internacional do Trabalho, que divide a juventude em dois períodos: a adolescência que se estende dos 15 aos 19 anos e a juventude dos 20 aos 24 anos. Esta é uma interpretação bastante adotada na formulação de políticas públicas (Martins, 2002).

especialmente no que se refere a sua estreita vinculação com o trabalho. Nosso entendimento é de que a história das instituições de atendimento à criança e ao adolescente pobres, se entrelaça com a história de sua inserção precoce no mundo do trabalho. Para discutirmos o tema nos apropriaremos, inicialmente, da produção social do conceito de infância e adolescência, sua ligação com a escola e a fábrica.

### **1.3 Breve histórico: transformada em trabalhador fabril, reconhecida como criança**

Em sua obra *História Social da Criança e da Família*, o historiador francês Philippe Arriès (1981) nos aponta a construção histórica do conceito de infância, evidenciando que nem sempre o ser humano existiu como *criança* — indivíduo que demanda cuidados especiais para se desenvolver. Até aproximadamente o início do século XVII, crianças e jovens eram integrados à sociedade sem que se destacasse, de maneira específica, suas diferenças quanto ao amadurecimento físico e emocional. Vivendo com os adultos (e como adultos), as crianças aprendiam tudo que deveriam saber para estar em sociedade, convivendo e realizando tarefas com os mais velhos. Também no Brasil, abordando a Colônia e o Império, Priore (2000) observa a quase inexistência de termos para definir a condição etária da infância.

Arriès destaca a instituição escolar como instrumento que estabelece e reforça a distinção entre crianças e adultos. A escola cumpriria a função de atender à necessidade de formação moral e intelectual, para integração ao ascendente mundo moderno, urbano e científico. Esta especialização da sociedade implicaria num aprendizado, também especializado, a respeito daquela nova sociabilidade e isso seria feito a partir da infância, que passou a ser demarcada de maneira especial.

Acreditamos que a escola, de fato, contribuiu para ressaltar esta distinção entre o infantil e o maduro, mas é preciso que consideremos a perspectiva de classe na construção

dos conceitos de infância e juventude. Analisando fotos e documentos de época, Arriès trata de famílias que podiam ter sua imagem e história imortalizadas através da pintura e de outros tipos de registro. As crianças pobres, que sempre estiveram à margem destas possibilidades, não foram imortalizadas nas pinturas e permaneceram tratadas como pequenos adultos.

Sua integração à produção fabril reforçou este tratamento de adulto mas, contraditoriamente, também o minimizou. Além da distinção patrocinada pela escola como forma de separação da vivência infantil da adulta, também o embate dos trabalhadores com as péssimas condições de trabalho — e Engels (1975) ressalta como expressão deste conflito, as greves e o movimento cartista<sup>5</sup> do início do século XIX — permitiram que estas outras crianças, também trabalhadoras, tivessem sua condição especial de seres humanos em desenvolvimento, demarcada. Assim, não seria somente a escola a responsável por estabelecer as diferenças etárias.

O reconhecimento da necessidade de proteção da criança, conquistado pelos trabalhadores, não pode e não deve ser menosprezado. Podemos dizer que do conflito capital-trabalho, do choque de interesses e opiniões entre filantropos, industriais e da capacidade reivindicativa dos próprios operários, nasceu a legislação que reconhecia a condição infanto-juvenil como demandatária de proteção no trabalho e na vida.

*Só quando a criança se tornou força de trabalho interessante para o capital, começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família. (Nosella, 2002: p. 134).*

Nogueira (1993) destaca que a intensificação da industrialização e da urbanização, trouxeram a necessidade de ampliação da escolarização, exigindo e justificando a distinção entre crianças, em suas diversas fases de desenvolvimento. De trabalhadores como quaisquer outros, passam a ser reconhecidos como adolescentes e crianças.

---

<sup>5</sup> Trabalhadores fabris europeus do século XIX, protestavam sobre suas condições de trabalho e reivindicavam direitos políticos através do envio de extensos abaixo-assinados dirigidos ao Parlamento (Engels 1975)

O reconhecimento de sua condição etária e social, como sabemos, não aplacou, porém, a fúria devastadora do capital sobre suas vidas, mas permitiu uma nova abordagem de sua situação. Estas crianças e jovens passaram a experimentar, contraditoriamente, na fábrica, a exploração e a possibilidade de acesso a uma nova vida e formação, diferentes daquelas praticadas pelas corporações e pelas oficinas artesanais experimentadas até então.

Através do vínculo da legislação de proteção infantil, com a popularização da instituição escolar, coloca-se a possibilidade de uma outra abordagem da infância pobre. A *escola* e a *fábrica* foram, portanto, os primeiros espaços a praticar a distinção entre crianças, adolescentes e adultos.

#### **1.4 O atendimento às crianças e adolescentes no Brasil**

O processo de colonização brasileira e o papel que ocupamos na divisão internacional do trabalho determinaram que nossa industrialização e urbanização acontecessem em condições e em momento histórico distintos daqueles experimentados na Europa. Sendo assim, as questões sociais decorrentes destes processos — dentre estas o tratamento dispensado às crianças e aos adolescentes — somente ganharam visibilidade no final do século XIX, início do século XX, quando começa a ser viabilizada nossa industrialização e os processos de urbanização. Isto não significa, porém, que anteriormente, ações de ordem pública e privada, voltadas para estes grupos não tenham sido pensadas. Segundo Bosi (1992, p.180) encontramos já em 1551, registro sobre a criação da primeira casa de recolhimento de crianças no Brasil, o que exprime preocupação para com o problema do abandono — quer seja para salvar a vida de uma criança, quer seja para ocultar os frutos de relacionamentos vistos como ilegítimos.

Arantes (1995) também trata do período e aponta a ação dos Jesuítas quanto à formação das crianças nascidas na Colônia — segundo a perspectiva moral e religiosa do colonizador — como iniciativa importante na época. Segundo a autora, Anchieta falava da importância de formar as crianças para que elas não se tornassem bárbaras, mas se transformassem em cristãos. Para esta tarefa seria necessário salvaguardá-las dos vícios, das guerras, das imoralidades e o isolamento proporcionado pela institucionalização, somado à formação religiosa e ao trabalho, seriam instrumentos fundamentais para tanto (ibidem).

Ainda do período colonial, datam as Casas para os Órfãos e Abandonados e os Colégios para os filhos dos portugueses. Estas instituições nascem da congregação Jesuíta e as primeiras estão destacadas como iniciativas para o enfrentamento do aumento do número de crianças, em especial, a mestiça e abandonada. Esta ação inicial voltada para infância, acontecia portanto, na perspectiva da dominação colonial e da filantropia religiosa ou no atendimento das necessidades do colonizador (no caso dos Colégios) :

*Construindo casas e colégios, atraindo para junto de si os filhos dos índios e mestiços, amparando órfãos portugueses e brasileiros, ocupando-se das famílias e dos filhos dos portugueses, foram os jesuítas, por mais de 200 anos, os educadores do Brasil (Arantes, 1995: p. 177)*

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, e a transferência da Corte portuguesa para cá, tornou-se premente o estabelecimento de políticas no sentido de tornar habitável o Império, segundo as necessidades da Coroa. Datam deste período vários abrigos para órfãos, assim como o Colégio das Fábricas. Esta última instituição tinha por objetivo o ensino de uma profissão para os jovens considerados *desvalidos da sorte ou coitadinhos*, para usarmos as terminologias da época (Faleiros, 1995).

No decorrer do século XIX, com o desenvolvimento da economia agrário-exportadora e, paralelamente, com o crescimento das cidades — que em sua aglomeração, tornavam mais evidente o problema da infância pobre — é possível vislumbrar o crescimento de

instituições voltadas para as crianças. Asilos, Casas de Recolhimento, Escolas, Casas de Correção, Internatos, surgem nas capitais e a preocupação com a educação de crianças e jovens se expressa através de legislações específicas, especialmente após a segunda metade do século, conforme Rizzini (1995). O financiamento destes serviços se dava através da associação heterogênea e complexa dos interesses da filantropia — em geral religiosa — e dos governos. Segundo Falleiros (1995: p. 93):

*Ao longo do período analisado as relações entre agentes estatais, portanto com poder legal e capacidade de uso de recursos públicos, estiveram em constante interação com agentes privados, com interesses particulares pessoais, religiosos, morais, econômicos, políticos, no processo de definição das políticas ou da ausência de políticas para a infância e a adolescência pobres.*

Podemos afirmar que o atendimento da criança pobre tinha como base ideológica a incorporação da moral e do tipo de vida do colonizador, inicialmente e, mais tarde, da ascendente burguesia. Caracterizam o período pré-republicano, o pensamento liberal que nega a intervenção do Estado na questão social, bem como as forças em disputa no bloco oligárquico exportador, que pregavam o paternalismo e o assistencialismo, havendo ainda, os filantropos religiosos inspirados da Encíclica Rerum Novarum que buscavam apoio público e privado para suas obras. O resultado desta correlação de forças é percebido na perspectiva asilar, correcional, repressiva e na omissão frente à situação da infância e da juventude pobre, como nos diz Falleiros (1995). Este autor nos lembra, porém, que tais iniciativas eram frágeis frente à crescente pobreza da época. Nas instituições — chamadas de lugar de enfiamento — assim como nas ruas — vistas como locais de disseminação das doenças e dos vícios — as taxas de mortalidade infantil eram imensas e o trabalho ali desenvolvido não conseguia fazer frente ao problema. Como nos diz Arantes (1995: p. 204) só se fala da infância pobre para tratar de um contra-exemplo para as famílias abastadas.

Chalhoub (1986: p. 54), por sua vez, nos fala da leitura patológica, construída sob a ótica do “desvio”, feita sobre a situação dos pobres, inclusive crianças e adolescentes, no final do século XIX. O movimento higienista, bastante evidente a partir da República Velha,

propunha a inspeção do corpo e da sociedade como forma de aprimoramento moral e trazia estratégias fiscalizatórias e moralizantes para enfrentamento da questão da infância e da juventude. Médicos, juristas, religiosos unem seus discursos para combater a delinquência e a vadiagem, estimulando o trabalho. Afinal, a criança e o jovem eram identificados com “*a construção de uma nação forte*” (Rizzini, 1997) e solicitavam iniciativas no sentido de sua salvaguarda. Os Códigos e os Tribunais de Menores são os instrumentos utilizados neste contexto.

Os higienistas propagavam que o atendimento à infância e juventude deveria ser feito a partir de bases científicas, onde a racionalidade e não a religiosidade imperasse (ibidem). Assim, as crianças pobres foram categorizadas de diversas maneiras, buscando a maior eficiência possível nas ações propostas: abandonadas, órfãs, abrigadas, expostas, sãs, doentes, eram classificações comuns. A disciplina do trabalho, por sua vez, se constituía em prescrição bastante comum para estes grupos e era um dos instrumentos pedagógicos na construção deste atendimento. Todas estas iniciativas, porém, ainda se mostravam pontuais frente ao desafio da questão da infância e da juventude (Falleiros, 1995).

Com a complexificação da sociedade brasileira durante a República Velha, expressa numa força de trabalho recém-liberta, em um emergente desenvolvimento industrial e numa imigração estimulada, também se tornam complexos os interesses dos atores sociais em torno da situação de pobreza (Passetti, 2000). São eles os liberais, a filantropia católica, que se constituía em bloco de influência no poder bastante consolidado e os movimentos socialistas e anarquistas. Neste período, é intensa a criação de legislação sobre a educação, o trabalho da mulher e da criança, e ainda, sobre o tutelamento dos abandonados (ibidem).

Deste período, Moura (1996: p. 125) nos fala da condenação do ato de brincar, em se tratando da infância trabalhadora e/ou institucionalizada, além de trazer relatos sobre os graves acidentes de trabalho sofridos por eles. Vale mencionar, que bastante comum era o

aprendizado profissional precoce e compulsório para crianças internadas: para as meninas este girava em torno das atividades domésticas e, para os meninos, guardava relação com as ocupações manuais que demandavam quantitativo maior de força de trabalho, como nos lembram Rizzini (1995) e Manfredi (2003).

Sobre o campo legal encontramos, ainda no final do século XIX, sob influência do movimento anarquista, as primeiras normas referentes ao trabalho infantil, conforme nos diz Passeti (2000), mas estas ainda são incipientes. Um volume maior de normatizações são encontradas no início do século XX, especialmente quanto à regulamentação do trabalho e da assistência a estes grupos. Segundo Priore (1996) nos anos de 1920, num contexto de repressão aos trabalhadores — que influenciados pelos ideais anarquistas e comunistas começam a exigir do Estado proteção social, sendo duramente reprimidos — a legislação em torno da infância e da juventude, especialmente quanto ao trabalho, se mostra mais elaborada. Data de 1923 a primeira regulamentação sobre proteção aos meninos *pobres* e *delinqüentes*. Neste mesmo contexto, é de 1927 o primeiro *Código de Menores* (Passeti, 2000), que trata, inclusive, do trabalho em idade inferior aos 14 anos (que virá a ser proibido na Constituição de 1934). Antes disso, como já afirmamos, a abordagem da infância e da juventude como demandatária de proteção social, era frágil.

Mary Del Priore (2000) destaca a década de 1930 como essencial na construção de uma base institucional de atendimento à criança e ao adolescente. Através da organização de um modelo de Estado que se propõe a modernizar as relações de produção, direitos são legalizados e a questão social — inclusive a situação da infância e da adolescência — recebe atenção pública específica. Reivindicações do movimento dos trabalhadores — como a previdência e o registro do trabalho — são incorporadas ao discurso e às práticas de um governo, que se pretendia conciliador dos interesses entre capital e trabalho (Neves, 2000). Neste marco, buscava-se conformar os trabalhadores para esta nova ordem

urbana, industrial e, para tanto, o reconhecimento de direitos sociais fazia-se fundamental. Ou seja: é da necessidade de criar bases para a integração do Brasil, à condição de país periférico em fase de industrialização, em nível econômico internacional, que surge a demanda para que este mesmo Estado organize políticas de base capazes de viabilizar este processo (Cignolli, 1985). Também Iamamoto (1985, p. 241), fala deste período:

*“O Estado busca de diversas formas incentivar as indústrias básicas — tornando-se em última instância produtor direto através de empresas estatais e de economia mista — que viabilizem a expansão do setor industrial, organizando o mercado de trabalho, assim como, a partir das políticas financeira e cambial, apoiar a capitalização e acumulação deste setor “*

Assim, políticas de educação, de infra-estrutura básica, de estímulo à indústria e de assistência são implementadas. Os desassistidos e os pobres emergem como questão social urgente, pois sua não inclusão ao projeto de desenvolvimento em curso, poderia implicar na desorganização de uma política que se pretendia harmônica e abrangente (ibidem). Também aqui no Brasil, da complexificação da sociedade e do trabalho, assim como da exploração da mão de obra infante-juvenil, é que surge a possibilidade de um tratamento menos omisso para com a criança e o jovem, como ocorreu, guardadas as devidas proporções históricas, na Inglaterra pós-Revolução Industrial. Também aqui, do processo de industrialização, dos conflitos entre capital e trabalho e da exposição da pobreza graças à urbanização, é que se expande o discurso de que é importante dispensar uma intervenção pública mais efetiva para crianças e adolescentes.

A concretização destas propostas esbarram com o próprio modo de produção e com o modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado populista<sup>6</sup>. Não estamos, portanto, tratando de um conceito de proteção e tratamento da infância genérico, mas sim de uma concepção que colocava para os “*desvalidos da sorte*” (Rizzini, 1997) a perspectiva do humanismo cristão, da moral burguesa e do intuito de transformá-los em trabalhadores bem

<sup>6</sup>Neves (2000: p. 35) nos diz sobre o período: “*As políticas públicas dos anos iniciais do nosso processo de modernização capitalista responderam de modo geral a uma dupla e concomitante determinação: as necessidades de valorização do capital e a busca — de cima para baixo — de um consenso mínimo, no limite de um capitalismo dependente e em estágio inicial de estruturação*”.

adestrados. Tratamos, portanto, de uma concepção de proteção com evidente perspectiva de tutelamento e de submissão de uma classe social sobre outra. A prescrição do trabalho como suposto antídoto moral ao ócio e à marginalidade, se inscreve neste contexto.

Autores como Rizzini (1995) e Priore (1996 e 2000) têm abordado a história da proteção da infância com excelência e apontam neste mesmo sentido. Dizem elas que crianças e adolescentes tutelados pela lei tinham na educação para o trabalho e para a aceitação de seu papel subalterno, a possibilidade de reconhecimento social. Outros direitos ficavam, assim, colocados em segundo plano. Nas palavras de Passeti (2000: p. 369), *“na sociedade capitalista, a rua e o ócio são vistos como sinônimos de perigo social. O jovem que ali transita tem que ser corrigido e integrado ao universo do trabalho”*

### **1.5 O atendimento à criança e ao jovem em situação de pobreza: o reconhecimento do problema depois da década de 1930**

A partir da década de 1930, como veremos a seguir, apesar de uma ação pública mais organizada no atendimento à criança e ao adolescente, a associação da pobreza à marginalidade e/ou fraqueza moral, aliada à prescrição de trabalho, não tende a se modificar. Estas práticas continuam sendo forte expressão no atendimento à infância e à juventude.

Somente nos anos de 1940, com a confirmação do projeto de modernização econômica da sociedade brasileira através do Estado (Mendonça, 1990), é possível perceber com mais clareza a efetiva adoção de políticas sociais voltadas, inclusive, para crianças e jovens, ainda que com a intenção de desarticular resistências dos trabalhadores, disciplinar a força de trabalho, evitar conflitos, canalizar expectativas de grupos sociais (Neves, 2000). Desde os anos de 1930, vale destacar, as protoformas destas políticas eram visíveis.

Estamos diante do momento da ascensão das instituições de formação profissional e de assistência, no qual é estruturado em aparato legal e institucional para além dos abrigos e asilos existentes até então. Nasce a LBA (Legião Brasileira de Assistência), o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) — estes com propostas voltadas para o jovem trabalhador — bem como se legaliza a condição de aprendiz no mundo do trabalho.

Estas três instituições representaram bem a visão emergencial e intermitente das políticas voltadas para os grupos sociais mais pobres, bem como traduzem a histórica vinculação entre pobreza e trabalho.

Nos anos de 1940 surge o SAM (Serviço Nacional de Assistência ao Menor) que se volta para a internação dos jovens chamados de *desajustados*, fechando a tríade *assistência, trabalho e segregação*. Sobre o SAM, nos diz Faleiros (1995: p. 68):

*Vinculado ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores, tem como competência orientar e fiscalizar educandários particulares, investigar os menores, para fins de internação e ajustamento social, proceder ao exame médico-psico-pedagógico, abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos.*

No campo educacional, merece destaque nossa Constituição de 1946, que inspirada nos estados social-democratas emergentes assegura, pela primeira vez, que a *educação é direito de todos*. Este preceito, porém, estava condicionado à oferta de vagas, que sempre insuficientes, impediam a concretização da letra da lei. Para a infância e a juventude pobre, portanto, o trabalho permanece como caminho possível, ficando o acesso ao mundo escolar secundarizado.

Avançando pela década de 1940 encontramos serviços públicos e privados, mais complexos e, ao mesmo tempo, mais focalizados. Eles se voltam para crianças e jovens sob formas diversas e desarticuladas, tais como assistência, internação, semi-internação,

creches para as mães trabalhadoras, formação profissional, encaminhamento para o trabalho, mas estas ações permanecem pontuais, emergenciais e descontínuas.

Faleiros (1995) destaca que o Estado se articula ao setor privado na proposição destas políticas, em busca de legitimação e em prol de favorecimentos mútuos. A Igreja católica permanece como importante agente na execução do atendimento à infância, captando, para tanto, recursos públicos.

Nesta mesma sociedade que se industrializava e urbanizava, a questão da extrema diferenciação social e da violência daí decorrente, se colocavam presentes e os jovens eram apontados como veículos importantes na manifestação deste problema, tal qual o momento que vivenciamos. Como resposta, são criadas as Delegacias de Atendimento ao Menor, que congregam a função de afastar das vias públicas crianças e adolescentes suspeitos de vadiagem e infração. Cabe mencionar que a figura do Juiz de Menores encerrava em si o poder de definir sobre o grau de periculosidade do chamado menor, o que revela a perspectiva centralizadora e ideológica do enfrentamento do problema. O Juiz Mello Mattos havia se notabilizado neste poder entre 1920 e 1930 e seus sucessores não fizeram diferente, como nos lembra Arantes (1995).

No campo assistencial, também em 1940, é criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde. Seu objetivo, segundo Arantes (1995: 138) era o de proteger mãe e criança, promover estudos, organizar instituições e oferecer subsídios à iniciativa privada, disposta a atuar neste campo.

Com o reconhecimento oficial do problema do *menor*, várias categorias profissionais voltam suas especialidades para a questão, passando a atuar neste âmbito. O discurso médico e jurídico, hegemônico até então, ganha a companhia da fala da psicologia, da pedagogia e da sociologia.

Focando a infância e adolescência, encontramos o discurso das ciências sociais e humanas colocado como central na abordagem da situação de pobreza, em especial, a partir da década de 1950. O padrão analítico destes grupos já não se dava mais somente na perspectiva da culpabilização do indivíduo e de sua classe social, tal como se apresentava até então. A tendência de análise passa a ser a de tentar compreendê-los em seu contexto de origem, como resultado de fatores sociais diversos. Neste sentido, a análise da família ganha nova roupagem, ainda que a perspectiva de atuação permaneça sendo a da regulação e da readaptação à sociedade. Incorporando este discurso novo, as instituições permanecem praticando a internação, mas seu linguajar parece menos individualizante, pois já se fala em necessidades afetivas, nutricionais, sanitárias, educacionais dos internos e de racionalização dos métodos de ação — preocupação que ganha enfoque especial no período — segundo Passeti (2000: p. 364).

Também atuando na perspectiva do tutelamento, a FUNABEM que, a partir de 1964, incorpora as funções que eram do SAM (fechado após duras críticas aos seus métodos de trabalho), passa a ser espaço privilegiado de discussões sobre a abordagem dos temas pobreza, infância, juventude e tem profissionais que teorizam sobre o assunto.

Esta instituição, nascida do Golpe civil-militar, cumpre, contraditoriamente, papel significativo na descentralização e revitalização da política de atendimento ao menor, podendo sua atuação ser caracterizada através da expressão *modernização conservadora* (Gramsci, 1984) ou, como nos lembra Faleiros (1995: p. 76), através da junção entre “*tecnocracia e autoritarismo*”.

Avançando na história, mas retrocedendo no atendimento dispensado à infância, outro marco a ser destacado na Política Nacional de Bem-Estar do Menor iniciada em 1964, é o Código de Menores de 1979. Gestado no período ditatorial, este documento tem como essência o tutelamento e a reedição dos preconceitos revelados em documentos anteriores, inclusive no código de 1927, quanto à infância pobre. Numa análise positivista, crianças e

adolescentes eram compreendidos em situação de “irregularidade social” sempre que estavam em situação de pobreza. O contexto que gerava esta realidade não era o problema, mas sim a criança e sua família. O paradigma que dali se depreende é o de tutela, bem como de negação da criança como sujeito social, portadora de direitos e digna do zelo da sociedade.

A redemocratização da sociedade brasileira nos anos 80 retoma, com ênfase, as discussões sobre as condições de vida de nossa infância e juventude. Instituições diversas — inclusive a FUNABEM onde as tensões em torno da abordagem da criança como portadora de direitos, versus a situação de irregularidade social se intensificavam — e grupos de defesa de direitos que estiveram calados e/ou sem poder de ação, retornam à cena pública, denunciando esta situação e se articulando na tentativa de superá-la.

Segundo Rizzini (1996: p.70) o início deste processo acontece a partir do final dos anos 70 quando surgem as primeiras investigações acadêmicas sobre a situação de crianças e jovens pobres no Brasil. Rompendo mitos, há a constatação de que as crianças nas ruas não são abandonadas, como se pensava; elas possuem famílias e estas não são, necessariamente, desestruturadas ou perversas. Também se descobre que a rua não é lugar de ócio, mas sim de trabalho e que as crianças chamadas de *carentes* não são a minoria, mas a maioria (57,1%) da população de 0 a 17 anos no país em 1989. Não são, portanto, a exceção, mas a regra. Estes dados surpreendem e servem de base para o questionamento da legislação existente sobre estes grupos sociais. Neste contexto, começam as discussões em torno da necessidade de elaboração de uma nova lei para abordagem da situação da criança e do adolescente. Esta lei será destacada em nosso próximo tópico.

## **1.6 Estatuto da Criança e do Adolescente como marco jurídico: o reconhecimento da condição de sujeito de direitos**

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, possui uma particularidade que precisa ser destacada: ele não surgiu da política de gabinete e dos “lobbies” do capital, práticas tão comuns em nosso país. O ECA começa a ganhar forma com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, iniciado no final da década de 70, a partir de grupos que atuavam nos espaços público e privado com crianças e adolescentes pobres. A realidade da infância e da juventude em situação de rua, assim como daquelas privadas de liberdade e de políticas públicas básicas, foram temas fundamentais na construção desta lei.

Nascido da organização e da capacidade propositiva dos atores sociais que atuavam com crianças e adolescentes privados de direitos, o ECA foi construído no final da década de 1980 e promulgado em 1990, em direção distinta do Código de 1979. Ressaltamos, na essência da Lei nº 8069/90, o imenso avanço traduzido pela quebra do paradigma da “irregularidade” e pela inauguração do paradigma do “sujeito de direitos.

O ECA representa, de fato, a mobilização da sociedade civil no sentido de romper com a noção de tutela dos mais pobres, presente nas legislações anteriores. Promulgado em 1990, em um contexto em que as políticas neoliberais ganhavam força, o Estatuto é ousado na proposição de infra-estrutura social de atendimento à infância e à adolescência. Refletindo as aspirações dos grupos que atuavam neste campo, incluindo a voz de adolescentes e crianças organizados em movimentos sociais como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) e aproveitando os ventos da abertura democrática daquele período, o ECA trata detalhadamente de temas polêmicos como a privação da liberdade e o atendimento integral. Seus princípios fundamentais, como nos diz a própria Lei, são a Proteção Integral, a Prioridade Absoluta, a Condição Especial de Pessoa em Desenvolvimento e o Melhor Interesse da Criança e do Adolescente.

Contudo, por ser contemporâneo à década do ajuste neoliberal, poucas foram as efetivações na “retaguarda” de políticas sociais propostas pelo Estatuto. As doutrinas de proteção integral e de prioridade absoluta exigiam a solidificação de uma infra-estrutura de instituições e de serviços, capazes de evitar que esta criança e de que este adolescente ficassem submetidos a situações que poderiam privá-los dos direitos previstos, não somente no ECA, como também na Constituição Federal de 1988. O momento político e econômico, porém, era de enxugamento, desqualificação e privatização do aparato estatal, o que dificultava e/ou impedia um melhor acesso à saúde, à educação e aos serviços sociais de maneira geral, impedindo as determinações do Estatuto.

Ao contrário da construção desta retaguarda de instituições e de serviços, encontramos neste período, a extinção de organizações históricas no trato da infância pobre, como a LBA e o Centro Brasileiro da Infância e Adolescência, CBIA, bem como encontramos a terceirização da execução de algumas destas ações através das chamadas instituições não governamentais. Intensificam-se, neste contexto, as terceirizações de serviços públicos e a proliferação de organizações privadas<sup>7</sup>, que lançam mão (nem sempre de maneira lícita e nem sempre com competência), de recursos do Estado para a execução de políticas para crianças e jovens. A viabilização dos direitos propostos no ECA ficava, portanto, comprometida.

Apesar de todo o avanço no âmbito legal trazido pelo ECA, não podemos deixar de mencionar o que entendemos ser sua maior fragilidade — a temática do trabalho juvenil — uma das menos abordadas. Poderíamos supor que o tratamento das questões relativas ao abandono, à segregação e à marginalização de crianças era tão emergencial, que este foi o foco principal do ECA. Outra avaliação possível, quanto ao discreto tratamento dispensado às questões do trabalho juvenil, está relacionada à ideologia — muito presente na sociedade — de que trabalhar, necessariamente, resgata adolescentes da marginalidade,

---

<sup>7</sup> Nossa intenção não é discutir as chamadas Organizações não Governamentais no presente texto, mas pontuar o papel de substituição do Estado, na implementação de políticas públicas, que muitas delas vêm desempenhando.

o que reproduz discursos e práticas históricas na análise do problema. Uma outra hipótese, diz respeito ao embate político em torno do tema trabalho. Uma infra-estrutura legal e de instituições que impedissem a inserção precoce e precária de milhares de adolescentes no mercado, certamente não seria favorável aos interesses da acumulação. Este texto não tem como proposta responder a estas hipóteses, mas não poderíamos deixar de destacá-las para uma melhor compreensão do assunto.

Devido a este contexto, o ECA praticamente reedita a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em seus artigos 402 a 405, pois trata de maneira similar, o trabalho do aprendiz. A CLT normatiza, em seu capítulo IV, a proteção ao trabalho do menor e o Estatuto, em seus artigos 65 e 67, dá tratamento similar ao tema, repetindo as mesmas condições estabelecidas em 1943, para a realização do trabalho do aprendiz. Estas dizem respeito à carga horária de trabalho, proteção quanto ao exercício de tarefa penosa, perigosa ou insalubre, salário, supervisão e aprendizado. Limitando-se a reproduzir o outro texto legal, o ECA não avança na elaboração de uma proposta que detalhe, imponha condições e reforce o caráter educativo da situação de aprendiz.

Da mesma forma, apesar de se apropriar da categoria “*aprendizagem*” — “*considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as bases da legislação de educação em vigor*” — e tratar da formação técnico-profissional (artigos 62 e 63), o Estatuto demonstra debilidade por não associar esta experiência, necessariamente, à mesma proteção trabalhista destinada à condição de aprendiz — que inclui vínculo formal, apoio previdenciário, carga horária de trabalho compatível com a escolarização. Ou seja, sem a explicitação de que o trabalho do jovem deve acontecer sempre com um nível de proteção semelhante ou maior do que a do trabalhador formal adulto, o adolescente fica submetido a condições adversas e passa a se ocupar de tarefas periféricas do processo produtivo. Entendemos que esta abertura do ECA abre a possibilidade de que, em nome de

uma suposta aprendizagem — que é frágil e que, por vezes, pode não se efetivar — jovens possam ser explorados como estagiários ou situações afins.

Ainda sobre o trabalho juvenil, o ECA deixa pouco definido o conceito de “*trabalho educativo*”. Apesar de afirmar que o adolescente tem direito à proteção no trabalho devido a sua condição de *pessoa em desenvolvimento*, o Estatuto, em seu artigo 68, não esclarece satisfatoriamente o significado do termo *trabalho educativo*, abrindo margem à existência de trabalho juvenil não formalizado e, portanto, sem direitos trabalhistas básicos.

Diz o ECA:

*Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas do desenvolvimento pessoal e social do educando, prevalecem sobre o aspecto produtivo.*

Neste artigo, ao abordar as atividades laborais remuneradas ou não, desenvolvidas por instituições governamentais e não-governamentais junto a jovens, o Estatuto abre a possibilidade de exploração desta força de trabalho, amparado pela concepção subjetiva, contida na lei, de que as exigências pedagógicas vão se sobrepor ao aspecto produtivo. Ou seja, se supostamente este adolescente aprende<sup>8</sup> em seu local de trabalho — e não há exigências quanto à proteção no exercício da atividade, quanto ao conteúdo e à forma deste aprendizado — e se recebe por isso, embora não haja indicativo mais específico quanto à remuneração, a instituição que promove esta experiência, passa a ser implementadora de “trabalho educativo”. Isso acaba permitindo que, em nome do lucro, com o argumento da solidariedade e da valorização da atividade laborativa, estes jovens sejam encaminhados ao mundo do trabalho sem a proteção legal adequada. Instituições sérias e nem tão sérias ficam, assim, livres para propor seus programas. Valendo-se do discurso filantrópico, muitas delas vivem dos lucros proporcionados pelo trabalho destes adolescentes, com o suporte jurídico do ECA.

---

<sup>8</sup> Queremos destacar nosso entendimento de que sempre existe um aprendizado em curso nas experiências de trabalho, ou seja, o trabalho é sempre educativo. As questões que se colocam são: qual o sentido deste aprendizado, que conteúdos estão sendo aprendidos, eles permitem que este adolescente trabalhador tenha acesso ao conhecimento científico, descubra seus interesses, ou simplesmente perpetuam sua situação de trabalhador periférico ?

É importante mencionar, ainda sobre a legislação de trabalho juvenil, a Lei nº 10.097/2000 que altera dispositivos da CLT e, portanto, do próprio ECA. Esta lei, seguindo orientação de acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário<sup>9</sup>, proíbe a realização de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos. Esta legislação avança um pouco, ao melhor definir o contrato de aprendizagem:

*como contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de catorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica. (Lei nº 10097/2000).*

A Lei nº 10.097/2000 exige o registro da experiência na Carteira de Trabalho, matrícula e frequência escolar, bem como exige a inscrição efetiva em programa de aprendizagem desenvolvido por instituição de formação reconhecida (SENAI, SENAC, Escolas Técnicas). Sua importância reside na valorização do aprendizado efetivo e na fiscalização das instituições que disponibilizam este aprendizado. Cumpre destacar, no entanto, que a condição de aprendiz difere do trabalho educativo, acima mencionado<sup>10</sup>.

Em um contexto em que a ordem econômica impede a construção de um efetivo acesso igualitário aos bens socialmente produzidos, precisamos de legislação que garanta direitos básicos e de políticas públicas que os concretizem. Poderíamos interpretar o ECA como uma destas leis que fazem um chamado por políticas públicas e pela administração democrática do fundo público, de forma a viabilizar condições mais igualitárias de vida para todas as crianças e adolescentes e isso é fundamental. Contraditoriamente, esta mesma legislação, tão avançada em alguns aspectos, guarda em si a possibilidade da exploração

---

<sup>9</sup>De acordo com a Convenção nº 182, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo governo brasileiro em 1999, a idade mínima para ingresso no trabalho, salvo na condição de aprendiz, passa a ser de 16 anos (Rosa, 2001).

<sup>10</sup> A condição de Aprendiz supõe suporte trabalhista, previdenciário e de proteção no ambiente de trabalho, que o Programa de Trabalho Educativo não contempla.

da força de trabalho juvenil, revelando a submissão do corpo legal frente aos interesses exploratórios do capital.

Não podemos deixar de lembrar que o campo legal é resultado de conflitos de interesses que apontam para a garantia de direitos ou para manutenção da ordem estabelecida e não pode ser compreendido sem estes embates. Como somente a proposição legal não dá conta da efetiva garantia do direito — embora signifique avanço imenso — interesses em torno da manutenção da desigualdade vêm contrariar o que está definido no campo legal .

Na ordem capitalista, nossos pequenos trabalhadores estão fortemente vinculados ao mundo do trabalho, mesmo quando sua ação parece imperceptível. Esta mão-de-obra produz lucro, barateia produtos e salários. Neste sentido, isso explica porque a correlação de forças em torno do ECA, culminou numa abordagem aligeirada de questões tão fundamentais.

Estes jovens barateiam a força de trabalho, são ágeis e não estão organizados. Analisando Marx, Nogueira (1993: p. 26) nos diz:

*que o fato de remunerar o menor permitirá que a classe capitalista force para baixo, por sua vez, o salário do adulto (...) doravante os outros membros da família contribuem para renda familiar, ocasionando assim a permanente necessidade dos pais fazerem trabalhar seus filhos.*

Sua proteção legal e as políticas para eles voltadas, apesar de ainda modestas, são fruto não somente das determinações de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, da organização da sociedade civil brasileira, mas também da necessidade de reprodução desta força de trabalho. O aparato legal e o aporte financeiro sobre os quais se constroem estas políticas de proteção, permitem a salvaguarda e a perpetuação da exploração destes jovens trabalhadores.

Faleiros (1987) nos fala deste aspecto contraditório das políticas sociais. Não há como perder de vista sua função de reprodutora das desigualdades sociais, bem como de redutora de conflitos nascidos da espoliação inerente ao capitalismo. Contraditoriamente, estas mesmas políticas, podem viabilizar melhores condições de vida para a maioria.

*As políticas sociais realizam não só a valorização do capital, mas interferem diretamente na valorização e na validação da força de trabalho, como mercadoria especial, produtora de mais-valia (Faleiros, 1987: p. 63).*

Estabelecida a polêmica sobre o caráter dual das políticas sociais — facilitadoras dos processos de acumulação, através da reprodução da força de trabalho ou capazes de responder aos anseios por melhor qualidade de vida, por parte dos trabalhadores e, ainda, dialeticamente, ambas as hipóteses, segundo a correlação de forças instaurada entre capital e trabalho, burguesia e proletariado — queremos abrir, então, a discussão sobre a administração do fundo público. Lembramos Oliveira (1997) que, numa elaboração ousada, destaca que este fundo pode ser utilizado de forma a tornar-se “*antimercadoria social*”, cuja finalidade ultrapassaria a idéia de geração de lucro.

É nesta idéia que reside a possibilidade de estruturação de políticas efetivas para a juventude, inclusive no sentido da iniciação profissional, mas não somente neste campo. Para além da reprodução desta força de trabalho, o foco seria o desenvolvimento pleno do jovem, mas isso ainda se encontra no campo da utopia.

Quando discutirmos a experiência do trabalho juvenil nos PTEs e as possibilidades de formação ali contidas, retomaremos a questão da proteção da política social (ou da ausência dela), articulando-a com a experiência do trabalho.

## **Capítulo II POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE NOS ANOS DE 1990**

### **2.1 A situação da Infância e Juventude nos anos de 1990: falando através dos números**

Neste segundo capítulo, buscamos uma maior aproximação com nosso tema. Assim, depois de traçarmos um panorama mais largo sobre as transformações sociais relativas ao recente reordenamento do capitalismo, em especial após a década de 1990 e de destacarmos os elementos que entendemos como fundamentais na abordagem da história de crianças, adolescentes e jovens pobres no Brasil, trataremos das políticas públicas que se voltam para estes segmentos, na década de 1990. Não pretendemos esgotar o tema, mas sim situar os PTEs neste contexto. Compreendemos que o atendimento oferecido para a questão social que envolve crianças e adolescentes e sua relação com a história econômica e social do Brasil recente, são essenciais na construção de uma base de análise sólida para a compreensão dos PTEs. Além da preparação desta base, a hipótese que pretendemos discutir é a de que o ingresso no PTE guarda intensa relação com a frágil estrutura de políticas de juventude em nosso Estado.

Para discutirmos este tema, apresentaremos alguns dados sobre a situação sócio-econômica da nossa população infanto-juvenil.

Já discutimos que a questão da infância e da adolescência se torna visível no início do século XX com a crescente urbanização do país e com os problemas decorrentes da mesma. Ao longo do século, ganharam forma estratégias para minorar o problema do abandono, da falta de escolarização, da exploração da força de trabalho e das doenças, todos resultantes da base econômica concentradora de poder e renda, sobre a qual se constrói o país. O modelo predominante nesta abordagem foi o higienista, tutelador, moralizante na perspectiva da burguesia e escamoteador da noção de direito, segundo Arantes (1995) e Faleiros (1995). Predominam o assistencialismo, a falta de continuidade, a regressividade, a focalização, o emergencialismo, sem que se pense seriamente no combate à desigualdade.

Se a Declaração Universal dos Direitos da Criança data do segundo pós-guerra, é somente nas décadas de 1980 e 1990 que o discurso da prioridade e do reconhecimento de garantias fundamentais, que caracterizam este documento, ganha força.

No Brasil este é o momento da redemocratização, do fortalecimento dos movimentos sociais, da gestão e implementação do ECA, daí o destaque para o período. Data de 1979 o primeiro Ano Internacional da Criança<sup>11</sup> e de 1985 o Ano Internacional da Juventude que significou um importante marco orientativo em termos de políticas para estas faixas etárias (Chaves Jr, 2003). É de 1988 a Constituição que trouxe significativos avanços no campo dos direitos sociais.

No plano internacional, o foco de organismos de financiamento como o Banco Mundial, se volta para os problemas gerados pela pobreza que atingia grupos juvenis, sem acesso a direitos básicos<sup>12</sup>. Esta influência não era novidade, pois a condição de país periférico sempre colocou o país na situação de dependência, até mesmo na definição de prioridades sociais. A Conferência Mundial Educação para Todos é um exemplo disso e data de 1990. Ela foi patrocinada por organismos de financiamento internacional e nos limites colocados por eles, conferia à ampliação da escolarização fundamental — especialmente de mulheres jovens — importante papel no combate à pobreza (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2000).

Vale ressaltar que não somente os organismos internacionais influenciavam a construção de políticas para crianças e adolescentes. Numa intrincada rede de interesses e poderes, dentre os quais destacamos os acordos dos quais o Brasil é signatário, sua relação com os governos, somado à mobilização de atores sociais coletivos que buscavam construir políticas de proteção à criança e ao adolescente, o

---

<sup>11</sup> Proposição do UNICEF de grande repercussão nos países periféricos, já que alguns governos — inclusive o do Brasil — adotaram o evento como discurso oficial (sem praticá-lo, certamente).

<sup>12</sup> Segundo Iulianelli (2003), atualmente, 85% dos jovens do mundo residem nos países periféricos (Iulianelli, 2003), onde tem crescido sua visibilidade como “problema social” .

tema ganha, além de ênfase na sua visibilidade social, aporte jurídico de garantia de direitos.

Apontamos os anos de 1990 como aqueles que, de fato, tornam público o discurso de que crianças e adolescentes devem ser prioridade absoluta da ação dos governos. Nasceram, naquela década, o ECA e a infra-estrutura que lhe dá base. Estamos falando dos Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente, órgão propositivo e fiscalizador de políticas para estes grupos, que funciona de forma paritária, com integrantes do poder público e da sociedade civil que atuam com políticas para infância e juventude. Também estamos falando do Fundo Municipal para garantia destes direitos que congrega verbas públicas, doações de pessoas físicas e jurídicas, além das verbas provenientes de multas decorrentes de violações de direitos das crianças e dos adolescentes.

O Rio de Janeiro foi um dos últimos municípios brasileiros a implantar esta infra-estrutura, o que revela um evidente atraso dos nossos governos no reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, da base legal do ECA, assim como da infra-estrutura necessária para viabilizá-la. Apesar das dificuldades, a existência destes espaços de garantia de direitos representa um avanço, pois abre a possibilidade efetiva de interferência de atores sociais organizados, na proposição de políticas públicas.

Como os anos de 1990 não foram caracterizados somente por marcos legais e institucionais neste campo, mas congregou avanços e retrocessos sociais, políticos e econômicos, destacaremos alguns números que revelam um pouco do quadro construído ao longo de nossa história recente:

- ◆ O Brasil é o quinto país no mundo em número de crianças e adolescentes ocupados na faixa etária entre 10 e 14 anos, atrás somente de países como Mali, Guatelmala, Nigéria e Haiti, segundo Sartori e Longo (1999), citando fonte do BNDES de 1997;

- ◆ Na América Latina esta colocação cai para o terceiro lugar;
- ◆ No Estado do Rio de Janeiro 148.000 crianças trabalham, conforme relatório de pesquisa do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil/RJ) de 2003, segundo entrevista com a equipe coordenadora do Programa no Estado, realizada em março de 2004;
- ◆ Apesar dos avanços contidos no PETI, no Brasil existem 559 mil crianças e adolescentes na faixa etária entre 10 a 17 anos que trabalham em troca de comida e moradia, num regime próximo à escravidão, em ambientes domésticos, segundo relatório da OIT (Kane, 2004)
- ◆ Se considerarmos o nosso PIB per capita, aliado à taxa de urbanização de países com mais de 50 milhões de habitantes, para realizarmos uma análise mais fidedigna, conforme Faria (1996), verificaremos que nossos índices de escolarização, renda e mortalidade infanto-juvenil, nos colocam mais próximos de países com PIB per capita muito inferiores ao nosso.
- ◆ O país está posicionado entre o quarto e sexto lugar, mundialmente, entre os países que possuem a população mais jovem, segundo o UNICEF(ibidem).
- ◆ Segundo Gomes (2004), das 8 metas com as quais o Brasil se comprometeu frente à ONU (Organização das Nações Unidas), no sentido de propiciar melhores condições de vida para suas crianças e adolescentes, até o ano de 2010, somente três devem ser cumpridas parcialmente (mortalidade infantil, apesar das desigualdades regionais quanto ao problema, ampliação do ensino pré-escolar — de zero a seis anos — que tem oferta ainda muito pequena — 36,5% — e tende a se expandir e a melhoria da qualidade da saúde materna, que, apesar de continuar precaríssima, melhorou um pouco). Todos os demais não serão cumpridos sequer parcialmente.

Complementando estes dados, citamos pesquisa realizada pelo UNICEF (2002), que revela que dos vinte e um milhões de adolescentes de idades entre 12 a 17 anos, oito milhões sobrevivem em situação de miséria. Nas palavras do UNICEF, trata-se de uma situação “alarmante”. Destes, 1,3 milhões são analfabetos. Existem 1,9 milhões de crianças e adolescentes entre 10 a 14 anos que trabalham, assim como trabalham 3,2 milhões dos jovens de 15 a 17 anos.

Outro estudo sobre trabalho infantil realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado em 2003 nos principais veículos de comunicação, revela que 2,2 milhões de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 14 anos estão integradas ao mundo produtivo. Estes pequenos trabalhadores dedicam, segundo o mesmo estudo, uma média de 40 horas semanais a estas atividades, ainda que quase a metade deles sequer receba remuneração.

Estudo do INEP (2000), revela que apesar da expansão da rede escolar e do crescimento dos índices de escolarização de crianças e adolescentes na segunda metade da década de 1990 — a despeito da qualidade do ensino oferecido — temos, ainda, numeroso grupo privado da educação escolar:

- ◆ na faixa de 10 a 14 anos, 1,1 milhão estavam fora da escola
- ◆ na faixa de 15 a 19 anos, 6 milhões de jovens não estudavam.

Este mesmo estudo revela significativa distorção idade-série entre grupos de jovens, o que pode apontar para níveis altos de reprovação e abandono escolar.

Não podemos deixar de falar, ainda, de um tema que mobiliza e ganha espaço privilegiado nos meios de comunicação: a violência praticada e sofrida por crianças e adolescentes. Pochmann (2004: p. 235) citando estudo do World Health Statistics

Annual, aponta o primeiro lugar ocupado pelo Brasil, entre outros dezenove países — dentre eles Israel, México e Croácia — em coeficiente de mortes por homicídio, quantificado em 86,7 para jovens do sexo masculino e 6,5 para o sexo feminino (por cem mil habitantes).

Este autor indica que a partir dos anos de 1980, verifica-se o aumento vertiginoso de mortes por causa externa entre jovens, dentre elas “*acidentes de trânsito, suicídio, homicídio entre outros*” e relaciona estes índices, em especial o de homicídios, aos níveis de desigualdade de renda e oportunidades.

Vale, ainda, mencionar a *Estatística do Século XX do IBGE*, que analisou dados de 1901 a 2000 e detectou que em cem anos, o crescimento populacional não foi acompanhado de infra-estrutura de serviços básicos. Continuamos sofrendo das mesmas doenças do início do século, tais como tuberculose e malária (por sinal, originárias das más condições de vida da população), a concentração de renda aumentou e a educação permanece sendo um enorme desafio. Corrobora com isso o fato de que o Brasil é apontado internacionalmente como campeão em má distribuição de renda.

Não há dúvida. As crianças e os jovens são as maiores vítimas desta condição (Chaves Jr, 2003) que lhes rouba as esperanças de futuro e os faz viver somente o imediato. Nesta mesma linha de discussão, Frigotto (2004: 183) ao referir-se à situação de pobreza e abandono dos jovens brasileiros, lembra o termo cunhado por Viktor Frankl em 1940: “*vida provisória em suspenso*” que servia para definir situações de extrema dificuldade. De fato, nossa infância e juventude pobres têm um rol de possibilidades de vida extremamente negativos.

Este quadro nos indica que apesar dos inegáveis avanços da ciência no século XX, sua apropriação e usufruto fica condicionada à condição de classe. O progresso social, portanto, apesar de crescente, não está disponível para todos, visto que atende às diretrizes

do capital e não às necessidades do trabalhador. Este projeto atravessa toda a sociedade e mantém, à margem, a maioria que contribui de maneira direta ou indireta para a produção deste progresso.

O modo capital tem, em sua lógica a necessidade de deixar de fora do processo civilizatório grandes faixas populacionais e crianças e adolescentes, em especial, são duramente atingidas por este processo. Este dado não é ocasional, nem superável neste marco e isto precisa ser indicado, já que estamos tratando de políticas sociais e estas trazem intrinsecamente a contradição entre buscar a minimização dos conflitos entre classes e, contraditoriamente, segundo a organização dos trabalhadores, possibilitar a garantia de direitos. Neste contexto, apesar desta dualidade, políticas sociais não são dispensáveis. Sobre o tema nos alerta Faria (1996: p. 222):

*(...) o sistema brasileiro de política social oferece uma rede — precária e de malhas muito grandes — de proteção para alguns segmentos da população. Os indicadores sociais da década de 80 registraram algumas modestas melhorias, apesar da crise. Isso significa que se a situação é ruim com essa rede, muito pior teria sido e será, sem ela.*

Estas políticas precisam ser melhoradas, ampliadas, fiscalizadas, gestadas e geridas democraticamente, pois seu papel na construção de uma sociedade menos desigual não deve ser menosprezado. Estas ações, como afirma Frigotto (2004: p. 204), “são tão imprescindíveis, quanto complexas”.

O nosso foco de análise é a situação de trabalho a que estas crianças e adolescentes são submetidos, uma vez que não são praticadas políticas amplas que possam retardar seu ingresso precoce no mundo do trabalho. Olhando, especialmente, para as crianças pobres, podemos afirmar que para elas a inserção no mundo produtivo é ainda mais perversa, pois a vivência do trabalho tem como pano de fundo a situação de miséria, da falta de acesso à educação, saúde, cultura e ao lazer.

Neste sentido, Rizzini (1997) afirma que a pobreza, exclusivamente, explica o trabalho da criança, mas o mesmo não acontece com o adolescente. Certamente, o adolescente que busca aos 13, 14 anos ganhar algum dinheiro para si e para a família precisa ser compreendido em sua condição de classe. Barros e Santos (1996; p. 56) apontam que estes grupos de jovens trabalhadores estão num “*círculo intergeracional de pobreza*” e baixa escolaridade e, portanto, garantir a sobrevivência é uma meta. O adolescente busca, porém, através do trabalho, outras possibilidades para além da sobrevivência e nossa experiência profissional nos traz subsídios, neste sentido. Eles buscam poder barganhar mais liberdade com os pais, obter reconhecimento familiar de sua condição de “maturidade”, respeito, encontrar novos amigos, fazer parte de algum grupo, ter projetos, consumir produtos que se voltam para sua faixa etária (Lessa, 1997).

Esta conjuntura que alia pobreza, trabalho e desproteção social, empurra crianças e jovens para situações marginalizantes (trabalho precoce, que deixa seqüelas do ponto de vista físico e emocional e que reforça sua condição de pobreza e submissão). O trabalho precoce pode trazer em si, ainda, vivências de risco social diversas, dentre elas a vida nas ruas, a prostituição e o envolvimento com o tráfico de drogas), que realimentam o ciclo de pobreza e trabalho.

Neste sentido, a análise das possibilidades contidas na organização de políticas para a infância e a juventude para combater este quadro perverso se faz fundamental. Na próxima seção caracterizaremos brevemente as políticas de juventude no Brasil, lançando um olhar especial ao Estado do Rio de Janeiro, onde nosso objeto está situado.

## **2.2 Caracterizando as políticas de atenção à juventude:**

Abramo (1997) chama a atenção para o fato de que o tema juventude, especialmente após os anos de 1980, ganha destaque nas pesquisas das chamadas Ciências Humanas e Sociais. Sposito (1997: p. 44) aponta neste mesmo sentido. Sposito

ainda nos revela que estes estudos têm se voltado especialmente para a relação entre juventude e escola, trabalho e cursos noturnos, ensino superior, aspectos psicossociais, representações sobre esta faixa etária. No campo internacional, Perrot (1996) indica que o foco se volta especialmente para a infância, que costuma ser mais abordada do que a juventude. O jovem trabalhador, por sua vez, na opinião desta autora, costuma ser pouco analisado, sendo raras as pesquisas que lhe dão voz.

Em relação às políticas de juventude — assim como na produção acadêmica — o Brasil ainda inicia um percurso que deve ser longo. Novamente subsidiados por Abramo (1997: p. 26) afirmamos que o país não tem tradição na execução de políticas especialmente voltadas para este segmento etário, diferentemente da Europa e dos Estados Unidos. Na América Latina programas sociais voltados para os jovens ganham destaque após a década de 1980, por influência de organismos internacionais como a CEPAL e a ONU, também segundo as determinações de acordos de cooperação ditados por organizações como o Banco Mundial (Torres, 2001), e, ainda, como resultado de conjunturas de redemocratização política, como no caso do Brasil.

Em termos de política internacional destacamos o ano de 1996 quando foram instituídas ações diversas envolvendo jovens, através da ONU: em 1996 foi organizado o *Programa Mundial de Ação para a Juventude em vista do ano 2000 e para o futuro* e em 1998 foi organizado o III Fórum Mundial da Juventude, que buscou difundir a estratégia do empoderamento da juventude — no sentido de delegar poder — como nos diz Lulianelli (2003).

Segundo Miguel Abad (Sposito e Carrano, 2002: p. 3), na América Latina os enfoques institucionais quanto ao atendimento público dos jovens — em especial, a partir de 1985 — têm se voltado para o *enfrentamento da pobreza, prevenção do delito e inserção laboral dos jovens excluídos* (o que revela a força da abordagem da moralização através do trabalho). Poderíamos afirmar que o jovem somente é percebido enquanto

demandatário de uma política pública, especialmente voltada para ele, quando passa a ser reconhecido como problema temível (Coimbra e Nascimento, 2003), identificado pelos meios de comunicação como produtor potencial de uma violência que atinge a todas as classes.

Apesar desta mistificação do temor em torno da juventude pobre, as estratégias de enfrentamento da questão ainda estão no campo da segregação, em termos de política oficial e do assassinato, em termos de política oficiosa. O reconhecimento da emergência de ações afirmativas e de cidadania (Castro, 2003) em nosso país ainda é tímido. Neste sentido, contamos com aparato legal avançado no sentido das garantias fundamentais para a criança e o adolescente, mas como diz Oliveira (1998: 229):

*O conservadorismo e o regulacionismo como princípios legitimadores das novas relações sociais, da sociabilidade e do imaginário, na sociedade brasileira, regressam ao contrato mercantil como princípio regulador. Destroem direitos e não se detêm mesmo diante de uma interpretação tão consagrada mundialmente como a dos direitos adquiridos.*

Assim, por aqui, além das dificuldades de reconhecimento efetivo dos direitos sociais na implementação de políticas públicas, o recorte predominante tem sido o da assistência emergencial para aqueles classificados como de risco social. Neste campo, nossa experiência profissional revela que a própria definição do perfil destes grupos tem passado por transformações, ou seja, diante da escassez de recursos para a proposição destas políticas, é cada vez mais estreito, o funil que define quem é o público que terá acesso à determinado serviço,. Se há dez anos atrás os grupos que teriam acesso a estas políticas recebiam entre um e um e meio salários mínimos per capita familiar, hoje, esta faixa está situada em meio salário mínimo.

Além daquelas propostas assistenciais de emergência, encontramos aquelas de qualificação profissional e encaminhamento para o trabalho para a juventude pobre. Isso acontece, de modo especial, no final da década de 1980 e se intensifica na década de

1990, momento de grande instabilidade econômica, de regressão dos programas públicos de maneira geral, embora a junção pobreza e trabalho precoce seja marcante em nossa história.

A década de 1990 reforçou a experiência da regressividade e inaugurou a privatização do desenvolvimento das políticas públicas. A Era Collor *avançou impiedosamente no desmantelamento do Estado para as políticas públicas* (Oliveira, 1998: 225). Sobre isto citamos a entrada das chamadas organizações não governamentais <sup>13</sup> na execução de programas públicos, o que é bastante visível a partir dos anos 90, paralelamente e não coincidentemente, à extinção de órgãos importantes de implementação de políticas para infância e adolescência, como a LBA (Legião Brasileira de Assistência) e o CBIA (Centro Brasileiro para Infância e Adolescência), sem que outras estruturas públicas — melhores, mais democráticas — fossem criadas.

Sposito e Carrano (2002) nos alertam sobre a implementação de políticas para jovens. Para estes autores, na formulação das políticas de juventude, além das tensões e disputas de classe e econômicas, em torno da lei e da execução destas — dado característico do jogo *político* da elaboração de *políticas* — ainda há o conflito a respeito das representações a respeito da juventude. Isso fica bastante visível quando observamos as ações públicas mais frequentes voltadas para a juventude pobre, moradora das periferias urbanas: policiamento, segregação, trabalho. Também fica patente, quando verificamos que os programas de qualificação profissional e preparação para o mercado de trabalho, assim como os programas desportivos que se estruturam para o controle social do tempo livre, se voltam e se situam em torno de locais onde a população mais pobre vive. Destas práticas podemos depreender que a leitura que se faz a respeito das necessidades deste segmento etário e social é marcada pelo preconceito e por uma noção de direito tutelado.

<sup>13</sup> Não pretendemos, aqui, qualificar estas instituições. Apenas destacamos o enxugamento do aparato estatal e, em contrapartida, a intensificação da presença das mesmas na proposição de ações públicas, em especial aquelas que se voltam para a juventude.

Mas das já citadas, quais seriam as ações que se voltam para a juventude no Brasil recente ? Estudo de Sposito e Carrano (2002) situa as principais ações no âmbito federal, voltadas para a juventude, desenhando objetivos e metodologias divulgadas nos mesmos. Vale lembrar que os autores ressaltam que não estão tratando de uma estudo relativo à efetividade de tais ações, uma vez que *tal hecho sería dificultado por la completa ausencia, en la casi totalidad de los programas, de informaciones públicas y confiables sobre el desempeño de las acciones.* (Sposito e Carrano, 2002: p. 275). Esta também não é nossa intenção frente aos limites deste estudo.

Na análise de Sposito e Carrano (2003: p. 277) foram mapeados trinta e três programas e projetos do governo federal, relativos à década de 1990, chegando até 2002, que se voltavam para adolescentes (15 a 19 anos,) e jovens (20 a 25 anos, segundo critério adotado). Os autores destacam:

*Em la análisis del público a quien se destinam los programas, se puede decir que existen enfoques de alta, media y baja intensidad, siendo distribuidos de la siguiente forma: i) el enfoque se dirige explícitamente a adolescentes y/o jóvenes (18 programas/proyectos); ii) el enfoque es destinado a niños, adolescentes o jóvenes y adultos (10 programas); y, iii) el enfoque se destina a la población joven apenas de modo incidental (5 programas).*

Complementando esta análise, destacamos alguns destes programas, segundo nossa experiência profissional como trabalhadores na área de políticas sociais para adolescentes no Estado do Rio de Janeiro. Assim, dentre as iniciativas relacionadas pelos autores, selecionamos os que entendemos serem os mais visíveis socialmente e de acesso conhecido<sup>14</sup>. Desta forma, destacamos os programas de inserção profissional, de combate à violência sexual e à prostituição, programas de saúde do adolescente, notadamente os preventivos quanto às doenças sexualmente transmissíveis, e o Programa Capacitação Solidária, que apesar de não se voltar exclusivamente para os jovens, desenvolveu também atividades para este grupo etário.

---

<sup>14</sup>Destacamos que muitas vezes ações públicas são divulgadas na mídia, sem que as formas de acesso a elas sejam também divulgadas. Entendemos que esta prática serve a critérios outros, que não o de efetivação de um direito.

Podemos vislumbrar, portanto, que as principais iniciativas no campo do atendimento público à juventude dizem respeito às políticas de saúde, de acesso ao emprego e à renda, além das de internação para os jovens em conflito com a lei.

Enfocando, especialmente, as políticas que se voltam para a inserção ocupacional do adolescente, apontamos o trabalho de Gimenez (2001: p. 14) que desenvolveu estudo sobre três programas neste campo, localizados em três diferentes Estados (RS, SP e PE). Ela aponta os impactos quantitativo e qualitativo limitados daquelas iniciativas, frente a um “*quadro adverso de expansão geral da economia e do emprego*”. Também Leão (2004) realiza estudo sobre programas deste tipo em Belo Horizonte, apontando-os como resultado da “exclusão social”.

Observando, numa esfera ainda mais próxima, as políticas públicas voltadas para a infância e adolescência no estado do RJ — local onde se situa nosso objeto de análise — Programa de Trabalho Educativo da FIA — alguns dados podem ser apresentados.

Embora não fosse este o objeto de nossa pesquisa, consideramos fundamental buscar informações sobre a recente reestruturação de Secretarias no Governo do Estado que se voltam para a implementação de políticas para infância e juventude. Procurávamos entender a organização atual de secretarias, bem como os reflexos destas mudanças sobre as ações desenvolvidas pela FIA, onde o PTE se situa. Também tentávamos verificar quais são as políticas de atendimento à infância e adolescência, de fato, vigentes.

Observamos que as ações públicas para adolescência e juventude estavam situadas no âmbito da Secretarias de Ação Social, com a qual, segundo técnicos ouvidos, a Governadora do Estado do Rio de Janeiro, tem diálogo especial, pois já coordenou a pasta no governo anterior. A partir de março de 2004 foi recriada a Secretaria de Estado para Infância e Juventude (SEIJ), com a intenção de “*assumir somente ações voltadas*

*para esta faixa etária*". As demais ações de recorte assistencial, que podem atingir às populações mais jovens, inclusive, mas não somente estas, permanecem vinculadas à Secretaria de Ação Social. A intenção da reestruturação, segundo foi divulgado, era a de criar espaço institucional exclusivamente voltado para a infância e juventude.

Estavam, em março de 2004, vinculadas à SEIJ:

- ◆ Programa Vida Nova, que atende a adolescentes e jovens de 16 a 24 anos que, com suporte de uma bolsa auxílio, desenvolvem atividades culturais e de lazer em suas comunidades. Existem 50 comunidades que contam com o trabalho destes grupos. O acompanhamento da proposta é feito pela própria Secretaria, através de reuniões de acompanhamento de supervisão. O acesso ao programa é realizado na comunidade, através dos técnicos que selecionam adolescentes com "talentos artísticos", principalmente. O número de atendidos pelo programa é de 6000, aproximadamente.
- ◆ Programa Leite é Saúde que distribui um litro de leite diário para crianças cadastradas. Não conseguimos informações sobre o número de atendidos e os critérios para distribuição. Soubemos, apenas, que a iniciativa é nova e executada em todo o Estado.
- ◆ Agente comunitário jovem realizado em parceria com municípios e com recursos de apoio, provenientes do Governo Federal. De perfil semelhante ao Vida Nova, permite outros recortes no atendimento proporcionado pelos jovens bolsistas, além da área de cultura e lazer, tais como agentes de saúde, por exemplo. Também prevê pagamento de bolsa auxílio.
- ◆ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que recebe recursos do Governo Federal e que, segundo os técnicos do PETI, atende a 148 mil crianças em todo o Estado. Os municípios implementam, sob a supervisão do Estado, as ações de apoio financeiro às famílias que mantêm seus filhos na escola, através de iniciativas como o "bolsa-escola".

◆A Fundação para Infância e Adolescência (FIA), instituição estadual responsável pela implementação de políticas de atendimento e de garantia de direitos para crianças e adolescentes. Esta instituição possui um amplíssimo leque de atuação, que trabalharemos em seção posterior e caráter estratégico na implementação destas políticas.

Além destes programas, fomos informados da existência de uma Coordenadoria de Juventude, que atuaria com autonomia da SEIJ, na proposição e acompanhamento de ações, exclusivamente para jovens. Esta iniciativa teve início no governo passado, mas segundo o entrevistado, neste momento está contando com melhor infra-estrutura de trabalho. Nela estariam congregados:

◆Programa Jovens pela Paz, com 6000 adolescentes e jovens em modalidades diversas, para experiência de trabalho nos órgãos públicos. O referido programa existiu, efetivamente, de 2000 a 2002 e estaria em fase de reestruturação. Ele voltaria a atuar com jovens em conflito com a lei, bem como com os portadores de necessidades especiais.

◆Os Reservistas e os Voluntários Reservistas da Paz. Os primeiros trabalhariam nas ruas, em atividades de manutenção da ordem, juntamente com guardas municipais, mediante pagamento de bolsa. Já os Voluntários atuariam, sem remuneração, em campos variados, desde a área de cultura, até o apoio às atividades escolares..

◆Jovem trabalhador social: este programa receberia jovens que não teriam, necessariamente, o mesmo perfil sócio-econômico que o dos demais bolsistas. Segundo o entrevistado, este bolsista desenvolveria atividades culturais e políticas em comunidades diversas. Eles seriam de classe média (como nos revelou um entrevistado) e atuariam como agentes de *politização* de outros jovens. Reportagem do Jornal do Brasil de 01/08/2004, denominada “Política com dinheiro público” trazia denúncia sobre o uso político do trabalho destes bolsistas

A coordenadoria estaria mantendo, ainda, ações voltadas para os adolescentes integrados ao sistema DEGASE (Departamento de Ação Sócio-Educativa).

Os coordenadores entrevistados não nos forneceram informações sobre previsões orçamentárias, ou planejamentos para aqueles campos de atuação. Também não conseguimos vislumbrar articulações entre as iniciativas.

Vale destacar, que procuramos analisar os resultados da pesquisa com base em nossa prática profissional com adolescentes e com recursos nas áreas de atendimento aos mesmos. Assim, as ações de maior visibilidade (onde é possível localizar responsáveis e formas de acesso aos programas) são as realizadas pela própria FIA, o PETI e o programa Todos Pela Paz, em sua execução nos anos de 2000 a 2002. As demais ações são difíceis de serem localizadas em termos de implementação (local, responsáveis, critérios de acesso) e resultados, o que, em nossa opinião, depõe negativamente a respeito.

Apesar de não estar vinculado à SEIJ e nem à Coordenadoria de Juventude, também destacamos as Escolas de Paz, programa realizado pela Secretaria de Educação, em parceria com a UNESCO desde 2000, por se voltar para infância e juventude. O Programa prevê a abertura de algumas escolas estaduais (notadamente aquelas situadas em localidades compreendidas como violentas), durante os finais de semana, quando são realizadas atividades de cultura e de lazer, com o objetivo da difusão da chamada “*cultura de paz*”. Destacamos a iniciativa por sua visibilidade social.

Analisando criticamente a organização e viabilização destas ações públicas, entendemos como fundamental ressaltar que políticas para infância e adolescência são transversais às demais, ou seja, para se efetivarem, precisam estar articuladas às ações de saúde, geração de emprego e renda, educação, promoção de cultura, lazer, formação profissional, entre outras. Por outro lado, estas políticas trazem em si um grande

desafio: é preciso ser específico na transversalidade. As ações para adolescência e juventude precisam dar respostas rápidas, ter na informação importante instrumento. Outro aspecto a ser destacado, é a importância de que nestas ações públicas seja estimulado o chamado protagonismo juvenil<sup>15</sup>. Conforme Lulianelli (2003) a valorização do protagonismo juvenil ganha força nos discursos governamentais, com o suporte dos movimentos sociais e dos organismos internacionais como a ONU. Não queremos tratar do tema como panacéia, mas concordamos que os jovens precisam ser valorizados como agentes capazes de definir e de atuar em proposições para eles voltadas. No entanto, como Lulianelli (2003) acrescenta, na abordagem estreita que tem existido sobre o protagonismo, o jovem é visto como agente propulsor de programas para sua faixa etária, embora os canais para participação sejam frágeis e os recursos para a implementação dos mesmos sejam escassos ou inexistentes. Certamente, não basta valorizar a experiência do protagonismo somente no âmbito do discurso.

Podemos depreender desta análise, que estas políticas, apesar de gestadas sob a égide do ECA e com todo avanço legal trazido por esta lei, ainda trazem os vícios de um país onde ter e exercer direitos sociais é uma novidade e um desafio. Sonia Draibe (2004), em recente entrevista ao Jornal do Brasil, destacou a urgência de organização de um *sistema de proteção social, aliado às políticas de reforma agrária, de transferência de renda, de emprego, capacitação profissional e proteção social ao desemprego*. Portanto, não basta a criação de políticas protetoras. É preciso que estas estejam articuladas a uma ação econômica mais ampla.

Tratando especialmente da adolescência e da juventude pobres, observamos que estes segmentos têm sido historicamente, associados ao risco, à violência e à marginalidade (Coimbra, 2003). A vinculação da situação de pobreza à atividade criminosa, ocupa a mídia e o imaginário popular, mas no lugar da concretização de

---

<sup>15</sup> Termo comumente empregado a partir da década de 90 para designar ações que têm como atores principais os próprios jovens (Lulianelli, 2003)

políticas de juventude, discute-se a diminuição da maioria penal, deixando de lado temas relativos aos direitos fundamentais.

No vácuo das políticas inexistentes ou ainda insatisfatórias, nascem as políticas *não oficiais* para a juventude pobre, como os grupos de extermínio, o aliciamento pelo tráfico de drogas e as ações de intimidação. Crianças e jovens pobres permanecem, assim, descobertos em suas necessidades básicas, apesar de apontados como prioridade em diversos documentos, até mesmo internacionais, como os do Banco Mundial — notadamente aqueles que dizem respeito ao combate à pobreza, (Torres, 2001). Apontá-los como prioridade absoluta na ação governamental, como o discurso oficial insiste em fazer, nos parece ainda uma incorreção.

Como contraponto a esta questão, vale lembrar Oliveira (1998) ao tratar da gestão democrática do fundo público. Para este autor, a sociedade deve estar organizada em torno da definição de prioridades na utilização deste fundo e, não somente isso, o próprio fundo deve estar submetido ao controle democrático e visível a todos.

Para Oliveira (1998: p. 48):

*Quando todas as formas de utilização do fundo público estiverem demarcadas e submetidas a controles institucionais, que não é o equivalente ao superior-Estado ou ao Estado máximo, então o Estado realmente se transformará no Estado-mínimo.*

É neste desafio que residem as possibilidades das políticas públicas.

### **2.3 Juventude e emprego**

No primeiro capítulo deste texto fizemos breve discussão sobre as recentes transformações no modo capital e seus reflexos no mundo do trabalho. Amparados em Chesnais (1996), Harvey (2003), Hobsbawm (1994), Antunes (1995) e Gurgel (2002), apontamos como características deste momento histórico no mundo do trabalho: a

precarização dos vínculos trabalhistas e previdenciários construídos ao longo do século XX, a terceirização da força de trabalho, o desemprego, o subemprego, o neoimperialismo travestido na ação globalizadora das empresas multinacionais, a volatilização do capital, a ascensão de novas formas de controle do trabalhador, não mais amparadas no padrão de acumulação fordista, mas na combinação deste com o padrão flexível.

Neste momento, pretendemos unir os temas juventude, emprego e desemprego, destacando elementos econômicos que compõem o quadro de inserção de adolescentes e de jovens no mundo produtivo no Brasil e sua relação com as transformações apontadas acima. Para tanto, estaremos nos utilizando de estudos baseados na categoria da População Economicamente Ativa (PEA), assim compreendida como:

*É formada pela soma da população que têm entre 10 e 65 anos, que está ocupada no mercado de trabalho (basicamente como empregado, como empregador, ou como autônomo) mais a população na mesma faixa etária que estava ocupada e que procurava ocupação na semana da referência da pesquisa. (Paixão, 2003: p. 83)*

Também trabalharemos com as categorias emprego formal — aqui entendido como ocupação que possui regulação trabalhista e previdenciária — e desemprego, visto como a ausência desta base de proteção social.

Chesnais (1996: p. 300) afirma que uma das conseqüências do modelo de acumulação capitalista no segundo pós-guerra foi “*ter feito do trabalho assalariado a forma predominante de inserção social e acesso à renda*”. Após a década de 1970 e, mais intensamente 1990, o quadro viria a mudar e a economia mundial passaria por sobressaltos, com reflexos diretos na relação entre capital e trabalho. O resultado disso é a destruição do emprego assalariado e a massificação do desemprego.

Nos países periféricos, de modo especial, este quadro toma feições dramáticas, principalmente porque, por aqui, a proteção do trabalhador diante do desemprego é

precária (como exemplo, citamos que apesar do seguro desemprego ter crescido quantitativamente, segundo Fernandes (2003), ele ainda se mostra frágil frente à demanda). As baixas taxas de crescimento econômico e a histórica concentração de renda aqui reinantes, também contribuem para o acirramento do problema.

Além disso, na história do Brasil, a tradição de trabalho assalariado e a proteção legal do trabalhador é bastante recente: estrutura-se a partir da década de 1930, com o Estado Novo e seu projeto político-econômico de agregação de frações da classe dominante, com o governo e os trabalhadores (Cignolli, 1985). Sem entrar no mérito da conjuntura que produziu estas leis, mas destacando a força dos trabalhadores nesta conquista, os principais marcos quanto ao aparato de proteção do trabalhador são a Consolidação das Leis Trabalhistas que data de 1943, a extensão de parte desta proteção legal ao trabalhador do campo nos anos de 1970 e a Constituição de 1988 (Cacciamali, 2003).

Falando de emprego no Brasil, Pochmann (1998) afirma que entre 1932 e 1980 o país viveu momento de difusão do emprego assalariado, ainda que a conjuntura político-econômica tenha indicado algumas interrupções neste processo — por exemplo, entre 1929 e 1932, com a Grande Depressão, ou ainda em momentos de renovação tecnológica, como ocorreu em 1950. Ainda assim, mesmo nos momentos de crise, reforça o autor, havia alguma expansão da produção e geração de empregos assalariados:

*Durante os anos 40, por exemplo, a cada 10 postos de trabalho criados, apenas dois eram não assalariados (Pochmann, 2003: p. 96)*

A partir dos anos de 1980 este quadro passa a sofrer grande alteração. Conforme Antunes (2000: p. 29), depois dos anos de 1970, o capitalismo, em nível mundial, dá evidentes sinais de crise. Dentre as razões para tanto ele enumera: a queda da taxa de lucro, resultado da luta dos trabalhadores e do modelo de Bem-Estar Social; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista; o crescimento da especulação

financeira e, ao mesmo tempo, a premente necessidade de sua expansão; a retração do consumo.

Diante das tensões decorrentes deste caldeirão em fervura, o capitalismo precisava se reciclar para permanecer existindo e se expandindo e, para tanto, medidas de ordem econômica, política e social precisavam ser tomadas. Desta forma, as práticas neoliberais ganham mundo, destruindo as barreiras legais e políticas que tentavam minimizar a liberalização do capital financeiro. Dentro desta mesma lógica, acontecem as privatizações, o capital especulativo é privilegiado, a destruição do aparato de proteção social do trabalhador atinge, inclusive em países com longa tradição neste campo, as novas formas de apropriação do domínio científico e tecnológico, deixando os países periféricos cada vez mais dependentes. As novas formas de gestão da força de trabalho, por sua vez, terceirizam e demitem (Antunes, 2000). O resultado destas práticas, entre outros, é o agravamento do desemprego, situação intrínseca ao modo capital (Marx, 1985).

O emprego assalariado e protegido legalmente, recém chegado aos países periféricos do capitalismo, é duramente atingido por estas medidas. Nossa integração à economia mundial se fez através do *rebaixamento do padrão de uso e remuneração da força de trabalho*. (Pochmann, 2001: p. 8). Assim, mais postos de trabalho formais são perdidos, da mesma forma que nossas ocupações tendem à primazia numérica das tarefas menos qualificadas sobre as mais qualificadas.

Como nos diz Pochmann (1998: p. 76), ações de ordem macro e microeconômicas<sup>16</sup> são desenvolvidas na intenção de minimizar este problema. No entanto, os resultados destas políticas têm se mostrado frágeis, visto que têm estado sempre mais à serviço da minimização dos conflitos sociais do que pela melhoria das condições de vida e trabalho

---

<sup>16</sup> São chamadas macroeconômicas as ações que dizem respeito ao controle fiscal, políticas públicas, geração de renda, assim como as compensatórias; as políticas microeconômicas concentram-se em regular o funcionamento do mercado através da atuação sobre oferta e demanda de emprego.

de longas faixas populacionais, o que no momento parece impensável em termos de capitalismo periférico.

Focando agora o tema do desemprego na juventude, amparados em Pochmann (1998) e Spindel (1989), afirmamos que mesmo nos períodos de crescimento da oferta de trabalho, as vagas disponíveis são desfavoráveis aos jovens, dadas as exigências de perfil profissional. Os novos modelos de gestão da força de trabalho — que incluem terceirização, modernização no campo administrativo e inovações tecnológicas — freqüentes nas grandes empresas, também se mostram desfavoráveis ao emprego juvenil (Pochmann, 1998), especialmente para aqueles de mais baixa escolaridade e renda.

Ainda segundo Pochmann (*ibidem*), aqueles que conseguiam se manter ocupados estavam em situação de trabalho mais precária do que os adultos, visto que foram absorvidos, em sua maioria, por pequenas e micro empresas, com menos de 250 empregados. O IBGE (2003) também nos revela que as condições de trabalho nestes espaços costumam ser as mais precárias, o que nos leva à afirmação de que, além de não terem acesso ao emprego, os jovens trabalhadores, quando o têm, ficam à mercê de condições desfavoráveis ao seu bem estar físico e mental. Estudo de Corrochano (2002) aponta neste mesmo sentido ao ressaltar que pequenas e médias empresas do setor automotivo paulista, grandes empregadoras de jovens até 24 anos, são as que pagam os menores salários e oferecem condições de trabalho onde as atividades penosas e repetitivas predominam.

Autores como Pochmann (1998), Spindel (1989) e Corrochano (2002) são unânimes em afirmar que a falta de postos de trabalho para os adultos, assume para os mais jovens, ares de grande complexidade, uma vez que são escassas e frágeis as políticas de emprego, renda e formação para este grupo. Spindel (1989) aponta que entre 1970 e 1979, ainda é visível a tendência de inserção da força de trabalho infanto-

juvenil<sup>17</sup> no mercado, fruto do crescimento das taxas de emprego em campos que não exigiam qualificação prévia e, também, fruto da precarização da renda da classe trabalhadora, que historicamente se vê obrigada a encaminhar seus filhos ao mundo produtivo precocemente. Reforça este dado, a análise do IBGE contida em Spindel (1989), que demonstra que nos anos de 1970, 72% das famílias eram mantidas com o trabalho de apenas um indivíduo; em 1980 este número cai para 57,7%, demonstrando a necessidade de que novos membros fossem incorporados à tarefa de sustento familiar.

De fato, a década de 1980, vista por muitos como *perdida*, tornou-se um marco de recessão econômica, de precarização e diminuição de postos de trabalho. Uma prova disso, é o decréscimo do número de postos de trabalho e o crescimento da população economicamente ativa, na década de 1980, apontados por Pochamann (2001) com base em dados do Ministério do Trabalho.

Paixão (2003), por sua vez, tratando do emprego de jovens da etnia negra, aponta dados importantes: os jovens negros são incorporados ao trabalho em atividades ainda mais precarizadas do que os jovens brancos. Na faixa etária compreendida entre 10 a 14 anos e entre 15 a 17 anos, a taxa de participação dos afro-descendentes no mercado de trabalho era, também, mais acentuada do que a dos jovens brancos. Este estudo aponta, ainda, que a população com menos de 24 anos (idade até onde se prolonga a juventude, segundo o UNICEF) é a mais atingida pelo problema do desemprego:

*Basta observar que durante os anos 90, as empresas com mais de 250 empregados geraram um saldo negativo de um milhão de postos de trabalho para as pessoas com menos de 24 anos de idade (Pochmann, 2002: p. 64).*

O desemprego e o subemprego juvenil têm, ainda, repercussões no futuro previdenciário, uma vez que esta população que não consegue se tornar trabalhadora formal, também não conseguirá contribuir com a previdência social, o que poderá

---

<sup>17</sup> Estes números tratam de crianças e adolescentes integrados ao mercado de trabalho, na faixa etária compreendida entre 10 e 18 anos.

significar o alongamento excessivo de sua vida produtiva e/ou a negação do direito à aposentadoria. O Censo de 2000 revelou que 44,5%<sup>18</sup> dos trabalhadores remunerados não contribuem para a previdência, o que totaliza 27,2 milhões de brasileiros sem este suporte. Como problema decorrente deste quadro, apontamos a dificuldade de manutenção do sistema previdenciário e a negação do direito constitucional da aposentadoria.

Situando a absorção da força de trabalho juvenil, o IBGE nos revela as principais áreas incorporadoras da mesma — ainda antes dos 16 e, notadamente, os mais pobres — são a construção civil, o comércio, agricultura, bem como nas atividades periféricas das indústrias. Estas ocupações, segundo Cervini e Burger (1996), variam de região para região (no Sudeste, muito comuns, são as atividades de apoio administrativo, como contínuos, auxiliares de escritório, vendas, além do trabalho doméstico e no Nordeste, mais facilmente, encontramos esta última atividade). Corrochano (2002), faz análise semelhante e aponta o setor rural, o pequeno comércio (na função de balconista, empregador, caixa, empacotador, frentista, garçom), como campos que recebem muitos jovens trabalhadores do gênero masculino. Já para as mulheres, a área privilegiada de absorção no mercado de trabalho está localizada no setor de serviços e na informalidade, notadamente as babás, faxineiras e empregadas domésticas.

Esta juventude, na maioria das vezes, não concluiu o ensino obrigatório (Barros e Santos, 1996) e o aprendizado escolar costuma ser colocado em segundo plano após o ingresso no mundo do trabalho, como nossa experiência profissional tem revelado.

Crianças e adolescentes, por sua vez, são vistos como lucrativos pelo capital, pois são mais dóceis e desempenham tarefas perigosas e insalubres de maneira satisfatória, conforme Spindel (1989). Seus direitos são facilmente burláveis, já que empregá-los costuma ser visto como fator de reconhecimento social positivo para o empregador,

---

<sup>18</sup> Dados recentes, divulgados pelos meios de comunicação, a partir de pesquisa do próprio IBGE, revelam que o índice de trabalhadores informais cresceu.

segundo a perspectiva moral de que é melhor trabalhar do que estar disponível para a marginalidade. Além disso, por sua condição de menoridade, estes adolescentes mesmo quando empregados em áreas que possuem sindicato organizado e combativo, não são visualizados por estas organizações, já que são proibidos de sindicalização.

O jovem com mais de 18 anos, por outro lado, recebe amparo legal em sua condição de trabalhador formal, o que o coloca em situação trabalhista mais definida, mas ao mesmo tempo, mais sujeita à situação de desemprego por serem *menos atrativos* aos olhos do empregador. A união da exploração de crianças e adolescentes, com o desemprego do jovem, nos dá a dimensão da precariedade da situação da educação e do trabalho da juventude brasileira.

Para melhor compreendermos este quadro destacamos como características presentes na absorção do jovem no mercado de trabalho formal, segundo Corrochano (2002) e Pochmann (1998): a realização de tarefas simples, que não exigem qualificação prévia, o aprendizado em serviço, o ingresso ao mundo do trabalho na faixa entre 14 e 15 anos, a alta rotatividade desta força de trabalho e o acesso ao emprego com o apoio de amigos e familiares, em detrimento do acesso através dos processos seletivos tradicionais.

Tratando dos temas desemprego e o subemprego juvenil em termos mundiais, observamos que a questão não fica restrita aos países periféricos. Como nos lembra Chesnais (1996: p. 303) a mundialização do capital é fruto da longa fase de acumulação, da desregulamentação de conquistas sociais e, principalmente, “*expressão de elementos que não podem ser considerados como simples somatório de fatos isolados. Exigem ser abordados como um todo, partindo da hipótese de que forma um sistema*”. Desta forma, a crise do emprego para o jovem se insere neste contexto em que ninguém está à parte: países ricos, com sua ainda existente estrutura de proteção social, convivem com a extinção maciça do emprego formal e países pobres, executores de tarefas mais simples

na divisão internacional do trabalho, com curta história de emprego assalariado e insuficiente regulamentação. Portanto, resultado deste quadro, a situação da juventude trabalhadora nos países do capitalismo central não é, também, muito animadora.

Sobre o tema, segundo Pochmann (2002), os anos de 1960 a 1990, a taxa de desemprego cresceu dez vezes também entre os jovens dos países ricos. Estes somam 46% do total de desempregados na Europa, atualmente. A experiência vigente nestes países era de que ao longo da juventude se concluiria o processo de formação, coroando-o com a saída da casa dos pais e com a constituição da família. Esta prática tem sido contrariada e o desemprego é apontado como importante fator no alongamento da juventude e da dependência financeira. Este mesmo autor, falando ainda da Europa, notadamente da França e da Alemanha, aponta estudos que relacionam desemprego com sofrimento mental e delinquência juvenil. Na falta de vagas de emprego, cresce a concorrência entre jovens e adultos e estes últimos, por sua idade, experiência, ou por já terem responsabilidade social reconhecida, acabam vencendo a disputa.

Voltando ao Brasil, a falta de políticas de juventude e as dificuldades para ingresso no mercado de trabalho, também colocam o jovem diante de situações que apontam para o sofrimento físico e mental, para sua desvalorização social e para sua aproximação com práticas marginalizantes. Por aqui, as explicações para o fenômeno do desemprego juvenil giram em torno da ausência de qualificação do jovem, aliada à crise econômica e à falta de políticas capazes de retardar o ingresso de crianças e adolescentes no mundo do trabalho. Acreditamos que a primeira explicação é mais ideológica do que real, uma vez que a qualificação, dissociada de política de emprego e de redução da jornada de trabalho, não amplia o número de vagas existentes.

Evitar o ingresso precoce no mundo do trabalho, através da articulação de políticas de educação, formação profissional, cultura, esporte e lazer, estas sim, podem ser medidas eficazes, não para viabilizar vagas, mas para dar melhores condições de vida e

de integração social a milhares de crianças, adolescentes e jovens que estão inseridas em atividades produtivas periféricas e não têm acesso às políticas que citamos.

O quadro que ora vislumbramos revela o trabalho ou a luta por alcançá-lo, como uma certeza na vida de adolescentes e jovens de famílias de baixa renda, o que se materializa num contexto em que as relações de trabalho estão cada vez mais precarizadas e onde o emprego formal é raro, não somente para a população juvenil. Acreditamos que as políticas públicas tenham importante papel a desempenhar neste contexto.

Pochmann (1998) aponta a necessidade de ações públicas — tais como a bolsa escola e iniciativas de complementação da carga horária escolar com atividades de cultura, esporte e lazer — na intenção de evitar o ingresso precoce no mercado de trabalho. O PTE/FIA/RJ se inscreve neste espaço de política para a juventude e conjuga inserção, segundo critério sócio-econômico, com acesso ao trabalho e à renda, mas sua intenção não é postergar o ingresso no mercado de trabalho, mas sim, viabilizá-lo. O programa se integra, portanto, dentre as ações que, historicamente, vêm encaminhando ao trabalho a juventude pobre.

Com base no exposto e tendo a contradição como idéia chave para compreensão da ação produtiva do adolescente e do jovem, podemos afirmar que convivemos no Brasil, com o desemprego juvenil e, paralelamente, com a absorção da força de trabalho de crianças e adolescentes pobres.

## **Capítulo III: MAS, AFINAL, O QUE QUER DIZER FORMAÇÃO ?**

### **3.1 Definindo a categoria:**

Neste terceiro capítulo pretendemos discutir a categoria *formação*, já que esta se mostra essencial à análise do nosso objeto.

Frigotto (1995) e Ciavatta (1998) nos alertam para a ressignificação de alguns conceitos na atualidade, dentre eles a formação. Segundo estes autores, o mundo do trabalho, de modo especial no final do século passado, tem criado novas concepções para terminologias antigas, em resposta à reestruturação da produção e às mudanças na gestão da mão de obra. Assim, trabalhador é transformado em colaborador, desemprego é sinônimo de falta de iniciativa e a própria formação acaba reduzida à perspectiva do adestramento, em resposta às necessidades do mercado. Nossa opção por esta categoria nasce, justamente, das características que o termo vem assumido nas duas últimas décadas e está fundamentada na sua compreensão histórica.

Explicitando melhor nossa idéia, entendemos que esta categoria — formação — extrapola a escola mas não prescinde dela, tem assumido nos marcos do capitalismo pós-moderno — que reestrutura intensamente sua base produtiva em busca do lucro perpétuo (Harvey, 2003) — tem a face ideológica do aprendizado permanente na perspectiva do adestramento<sup>19</sup>, apontando para a empregabilidade<sup>20</sup> aliada ao domínio de códigos comportamentais, em atendimento às necessidades do mercado. Sua relação com o mundo do trabalho é intensa, portanto.

Entendemos que os PTEs não estão alheios a este contexto. Ali encontramos o aprendizado em serviço, com características de adestramento, somado a algum suporte teórico proporcionado por cursos e por orientações comportamentais. O mercado e suas solicitações, também são personagens marcantes no contexto do programa, o que reforça nossa compreensão de que o termo *formação* é o mais satisfatório para estudo do nosso objeto.

Assim, estamos relacionando *formação* à categoria *trabalho*. Saviani (1994) ressalta a estreita ligação entre a formação como processo educativo e a ação produtiva, quer pela noção de que a educação potencializa o trabalho, típica da teoria do Capital Humano, quer pela compreensão do trabalho como elemento central do processo educativo, idéia fundamental da politecnicidade (ibidem, 2003). Formação, segundo este entendimento, se alia sempre à noção de trabalho<sup>21</sup> e de prática social (Júnior e Gonzalez, 2001: p. 26). Para compreendermos esta categoria precisamos, portanto, associá-la ao trabalho como fenômeno histórico, fundante da ontologia do ser social, responsável por seu processo de humanização, como diria Lukács (Neto, 2002).

---

<sup>19</sup> Estamos relacionando o termo adestramento ao aprendizado simples, abstrato (Kuenzer, 2001) e aligeirado.

<sup>20</sup> Trataremos do termo mais adiante. No momento queremos lembrar, que empregabilidade, como disse Forrester (1997), é um primo próximo da flexibilidade de direitos sociais e trabalhistas. Também acreditamos que o termo faça parte do mesmo universo teórico onde está a noção de competência.

<sup>21</sup> Trabalho é a prática social que transforma a natureza, o homem e as relações sociais, incorporando valor de uso ao resultado da ação humana (Marx, in, Junior e Gonzalez, 2001).

Ramos (2001: p. 29) nos lembra, além disso, que a formação humana é uma categoria histórica, atravessada por contradições e profundamente marcada por valores da sociedade capitalista. Este processo, à medida em que se institucionaliza no sistema social dominante, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como por exemplo, educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional.

Formação é também uma relação social (Machado, apud, Ciavatta, 1998) e como todo processo educativo, está imersa nas lutas em torno dos projetos conservadores e libertários presentes na sociedade. Esta categoria está, assim, recortada por tensões decorrentes de interesses contraditórios: atender às demandas do mercado de trabalho, formar numa perspectiva integral, descobrir e reforçar competências, valorizar a capacidade de ler a realidade e de intervir sobre ela, formar para agregar valor a um determinado produto ou fortalecer as capacidades humanas são algumas delas. Qualquer definição sobre formação, necessita, portanto, levar em conta estas contradições e tensões, além de considerar seu caráter histórico, bem como sua articulação com a base econômica.

Chegamos assim à idéia de que a formação organizada por uma dada sociedade é resultado do conflito classista, podendo ficar mais ou menos vinculada aos interesses da burguesia ou dos trabalhadores e aos projetos ético-políticos daí decorrentes.

Feitas estas considerações iniciais, seguimos tentando compreender a relação entre formação, escola e trabalho, por entendermos que esta tríade será capaz de nos auxiliar na construção e no aprofundamento do nosso objeto.

### **3.2 Trabalho, escola e a formação modernos**

Acreditando que um dos passos essenciais para a compreensão de um dado objeto de estudo é o resgate de sua história, daremos este tratamento ao termo formação. Entendemos que nas experiências de formação atuais, estão contidas suas estruturas mais simples, surgindo daí a importância da análise do caminhar histórico que culminou na complexificação desta categoria.

Compreendemos que o ato de formar é anterior às relações capitalistas — já que o trabalho artesanal também exigia o domínio de um dado conhecimento para executar determinado produto — mas no capitalismo esta idéia ganha contornos especiais, pois se comunica diretamente com as necessidades de organização, controle da força de trabalho e da obtenção de lucro.

Precisaremos falar brevemente sobre o advento da instituição escolar que ascende na modernidade, para podermos tratar da formação. Observamos através da história que escola, formação e trabalho se relacionam intensamente e que os processos educativos são determinados pelo perfil de trabalhador que a produção deseja receber (Manacorda, 2000). A determinação do mundo do trabalho sobre a formação e sobre a escola acontece, portanto, de maneira inequívoca.

Neste sentido, lembramos que a medida em que o trabalho, no capitalismo, se torna complexo e transforma a ciência em motor fundamental da produção, o aprendizado precisa ser modificado. Ele deixa de estar restrito ao espaço familiar e doméstico e se torna um processo escolar, baseado na transmissão de conhecimentos. A escola, assim, passa a atender à especialização exigida por uma sociedade mais elaborada, urbana, segmentada e atua em prol da popularização de códigos escritos, essenciais àquela nova sociabilidade. Esta instituição está vinculada “às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados que correspondem à vida na cidade” (Saviani, 1994: p. 153). Surgem novas profissões atendendo às necessidades da divisão do trabalho e a escola também vai se

especializando, delimitando de forma mais clara, diferentes estágios de aprendizagem (Cambi, 1999).

A revolução industrial, portanto, transforma completamente as relações sociais e econômicas estabelecidas até então e se torna um marco também educacional, visto que demanda uma pedagogia que relacione trabalho e educação, fábrica e formação (Manacorda, 1996). A sociabilidade inaugurada pelo sistema social ascendente demandava instituições capazes de produzir indivíduos adaptados à nova ordem — absolutamente diversa da anterior — e a escola desenvolveu importante papel neste sentido.

Profundamente influenciada pelas necessidades da produção, a escola vai ajudando a conformar trabalhadores vindos do campo e das práticas artesanais para a lógica industrial. O homem que emerge das relações fabris precisa superar a mentalidade do trabalho artesanal e para isso deve ser modelado desde a infância. Sua estrutura familiar vai sendo lentamente lapidada com o apoio da escola e da própria fábrica. Manacorda (2000: p. 280) destaca a organização de “*institutos para a formação do caráter juvenil*” para os filhos de operários, onde existiam, inclusive, classes infantis, como instrumentos de difusão destas novas práticas. Esse instituto é considerado o início da escola moderna da infância, a *Infant’s School*. A expansão da escola exige um modelo segmentado, menos amplo, com ênfase na educação das atitudes, ou como nos lembra Cambi, (1999), nos comportamentos de *autocontrole* e de *conformidade*. Para além do antigo papel de formação da classe dominante, a escola se populariza e tende a se tornar universal, incluindo até mesmo os pobres.

Complementando este pensamento, Manacorda (2000) afirma que a *escola* passa, lentamente, a assumir outros papéis, além da divulgação e troca de conhecimento: ela passa a se desenvolver no sentido da complementaridade da vida doméstica, realizando atividades até mesmo de *assistência*. Quando isso começa a ocorrer, na segunda metade

do século XVIII, já é possível perceber que a instrução das massas estava colocada como problema a ser enfrentando pelo Estado, pelos industriais e filantropos (Nogueira, 1993), assim como pela Igreja, tradicional propositora de ações neste campo.

A especialização da sociedade industrial se refletia na escola: tomam forma as escolas infantis, as escolas elementares e técnicas. A primeira, voltada inicialmente para as elites, cresce nos meios operários, já que conjugava caridade e educação básica; a segunda cresce com o apoio de congregações religiosas, a princípio e a terceira, motivada pelas necessidades da produção, expande-se intensamente, principalmente na Inglaterra. Assim, misturando progresso econômico e científico com filantropia, a escola européia se expande e se transforma em todos os níveis. Nas palavras de Manacorda (2000, p. 288): *“pode-se dizer que em todos os países europeus, de vários modos e ritmos diferentes, se discutia, se legisferava e se trabalhava para criar escolas”*.

Esta é uma experiência que se efetiva nos marcos do capitalismo. Não há como esquecer, portanto, que a crescente industrialização e urbanização daqueles séculos submetiam crianças e jovens a condições precaríssimas de sobrevivência e que a expansão da instituição escolar, não significava, necessariamente, imprimir melhor qualidade de vida a estes grupos. Bastante comum era encontrá-los nas chamadas *workhouses* (um misto de abrigo e local de trabalho para os pobres) que acabaram transformadas em *schools of industries*. Estas instituições *“introduzem na cultura ocidental a prática da formação para o trabalho”*, segundo Ramos (2001: p. 32).

Estes espaços, além de absolutamente inadequados ao processo educativo, por reproduzirem as condições insalubres experimentadas nas fábricas, não se constituíam em *lares*, como seu nome pode fazer crer. Eles eram comumente administrados por professores que sequer sabiam ler, *“não eram raros certificados de frequência escolar assinados com uma cruz por professor ou professora, já que estes não sabiam ler ou*

escrever” (Marx, 1985: p. 27), não podendo ser também escolas. Este modelo precário se expande e não deve ser menosprezado. Marx em *Maquinaria e Grande Indústria* (1985) e Engels em *A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (1975) discorrem sobre o problema e o percebem como condição para o desenvolvimento das relações capitalistas.

Como jamais podemos perder de vista a idéia da contradição na compreensão do capitalismo, é preciso apontar que se as condições de trabalho e remuneração negavam a condição de humanidade do operário<sup>22</sup>, ali também era possível contraditoriamente, começar a conhecer através da difusão da escola, os ideais de ensino universal nascido das revoluções burguesas e proletárias dos séculos XVIII e XIX. Uma vida escolar (ainda que excludente, já que fundamentada nos ideais do liberalismo), que antes estava disponível somente para as elites, surge daí. Nas palavras de Saviani (1994: p. 151): *“a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a exigência da generalização da escola”*.

Este acesso ao conhecimento, porém, deveria ser regulado. A escola para a classe dominante e a escola para os trabalhadores reproduziam a estrutura social existente e a justificavam: encontramos dois modelos distintos e capazes de reforçar a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual. Para os primeiros o conhecimento largo, teórico, técnico, capaz de mantê-lo na condição de dirigente; para os demais, a informação e a formação para o exercício profissional, prático e imediato.

Partindo de ideais limitados como o de uma escola básica para todos e secundária para os melhores, como nos lembra Manacorda (2000), ou ainda, dos ideais de perfectibilidade e da virtude natural do ser humano, inspirados em Locke e em Rousseau, a necessidade da instrução ganha foco especial (Cambi, 1999).

---

<sup>22</sup> A lista de salários que abastece o sustento do trabalhador é a mais baixa e unicamente necessária para criar a família a fim de que a categoria dos trabalhadores não seja extinta (Marx, 2001: p. 65)

*A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando necessidade de que todos possam dominá-los. Saviani (2003: p. 135).*

Não se trata, porém, de um projeto de escolarização harmônico. Esta instituição difusora de práticas, de conhecimentos e de visões de mundo é atravessada por projetos diferentes de homem, de sociedade e está marcada por contradições básicas – formar para a produção ou formar o homem integral, proporcionar uma formação técnica e humanista ou para o mercado, pois sua função é distribuir desigualmente o saber (Kuenzer, 2001).

Não há como negar a identificação da instituição escolar com as demandas da produção e, por conseguinte, do capital. Isso não quer dizer, no entanto, que o industrial iria naquele momento histórico, incorporar propostas de difusão da escola aos seus interesses. Para ele não existe o desejo de se comprometer com soluções neste campo, já que este tipo de investimento representa a diminuição de suas margens de lucro. Além disso, a força de trabalho abundante iniciava seu processo de reivindicação de melhores condições de vida, o que incluía o acesso à educação.

A necessidade de escolarização e a diversidade de interesses aí inerentes, são transferidos assim, para a esfera do Estado burguês ascendente, fortemente identificado com os interesses do mercado, espaço que a história confirmará como ambiente privilegiado na administração deste conflito.

*“O Estado é uma realidade ambígua. Não se pode dizer apenas que é instrumento a serviço dos dominantes. Sem dúvida, o Estado não é completamente neutro, completamente independente dos dominantes, mas tem uma autonomia tanto maior quanto mais antigo ele for, quanto mais forte, quanto mais conquistas sociais importantes tiver registrado em suas estruturas, etc. Ele é o lugar do conflito.” (Bourdieu, 1998: p. 48).*

Transformada em ação pública do Estado moderno, a educação experimenta os conflitos de interesses presentes no interior deste mesmo espaço, que vão se delineando de maneira mais nítida, tanto mais este se torna árbitro de conflitos entre classes e frações

de classe, como nos diz Cignoli (1984). Sem percebermos esta contradição inerente ao Estado burguês, não é possível compreender as tensões em torno dos projetos distintos de escola e de formação presentes na sociedade.

Estas interpretações serão discutidas no próximo item, quando trabalharmos as diferentes interpretações do conceito de formação em disputa em nossa sociedade.

### **3.3 Formação na perspectiva da polivalência e da politecnia**

As categorias politecnia e polivalência são forjadas socialmente a partir da associação entre a escola e o trabalho. Isto ocorre segundo o desenvolvimento das forças produtivas e se evidencia com maior nitidez, nas transformações que culminam na Revolução Industrial.

Esta Revolução impõe a especialização das atividades laborativas, exigindo um enfoque escolar que dê conta da preparação de um novo tipo de trabalhador. Melhor exemplificando: na sociedade onde imperavam as práticas de produção artesanais, o aprendizado do trabalho acontecia num ambiente muito aproximado da tradição, do doméstico e do familiar, onde também as ações laborativas eram executadas. A elaboração decorrente da especialização do trabalho fabril vem exigir de quem o executa uma conduta de domínio de conhecimentos específicos e de comportamentos satisfatórios para a fábrica e para esta vida extra doméstica que se inicia. Esta necessidade aproxima inegavelmente a escola e o mundo do trabalho.

É preciso compreender esta aproximação percebendo a dimensão ontológica do trabalho<sup>23</sup> e sua relação com a instituição escolar. Através do trabalho o homem modifica a natureza, as relações e instituições sociais, inclusive a escola e a si mesmo (Marx, 1985). Esta relação pode ser compreendida numa perspectiva mais utilitarista, isto é, através de

---

<sup>23</sup> Neto (2002) analisando o pensamento de Lukács, aponta o trabalho como a categoria fundante do ser social. Ciavatta (2002) afirma que ontologia diz respeito ao estudo do ser. Também Junior e Gonzalez (2001: p. 16) apontam o trabalho em Marx, *como expressão humana que conforma a natureza, a realidade social e o próprio homem.*

uma apropriação mecânica do trabalho para promover o desenvolvimento econômico, atender às demandas do mercado ou para obter emprego, ou numa perspectiva de valorização das potencialidades humanas, de ampliação de suas habilidades e expectativas, sem discriminar o conhecimento manual e o técnico. É preciso frisar que este projetos convivem dialética e contraditoriamente, em maior ou menor plenitude nas relações sociais capitalistas ou como na afirmação de Kuenzer (2001: p. 31) capital e trabalho são opostos entrelaçados.

O primeiro modelo não é novo e nasce da apreensão crítica que Marx faz do pensamento de Owen (Nogueira, 1993). Partindo deste socialista utópico, Marx indica que o trabalho deve ser incorporado à formação escolar como princípio educativo. Neste sentido, o trabalho industrial moderno é visto como elaboração do conhecimento e do domínio científico e deve estar refletido no currículo escolar, na intenção de construir uma formação humana que não prescinde do conhecimento técnico. Neste marco, o aprendizado estaria fundamentado no conhecimento propedêutico e técnico, a teoria estaria articulada à prática e a ação manual seria tão valorizada quanto a intelectual, pois se trataria da expressão evidente do exercício humano sobre a natureza. Esta seria a perspectiva da *politecnia*.

O segundo modelo também não é novo (mas assume roupagens diferentes, segundo as relações entre capital, trabalho e a base produtiva) e já havia sido vislumbrado por Marx. Nele o trabalhador deve buscar dominar conhecimentos diversos, não como instrumento de aprimoramento próprio, mas na intenção de se mostrar mais produtivo para de evitar percalços ao capital. No contexto atual, este quadro demonstra identidade com um aprendizado múltiplo, quase sempre divorciado dos princípios científicos que orientam aquela ação. Para o capitalista, quanto mais o trabalhador consegue desenvolver tarefas variadas, menor quantitativo de força de trabalho é preciso empregar, mais lucro é possível

prover e mais controle social existe sobre a mão de obra. Este modelo é denominado polivalente.

Para melhor organização da exposição iniciaremos nossa análise pela chamada educação politécnica. Partimos de Marx e Engels que refletiam sobre a aproximação entre escola e trabalho, na intenção da formação de um homem integral. No entanto, como nos lembra Nogueira (1993), eles não foram os primeiros a abordar esta união. Os socialistas utópicos do século XIX, em especial Robert Owen e Charles Fourier, discutiam o tema numa perspectiva que aliava filantropia e princípios corporativos com a criação de um ambiente produtivo menos atroz do que aquele até então praticado. Fourier propunha aliar a experiência escolar ao trabalho e Owen experimentava em suas indústrias, protoformas de direitos trabalhistas, além da conjugação da escolarização com a fábrica.

Owen teve importante influência no pensamento de Marx em sua elaboração sobre educação e trabalho (Manacorda, 1996). Certamente esta apropriação era crítica, já que Marx apesar de creditar valor ao pensamento utópico naqueles tempos de consolidação do capitalismo, entendia que os princípios que fundamentavam aquele tipo de análise não continham em si uma reflexão satisfatória sobre as formas de superação daquele modo de produção. Como ressaltado em Nogueira (1993: p. 103), Marx percebia os utópicos como um grupo que condenava as relações sociais e econômicas capitalistas, mas fazia isso somente no campo da moral, utilizando-se de princípios a-históricos de justiça e igualdade. A idéia de Marx se construía, por um outro foco, sobre uma outra base: a partir da divisão social do trabalho, do afastamento entre ação intelectual e manual e suas conseqüências sobre o ensino (Marx e Engels, 1992).

Marx e Engels pensam a formação politécnica buscando superar a dicotomia existente entre o trabalho intelectual e o manual. A formação politécnica, também chamada de unitária, busca portanto, o domínio teórico e prático do processo produtivo por parte do trabalhador. Rompendo com as dualidades manual-intelectual, técnico-humanista, teórico-

prático, saber interdisciplinar-especializado, a educação politécnica nos indica outros horizontes. Como nos diz Rodrigues (1998: p.104):

*A concepção de formação politécnica busca trabalhar (fundamentalmente) na direção da (re)construção da liberdade no trabalho, através do domínio prático e intelectual sobre a totalidade dos processos de trabalho.*

Esta concepção de formação aponta para a totalidade — não aquela de conhecimentos justapostos, fragmentados e ao mesmo tempo amalgamados pelo domínio parcial de técnicas diversas. A totalidade de que trata a concepção politécnica diz respeito à organicidade do conhecimento. Assim, não estamos tratando de um *saber sobre tudo de seu trabalho*, mas de *um saber sobre a totalidade da práxis do trabalho* (ibidem, 1999: p.108). O trabalhador, a partir desta formação, teria condições de dominar o campo produtivo ao qual está vinculado não permitindo ser por ele dominado.

Prosseguindo nas reflexões de Marx e Engels (1992) sobre o tema educação e trabalho, observamos seus questionamentos sobre a existência de habilidades humanas inatas, que não necessitariam de empenho e de condições materiais para se desenvolverem. Para estes pensadores, o aprendizado e o conhecimento não são características intrínsecas de alguns privilegiados cérebros, como apregoa o pensamento liberal. O desenvolvimento humano demanda condições para se realizar e expandir :

*Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar o desenvolvimento unilateral e mutilado. (Marx e Engels, 1992: p. 28).*

É, justamente, pensando em resgatar este desenvolvimento completo, que Marx e Engels propõem a formação politécnica. Esta seria capaz de preparar o homem integral, já que as condições materiais para a valorização total do homem estariam ali presentes:

*Esta combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (Marx e Engles, 1992: p. 60).*

Estamos, porém tratando da sociedade capitalista, que tem a desigualdade como base. Como ficaria, então, a viabilidade de uma formação politécnica neste contexto? Manacorda (1996) trabalhando sobre o pensamento de Marx, afirma que não pode haver um homem inteiro numa sociedade dividida e desigual. Uma formação politécnica efetiva, solicita o rompimento da propriedade privada, além de solicitar uma relação de trabalho livre do sentimento de fardo e da necessidade do lucro, mas isso não quer dizer que não seja possível a construção de um ensino politécnico ainda nos marcos do capitalismo.

Nosella (1992) nos auxilia nesta reflexão. Este autor, ao elaborar suas idéias com base no pensamento de Gramsci, nos lembra que o reino da necessidade — onde o homem se vê impelido a buscar condições de sobrevivência — e o reino da liberdade — onde podem ser produzidas condições ideais de vida — coexistem, se integram, se entrelaçam. *A liberdade se concretiza historicamente tendo como base o trabalho nas suas formas mais modernas, pois o reino da necessidade não se separa nem se contrapõe ao reino da liberdade: os dois se integram orgânica e historicamente. (Nosella, 1992: p. 86).* Sendo assim, é possível pensar numa proposta de formação politécnica no contexto atual, já que o industrialismo, condição básica deste modelo, está em processo de efetivação. Também Saviani (1994: p. 161) ressalta esta idéia: *“pode-se afirmar que o trabalho foi e é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação”.*

A formação politécnica é, assim, um horizonte a ser perseguido, mas não de modo inocente. É neste sentido, que Kuenzer (2001: p. 31) constrói seu pensamento. Para esta autora, existiria uma certa ingenuidade na crença de poderiam existir, nos marcos do capitalismo, propostas educacionais vinculadas exclusivamente aos interesses dos trabalhadores. Kuenzer nos alerta sobre a impossibilidade da execução desta aspiração:

*Estas afirmações deixam de considerar que capital e trabalho são polos contraditórios, dialeticamente entrelaçados, de uma mesma relação. Desta forma, enquanto esta contradição não se resolver, não dá para pensar propostas que se articulem ou ao capital ou ao trabalho enquanto realidades separadas; as propostas, embora predominantemente articuladas aos interesses de um dos pólos, sempre terão efeitos contraditórios.*

A fala da autora nos leva a refletir que a perspectiva politécnica pode começar a ser construída, apesar dos limites, a partir da contradição entre a necessidade que o capital tem explorar e de poupar, de qualificar e de desqualificar o trabalhador. Através da tensão entre a capacidade civilizatória e o potencial destrutivo do modo capital é que podem surgir possibilidades de superação deste modo de produção.

O homem é o senhor de sua história e a ascensão da indústria em toda sua capacidade de destruição do homem e da natureza, trazia em si contraditoriamente, a possibilidade de construção de uma formação mais completa e de uma sociedade mais justa. Pensando assim, os horizontes para a politecnia parecem menos nebulosos.

Avançando na compreensão do conceito de politecnia, constatamos que esta pressupõe o ensino intelectual, o adestramento do corpo e o domínio da tecnologia (Nogueira, 1993). Manacorda (1996) também detalha o assunto afirmando que uma formação politécnica não deve prescindir do aprendizado geral, científico, de maneira a permitir um entendimento o mais completo possível do real, com a base técnica viabilizando o controle da prática produtiva, sem esquecer da educação corporal, já que somos matéria e dependemos do nosso corpo.

Neste momento, é fundamental destacarmos a aproximação entre os modelos de escola e formação propostos por Marx e Gramsci. Começemos por Marx que estabelece proposta de formação em que as crianças estariam, desde a idade de nove anos (Marx, *in*, Nogueira, 1993), conciliando o aprendizado escolar com sua inserção na fábrica. Marx percebia como utópica e voluntariosa a crença de que seria possível prescindir desta força

de trabalho no modo do capital, já que seus corpos pareciam talhados para aquelas tarefas mais simples e as condições em que sobreviviam não deixavam outra possibilidade de escolha. Sendo assim, Marx compreendia que a integração entre escola e indústria poderia *restituir às classes artesãs e camponesas — que tinham sido expropriadas de uma forma de ensino que lhes pertencia, mas era limitada — uma forma superior de ensino ligada a novas e mais avançadas (e, por isso mesmo, mais contraditórias) relações de produção* (Manacorda, 1996: p. 93). A entrada destas crianças na fábrica seria definida e subordinada à regulamentação conforme sua idade, mas a intenção não seria simplesmente poupá-la e qualificá-la para futura exploração, como pensavam os industriais. O objetivo seria aproximá-la, em seu momento de aprendizado, da expressão e do acúmulo de conhecimento e de criatividade humana contidos na indústria.

Em seus estudos, baseados em relatórios médicos e jurídicos, Marx percebe que crianças e jovens, mesmo nas manufaturas mais modernas, ficavam presas às manipulações mais simples, sem acesso a práticas mais elaboradas que poderiam prepará-los para a execução de novas tarefas. Esta situação produzia uma unilateralidade, um aprendizado simples e ao mesmo tempo superficial, ainda mais empobrecido do que o dos adultos. As crianças e os adolescentes trabalhadores estavam, portanto, fadados ao exercício do trabalho repetitivo que produziria um tipo de formação ainda mais precária do que a dos adultos. O ensino politécnico seria a possibilidade de rompimento com esta situação, já que através deste, a unidade entre teoria e prática, seria restituída.

Gramsci (1984), numa outra conjuntura histórica — onde o modo capital se expandia para além de seus núcleos centrais e se mostrava mais estruturado em termos de gestão da força de trabalho e onde as primeiras formas de um modelo de sociedade contratual (Santos, 1999), eram perceptíveis — se vale das idéias iniciais de Marx sobre a união entre ensino e trabalho e as aperfeiçoa. Também contribuem para esta percepção de Gramsci, o

movimento sindical e partidário desenvolvidos, além da Revolução Russa. Ele denomina este modelo de Escola Unitária.

Para Gramsci no trabalho industrial, moderno, elaborado — que, certamente, não é aquele por ele criticado em Americanismo e Fordismo — reside a força da vinculação entre trabalho e educação. Nosella (1992: p. 74) resume com excelência o pensamento de Gramsci a este respeito. Primeiramente Nosella afirma que não se trata de qualquer tipo de trabalho, mas daquele que se mostra mais elaborado e complexo, ou seja, o industrial; em segundo lugar Gramsci não determina uma idade escolar específica, a partir da qual o princípio educativo do trabalho seria introduzido. Este princípio estaria permeando todas as fases do aprendizado, inclusive o das crianças, já que seria a base sobre a qual o conhecimento seria construído, assim como seria o eixo principal de articulação dos currículos escolares.

O modelo de escola e formação proposto por Gramsci estava, assim, estruturado sobre uma base de aprendizado geral, até os dezesseis anos — *aberta, humanista, culta, em suma, do tipo renascentista modernizada* (Nosella, 1992: p. 88), desinteressada, sempre com intensa interlocução com o mundo do trabalho. Não haveria pressa em formar profissionalmente, já que esta experiência, quando efetivada precocemente, vinha se mostrando frágil e voltada somente para os interesses da produção. Ao contrário disto, Gramsci (*apud* Nosella, 1992: p. 114) propõe a articulação do *desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, o aluno passará para uma escola das especializadas.*

Gramsci (1988: p. 139) reafirma a potencialidade do trabalho como princípio educativo e nega a idéia de que a *colocação de intelectuais para brincarem de marceneiros ou*

torneiros, já seja uma expressão deste princípio. Para este autor a dimensão formativo-humanista e a prático-produtiva estão organicamente vinculadas na escola unitária, superando qualquer articulação mecânica que coloque a formação humanista como base e o ensino técnico como *folclore* a ser observado.

*A estrutura da escola unitária, inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada, é a seguinte: formará a nova geração desde os 6 anos de idade até os 16 ou 18, isto é, até o limiar da escola profissionalizante que será a universidade (onde se ensinam as profissões intelectuais) ou a academia (onde se ensinam as profissões da produção prática). Mesmo o ensino primário e médio (1º grau), portanto, é informado pelo princípio pedagógico do trabalho industrial, obviamente de forma desinteressada (Nosella, 1992: p. 116).*

Feitas as considerações sobre a formação polivalente e politécnica, chegamos ao momento de realizar uma indagação relacionada ao nosso objeto de estudo —adolescentes trabalhadores — ainda que não seja possível respondê-la satisfatoriamente neste momento: a formação dispensada a este grupo, guarda mais semelhança com a perspectiva da polivalência ou da politecnia ?

Gramsci (1988) nos esclarece neste sentido ao destacar o caráter classista da escola tradicional e sua função de perpetuação da condição de classe. Outra de suas afirmações — a de que as escolas profissionalizantes são versões empobrecidas de formação para os filhos dos trabalhadores (Nosella, 1992: p. 91) — vem de encontro a nossa reflexão. Nossa experiência profissional tem demonstrado que, de fato, o aprendizado a que têm acesso estes adolescentes trabalhadores tem se mostrado empobrecido. Eles são filhos de trabalhadores que exercem funções profissionais que exigem pouca ou nenhuma qualificação anterior e tiveram acesso também a uma formação empobrecida. Este quadro pode nos indicar a perpetuação de um círculo vicioso que reúne formação e pobreza, como Barros e Santos (1996) já haviam indicado. Este quadro, por tudo que já foi dito, não pode guardar proximidade com o modelo de formação politécnica. Resta-nos investigar sua aproximação com a perspectiva da polivalência que é o que faremos a seguir.

Constatamos que o conceito de polivalência fica bastante evidente no final do século XX, quando as relações sociais e econômicas capitalistas passam por intensa reformulação. Caracterizam este período a flexibilização dos vínculos trabalhistas, o crescimento do desemprego e as novas formas de gestão da força de trabalho. Estas passam a exigir um homem capaz de desenvolver tarefas múltiplas, gerenciar sua atividade profissional e a dos demais colegas, além de garantir sua própria empregabilidade<sup>24</sup> (Gurgel, 2003). Apesar de estar em grande evidência neste contexto denominado de acumulação flexível, mesmo nos períodos iniciais do capitalismo já é possível vislumbrar a solicitação de um trabalhador polivalente, capaz de desenvolver múltiplas tarefas e o próprio Marx já indicava a solicitação por este tipo de trabalhador nas fábricas do século XIX.

É preciso que localizemos historicamente o conceito de polivalência. Como já dissemos, Marx identifica a demanda por um trabalhador polivalente, “*pluriprofissional*”, como uma das “*propostas prediletas dos burgueses*”, (Marx *apud* Manacorda, 2000: p. 296). Este homem seria capaz de realizar tarefas variadas e de se adaptar a setores produtivos diversos, evitando que o capitalista precisasse treiná-lo para tanto. Isso facilitaria seu acesso ao emprego e ampliaria seus conhecimentos, tornando o aprendizado polivalente positivo também para o trabalhador. No contexto de Marx, este homem polivalente seria o operário com maior acúmulo de informações sobre a produção.

Trazendo a questão para o século XX é possível localizar esta experiência nos trabalhadores mais especializados das fábricas fordistas, uma vez que estes guardavam em si o perfil de executor e alguma compreensão sobre a base produtiva onde atuavam. Para esta reflexão tomaremos por base o pensamento de Ramos (2001). A autora resgata os modelos de Taylor e Ford, notórios na introdução de práticas de rígido controle da ação do trabalhador no mundo fabril e fora dele. Neste marco, o capital demandava uma

---

<sup>24</sup> Empregabilidade é uma terminologia cunhada no contexto neoliberal. Ela surge da flexibilização das relações trabalhistas, previdenciárias e do aumento do desemprego. Tornar-se empregável se torna uma estratégia individual, uma vez que o Estado e o capital se eximem cada vez mais de responsabilidades, neste sentido (Oliveira, 2003).

administração mais regrada da produção, na intenção de elevar o lucro e aumentar a produtividade, o que incluía determinar regras quanto ao movimento dos corpos dos trabalhadores no processo produtivo. Este tipo de abordagem passou a ser denominada por seus teóricos, como científica. Sobre o tema nos fala Gramsci:

*“Recordar as experiências realizadas por Ford e a economia feita pela sua empresa através da gestão direta do transporte e do comércio da mercadoria produzida, economia que influiu sobre o custo da produção, permitiu melhores salários e menores preços de venda. A existência dessas condições preliminares, racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, tornou fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) para, finalmente, basear toda vida do país na produção. A hegemonia vem da fábrica (...)” (GRAMSCI, 1984: p. 381).*

Esta forma de gestão do mundo do trabalho solicitava uma estrutura produtiva bem demarcada em termos de hierarquia e de realização de tarefas. Em contrapartida, aliava benefícios sociais e empregos de longa duração, com a rigidez e o controle fabril. A produção industrial européia e americana cresceram significativamente neste contexto, favorecendo a massificação de produtos e do consumo. Esta estrutura permitiu a efetiva expansão do modelo capitalista para além de seus núcleos centrais e a difusão das práticas fabris para a sociedade.

A sociabilidade exigida ao trabalhador extrapolava os muros da fábrica e buscava organizar, inclusive moralmente, sua vida, conforme análise de Gramsci (1988). Este modelo impunha a necessidade de qualificação sistemática, uma vez que este homem precisava se submeter às solicitações da produção hierarquizada, fragmentada e do uso de equipamentos cada vez mais detalhados, o que exigia articulação entre a escola e os ambientes da produção. Estas condições reforçam a formação polivalente, solicitando a preparação de trabalhadores mais especializados, que deveriam saber executar uma quantidade de ações maior do que seus colegas. Os demais trabalhadores tinham acesso a um aprendizado unilateral.

No Brasil, segundo Neves (2000: p. 33) ressalta, a história do fordismo se articula “à *implantação, apogeu e declínio do modelo desenvolvimentista de industrialização substitutiva de importações em nosso país*”. Datam deste período as vilas operárias, expressão brasileira do modelo fordista de controle do trabalhador e a organização das bases de um sistema nacional de ensino, inclusive profissional, que viria dar conta de um processo formativo capaz de manter e reforçar a seletividade educacional solicitada por um modelo produtivo bastante hierarquizado.

O paradigma fordista alcançou hegemonia no contexto do segundo pós-guerra no qual o capitalismo — por necessidade de minimizar suas crises internas — voltou-se para um caminho mais planejado de ação, assumindo uma face mais regulada do ponto de vista da especulação financeira. Neste marco, o Estado administrava o fundo público de forma a criar mecanismos de proteção social. O assim chamado Estado de Bem-Estar, respondia a demandas históricas dos trabalhadores, sendo a educação uma delas. Podemos assim afirmar, baseados em Ramos (2001) e Neves (2000), que o modelo de industrialização e desenvolvimento brasileiros, de identidade fordista, exige uma maior difusão da escola, solicita o reconhecimento de direitos sociais e a valorização da ação produtiva embasada na técnica. Este projeto se constrói sobre o trabalho regulado e amparado por um estatuto social costurado entre o capital e o trabalho.

No Brasil, não há como negar que este modelo permitiu a expansão da rede escolar, da matrícula e a redução das taxas de analfabetismo, ainda que numa perspectiva tardia e de qualidade duvidosa (Nosella, 1998) . Este modelo de escola trazia em si o que Gentili (1994) mais tarde chamaria de promessa integradora. A esta suposta integração, se vinculavam a promessa de ascensão social e o crescimento econômico, em consonância com o discurso populista e desenvolvimentista que marcaram o período após a década de 1940.

A intensificação da industrialização, dos direitos sociais, da ação do Estado como administrador do conflito de classes, características que se apresentam com mais ou menos força, segundo a conjuntura econômica e social no ambiente fordista, se estenderiam até o início dos anos 70. As contradições internas deste modelo foram responsáveis pelo seu esgotamento. Com isso ficou patente que a expectativa de proteção social extensiva nos marcos do capitalismo tinha limites concretos. Além de restrita em seu êxito quanto à diminuição das diferenças sociais nos países do capitalismo central, o fordismo aliado ao Estado de Bem Estar, propunha limites à especulação financeira internacional desenfreada e à concentração de renda e atingia — ainda que não mortalmente — o cerne da produção no capitalismo. Seu desgaste veio, justamente, da produção massificada que gerou superprodução e dos limites impostos à especulação.

A superação do modelo fordista fica evidenciada com a reedição do liberalismo e do conservadorismo, através da destruição da ação do Estado de Bem Estar, do reavivamento das ações de especulação e de volatilização do dinheiro, bem como da flexibilização da produção e das relações de trabalho (Chesnais, 1996). Estas práticas são compreendidas como *remédio amargo e único*, como nos esclarece Perry Anderson (1995: p. 23) que precisa ser tomado para a regularização do crescimento econômico que diminuía com a crise do modelo fordista. Este tipo de discurso assume ares de verdade incontestável e todos que ousam questioná-la são chamados de retrógrados. Sobre esta nova ideologia, também denominada neoliberal,

*Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios e que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ibidem).*

Não é nossa intenção aprofundar aspectos da transição do modelo taylorista-fordista para o assim chamado *flexível*, mas apenas destacar os eixos centrais destes dois modelos de acumulação, ressaltando sua relação intensa com a formação.

As novas formas de gestão da força de trabalho, surgidas no contexto do neoliberalismo, fazem aumentar o desemprego que era já bastante significativo graças à recessão econômica, restando ao trabalhador tentar buscar novas qualificações na intenção de se manter *empregável* ou menos sujeito aos longos períodos de desemprego que se tornam comuns. Como salienta Gentili (1998: p. 89), a noção de emprego como direito social, típica do fordismo, perde espaço para a ideologia da empregabilidade. Este conceito nasce da busca incessante por emprego, numa realidade em que este se mostra escasso. Tornar-se empregável é uma ideologia que diz respeito às iniciativas individuais, jamais coletivas, quanto ao acesso ao mundo do trabalho. Esta noção traz contida em si a perspectiva do isolamento e da culpabilização individual, frente a questões de âmbito econômico e social. Como diriam os teóricos da empregabilidade, num mercado de trabalho cada vez mais flexível em tarefas (e, acrescentaríamos, em direitos), é preciso que *cada um* se conscientize da importância de buscar *a sua qualificação* permanentemente (Chiavenatto, 1994). Tornar-se empregável, portanto, está relacionado às qualificações variadas — ou a uma potencial polivalência — dominadas pelos indivíduos.

A formação polivalente se inscreve satisfatoriamente, como pudemos ver, no contexto da flexibilidade, embora não possa ser negada sua existência na conjuntura fordista, já que ali também existiam trabalhadores especializados que dominavam a variedade da ação produtiva. O diferencial em relação à acumulação flexível, neste sentido, é justamente quantitativo: no fordismo, bastavam que alguns trabalhadores — notadamente aqueles que desenvolviam tarefas mais elaboradas — fossem polivalentes. Nesta nova lógica, *todos* e não somente os mais especializados devem se mostrar aptos para o desenvolvimento de tarefas diversificadas. Ou seja, no paradigma ascendente, já não há espaço para um trabalhador meramente executor, que cumpre ordens e que pensa isoladamente o seu trabalho. Mesmo aquele trabalhador que desenvolve atividades simples, precisa estar identificado com a idéia de que ter diversas qualificações, ainda que básicas e

desarticuladas, é fundamental para garantir competitividade na busca e permanência no emprego. Exige-se, portanto, um modelo de homem capaz de se adequar às necessidades da produção, aqui representada pela execução de múltiplas tarefas e pelo gerenciamento de si mesmo e do grupo com o qual trabalha. Somado a isso, este trabalhador precisa compreender seu desemprego intermitente como fruto de *sua* desqualificação.

Pensamos estar diante da antiga estratégia de controle do trabalhador, para além dos muros da fábrica, viabilizada através do moderno discurso da empregabilidade e da valorização da polivalência. Da mesma forma que a Teoria do Capital Humano tem passado por processo de rejuvenescimento (Frigotto, 1998), entendemos que o conceito de polivalência ganha roupagem nova, na medida em que passa a não tratar somente do desempenho de múltiplas tarefas, acabando por se estender para o aspecto comportamental.

Ao trabalhador resta o desafio: executar, gerenciar a si mesmo e aos colegas (e é nesse sentido que entra o discurso da cooperação), avaliar e retomar este processo com ainda mais *qualidade e felicidade*, buscar soluções criativas e individuais frente a um mundo cada vez mais inóspito, como diriam consultores de recursos humanos como Chiavenato (1994) e Ramos (1997). Este quadro revela que as atribuições subjetivas ganham novo valor e que as competências individuais (outro termo bastante em voga, definido por Ramos (2001) como uma “*repaginação semântica*” do termo qualificação, que congrega em si alguma habilidade técnica e operacional e muito de adequação comportamental) se tornam mais um desafio a ser enfrentado pelo trabalhador. Surgem novas teorias organizacionais afinadas com o ideário da competência e da empregabilidade, os programas de certificação de qualidade vão se tornando obrigatórios, exigindo dos trabalhadores não somente responsabilidades quanto ao produto elaborado, mas sobretudo quanto ao perfil solicitado

para execução de tais tarefas. Eles precisam ser polivalentes no exercício profissional e nas atitudes de individualização dos problemas.

Traçado este breve panorama sobre a face que a polivalência assume neste momento, cabe a indagação: como se efetivaria a formação deste novo homem? Podemos dizer que a resposta estaria nos ambientes de trabalho e na profissionalização de nível básico e médio (Kuenzer, 2001). Nestes espaços encontramos o aprendizado prático aliado a algum nível de teoria, mais as prescrições comportamentais solicitadas pelo mundo do trabalho. Também ali se fala em competência, empregabilidade e multi-habilitação.

Tanto Rummert (2000) quanto Rodrigues (1998) apontam que as propostas educacionais dos intelectuais orgânicos da burguesia contemplam as terminologias que já citamos. O viés adotado nestas discussões é o de que a educação é um fator inerente à produção e também condição para o crescimento do país a superação das desigualdades sociais. Nesta linha de raciocínio, a educação é colocada no papel de equalizadora das diferenças econômicas e fica submetida às necessidades do mercado, distanciando-se da perspectiva da formação humana.

Como expressão deste pensamento, encontramos, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Nível Técnico. Ali podemos ver alusões ao aparato ideológico que dá forma ao conteúdo neoliberal, pós-moderno, fortemente subjetivo e identificado com a perspectiva da polivalência, o que também pode ser encontrado em documentos propostos pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), ou em publicações voltadas para gestão da força de trabalho nas organizações, como as que já citamos.

Vale destaque do conteúdo das Diretrizes, como síntese das bases ideológicas onde a polivalência se desenvolve:

*O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e*

*instáveis. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999: p. 20)*

Ou ainda:

*Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins (ibidem, 1999: p.22).*

Fala-se muito em qualidade educacional (principalmente em se tratando do ensino básico), mas as formas de efetivação deste projeto deixam muito a desejar. Apesar dos índices de escolarização terem crescido nas duas últimas décadas, como nos revela o IBGE (2000), a qualidade do ensino não tem respondido à tarefa mínima de domínio da língua e de princípios do cálculo. Não é raro, em nossa experiência profissional, encontrarmos adolescentes que estão finalizando o ensino fundamental ou que estão iniciando o ensino médio, mas não conseguem interpretar um texto, elaborar ou dominar operações simples da matemática.

Entendendo que o papel da escola e da formação no capitalismo é o de distribuir o saber de maneira desigual, baseado em critérios de classe, passamos a compreender que a incorporação deste tipo de discurso pelo legislador ou pela escola em seus projetos pedagógicos, é resultado da disputa em torno das propostas de formação presentes na sociedade. O caráter ideológico destas falas, bem como o aspecto aligeirado e abstrato que a educação, de modo especial a profissional assume, também são reflexos destas disputas.

O caráter científico do conhecimento e a fundamental vinculação da prática com a teoria parecem ter sido propositalmente esquecidos. Pochmann (2001) nos dá algumas pistas sobre as razões pelas quais a formação assume este aspecto aligeirado. Este autor afirma que o espaço que ocupamos na divisão internacional do trabalho nos destina tarefas periféricas na produção mundial — somos exportadores de produtos agrícolas, matérias primas. Em outras palavras, dentro desta lógica econômica perversa, não precisamos

produzir ciência, pois basta que saibamos ler e interpretar os manuais preparados nos países detentores deste tipo de conhecimento. Sendo assim, uma formação escolar básica, que somente exige conhecimentos elementares para a maioria, responde bem ao papel socialmente ocupado pelo Brasil nesta dinâmica. Sobre o projeto educacional a que estamos sendo submetidos, afirma Frigotto (1998: p. 45)

*Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”.*

Também Shiroma (2000) estudou o assunto. Ela aponta as prescrições de organismos internacionais quanto à escola básica para a maioria — numa clara alusão à necessidade do domínio dos códigos escritos e de rudimentos de matemática — assim como aponta valorização do ensino profissional, segundo demandas colocadas pelo mercado de trabalho. Este quadro guarda total coerência ideológica com o local que ocupamos na escala produtiva internacional, como já afirmado.

O trabalho permanece como espaço privilegiado de aprendizado profissional. Martins (2001), ao discutir a reestruturação produtiva que se constrói na indústria automobilística de São Paulo, aponta que o processo de reorganização da base da produção está restrito a alguns poucos setores de ponta. O modelo predominante, segundo a autora, seria o fordismo na base material e o flexível em relação à prescrição da organização da força de trabalho. Estariam reservados aos trabalhadores, assim, as inovações da acumulação flexível, tais como a flexibilização dos contratos de trabalho, terceirizações, estímulo ao trabalho em equipes, o sistema *just in time* na administração de recursos, sem que, no entanto, as bases produtivas — equipamentos, domínio tecnológico — tenham sido incluídas nos processos de modernização. Neste sentido, entendemos que não estamos tratando de uma concepção de formação polivalente generalista e adaptável a qualquer realidade. No Brasil, ela assume contornos bastante particulares.

Ousamos dizer que por nossa condição periférica, nosso perfil de polivalência também assume esta mesma situação. Diríamos que temos caminhado muito mais no sentido da multiplicidade de qualificações simples, pouco especializadas, em resposta às demandas do mercado, do que de uma formação mais consistente do ponto de vista teórico. Acreditamos estar tratando de um modelo de polivalência raso, aligeirado e abstrato. Estamos, portanto, diante de um modelo de formação submetido aos interesses de acumulação e não da relevância da formação humana.

Este quadro nos mostra os limites não só da polivalência inserida num contexto de periferia, mas do conceito de polivalência em si, pois como afirma Rodrigues, (1998: p. 67): *“O trabalho sob o modo de produção capitalista, mesmo que moderno, mesmo que polivalente, continua — fundamentalmente — regido pela lógica do capital, e, portanto, da exclusão e da alienação”*. Desta afirmação podemos entender os entraves que se interpõem no caminho de construção de uma formação de bases mais sólidas.

Na próxima seção discorreremos sobre a formação disponibilizada historicamente aos pobres, na intenção de começar a responder com que paradigma ela está identificada, conforme a indagação que nos fizemos anteriormente.

### **3.4 Formação para os pobres: assistência associada ao aprendizado**

Neto (2002), ao analisar o pensamento de Lukács, aponta a categoria trabalho como “modelo de práxis”<sup>25</sup>, pois esta se constitui na lógica fundante do ser social. Através do trabalho em sua perspectiva histórica, o homem se objetiva, se defronta com a realidade, transforma-a e é transformado por ela. O trabalho é, portanto, instrumento essencial da interação homem/realidade. Para Marx, sobre o qual o pensamento de Lukács é construído, o trabalho é instrumento de estruturação do ser social, mas no capitalismo esta

---

<sup>25</sup> Segundo Vázquez (1986: p. 36), práxis é a atividade material do homem social, capaz de transformar o mundo natural e a sociedade.

ação além de produzir mercadorias, realiza também o homem mercadoria, alienado do seu trabalho e do resultado dele.

*Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria (Marx, 2001: p. 111).*

Esta é a condição fundamental para compreensão do trabalho no modo capital: a *contradição*. Através do trabalho o homem se constrói, exercita a plenitude de sua condição humana e ao mesmo tempo se aliena, vendo usurpado de si o fruto e o sentido do seu trabalho. Esta condição que reduz o trabalho ao ato de executar uma determinada ação, acaba fazendo com que esta categoria não seja percebida em toda sua magnitude. O trabalho acaba reduzido à experiência do emprego e o processo de hominização contido nesta experiência fundamental, acaba reduzido ao aprendizado de determinada técnica.

De fato, na atualidade, o trabalho tem sido compreendido numa perspectiva utilitarista e parece estar entre nuvens carregadas, que impedem a sua real percepção. Deste modo, seu caráter ontológico, sua perspectiva de humanização e de desenvolvimento humano, parecem desaparecer. Confundido com a experiência do emprego, que se mostra em crise — já que o modo capital, no momento, pode prescindir de grandes faixas da força de trabalho — esta categoria está sendo substituída por outras também relevantes, mas não centrais, como cultura, gênero, etnia, relações familiares, entre outras, conforme Frigoto (1998) e Martins (1997) já criticaram. No entanto, o *trabalho*, resultado da ação humana, agente de transformação das relações sociais, da natureza e do próprio homem, eixo fundamental dos conflitos expressos na luta de classes e, portanto, também motor da história, é essencial para a compreensão deste homem, mesmo em um mundo que se transforma rapidamente. Nesta seção pretendemos conhecer o lugar do trabalho no aprendizado da juventude, em especial, de adolescentes e jovens da classe trabalhadora.

A associação entre pobreza e trabalho e/ou formação profissional parece ser uma constante que encontraremos.

A lógica capitalista traz embutida em si a idéia do valor e este se concretiza através do trabalho humano. Neste sentido, o aprendizado ganha enfoque especial, pois um trabalhador que detém algum tipo de conhecimento capaz de melhorar sua ação produtiva, termina por sobrevalorizar o resultado do seu trabalho. Sendo assim, os processos de industrialização trazem em si a necessidade da escolarização, já que juntamente com a elaboração da ação fabril e da intensificação da divisão do trabalho, acontece o refinamento e a especialização do conhecimento.

Fazendo uma aproximação com nosso tema, citamos Moraes (2001), que destaca que antes da década de 1930, o Estado Republicano já possuía uma proposta educacional voltada para as classes populares, o que revelava que as disputas entre projetos de sociedade antagônicos se faziam presentes naquele momento, no interior do aparato estatal e que os trabalhadores eram atores sociais importantes. Para a autora, a imigração, aliada ao desenvolvimento comercial, urbano e industrial, trazia novas demandas educacionais para a força de trabalho livre, que então ganhava forma. A autora destaca as iniciativas educacionais datadas do final do século XIX, de caráter privado e público nos grandes centros urbanos, (seu estudo trata, especialmente, de São Paulo) que incluíam formação geral e profissional de nível básico e médio, voltadas para a área de indústria, agricultura, transportes e construção civil, na intenção de preparar força de trabalho qualificada. Iniciativas no âmbito da alfabetização de adultos também foram identificadas neste contexto. O problema da formação da classe trabalhadora estaria colocado, portanto, ainda no século XIX, nos estados em fase de industrialização e que a perspectiva da profissionalização já era visível desde então.

Outro aspecto fundamental a ser destacado no pensamento da autora é seu questionamento quanto a articulação entre o ensino profissional e as populações

empobrecidas, em especial no período que antecede a década de 1930. Para Moraes (2001), o precário desenvolvimento industrial existente no final do século XIX, início do século XX, não inibe a existência de interesses da burguesia ligada à indústria, no sentido de fazer valer seus projetos relativos ao aprendizado profissional. A autora afirma que existiram propostas neste âmbito de ensino — e a autora discorre sobre elas em seu estudo — voltadas para as populações urbanas, não necessariamente as mais pobres. No nosso entendimento, porém, a existência destes projetos revela o conflito de interesses em torno da profissionalização, revelando ainda, a complexificação da sociedade e do Estado brasileiros antes de 1930, mas não descaracteriza o recorte de classe presente no ensino profissional, desde o início de nossa história. Fazemos esta afirmação baseados em Arantes (1995), Manfredi (2003), Kuenzer (2001), Moura (1996) e Santos (2000), em estudos que têm por base textos históricos.

Esta distinção de classe presente historicamente nos projetos educacionais — profissionalização para os mais pobres e formação propedêutica para as elites — que acompanha o desenvolvimento do país sem ser alterada, é um dado fundamental de análise, visto que traduz uma das faces do conflito entre capital e trabalho.

Dando suporte a esta idéia, Cunha (2000) nos chama a atenção quanto ao papel da escola frente às classes trabalhadoras. Alçada ao status de disciplinadora e detentora do saber ideal para educar crianças e adolescentes, a instituição escolar é mobilizada, a partir do final do século XIX e ao longo do século XX, no sentido de colocar o Brasil em consonância com as práticas dos países mais desenvolvidos economicamente. A prescrição sobre o que é bom e o que é ruim, segundo moldes externos, a incorporação de hábitos e atitudes destes amigos mais afortunados e a desqualificação da nossa realidade, estiveram presentes na escola ao longo do século XIX. Esta abordagem era ainda mais firme em relação às famílias pobres, que viam subestimadas as suas práticas pelo olhar burguês.

O ensino profissional também detém este aspecto ideológico e prescritivo para os pobres e abandonados. O estudo de Manfredi (2003) nos traz esta reflexão. Tratando da organização do ensino profissional no Brasil, esta autora revela a dicotomia presente no aparato educacional brasileiro: formação para o trabalho aliada à caridade para os pobres e ensino propedêutico, com vistas ao ensino superior, para as classes dirigentes. Defendendo esta tese, Manfredi destaca como experiências, ainda nos séculos XVII e XVIII, o aprendizado profissional através das academias militares e dos abrigos da igreja católica e no século XIX, as Escolas de Artífices, a Casa de Aprendizizes e Marinheiros e o Colégio das Fábricas, todas iniciativas voltadas para crianças e jovens chamados de *desvalidos da sorte*, o que reforça a idéia da associação entre pobreza e educação profissional.

*Entre 1840 e 1856 foram fundadas as casas dos educandos artífices por dez governos provinciais que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhadas para essas casas, onde recebiam instrução primária — no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros — e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio (Manfredi, 2003: p. 76).*

Reforçando esta citação Arantes (1995: p. 201), citando Suckow da Fonseca, destaca o desprestígio das atividades manuais e do ensino profissional ao assinalar que, conforme legislação do início do século XVIII, para este tipo de aprendizagem, deveriam ser encaminhados “os órfãos, os mendigos e os desgraçados”. Santos (2000: p. 207) faz considerações neste mesmo sentido, apontando a aprendizagem compulsória para “crianças e jovens órfãos, que não tivessem outra opção na vida”, encaminhados pelos Juízes e pela Santa Casa de Misericórdia. Por outro lado, este mesmo autor nos traz importante debate: as atividades destinadas ao ensino dos pobres nas escolas de Artífices, não eram aquelas mais elementares, realizadas pelo escravos. Para este grupo, liberto ao

final do século XIX, que também sobrevivia em situação precaríssima, o acesso ao aprendizado profissional era ainda mais restrito.

Também Moura (2000) nos traz relatos sobre o aprendizado profissional e o número de acidentes de trabalho decorrentes do mesmo. A autora nos fala de crianças pobres e/ou imigrantes, na condição de aprendiz (ou fora dela), que conheciam seus ofícios na indústria paulista durante a passagem do século XIX para o XX .

No início do século XX encontramos a educação profissional prescrita como antídoto aos movimentos anarco-sindicalistas e colocada como fundamental do desenvolvimento econômico (Manfredi, 2003). Data de 1909, no governo de Nilo Peçanha, a unificação das escolas de aprendizes em um mesmo sistema educacional, sob a justificativa de enfrentamento dos desafios da ordem política e econômica, já que o ensino profissional trazia em si a idéia da redenção frente a práticas tidas como ilícitas ou contestatórias. Além disso, o processo de urbanização e industrialização, então nascentes, solicitavam um projeto de formação profissional mais unísono, regular e a tentativa de unificação das Escolas de Artífices foi um dos primeiros passos no sentido da criação de um aparato profissionalizante organizado pelo Estado. As iniciativas existentes neste campo, até aquele momento, se mostravam pulverizadas pois provinham de diferentes origens (religiosas, assistenciais, sindicais, além das oficiais). Para superar o problema algumas das instituições existentes — abrigos para órfãos, por exemplo — foram tornadas públicas, transformadas em escolas de ensino profissional e passaram a ser administradas pelo Estado (Manfredi, 2003).

O desenvolvimento da indústria, do comércio, a imigração e a urbanização ascendentes exigiam, de fato, medidas oficiais quanto ao ensino profissional. Sobre o tema, nos diz Moraes (2001: p.172):

*Com a vigência do Estado Republicano e após a implementação da imigração em massa, desencadeado o processo de desenvolvimento comercial, urbano e*

*industrial, surgem outros interesses e necessidades que impelem à implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional, quando então a qualificação técnica do trabalhador passará a ser parte indissociável de sua formação moral.*

Não pensemos, porém, que frente às necessidades da ordem social e econômica, as escolas profissionalizantes teriam sido dotadas de infra-estrutura adequada para seu funcionamento inicial. *“As escolas de Aprendizes e Artífices foram implantadas em edifícios inadequados e com suas oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofício especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela rede de Escolas de Aprendizes e Artífices”* (Santos, 2000: p. 213). Este autor nos traz, ainda, dados quantitativos a respeito da evasão das escolas profissionalizantes, apontando como razão para tanto, além da precariedade material, a falta de professores habilitados para este tipo de ensino, assim como a contratação de alunos, ainda em processo de aprendizado, graças à demanda por força de trabalho qualificada naquele contexto.

Mesmo com dificuldades, o ensino profissional institucionalizava-se como necessidade do processo então crescente de industrialização e urbanização, mas também como instrumento de barganha política. Uma prova disso, é que estas escolas foram implementadas em cidades com poder de interlocução frente ao governo central e, não necessariamente, segundo padrão de seu desenvolvimento industrial (ibidem).

Um marco do ensino profissional na primeira metade do século XX, é a inauguração do SENAI (1942) e do SESI (1946), SENAC e SESI (ambos em 1946), pedras fundamentais da estrutura que mais tarde seria conhecida como sistema “S” (Manfredi, 2003: p. 180). Novamente conjugando assistência e formação profissional, estas instituições se voltavam para a educação das classes trabalhadoras, especialmente os jovens, e se acoplavam ao projeto de desenvolvimento nacional.

A política desenvolvimentista (Neves, 2000) inaugurada na década de 1930, reforça a ampliação do projeto de organização do ensino profissional, iniciado por Nilo Peçanha, assim como reforça a barganha política em torno daquele projeto. Como processo político, o populismo característico do período, precisava construir seus pilares, harmonizando interesses diversos e o aparato jurídico, entre outros instrumentos, vem responder a esta necessidade. Direitos dos trabalhadores são reconhecidos e juntamente com estes, as bases para acumulação são garantidas. Neste contexto há o estabelecimento da condição de menor aprendiz (1942) e a institucionalização da noção de que o encaminhamento para o trabalho é essencial para a juventude pobre. Na definição desta condição legal estavam contidas as possibilidades de proteção daquele adolescente e, contraditoriamente, os eixos da exploração desta força de trabalho. Certamente o público alvo desta situação não era indefinido. A prioridade de acesso à condição de aprendiz era dada *“aos filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais; aos irmãos dos operários que atuavam nas indústrias; e aos órfãos cujos pais estiveram vinculados ao ramo industrial”* (Santos, 2000: p. 217), revelando mais uma vez a histórica vinculação entre aprendizado profissional, pobreza e abandono social. Vale destacar, no entanto, que esta situação de proteção legal não estava colocada para todos os jovens trabalhadores. Continuavam existindo grupos, que por condições diversas nascidas da pobreza, não se enquadravam no perfil solicitado, mas que precisavam do acesso ao trabalho para sobrevivência. Estes permaneciam à margem da institucionalidade da condição de aprendiz.

Observamos, portanto, que o aprendizado profissional, historicamente, tem se voltado para a classe trabalhadora, notadamente, para os jovens pobres. Em relação ao aprendizado escolar, a situação se repete. Kuenzer (2001: p. 22) nos revela esta diferenciação de classe, nas possibilidades de aprendizado:

*Cabe à escola, portanto, a distribuição do saber produzido socialmente, segundo as necessidades do capital, o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu caráter seletivo e excludente, não é uma disfunção, mas sua própria forma de articulação com o capital.*

Queremos afirmar, desta forma, que as proposições de formação profissional de nível médio e básico permanecem guardando relação estreita com as necessidades do capital, estejam estas relacionadas às demandas de mercado por determinado tipo de trabalhador, estejam estas respondendo à minimização do conflito de classe, através de ações emergenciais de atendimento aos desempregados ou daqueles que apresentam escolarização precária. Feita esta afirmação, retomamos Manfredi (2003), que nos diz que a história da educação profissional no Brasil se mostra marcada pelo assistencialismo, pela intenção compensatória, em alguns momentos compulsória, e pela submissão das ações educacionais aos interesses da produção.

Tentando articular a formação profissional não somente na dinâmica interna — econômica e social — que caracteriza a história do país, não podemos deixar de ressaltar o papel periférico que o país desempenha na divisão internacional do trabalho. Estamos colocados, em nível mundial, no lugar de executores de tarefas simples e de exportadores de produtos primários, o que têm reflexos no tipo de trabalhador que pretendemos formar. Bianchetti (2001: p. 22) afirma que a relação entre países do *Primeiro* e do *Terceiro Mundo* em termos de produção de tecnologia ou de incorporação da mesma, respectivamente, ainda não foi suficientemente estudada. No entanto o autor, citando Carvalho, nos dá embasamento ao afirmar que a estrutura ocupacional da indústria brasileira revela “*uma grande massa de trabalhadores semi-qualificados ou sem qualificação e uma parcela bem menor, composta por trabalhadores qualificados*”. Também Kuenzer (2001: p. 33) faz afirmação neste mesmo sentido: “*o mercado de trabalho demanda um pequeno grupo de profissionais altamente qualificados, alguns técnicos e uma grande massa de trabalhadores desqualificados*”. Se os trabalhadores absorvidos no mercado de trabalho, não estão, em sua maioria, desenvolvendo tarefas mais elaboradas, a despeito do crescimento dos nossos índices de escolaridade, como o IBGE (2003) revelou, já que estes postos são minoritários, a formação praticada deve estar em consonância com esta necessidade. E, de fato, está.

Nossa inserção na economia internacional deixa marcas profundas no tipo de formação que implementamos. O domínio técnico e científico está bem longe daqui, “*trancado nas patentes*” dos países ricos, como diria Oliveira (2003: p. 138). Como resultado disso, escola e formação estão colocadas numa condição periférica, empobrecida e subalterna, com pouca ou nenhuma interlocução com os conteúdos técnicos e científicos. Pensando, especialmente, na juventude pobre que busca o mercado de trabalho em condições desfavoráveis, que comumente não atinge o ensino médio (Fausto e Cervini, 1996) e nem as qualificações de nível básico, podemos pensar que sua formação é ainda mais precária, periférica e subalterna. Seu acesso precoce ao mundo do trabalho, suas dificuldades em permanecer na escola e a precariedade das instituições de ensino a que eles têm acesso, nos remetem à pergunta que nos fizemos anteriormente. A que tipo de formação eles têm acesso ?

Tentando responder aquela pergunta, descartamos a hipótese da politecnicidade, pelas razões evidentes que já destacamos anteriormente. Também a polivalência construída a partir da experiência fabril, ainda que fragmentada, abstrata, periférica e empobrecida, fica imperceptível diante dos adolescentes e jovens brasileiros que ganham a vida no trabalho precário, insalubre, repetitivo, desprotegido, sub-remunerado. Ali parece haver desqualificação e abandono, “*grupos de jovens nos cruzamentos vendendo qualquer coisa, entregando propaganda de novos apartamentos, lavando-sujando vidros de carros, ambulantes por todos os lugares;*” (Oliveira, 2003: p. 143). Certamente existe o aprendizado nestas experiências, nem que seja o da conquista diária pela sobrevivência e do lugar subalterno a ser ocupado, ainda que alguns ideólogos da pós-modernidade queiram enxergar categorias como a do empreendedorismo naquele contexto. Mas ainda não é deste jovem que estamos tratando.

Em nosso cotidiano profissional podemos compartilhar um pouco da trajetória escolar e profissional de adolescentes trabalhadores, inclusive alguns que já estiveram trabalhando

nas condições acima descritas e verificar que seu direito de acesso aos resultados do desenvolvimento humano e social é cada vez mais difícil. Neste sentido, até o sonho quanto a uma profissão, quanto à conquista de uma vaga na universidade, quanto a amadurecer desfrutando de direitos nascidos de lutas empreendidas por muitos, parece nebuloso. Então qual seria o paradigma desta formação ?

Aproximando-nos do nosso objeto de estudo, chegamos aos adolescentes que integram o Programa de Trabalho Educativo da FIA. Estes grupos, de 16 a 18 anos, realizam atividades de apoio administrativo em organizações do serviço público do estado do Rio de Janeiro. Nesta experiência, entre a distribuição e a organização de documentos, entre a utilização de programas de computador de conteúdo simples, atendimentos telefônicos, prestação de informações, orientações de supervisores e agendamentos de reuniões, eles têm acesso à polivalência em sua face mais *moderna*. Afinal, a diversidade de conteúdos simples e abstratos, temperados por prescrições sobre comportamento nos ambientes produtivos, caracterizam bem as solicitações feitas pelo mundo do trabalho, neste início de século e estão presentes nos PTEs.

Nestes setores de prestação de serviços, eles conhecem um modelo de aprendizado variado, simples e que tem o próprio espaço de trabalho como momento privilegiado da apreensão do conhecimento. Aquele mesmo ambiente revela direta ou indiretamente para este adolescente — através da fala dos adultos, através da fala da instituição — a necessidade de buscar conhecimentos variados, *para ter mais oportunidades* (destaque bastante comum, feitos pelos supervisores, em nossas entrevistas).

Já apontando para nosso próximo capítulo, perguntamos qual a potencialidade do trabalho na formação destes adolescentes ? Como estas atividades simples, periféricas, abstratas, associadas ao pagamento de uma bolsa auxílio e à exigência de permanência na escola, se refletem na sua formação ? A maneira como o trabalho humano é apropriado pelo modo capital, deixa à mostra evidentes aspectos negativos: alienação, exploração,

sofrimento. Mas mesmo nesta forma histórica — o capitalismo — o trabalho não perde completamente sua dimensão ontológica.

Através dos dados empíricos que traremos no próximo capítulo, pretendemos pensar de maneira mais aprofundada na formação disponível para a juventude que ingressa no PTE da FIA.

## Capítulo IV: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO PTE/FIA

**“Cabeça vazia é oficina do capeta”<sup>26</sup>**

### 4.1 Considerações sobre os procedimentos da pesquisa

“Quando nós somos o outro”<sup>27</sup>

Prosseguindo na construção de nosso objeto chegamos aos dados empíricos sobre os quais construiremos a análise da formação que acontece no Programa de Trabalho Educativo da FIA, sem perder de vista os aspectos condicionantes mais gerais desta iniciativa. Neste capítulo abordaremos o desenvolvimento da experiência do PTE/FIA nos órgãos públicos do Estado do Rio de Janeiro. Nossa idéia geradora é a de que os

---

<sup>26</sup> Essa é uma frase muito utilizada pelos jovens e seus responsáveis para expressar a ocupação como um valor importante e positivo, em oposição à desocupação. Segundo Chalhoub (1986), no Brasil, a idéia do trabalho como fator de ordenamento social ganha intensidade no período pós escravatura. Poderíamos dizer que para aquelas famílias trabalhadoras, o trabalho de seus filhos está associado à dignidade e boa conduta.

<sup>27</sup> O título do texto integrante da pesquisa comparada “Trabalho e Sobrevivência. Políticas de formação profissional e gestão tripartite”, desenvolvida pela Prof<sup>a</sup> Maria Ciavatta, expressa bem o desafio desta pesquisa. Somos parte do PTE e, sem esquecer este vínculo intenso e afetivo, somos o outro que o analisa.

adolescentes integrantes do programa têm acesso a uma formação com características de polivalência, argumento já iniciado no capítulo anterior.

Nossa outra intenção é a de demonstrar como esta proposta de formação polivalente se efetiva. Percebemos duas possibilidades atravessando o programa: uma que aponta no sentido de uma formação capaz de estimular interesses, ampliar expectativas e uma outra, que aponta no sentido da conformação do trabalhador adolescente diante das demandas do mercado de trabalho<sup>28</sup>.

Este capítulo tem por base a pesquisa de documentos da base jurídica de estruturação do programa, mais os dados empíricos levantados na pesquisa junto a coordenadores, professores e adolescentes, segundo a metodologia que apresentaremos a seguir. Nossa experiência profissional também se integra à análise.

Atuamos com adolescentes provenientes do Programa de Trabalho Educativo da Fundação para Infância e Adolescência/RJ em uma universidade pública há, aproximadamente, nove anos. Neste tempo conhecemos a proposta do programa, sua organização, vivenciamos seus avanços, retrocessos, bem como seus reflexos no amadurecimento e na formação dos grupos juvenis que por ali passaram. Este vínculo e esta vivência não podem ser esquecidos ou minimizados na produção deste texto, pois a cada passo na construção do objeto, estarão presentes o pesquisador do PTE e o profissional que atua no programa. Neste sentido, a frase *“quando nós somos o outro”*, citada inicialmente, exprime bem esta idéia e nos remete ao nosso papel neste momento.

---

<sup>28</sup> Poderíamos utilizar os termos “educação interessada” e “desinteressada” cunhados por Gramsci (Gramsci *apud* Nosella, 1992: p. 18) para tratar da formação do adolescente trabalhador do PTE. A primeira se volta para o aprendizado simples, sem base científica, interessado e utilitarista, em resposta às necessidades do mundo do trabalho. Num outro campo, a segunda opção não tem motivação imediata, tem longo alcance e se volta para um conhecimento amplo, inspirado no modelo Renascentista. No entanto, consideramos que a idéia de educação desinteressada não se aplica ao PTE pelas condições em que o mesmo se organiza. Sendo assim, nos apropriaremos, somente, do conceito de educação interessada.

Além do profissional que atua junto ao programa, somos o pesquisador que vai analisá-lo em busca de possibilidades e limites.

Certamente esta não é uma tarefa simples e nem tampouco fácil, pois estamos tratando do nosso fazer profissional, dos nossos colegas a quem respeitamos e dos nossos afetos. As limitações e as perspectivas que certamente surgirão no texto, estão sendo resgatados e analisados na intenção da melhor organização e execução do programa. No decorrer destas anos, com o apoio de tantos, acumulamos significativa experiência e ricas informações neste campo de trabalho e desejamos que este acúmulo possa ser socializado através deste texto.

Em algum momento da análise do objeto, chegamos a cogitar a hipótese de ter o nosso espaço profissional como único ambiente a ser estudado. No entanto, nosso foco poderia ficar limitado, caso optássemos por analisar um único órgão público, com características específicas, por se tratar de uma instituição educacional. Além disso, esta conduta impediria a troca e o diálogo que ocorreram em função das entrevistas. Decidimos, assim, conhecer e analisar o trabalho desenvolvido em outros órgãos do Estado e acreditamos que isso foi facilitado pelo nosso vínculo profissional. Assim sendo, tivemos acesso, através da própria FIA, a 25 indicações de órgãos públicos que atuam com o programa.

Graças a este vínculo profissional, a pesquisa não só foi viabilizada, mas os instrumentos do trabalho também tornaram-se possíveis. Estes foram baseados na análise de documentos (contidos no Anexo B) e entrevistas semi-estruturadas (contidas no Anexo A), nas quais o entrevistado também fazia perguntas sobre o nosso trabalho e onde, através desta interação, pudemos conhecer, em alguns momentos, para além do indagado.

Neste processo, pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto, estiveram integrados, se comunicando, pois, como afirma Ciavatta (2001), o conhecimento não é o registro de um

objeto imobilizado por um sujeito contemplativo. Eles são íntimos, não porque são velhos conhecidos, mas porque são produtores e produto de uma mesma construção histórica e social. Sujeito e objeto são, portanto, compreendidos em sua história, assim como em seu espaço social.

Vazquez (1986: p. 95) nos traz importante reflexão sobre esta relação entre sujeito e objeto, com base no pensamento de Marx: *“o objeto não pode ser captado como meramente contemplado, como objeto que existe em si e por si, à margem ou em posição abstrata com respeito ao sujeito; tem que ser captado subjetivamente, ou seja, como objetivação do sujeito”*.

Estávamos, portanto, numa dupla condição — como alguém que buscava conhecer e que atuava sobre os resultados de uma sociedade que produz pobreza, diferença e indiferença e que, ao mesmo tempo, cria estratégias para minimizar a desigualdade e simular ascensão social. O ponto de partida da pesquisa seria, assim, a contradição fundamental presente nas atividades, que como o PTE, buscam garantir melhores condições de vida e resgatar direitos sociais, num contexto que tem a produção desta situação de desigualdade como processo permanente.

Quando pensamos no método para a apreensão elaborada de um determinado recorte da realidade, somos impelidos a pensar na produção de um instrumento que dê conta de captar e explicar este real em toda a sua riqueza. Certamente a busca por construir uma análise que aponte para a totalidade não pode ficar reduzida à produção de um determinado instrumento de apreensão do real, como um roteiro de entrevistas, por exemplo. A totalidade é complexa, produzida social e historicamente por muitas mãos e diversas intencionalidades.

*Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (Kosik, 1995: p. 44).*

A totalidade pode, portanto, se revelar ao primeiro olhar, pois é a “*síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso*”. Por isso o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 1985). Tentar compreender esta totalidade é uma tarefa desafiadora. Para fazê-lo foi preciso eleger categorias que subsidiassem a compreensão do objeto e que o representassem de modo integrado à realidade.

As categorias que entendemos serem as mais apropriadas para compreensão do mesmo em sua totalidade e que procuramos evidenciar, não somente no processo de coleta de dados, mas em toda a pesquisa, foram *história, trabalho, contradição e condição de classe*. A partir destas, fomos tentar buscar as determinações mais gerais do trabalho do adolescente de uma determinada origem de classe, a história da absorção deste trabalho na sociedade e na economia, a formação decorrente deste quadro — como abordado em capítulos anteriores. Neste capítulo pretendemos nos aproximar desta experiência de trabalho — PTE — marcada pela contradição e verificar como esta se revela nos dados empíricos. Pretendemos, ainda, conhecer a história do PTE, sua rotina e relação com as políticas de juventude. Queremos entender os significados do PTE para os órgãos que com ele atuam e para o seu público alvo, além de perceber que contradições, limites e possibilidades a formação que ali se desenvolve contém.

Este é o nosso grande desafio. Pensando assim, precisamos ressaltar que esta análise não tem a intenção de se mostrar absoluta. Ela consiste num recorte inicial de estudo que solicita aprofundamento, pois como afirma Fontes (2001: p. 127) “*o próprio objeto do conhecimento é histórico, transformando-se no decorrer do tempo, seu conhecimento seria um processo permanente de abordagem empírica, formulação de conceitos, estruturação de sínteses e atuação prática*”.

Detalhando os procedimentos metodológicos para compreensão do objeto, ressaltamos que a fase inicial da pesquisa constituiu-se na análise de documentos oficiais

da FIA e das bases legais que informam o programa (vide Anexo B). Feito este levantamento, no período de agosto de 2003, até março de 2004, foram realizadas 23 entrevistas em órgãos públicos que têm em seus quadros, adolescentes provenientes do PTE/FIA (o que representa uma amostra de 32% do total de instituições). Para melhor organização do texto, nomearemos as instituições entrevistadas por letras e os coordenadores por números.

Também ouvimos 70 adolescentes ainda em curso, na fase que antecede ao ingresso no trabalho (o que representa 4,2% do total dos integrados à proposta), além de professores e técnicos de duas unidades de preparação para o PTE.

Todos os encontros aconteceram nos ambientes de trabalho dos coordenadores e adolescentes, nas instituições conveniadas com o PTE, a partir de horário previamente agendado. Para nossa amostra de 23 entrevistas, 25 instituições foram contatadas sendo que as duas que não participaram da entrevista, não o fizeram por problema de agenda. Acreditamos que isso demonstra uma disposição dos coordenadores no sentido de revelar e pensar o programa.

Os adolescentes foram ouvidos numa atividade em grupo e os demais entrevistados, em contatos individuais. As entrevistas duravam, em média, trinta minutos, mas em alguns órgãos, elas se estenderam um pouco mais, uma vez que os coordenadores traziam muitas informações complementares ao roteiro que estruturamos, além de se mostrarem interessados na troca de experiência de trabalho. Parte destes “dados extras” não serão utilizados, já que não conseguimos observá-los igualmente em todos os locais entrevistados.

A amostra foi feita a partir de contatos que a própria Fundação para Infância e Adolescência nos disponibilizou. A partir de telefones e endereços, partimos para o agendamento das entrevistas com os profissionais que organizam esta iniciativa, a quem

passaremos a chamar de coordenadores, nos diferentes órgãos públicos. Apesar de não nos conhecerem, estes profissionais nos receberam gentilmente e disponibilizaram informações sobre o seu cotidiano de trabalho junto ao PTE. Normalmente era possível realizar somente uma entrevista em cada visita, já que precisávamos tornar compatíveis as agendas dos profissionais entrevistados com a nossa e com a distância física as instituições. Este fato acabou por limitar o número de entrevistas realizadas, o que lamentamos, pois os próprios entrevistados citavam outras experiências com PTEs/FIA mais limitadas ou exitosas do que as suas, mas que, devido ao fator tempo, não conseguimos conhecer.

Com os coordenadores optamos por relatar as entrevistas e não gravá-las, já que percebemos algum constrangimento a este respeito. Assim, durante os encontros anotávamos objetivamente o que havia sido exposto e, finalizada a entrevista, reservávamos um tempo para anotações complementares. Também realizamos entrevistas, num total de três, junto à Secretaria de Estado para Infância e Juventude, SEIJ (vide Anexo A), a quem a FIA está subordinada e junto à Coordenadoria de Juventude, também vinculada àquela Secretaria, na intenção de melhor compreendermos a história e a integração do PTE neste contexto (dados trabalhados no segundo capítulo).

Vale mencionar, ainda, que como o tempo disponível para este trabalho foi pequeno, ficamos impedidos de entrevistar os supervisores, que são os profissionais que orientam os bolsistas em suas atividades diárias e que, por isso, acabam tendo uma relação de proximidade maior com os mesmos. Percebemos que estas entrevistas seriam importantíssimas, dada a interação entre estes profissionais e os jovens. No entanto, como dissemos, o tempo é um fator de limitação fortíssimo. Pelo papel crucial do supervisor na formação do Programa, consideraremos nossa experiência profissional junto à, aproximadamente, 650 jovens, ao longo de quase uma década de trabalho com o PTE/FIA,

mas nossos objetos privilegiados de análise continuam sendo os coordenadores das instituições visitadas.

Ainda assim, nossa amostra ficou na ordem de 32% do grupo total de instituições que atuam com PTE/FIA. Este número é importante e será aqui trabalhado. O aspecto qualitativo e quantitativo da amostra caminharão juntos. Como afirmou Abramovay (1999: p. 23) a importância de integrar o quantitativo com o qualitativo reside na possibilidade de que *“sem que haja precedência de um tipo de dado sobre o outro, o conjunto apareça como um todo integrado”*.

Sobre o instrumento de entrevista optamos por um modelo de análise semi-estruturado, que contemplava as seguintes questões: localização institucional do PTE dentro do órgão público, formação profissional do coordenador, tempo de experiência com jovens naquele espaço, média de jovens atendidos, metas institucionais, valor da bolsa e benefícios, rotinas de seleção, ambientação e aprendizado do trabalho, atividades desenvolvidas, formas de avaliação do jovem, aproximação com as famílias e a escola, percepções da coordenação sobre o adolescente e o programa, seu entendimento sobre a formação contida na experiência, assim como a inserção no mercado de trabalho, após o término da experiência. Junto aos adolescentes procuramos conhecer como eles percebem o PTE e o que muda a partir do acesso ao mesmo. Com os professores do Programa, por sua vez, procuramos identificar a sua formação profissional, o tempo de experiência no PTE, o currículo do curso, os temas de abordagem prioritária, as atividades extras e os recursos para viabilização do curso. Os roteiros de entrevistas estão contidos no Anexo A.

Para traçarmos o perfil dos adolescentes que integram o programa, usamos como base um grupo de 80 jovens que participam da experiência do PTE junto ao PBIT/UERJ, nosso local de trabalho. Este quantitativo representa o universo total de bolsistas atendidos naquela instituição. Uma vez que traçar o perfil sócio-econômico do grupo, extrapolaria o

tempo disponível para o trabalho, bem como os objetivos da pesquisa. Consideramos aquele grupo bastante representativo da realidade do PTE, visto que na universidade não existem exigências que façam distinção deste bolsista, dos demais que integram o programa em outros órgãos (tais como domínio prévio de conhecimentos, local de moradia, etc). Assim, avaliamos que os dados que apresentaremos exprimem satisfatoriamente o grupo que hoje integra o PTE.

Um último dado sobre a coleta de dados. Como as indagações sobre o que acontece com os bolsistas no momento posterior a sua saída do Programa, estão muito presentes para os sujeitos que interagem no PTE e, como acreditamos que esta leitura instigará perguntas a este respeito, decidimos apresentar dados sobre o acesso ao emprego dos adolescentes que integram o Programa desenvolvido na UERJ. Trata-se de uma amostra de 1,5%, dos 650 bolsistas, aproximadamente, que passaram pelo Programa neste últimos anos. A este grupo se somam as informações colhidas junto aos coordenadores.

Todas as instituições pesquisadas são públicas, já que o Estado é grande viabilizador do Programa de Trabalho Educativo da FIA. No momento, não existem convênios com empresas privadas.

Para efeito de melhor compreensão da pesquisa, vamos dividir o texto em seções relacionadas aos documentos analisados e às perguntas contidas nas entrevistas.

## **4.2 Sobre a instituição proponente, suas bases legais e a organização do PTE/FIA**

### **4.2.1 Marcos Jurídicos**

Nesta seção vamos destacar os marcos jurídicos que dão base ao Programa de Trabalho Educativo<sup>29</sup>. Estes são fundamentais a nossa análise, pois se constituem em

---

<sup>29</sup> Destacamos que não estamos trabalhando com marcos gerais dos direitos de crianças e adolescentes, mas somente com aqueles relacionados ao PTE.

referências estruturadoras da proposta e comumente citadas nos documentos que traçam os objetivos do programa.

A primeira referência que encontramos diz respeito à assistência social, presente na Constituição de 1988 em seu artigo 203<sup>30</sup>. Este destaque vem da localização do programa dentro da FIA — no campo assistencial — assim como dos critérios de acesso ao PTE estarem situados neste campo. Nos objetivos da política assistencial figura a integração ao mercado de trabalho, como forma de promoção social, segundo o artigo 203.

A segunda referência é a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (UNICEF, 2004) aprovada em 1989, que *solicita o direito de proteção especial* para estes grupos etários (Tieman, 1999). Vale mencionar que esta condição de proteção especial será o mote que norteará o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

Também as Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência, entre as suas ações no campo de prevenção ao trabalho infanto-juvenil, destaca a erradicação deste tipo de prática através de programas como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), estabelece a necessidade de proteção daqueles adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade social e que têm somente no próprio trabalho a possibilidade de conquistar sustento. As Diretrizes propõem, também, a garantia de programas de capacitação profissional integrados à área de educação e a *“implementação da política nacional de apoio ao jovem no acesso ao primeiro emprego”* (DNPAIA, 2001-2005).

---

<sup>30</sup>Art. 203: A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - A proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção e integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (Constituição Federal, apud, Assistente Social: ética e direitos, coletânea de leis e resoluções, CRESS, 1999-2002

O Estatuto da Criança e do Adolescente é o marco jurídico que estabelece o que, de fato, é o trabalho educativo, produzindo a condição do adolescente trabalhador do PTE. É fundamental ressaltar que este adolescente não está na condição de aprendiz (que exige condições especiais de contrato, normatizadas pela Lei 10097/2000), estagiário (pois esta exige matrícula no Ensino Médio ou Técnico e obedece normas a este respeito) ou trabalhador formal ou contratado.

Vale lembrar que em momento anterior ao Estatuto, as práticas de encaminhamento de adolescentes ao mercado de trabalho, nos moldes do PTE, eram definidas por documentos das próprias instituições que desenvolviam aquela proposta. Neste sentido, apesar de bastante tímido quanto às responsabilidades do poder público frente ao programa e sobre seu caráter educativo, o ECA é um marco para o PTE, já que o institucionaliza e lhe dá forma. Em seu artigo 68, define o Estatuto:

*“O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental, sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe, condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.*

*1º- Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.*

*2º- A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho, não desfigura seu caráter educativo”*

Em sua Missão Institucional (1993) a FIA estabelece os objetivos do Programa:

*“o PTE visa atender a adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária entre 14 e 18 anos incompletos (idade mínima já reformulada por interpretação de lei complementar e transformada em 16 anos), com carências nas áreas educativa, sócio-econômica e familiar. Mediante treinamento, atua preventivamente, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem e condições de desenvolvimento educacional e funcional. Proporciona, ainda, aos adolescentes, aquisição de conhecimentos básicos que possibilitem a iniciação profissional”.*

Entendemos que este documento nos indica a percepção da FIA, quanto ao aspecto pedagógico contido no programa. Estão ali contidos os eixos norteadores do caráter educativo do PTE: atender a carências, oportunizar aprendizados, inclusive o funcional e iniciar profissionalmente. A relação do caráter educativo do programa com a preparação

para o emprego, numa perspectiva de educação interessada, nos parece bastante clara. Este tema, pela sua relevância, será retomado nas seções posteriores.

Vale destacar, ainda sobre a execução do PTE, que para que sejam encaminhados bolsistas às instituições públicas, é preciso que seja firmado Convênio, ou Acordo de Cooperação, avaliado e aprovado pelos departamentos jurídicos dos órgãos envolvidos. Neste documento, em geral anualmente assinado, ficam acordadas cláusulas operacionais como o número de adolescentes atendidos, o valor da bolsa, o direito às férias e à intervalo para lanche, a existência de seguro de acidentes pessoais em caso de *morte* ou *invalidez*, a exigência de matrícula e acompanhamento na rede oficial de ensino pelo órgão conveniado, além da obrigatoriedade do uso de uniforme. Este documento é a normatização que aproxima e vincula o bolsista e a instituição.

Fundamenta e dá base teórica a todos estes marcos jurídicos, a doutrina de *proteção integral* inaugurada pelo ECA. Esta reforça, no campo legal, a igualdade entre os sujeitos de direitos, independente de sua condição econômica.

Depois de discorrermos sobre o suporte jurídico, não podemos deixar de ressaltar que o campo legal é fruto da especialização da organização e da correlação de forças presentes na sociedade e não podemos destacá-lo sem considerar este contexto. Por esta razão não basta descrevê-lo para alcançar sua compreensão, pois como afirma Fontes (2001: p. 123) “*a mera descrição — quer nas ciências naturais ou em história — pode ajudar no conhecimento, mas não o esgota*”.

A viabilização da letra morta da lei não depende de desejos, mas de condições históricas e políticas para sua objetivação, pois “*não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*” (Marx, *apud*, Ciavatta, 2001: p. 135). Aqui ela tem papel importante, pois organiza um tipo de trabalho que tem existido historicamente, em condições ainda mais precárias. Contidos no campo legal, estão a mobilização de

grupos, em torno de interesses diversos, que terminaram por produzir as leis que citamos.

Sobre o tema, destaca Fontes (2001: p. 127):

*As instâncias jurídicas, política, ideológica, cultural, dentre outras, não se reduzem a variáveis “ilustrativas”, mas integram a totalidade, com pesos e papéis distintos em função da problematização instaurada”*

Realizamos o destaque do marco jurídico pois ele contém a expressão da realidade possível e das disputas ali presentes. Desta forma, não é coincidência que o ECA seja tímido frente às questões do trabalho, assim como não é por acaso que a idéia da assistência esteja agregada ao acesso ao emprego para as populações de baixa renda e, ainda, que o educativo contido no nome do programa, não tenha o destaque devido no campo legal.

Nossa intenção ao destacar estes aspectos jurídicos, não é outra, senão a de sinalizar as contradições que presentes no Programa, inclusive entre o discurso legal e a prática, como tentaremos demonstrar nas seções posteriores.

#### **4.2.2 A Fundação para Infância e Juventude**

É preciso que conheçamos a trajetória histórica da instituição onde o PTE analisado se desenvolve, para que possamos entendê-lo melhor. Neste sentido, a FIA foi criada a partir da Lei federal nº 4513 de 1964, que extinguiu o SAM, (Serviço de Assistência ao Menor) e criou a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor). A partir desta reorganização institucional de âmbito federal, foram criadas novas instituições: as Fundações de Bem Estar do Menor (FEBEM), no nível estadual, a partir de legislação complementar.

O contexto histórico da extinção do SAM e criação da FUNABEM já foi trabalhado em capítulo anterior e não é nossa intenção retomar o tema. No entanto, cabe o destaque para a terminologia utilizada no documento de criação da FEBEM, já que este

antecipa a noção que mais tarde nortearia o Código de Menores de 1979: a situação de *irregularidade do menor*. Refletindo o tratamento dispensado à infância e à juventude de então, através da idéia de irregularidade do indivíduo pobre e abandonado (e não da realidade que o produz) e da busca por sua readaptação social, surge a FEBEM.

No Rio de Janeiro, a FEBEM foi criada em 1967, com o objetivo *de prestar assistência ao menor de zero a dezoito anos no então Estado da Guanabara*.

Cabia à instituição:

*formular e implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, prevenindo-lhes a marginalização e oferecendo-lhes oportunidades de promoção social (História da FIA, 2004).*

A partir de 1975, quando os estados da Guanabara e do Rio de Janeiro sofreram a fusão, a FLUBEM (Fundação Fluminense de Bem Estar do Menor) e a Febem tornam-se uma só instituição — a FEEM — vinculada à Secretaria de Educação e responsável pelas políticas para os *menores* de todo o Estado do Rio.

A FEEM coordenava ações de institucionalização de crianças e jovens sem referências familiares, além de programas no nível pré-escolar. Isto, talvez, explique a razão de seu vínculo institucional inicial ter sido a Secretaria de Educação. De qualquer forma, o acompanhamento de crianças e adolescentes sem família era a principal e mais visível frente de trabalho da FEEM, já que perspectiva do asilamento era bastante forte até então.

Em relação à autonomia para proposição de políticas, verificamos que a FEEM estava subordinada às diretrizes da Política Nacional do Menor, determinadas pela então Funabem, ou seja, apesar de financiada também no âmbito estadual, existiam determinações mais gerais, que vinham do nível federal.

Conforme documentos pesquisados, a vinculação da FEEM às secretarias de estado, mostra-se instável (vide Anexo B). Inicialmente ligada à Secretaria de Educação, em 1983, ela passou para a Secretaria de Promoção Social e, mais adiante, à Secretaria de Trabalho e Ação Social. Este dado certamente tem reflexos na organização e financiamento de programas e demonstra o tratamento inconstante dado por sucessivos governos, ao atendimento de crianças e adolescentes.

Em 1990, cumprindo as novas determinações do ECA, a FEEM passa a se chamar Rede Estadual de Serviços para a Criança e o Adolescente ou, simplesmente, Fundação Recanto. Também os seus estatutos internos foram revistos para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, proporcionando maior autonomia em relação ao nível federal. Seus objetivos foram reformulados na intenção, não só de superar o paradigma da *situação irregular*, assim como, com a intenção de viabilizar um sistema de garantia de direitos.

A partir do ECA a Fundação passa a funcionar como órgão técnico com o objetivo de *“formular, implantar, executar, no que concerne à política a ser desenvolvida em defesa dos direitos da criança e do adolescente, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro”*. (História da FIA, 2004). Observamos que, acompanhando as determinações do ECA, o paradigma da situação irregular é substituído pelo de sujeito de direitos e este tipo de discurso passa a ser assumido pela Fundação Recanto.

Como os documentos institucionais admitem, não houve porém, uma ação política no sentido de assegurar as bases essenciais para que aquelas garantias se efetivassem. Faltaram recursos para a criação e melhoria da infra-estrutura institucional necessária a uma política que afirmava vir para resgatar direitos, o que nos remete à discussão de que o campo legal não é autônomo frente à materialidade social.

Em 1995, buscando adequação às propostas do governante, a Fundação Recanto passa a se chamar FIA, Fundação para Infância e Adolescência e fica subordinada à, então, recém criada Secretaria de Estado da Criança e do Adolescente (SECRIA). Em 1999, em mais um reordenamento institucional, a SECRIA é extinta e a FIA ganha novo vínculo: a Secretaria de Ação Social e Cidadania, também recém criada.

Atualmente, uma nova reformulação está em curso, conforme entrevistas realizadas em março de 2004 com técnicos que atuam nas Secretarias de Ação Social e de Infância e Juventude. A FIA, na ocasião, estava em processo de transferência da Secretaria de Ação Social para a recente Secretaria da Infância e Juventude. Estas mudanças, certamente, não são semânticas e refletem o reordenamento político, os conflitos em torno do planejamento, dos recursos destinados aos programas, dos cargos, da execução de ações e do lugar institucional da população atendida. No entanto, discutir estes conflitos e suas conseqüências não estão entre os objetivos deste trabalho.

Atualmente a FIA é um órgão técnico que *“normatiza e executa políticas de garantias de direitos”* (FIA, Missão Institucional, 1993). Suas linhas de ação são *a defesa de direitos, a atenção direta à criança e ao adolescente, o fomento à produção científica, o investimento na profissionalização dos agentes que atuam na garantia de direitos e a cooperação técnica e financeira entre Estado, Município, organizações públicas e da sociedade civil.* (História da FIA, 2004).

Apesar das freqüentes mudanças de secretaria e mesmo com a transformação de paradigma proposta pelo ECA, a missão da FIA — propor, executar e avaliar políticas para infância e adolescência — permaneceu constante. De fato, a FIA é central na viabilização de propostas no campo de atendimento à população infanto-juvenil no estado do Rio, desde sua criação, embora sua função ainda não tenha sido tratada com seriedade devida pelos governantes.

Seu escopo, como podemos ver, é bastante amplo, o que pode significar dificuldades na implementação e focalização de algumas ações. A FIA é responsável por um rol extenso de iniciativas voltadas para a população infanto-juvenil, sem que o Estado ofereça a infra-estrutura para tanto. Assim, como podemos observar em nossa ação profissional, o cotidiano desta instituição é construído em ambientes precários, muitas vezes improvisados, já que os recursos para tanto são escassos. As equipes de trabalho da instituição estão incompletas, uma vez que há muitos anos não são realizados concursos para complementação do quadro de servidores. O lugar ocupado socialmente pela população que demanda os serviços da FIA, fica expresso na falta de cuidado do poder público para com esta instituição, ou seja, esta precariedade reproduz as condições, também precárias, de vida daquela população (Sposati, 1987).

A Fundação desenvolve atualmente programas relativos a creches para a faixa etária de zero a seis anos (duas próprias e 101 conveniadas), faz abordagens e encaminha crianças e adolescentes em situação de rua, realiza ações de combate à exploração sexual, de apoio aos portadores de necessidades especiais e aos dependentes químicos, desenvolve projetos junto às vítimas de maus tratos, inclusive com acolhimento, realiza atividades de educação e lazer que visam a complementação do horário escolar, gerencia e atua em abrigos para crianças e jovens sem referências familiares, mantém o SOS crianças e adolescentes desaparecidos e desenvolve o Programa de Trabalho Educativo.

Esta última iniciativa é o nosso objeto de análise. Poderíamos dizer que frente às demandas emergenciais relacionadas à situação de rua, ao abandono, à dependência química, à violência doméstica, questões sobre as quais a FIA é chamada a atuar, o Programa de Trabalho Educativo é uma iniciativa de menor evidência. De fato, ele não tem tanta visibilidade quanto outros programas, mas sua longa trajetória institucional revela que existem demandas para sua manutenção.

O Programa foi implementado no RJ desde 1975, mas sua reestruturação mais recente e, diríamos importante, data de 1998. Este reordenamento tinha a intenção adequá-lo não somente ao ECA, mas também à LOAS, Lei nº 8742/93 (Lei Orgânica da Assistência Social) e à LDB. Na ocasião o programa deixou de se chamar “patrulheirismo” e passou a ser chamado PTE, passando sua estrutura e currículo por reformulações.

Atualmente o PTE/FIA acompanha 1633 jovens trabalhando, enquanto 343 finalizaram o curso e aguardam ingresso em órgão público (dados de março/2004, fornecidos pela própria Fundação). Em algumas cidades do interior o PTE também é desenvolvido pela FIA, mas a cidade do RJ é seu *locus* privilegiado de ação.

Na próxima seção detalharemos o funcionamento do PTE.

#### **4.2.3 O Programa de Trabalho Educativo**

O PTE/FIA se inscreve entre as políticas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Vinculado ao campo da assistência e submetido à dotação orçamentária daquela instituição, o programa se volta, segundo a FIA, para estudantes de 16 a 18 anos, provenientes de famílias de renda per capita de até meio salário mínimo.

Programas com perfis semelhantes ao da FIA existem nacionalmente. Os estados do sul têm tradição na execução de ações deste tipo e no interior de estados como Minas Gerais e São Paulo, como nos lembra Tieman (1999), em cidades pequenas e médias, algumas vezes adolescentes trabalhadores dos Programas de Trabalho Educativo, substituem força de trabalho adulta no comércio.

A origem do Programa, ainda com nome de patrulheirismo, data de 1962, em São Carlos/SP. Segundo registro da Associação de Patrulheirismo/RJ (Aperj, 2004):

*Dr. Marino da Costa Terra, muito preocupado com o problema da grande massa de menores que perambulavam pela periferia da cidade, de forma ociosa e sem perspectivas de futuro, prevendo, sobretudo, que tal quadro se transformaria, em curto espaço de tempo, no que hoje conhecemos, decidiu aposentar-se, para em companhia de sua esposa, pedagoga, criar um sistema de Educação que viesse a responder tal situação.*

*O nome "Patrulheirismo" originou-se de idéias sugeridas pelos menores que formaram o primeiro grupo reunido pelo Dr. Marino, visando a implantação do sistema imaginado. Existia, naquele tempo, um programa de televisão denominado "Patrulheiro Toddy", de enorme aceitação pela garotada, que levou-os a escolher para designá-los o nome "Patrulheiro"*

*O uso reiterado e disseminado consagrou o termo "Patrulheirismo" para apresentar uma filosofia promocional da pessoa humana, sem embargo das diferenças funcionais em que o programa é executado nos diversos Estados do país.*

No Rio de Janeiro, junto à FIA, o início do PTE data da segunda metade da década de 1970, mas constatamos que o “boom” da iniciativa aconteceu nos anos 1980 (69% das instituições pesquisadas trabalham com jovens desde esta época). Curiosamente, a década de 1980 é marcada pelo início dos grandes concursos públicos e pela reorganização de algumas carreiras — reestruturadas ou extintas — como a de mensageiro ou a de contínuo. Estamos relacionando o crescimento das vagas no programa com a modificação ou extinção destes postos de trabalho e com a demanda, não atendida, por novas vagas neste campo.

Outra marca dos anos de 1980 foram as dificuldades da ordem econômica e social. Tanto que a década foi chamada de *perdida* pelas dificuldades de crescimento econômico e pelo aumento da pobreza (Faria, 1996). Também estamos tratando do período de redemocratização da sociedade brasileira, do primeiro governo da chamada Nova República, com José Sarney, seu marketing político do *tudo pelo social* e com o crescimento de programas assistencialistas, como o de distribuição de leite para crianças. Data também deste governo, programa denominado Bom Menino, criado nos moldes do PTE, e gerido pela Legião Brasileira de Assistência, LBA, que encaminhava ao mercado de trabalho, sem vinculação trabalhista e previdenciária, adolescentes de baixa renda. Acreditamos que o êxito econômico e a visibilidade social alcançada por esta iniciativa,

influenciou o crescimento de ações com este mesmo recorte a partir daí, o que não se constitui em novidade, pois revela um traço das nossas políticas que se voltam para a juventude: a associação entre pobreza e o encaminhamento ao trabalho.

A idéia de trabalho reconhecido socialmente e protegido<sup>31</sup>, associada ao programa, somada ao empobrecimento das famílias trabalhadoras a demandar que novos membros ingressem no mundo produtivo, também foram agentes impulsionadores destas propostas. Outros atrativos também eram evidentes: as instituições implementadoras eram reconhecidas no trato da questão social, se responsabilizavam pelo encaminhamento e pelo acompanhamento daqueles adolescentes nos locais de trabalho, as atividades eram desenvolvidas em ambientes de trabalho formais, as cargas horárias eram compatíveis com a frequência diária à escola. Coroando este quadro encontramos a remuneração praticada — na faixa do salário mínimo — o que sem dúvida, foi (e ainda é) um grande atrativo para programas deste tipo. Assim, mesmo com a extinção do Programa Bom Menino, ações semelhantes continuaram a ser desenvolvidas, com formatos variados, mas somente com o advento do ECA ganharam normatização única.

Para ingressar no PTE o adolescente deve passar por processo seletivo baseado em critério sócio-econômico. Passada esta fase, os candidatos fazem uma “prova” que testa sua escrita e interpretação de texto, mas o resultado desta não é, necessariamente, fator de exclusão do processo seletivo, ou seja, o adolescente pode ser selecionado por sua condição de pobreza extrema, entre outras.

Atualmente são selecionados aqueles que vêm de famílias que recebem até meio salário mínimo, *per capita*, que estão matriculados e freqüentando a rede oficial de ensino

---

<sup>31</sup> Programas como o PTE trazem para as populações que a ele têm acesso, a ideologia da proteção. Nestes, o adolescente passará por processo seletivo, desenvolverá atividades em locais onde o emprego formal predomina e será acompanhado por profissionais que, teoricamente, se encarregam do seu desenvolvimento ao longo da experiência. Se considerarmos que o trabalho do jovem tem primado pela condição informal e por acontecer, muitas vezes, na rua (Pochmann, 1998), o programa induz a uma noção de trabalho protegido que não é real, pois esta supõe infra-estrutura legal da qual o programa não dispõe. Tieman (1999) faz duras críticas à falta de proteção legal efetiva do programa.

e que estudaram pelo menos até a quarta série do ensino fundamental, segundo determinação da FIA.

A divulgação do programa acontece timidamente, quase no formato “boca a boca”, já que a FIA afirma não ter condições estruturais para uma divulgação ampla que poderia culminar em imenso afluxo de jovens em busca de informações para acesso à proposta (este quadro não é uma novidade no Estado, onde muitos programas de recorte social, não têm seus critérios de acesso divulgados amplamente). Sendo assim, os candidatos ao programa chegam até ele através de contato com amigos que participam ou participaram da proposta, segundo nossa experiência profissional. Os adolescentes podem se inscrever no PTE a partir dos 16 anos<sup>32</sup> e nele permanecem até o último dia do mês em que completam a maioridade

Após a seleção, os adolescentes participam de curso preparatório para ingresso no trabalho, com duração aproximada de dois meses e são, posteriormente, encaminhados às instituições públicas conveniadas. Estes cursos são ministrados nas sedes próprias da FIA e, mais recentemente, em algumas Agências de Desenvolvimento Local (ADL).

Atualmente, o crescente desemprego entre os adolescentes e jovens e, acrescentaríamos, a falta de políticas públicas, distributivas e emancipatórias para este grupo (Frigotto, 2004), são fatores de peso que estimulam a busca do PTE. Pochmann (1998 e 2000) e Gimenez (2001) apontam a população na faixa etária compreendida entre 16 e 24 anos como a mais atingida pela falta de emprego. Na ausência de políticas amplas de combate ao desemprego de maneira geral e ao juvenil de modo especial — já que este exige tratamento específico, pois demanda, além da geração de novos postos de trabalho, ações quanto à ampliação das oportunidades de acesso e permanência em espaços de

---

<sup>32</sup> A partir de 2000, com o advento da lei nº 10.097 que detalha as condições de trabalho do aprendiz, a idade mínima para ingresso no trabalho passou a ser a de 16 anos — e não mais 14 anos — em consonância com acordos internacionais firmados pelo Brasil no campo trabalhista.

educação, cultura e lazer — programas como o PTE assumem papel significativo para os adolescentes que ali buscam se integrar e para suas famílias.

Não destacamos esta importância em termos quantitativos, já que a média de bolsistas atendida no PTE da FIA está na faixa de 1700, mas nossa experiência profissional revela a importância material e o simbolismo da afirmação social positiva, ali contidos. Não podemos perder de vista que a FIA, como já afirmamos, não é a única instituição a propor ações deste tipo no Estado do Rio de Janeiro. Temos conhecimento de, pelo menos mais cinco instituições, públicas e privadas, que desenvolvem proposta similar, o que nos dá uma visibilidade quantitativa muito maior, pois somente uma delas, conta com 3500 bolsistas.

No entanto, analisando o impacto de programas deste tipo frente ao desemprego, diz Gimenez (2001: p. 15): *“os resultados diante desse quadro são bastante tímidos, diante do monumental problema que envolve a chegada de mais de 1,5 milhões de novos trabalhadores anualmente no mercado brasileiro”*. Citamos este dado, mas queremos frisar que não desejamos analisar o programa da FIA como estratégia de diminuição do desemprego juvenil, pois ele é tímido neste sentido. No entanto, não há como não destacar sua relevância para os adolescentes que a ele têm acesso, quer seja pelo suporte financeiro ali contido, quer seja pelo status de trabalhador que o programa confere, ou ainda, por sua capacidade formativa no sentido da acomodação do bolsista diante da sua condição de trabalhador simples ou no sentido da ampliação dos seus horizontes de conhecimento e de expectativas.

O PTE nasce, como pudemos ver, de uma ação assistencial, tal qual boa parte das políticas de formação para a juventude pobre, respondendo à necessidade econômica de reprodução da força de trabalho, diminuição dos conflitos sociais e difusão parcial e classista do conhecimento (Kuenzer, 2001). Por outro lado, fruto da contradição que recorta a realidade, a presença deste conteúdo assistencial pode ser uma estratégia positiva no sentido de garantir que o objetivo do programa não se traduza em meramente

ocupar algumas horas do dia daqueles adolescentes, pois a “*cabeça vazia é oficina do capeta*”, minimizando déficits de pessoal. Mais do que apoiar uma estrutura de trabalho, este adolescente precisa ser apoiado por ela.

#### **4.2.4 A inserção do PTE nos órgãos públicos do Estado do Rio de Janeiro**

Se estivéssemos analisando Programas de Trabalho Educativo que se desenvolvem na iniciativa privada, certamente, nosso foco se voltaria para o potencial produtivo deste adolescente em termos de barateamento da força de trabalho, de maximização dos lucros, de diminuição dos custos da produção para gerar maior competitividade, aumento do desemprego entre os adultos, por exemplo. Tieman (1999) ressalta que quando uma empresa privada recebe um adolescente trabalhador, não costuma ter em mente o quão educativo será aquela experiência mas sim, o quão produtivo ele será. Estamos lidando, porém, com um tipo de trabalho que se desenvolve no interior do aparato estatal, onde os processos como lucratividade e barateamento da mão de obra, não são os mais evidenciados, visto que a ação do Estado, no âmbito administrativo — que é o lugar em que se desenvolve o programa — não produz valor e nem produz lucro imediato.

O Estado, como gestor das relações sociais capitalistas, não é um produtor de lucro, mas sim um administrador do fundo público de forma a facilitar os processos de acumulação e de reprodução da força de trabalho, como nos diz Oliveira (1998). Portanto, a idéia do lucro imediato como consequência do trabalho do adolescente não procede.

Certamente, a expectativa quanto à produtividade e à capacidade de trabalho do bolsista existe, mas a integração desta mão de obra àquele ambiente produtivo, não se explica somente por isso. Aquela juventude é capaz de agilizar alguns processos de trabalho, mas entendemos sua integração àqueles ambientes, muito mais em função do déficit de pessoal para o desenvolvimento das tarefas mais simples, do que propriamente do seu potencial produtivo. Neste ponto, vale o destaque: a lógica da produtividade e da

eficiência, em especial depois da implementação das políticas neoliberais de privatização e enxugamento dos órgãos públicos, recorta aqueles ambientes e têm reflexos nas expectativas que se têm dos bolsistas. No entanto, para nossa surpresa, ser produtivo e ser eficiente não nos pareceu a maior demanda quanto ao bolsista da FIA, mas sim ter atitudes compatíveis como perfil de um bom trabalhador — no sentido de cordato, disponível.

Para melhor compreendermos a inserção do PTE no interior do aparato burocrático estatal, com suas contradições, possibilidades e limites, vale uma breve recuperação das características do Estado. O capitalismo inaugura o modelo de Estado que conhecemos. Este precisava ser capaz de responder às necessidades daquele mundo crescentemente urbano, fabril, de homens livres que eram usurpados em sua força de trabalho. Desta forma, ao contrário do que bradava o liberalismo<sup>33</sup>, era fundamental que o Estado fosse forte, interventor e que criasse condições para a acumulação, mesmo considerando os interesses contraditórios existentes em torno desta. Seu papel era o de administrar recursos de forma a priorizar os interesses do capital, regulamentar o comércio e as relações de trabalho com vistas à produtividade, facilitar o desenvolvimento científico e tecnológico a serem utilizados em prol do desenvolvimento do capitalismo e conter o potencial de organização da força de trabalho através da repressão e de respostas adequadas às suas necessidade de reprodução.

Notadamente, a partir do século XX, com o capitalismo em sua fase denominada “monopolista de Estado”<sup>34</sup>, encontramos um aparato estatal ainda mais interventor no sentido da acumulação e da estabilidade do capital. Este modelo caracteriza-se pela interação contraditória entre monopólio privado e estatal, capital industrial e bancário

---

<sup>33</sup> Mézáros (2000: p. 9) ressalta que ao contrário do que a direita radical fantasia, o Estado continua a se ampliar e se fortalecer no sentido de garantir a expansão do capital.

<sup>34</sup> Destacamos como estágios do capitalismo, segundo Behring (1998: p. 31), citando Boccara et al., o estágio primitivo, no século XVI, o estágio concorrencial (século XIX) e o estágio monopolista ou imperialista atual: “o conceito de capitalismo monopolista de Estado é o corolário de um conjunto de esforços empreendidos, tendo em vista a explicação da dinâmica e das contradições do capitalismo no Primeiro Mundo, no pós-guerra”

formando o capital financeiro, somado à movimentação internacional de capitais e ao extensivo assalariamento (Chesnais, 1996). Neste contexto, o Estado é o grande interventor nas relações sociais e econômicas.

Observando a história verificamos como este papel de intervenção no desenvolvimento capitalista foi se solidificando. Gramsci (1984) que elaborou a teoria de ampliação do Estado percebendo-o como palco dos conflitos sociais e econômicos, enriquece esta discussão. Este autor não elimina a leitura classista que Marx e Engels fazem do Estado (por eles chamado de comitê da classe burguesa), uma vez que o papel coercitivo e a tendência classista do Estado, permanecem evidentes na sociabilidade capitalista, como nos lembra Coutinho (1996). O que Gramsci acrescenta ao pensamento de Marx, é a percepção dos atores sociais que se movimentam através do Estado moderno, gerando consenso e coerção. Segundo Bottomore (1997: p.136) *“uma das principais contribuições de Gramsci para o pensamento marxista foi a proposição da idéia de que a dominação da classe dominante não se realiza apenas pela coerção, mas é obtida pelo consentimento”*. Gramsci (1984) percebe, ainda, que as disputas por hegemonia, os conflitos entre consenso e coerção, acabam por influenciar sua organização e seus projetos.

Assim, os conflitos em torno de quem detém a hegemonia<sup>35</sup> são capazes de imprimir no interior do aparato estatal, interesses diversos. Os direitos civis e legais, os sindicatos, e a previdência social são exemplos dos resultados destes conflitos e representam as concessões que o capital precisa fazer frente aos movimentos dos trabalhadores. Significam que o Estado, sem perder seu papel de provedor de acumulação, é chamado a atender interesses que não estão imediatamente submetidos aos processos de valorização do capital (embora também se relacionem com estes). A previdência e as políticas públicas, por exemplo, contribuem para a reprodução da força de trabalho e para a melhoria da

---

<sup>35</sup> Segundo Gramsci (1984: p. 95) a hegemonia se constrói como “o resultado da luta entre a sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico, com certo equilíbrio instável entre as classes”

produtividade, mas, contraditoriamente, também atendem às reivindicações do trabalho, por qualidade de vida, além de se constituírem, quando administradas democraticamente, numa possibilidade de construção de uma sociedade menos desigual, como ressalta Singer (1998) — ainda que nos marcos do capitalismo. O Estado moderno, portanto, condensa estas disputas e pode assumir modelos de maior ou menor potencial de democracia.

Oliveira (1998: p. 29) afirma que o Estado, através da utilização do fundo público, viabiliza as oportunidades de crescimento do capital, assim como pode permitir a implantação de ações favoráveis aos trabalhadores. Sobre o assunto, afirma este autor: quem detém o poder sobre o fundo público “*é capaz de manejar o futuro*”, transformando-o em veículo de acumulação ou interpretando-o como um anti-mercado.

Ora, o controle do fundo público está em permanente disputa. Neste momento, sua apropriação por grupos políticos e econômicos privados, que estão representados ou instalados no interior do Estado, de forma a gerir bens e serviços públicos, também privadamente, segundo as leis do mercado, tem tornado o espaço estatal inóspito aos projetos que perseguem justiça social.

Sendo assim, percebemos que o PTE não é poupado deste conflito e de suas conseqüências. A inserção desta força de trabalho juvenil no interior do Estado sofre influência de projetos distintos, de entendimentos diversos sobre o uso do fundo público para ações de caráter social, inclusive o PTE. A escassez de recursos para ações deste âmbito é uma expressão disso. De fato, a incorporação dos adolescentes bolsistas aos órgãos públicos, não atende à demanda imediata por lucro, mas responde a uma lógica privatista de substituição de força de trabalho estável por uma inconstante, fluida, sem vínculo. Vagas de concursos públicos deixam de ser abertas e, como os jovens não suprem completamente às necessidades por este tipo de mão de obra não especializada, as vagas sobranes podem ser objeto de disputas e favorecimentos de diversas ordens.

Ainda que integrados para responder às necessidades de substituição de força de trabalho, por outro lado, existem coordenadores que compreendem que a inserção do adolescente no ambiente de trabalho deve acontecer na perspectiva educativa e para tanto, uma infra-estrutura neste sentido deve ser viabilizada. É essa a contradição que se evidencia no interior do Estado quanto ao PTE: substituir força de trabalho, ou apesar de minimizar este tipo de problema, ter um projeto onde o aspecto educativo é fundamental e não está submetido ao déficit de mão de obra.

Temos, portanto, distintas compreensões do programa, nascidas da própria tensão entre projetos distintos sobre a gestão da força de trabalho e sobre programas para a juventude que se realizam no espaço público. Estas diferentes interpretações se refletem na implementação do PTE e na formação que é oferecida ao adolescente.

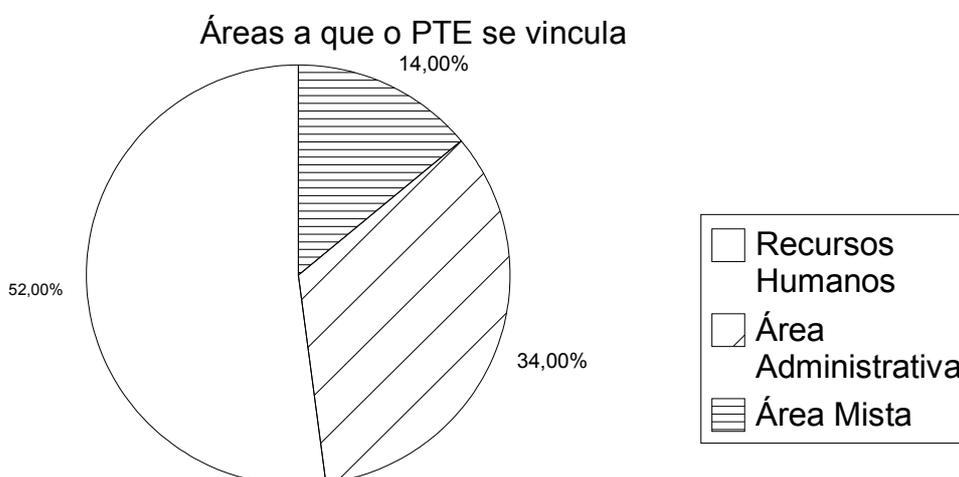
#### **4.2.5 O locus institucional do PTE nos órgãos entrevistados**

Como já abordamos, os adolescentes integram o cotidiano das instituições públicas estatais há vários anos — em especial, a partir da segunda metade da década de 1980 — e em nenhuma das entrevistas foi mencionada a suspensão ou extinção do convênio, ainda que por um curto período de tempo. Esta integração ao órgão público é realizada com base em Acordo de Cooperação ou Convênio, já mencionado, que estabelece direitos e deveres entre as partes envolvidas.

A longa e ininterrupta integração desta força de trabalho no contexto das instituições públicas estaduais revela a importância que estes bolsistas assumem no desempenho das tarefas da base administrativa. Neste sentido, é importante que destaquemos a vinculação do programa naquelas instituições, pois este dado pode nos auxiliar no entendimento da leitura feita pelo órgão, sobre esta força de trabalho.

Através das entrevistas, pudemos verificar que as áreas privilegiadas na coordenação das ações junto aos adolescentes trabalhadores, são as de Recursos Humanos (52%),

Administrativa (34%) e 14% em áreas mistas, que congregavam ações de RH e da área administrativa e contábil.



Este primeiro espaço — área de RH — é o local privilegiado no desenvolvimento das políticas de gestão de recursos humanos (ou de pessoas, como “modernamente” a área costuma ser chamada), o que significa a realização de um amplo leque de atividades, desde os acompanhamentos de saúde do trabalhador, programas de qualificação profissional, passando pela organização de sua vida funcional, movimentações, promoções, além do campo da administração de freqüências, férias e licenças, concessões de promoções, contratos, etc...

Esta diversidade de tarefas coloca o vínculo institucional do programa diante de uma situação dual. De um lado, responder às demandas por substituição de força de trabalho através dos adolescentes e, por outro, neste mesmo ambiente, agregar mais facilmente recursos para que os bolsistas tenham acesso a uma infra-estrutura de acompanhamento melhor estruturada, já que ali também acontece o atendimento ao servidor.

Estes setores possuem, apesar da relatada retração de recursos ocorrida na última década — dado expresso em 21 das 23 entrevistas — profissionais de psicologia, serviço social, administradores que realizam a sua prática frente às questões do mundo do

trabalho. Sendo assim, o atendimento das demandas do adolescente não é uma ação absolutamente diversa do seu cotidiano profissional. Exemplificando: profissionais da área de RH costumam ter espaço físico reservado para atendimentos individuais e em grupo, desenvolvem rotinas que envolvem a formação e estabelecem contatos com profissionais de áreas afins, que podem ser mobilizados para atividades de apoio educativo aos bolsistas — palestras, debates, aulas de reforço escolar — segundo observamos. O vínculo na área de RH também acaba facilitando o acesso dos jovens a serviços de apoio psicológico, médico e odontológico, institucionais ou extra-institucionais, já que nesses setores estes tipos de acompanhamentos são comuns.

Os profissionais da área de RH acumulam a função de atender às demandas dos adultos e dos jovens, já que não existem equipes que se voltem especialmente para esta tarefa, apesar de haver a compreensão de que este é um grupo etário que demanda ações específicas. Em somente dois das instituições entrevistadas existia um setor exclusivamente voltado para o trabalho com adolescentes. Nas demais instituições os setores realizavam diversas ações no campo de RH e o programa significava mais uma atividade a ser desenvolvida. A importância de se estruturar um setor específico para o trabalho com os adolescentes foi um tema bastante comum entre os entrevistados.

Entre as instituições em que o programa está vinculado exclusivamente à área administrativa, as dificuldades materiais para execução das ações demandadas pelos adolescentes, nos pareceram maiores. Os coordenadores respondiam por atividades essencialmente administrativas e o acompanhamento do adolescente implicava em assumir práticas outras, para além das tarefas de rotina. A mesma situação se repetia nas instituições onde o vínculo acontecia em ambientes “mistos”, que congregavam a área de RH e de Administração.

Quanto ao encaminhamento dos adolescentes aos setores de trabalho propriamente ditos (realizado pelos coordenadores), observamos que este estava condicionado muito

mais pela necessidade do setor por aquele tipo de força de trabalho, do que propriamente pelas possibilidades de aprendizado contidas naquele ambiente. Assim, ao contrário de atender às demandas de aprendizado dos adolescentes — e a normatização do PTE na Missão Institucional da FIA trata disso — o programa tende a responder a problemas institucionais de mão de obra. Este quadro revela a autonomia relativa dos coordenadores, nas decisões sobre o aproveitamento daquela força de trabalho. Neste sentido, ouvimos relatos de que romper com esta lógica, ou seja, encaminhar o adolescente para locais onde as possibilidades de aprendizado sejam maiores, é uma tarefa complexa, que implica em várias discussões, pois muitas vezes contraria a hierarquia daqueles órgãos preocupados em sanar problemas do déficit de pessoal.

A submissão do programa ao déficit de funcionários do serviço público, tende infelizmente a preponderar. A ofensiva neoliberal que marcou os anos de 1990 e que atingiu tão duramente órgãos do poder federal, estadual e municipal — e Anderson (1995) destaca a privatização e o enxugamento da máquina pública como características deste contexto — reforçou estratégias de captação de recursos humanos fora do âmbito das contratações oficiais e o PTE, assim como programas de estágio de nível técnico, as seleções para temporários, os acordos de cooperação entre serviços públicos e privados, por exemplo, acabaram respondendo a essa demanda.

Entendemos que esta condição submissa é um dos principais entraves ao amadurecimento da experiência educativa do programa e contraria o que o ECA estabelece em seu artigo 68 — *“o produtivo não deve se sobrepor ao pedagógico”*. Ouvimos ponderações dos coordenadores a respeito desta tensão no desenvolvimento do PTE — responder às necessidades por mão-de-obra ou pensar nas possibilidades de desenvolvimento do bolsista. A vinculação do programa às áreas que notadamente realizam ajustes quanto à força de trabalho, como a área de RH e a área administrativa,

acaba diminuindo a possibilidade de construção de alternativas que favoreçam a formação do adolescente.

#### **4.2.6 Seleção e Ambientação no PTE**

Depois de finalizado o curso preparatório para o ingresso no trabalho, o adolescente começa a participar de processos seletivos promovidos pelos órgãos conveniados, com vistas à conquista da condição de bolsista. Em geral, no próprio curso costuma ser estabelecida uma relação entre os perfis dos futuros bolsistas e das vagas em disponibilidade nas instituições, o que facilita o encaminhamento do “candidato” para uma seleção apenas. Esta é a prática mais comum, mas pode ocorrer que um mesmo adolescente participe de mais de um processo seletivo.

Na rotina do PTE, segundo nossa experiência profissional tem revelado, quando a FIA durante o treinamento, verifica que um adolescente tem alguma particularidade — dificuldades na conciliação do horário da escola com o trabalho, por residir mais distante, ou necessidade de acompanhamento especial de saúde ou de sua experiência escolar — o encaminhamento para a instituição onde ele trabalhará, é feito considerando este quadro. Este cuidado é bastante positivo e procura evitar que o adolescente trabalhador passe por instituições diferenciadas, sem que suas necessidades sejam ouvidas.

Constatamos em 78% dos casos, que os jovens chegam ao trabalho já pré-selecionados pela própria FIA e que eles, em geral, são integrados à primeira instituição para onde foi encaminhado. Nas demais entrevistas, os coordenadores admitiram que valorizam a capacidade de comunicação e o comportamento do jovem como instrumentos do processo seletivo e que, diante da percepção de que estes atributos “faltam” ao candidato, é possível que mais de um adolescente seja entrevistado para o preenchimento da vaga. O coordenador da instituição “F” admitiu que consta como critério da seleção o local de moradia do jovem. Não coincidentemente, este mesmo profissional revelou seu

entendimento de que o programa tem a função de minorar os problemas com déficit de funcionários que aquele órgão enfrenta.

Nenhuma das instituições entrevistadas definiu como critério para admissão do adolescente trabalhador, algum conhecimento prévio relativo ao mundo do trabalho. “Saber usar programas de computador, ter texto próprio, ter experiência anterior”, etc, solicitações comuns mesmo para as primeiras experiência de trabalho, como podemos verificar nos classificados de emprego, não são exigências comuns no âmbito do PTE. As solicitações ali ficam no âmbito da subjetividade: “saber se comportar no ambiente de trabalho”, “se mostrar responsável”, “comunicativo”, “querer cooperar”, e até mesmo estabelecer empatia com o coordenador<sup>36</sup>, segundo as entrevistas.

Incorporamos a reflexão de Pochmann (1998) que afirma que, mesmo nos momentos de crescimento econômico, o emprego que se volta para a fatia juvenil se mostra sempre mais precário e instável do que o dos adultos. Assim, apesar de desempenharem tarefas simples e serem preparados para elas nos próprios ambientes produtivos, é comum que encontremos solicitações detalhadas quanto ao perfil desejado para o emprego do adolescente, uma vez que há abundância desta força de trabalho e muitas possibilidades de escolha. Sendo assim, é bastante positivo que programas sociais como o PTE, de fato, não façam exigências quanto aos conhecimentos prévios que o adolescente será deve ter. O contrário é o desejado: o órgão que vai recebê-lo deve se comprometer com alguns patamares para garantia da experiência educativa, como prevê a legislação existente. Num momento em que os Programas de Primeiro Emprego começam a ganhar forma, esta é uma discussão que não pode esperar para acontecer.

---

<sup>36</sup> Três coordenadores (nº2, 3 e 16) afirmaram que “já sabem”, após breve conversa, se o futuro bolsista irá se integrar àquele ambiente de trabalho ou não. É interessante destacar que este tipo de discurso é, algumas vezes, encontrado entre profissionais que têm as relações humanas como espaço onde sua prática se realiza. Esta fala desqualifica a preparação para aquela intervenção, pois afirma que “basta um olhar mais detido ou sensibilidade” para que se compreenda o outro e sua realidade.

Integram, ainda, os processos seletivos da FIA, as entrevistas com pais e responsáveis, que acontecem em 79% dos órgãos (em conjunto com os adolescentes, algumas vezes). Nestas são esclarecidas as atividades a serem realizadas no trabalho, direitos e deveres inerentes ao mesmo. Alguns supervisores também utilizam este espaço como forma de conhecimento da realidade de onde provém o bolsista, sua origem familiar, comunitária e escolar. Segundo observamos, estas entrevistas têm caráter informativo e cumprem o papel de estabelecer um primeiro contato com o jovem e sua família, não representando critério de exclusão. Os órgãos que não costumam fazer entrevistas com os responsáveis pareciam não ter a noção da exigência desta prática, uma vez que os bolsistas são incapazes do ponto de vista jurídico e seus responsáveis precisam, no mínimo, conhecer o espaço e as rotinas do programa ao qual ele estará vinculado.

Finalizada a seleção, a ambientação no trabalho — momento especial de um programa que se pretende educativo — prevista para acontecer em documento institucional (FIA, Subsídios à ação, 1998) é feita, informalmente, pelo profissional que coordena as atividades e pelo supervisor. Neste momento, o adolescente conhece o ambiente ao qual estará vinculado, seus colegas e tarefas que irá desenvolver. Consideramos que este modelo é limitado, pois está centrado nas rotinas a serem executadas. Aquele órgão ao qual o adolescente se vinculará, suas responsabilidades e seu processo de trabalho não são revelados numa breve apresentação. O resultado disso, é que alguns adolescentes ficam no PTE durante anos, sem entender o sentido da realização das tarefas que executa. Este quadro é reflexo da inserção institucional do programa e da condição subalterna do trabalho do adolescente. No entanto, entendemos que isso poderia ser minimizado por um processo de ambientação mais elaborado e por uma supervisão mais efetiva. Ou seja, no caso de um programa social denominado educativo, este momento não pode ser desvalorizado, pois além de integrar e comprometer, reforçar regras, contraditoriamente, pode também informar, valorizar capacidades dos bolsistas, estimular interesses, apontando para o aprimoramento da experiência.

Finalizando, vale mencionar que somente a instituição “O” promove ambientações sistematizadas, o que mais uma vez, indica a pouca valorização deste momento no PTE.

#### **4.2.7 O número de jovens integrados ao PTE**

Um total de 1633 adolescentes estavam inseridos e trabalhando no PTE em março de 2004. Outros 343 já haviam sido inseridos, preparados para a experiência a partir de treinamento específico e aguardavam vaga em órgão público para o início do trabalho, segundo dados da própria FIA. O número de adolescentes que buscam informação sobre o acesso ao programa, segundo nossa experiência profissional revela, também é significativo, embora não contemos com dados empíricos para precisá-lo.

Vale mencionar que o número médio de adolescentes integrados a cada um dos órgãos públicos conveniados com o PTE, foi uma surpresa em nossa pesquisa. Apoiados somente na visibilidade deste grupo nas instituições estaduais, contávamos com uma média de 50 ou mais jovens em cada órgão<sup>37</sup>. Ficamos surpresos ao descobrir que este número é relativamente pequeno: 79% dos órgãos entrevistados trabalham com menos de 15 jovens. As demais contam com uma média de 20 a 30 adolescentes e somente na instituição “I” este número excede 100

Se considerarmos que a lei nº 10.097/2000, que estabelece condições para o trabalho do aprendiz, preconiza que o número de adolescentes nesta situação deve ser *“equivalente a cinco por cento, no mínimo e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional”*, o número praticado pelo PTE, na maioria dos órgãos entrevistados, fica abaixo desta porcentagem. Segundo observamos, o PTE não é a principal forma de substituição de

---

<sup>37</sup> De fato, se visitamos um local onde estão agregados órgãos públicos diversos, temos a noção da presença significativa do grupo de adolescentes: eles ficavam visíveis pela agregação de órgãos diferentes, pelo uso de uniformes e pela sua condição etária.

mão-de-obra efetiva no Estado, pois existem outras. Nos cargos de nível médio, surgem os estagiários, segundo pudemos observar. No nível elementar, o programa ocupa papel importante, embora hajam outras maneiras de substituir mão de obra efetiva, além do PTE (contratos, terceirizações, por exemplo). É importante frisar, ainda, que as tarefas desenvolvidas pelos bolsistas não absorvem quantitativo expressivo de força de trabalho, o que também pode explicar o pequeno número de adolescentes por instituição.

Complementando este quadro é preciso acrescentar um outro dado, apesar deste não ser o objeto desta pesquisa: verificamos a presença de um outro grupo de jovens, em quase todas as instituições visitadas. São os estagiários de nível médio e técnico, que chegam àqueles locais a partir de convênios com instituições educacionais públicas e privadas. Eles também realizam atividades de apoio administrativo, mas por sua formação, ficam responsáveis pelo desenvolvimento de tarefas mais elaboradas. Vale mencionar, como exemplo, nosso espaço profissional, onde o percentual de adolescentes do PTE representa menos de 2% dos servidores técnico-administrativos e se mantém estável, enquanto que o número de estagiários de nível médio e superior cresce significativamente, o que, talvez, possa significar uma ameaça futura à inserção dos bolsistas da FIA nos órgãos públicos estaduais.

#### **4.2.8 O valor das bolsas**

O acesso à renda própria na juventude está transpassado por questões que escapam ao âmbito estrito da sobrevivência. Segundo Rizzini (1997), o adolescente, em especial o pobre, busca o trabalho também para conquistar reconhecimento social, a independência dos pais, integração a novos grupos e acesso ao consumo. Também Corrochano (2002) nos fala da importância dada ao trabalho e ao acesso à renda pelos jovens operários da indústria automobilística de São Paulo, mesmo diante da constatação de que aquela

experiência era transitória e nem sempre estava de acordo com as expectativas do grupo. De fato, numa realidade onde impera o desemprego e a instabilidade da renda, o temor diante dos mesmos dá a programas que associam renda e trabalho, grande repercussão.

Além disso, o valor médio das bolsas pagas aos adolescentes do PTE pode explicar um pouco mais o interesse pelo programa. A média de pagamentos fica na ordem de 240 a 270 reais mensais, acrescidos de auxílios como vale transporte, pago em 95% dos órgãos entrevistados e ticket alimentação ou supermercado, praticados em 66% das instituições. Somente a instituição “C” tem bolsa inferior ao salário mínimo, mas oferece auxílio para transporte e alimentação. A instituição “N” disponibiliza plano de saúde financiado integralmente pelo empregador. Outros 43% contam com uma estrutura de medicina do trabalho, que apesar de não estar voltada para o adolescente, acaba sendo mobilizada diante das necessidades dos bolsistas.

Se considerarmos a precariedade do mundo do trabalho na atualidade e, principalmente, se considerarmos a faixa etária compreendida entre 16 e 24 anos como a mais duramente atingida pelo problema (Pochmann, 2000), entenderemos parte do interesse dos adolescentes e suas famílias pelo Programa. Novamente Pochmann, (1998), acaba por esclarecer o interesse pelo PTE ao citar dados de 1997 e ressaltar que em cada 10 empregos para jovens, somente 6 oferecem relação salarial e somente 2 possuem registro oficial da experiência.

Sobre a remuneração, destacamos que o PTE trabalha com índices salariais acima de média dos empregos juvenis, se considerarmos a faixa etária do grupo, a carga horária de trabalho e a escolaridade dos adolescentes. A carga horária é outro atrativo: entre os entrevistados, 93% dos bolsistas trabalha quatro horas por dia, conforme determinação do Convênio com a FIA, embora 7% das instituições entrevistadas admitam que os jovens ali desenvolvem uma carga horária de 6 horas diárias<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Estas instituições, apesar de terem assinado Convênio que determina a carga horária diária de 4 horas, permanecem solicitando ao bolsista as 6 horas praticadas anteriormente.

O IBGE em sua análise de domicílios, PNAD (1997-1999), revela o empobrecimento da população brasileira na última década. Cacciamali (2003) aponta a desfiliação do estatuto do trabalho neste período, com a flexibilização da sua proteção e o crescimento do desemprego e Fernandes (2003) ressalta que o ingresso de mais membros no mercado de trabalho é uma das estratégias das famílias brasileiras para o enfrentamento da queda de renda decorrente do desemprego e, acrescentaríamos, da perda do poder aquisitivo dos salários.

Como já verificamos no perfil traçado sobre os adolescentes do PTE, o número de pais e mães desempregados ou vivendo no subemprego é significativo, daí a relevância da inserção de seus filhos em programas que envolvam renda. Rizzini (1997), Fausto e Cervini (1996) e Gomes (1990) nos auxiliam nesta reflexão, falando a respeito do ingresso de jovens no mercado de trabalho, na intenção de apoiar os custos de reprodução de suas famílias. De fato, neste contexto, o suporte oferecido pelo trabalho do adolescente é bastante significativo e a atração que o programa exerce sobre os mesmos, compreensível.

Outro dado que acaba por transformar em atrativas, no aspecto financeiro, ações como o PTE, ainda que com todas as fragilidades existentes, é a situação do desassalariamento. Cacciamali (2003) e Pochmann (1998) revelam o fenômeno como problema que atinge aos trabalhadores adultos e, de maneira especial, os jovens. Diz Pochmann sobre a questão (1998: 60):

*É um processo que decorre tanto da destruição dos empregos assalariados quanto da expansão dos postos de trabalho não assalariados para jovens nos anos 90.*

Este quadro instável coloca as experiências que envolvam trabalho e salário garantido<sup>39</sup> — ainda que somente isso — no patamar de desejável, ou seja, a necessidade de sobrevivência e os fetiches do consumo ofuscam outras possibilidades presentes — as formativas, inclusive — em propostas deste tipo.

<sup>39</sup> No grupo entrevistado não tivemos notícias de atrasos no pagamento das bolsas, recentemente.

Retomando ao valor da bolsa, apontamos 91% dos órgãos entrevistados têm o reajuste no pagamento dos bolsistas atrelado ao salário mínimo, o que implica na revisão anual da mesma. Vale ainda mencionar que a bolsa praticada, somada ao suporte dos auxílios financeiros, é maior do que o salário de trabalhadores terceirizados, de carga horária integral, das áreas de copa, cozinha e limpeza, por exemplo, que atuam naqueles ambientes. Desta forma, não são raros os adolescentes que possuem rendas individuais superiores a de seus responsáveis.

Tentando ainda ilustrar a importância das bolsas, citamos pesquisa por nós realizada em 1997, sobre a utilização do valor das mesmas pelos jovens e suas famílias. A pesquisa se voltava para uma amostra dentre os oitenta adolescentes que integravam o Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho/UERJ. Constatamos que 70% dos entrevistados tinham responsabilidades com custos relativos ao sustento familiar (principalmente compra de alimentos e pagamento de contas). Além disso, o grupo entrevistado — inclusive os adolescentes que não possuíam compromissos financeiros com a casa — apontava que o fato de sua família poder se eximir da responsabilidade quanto à compra de roupas, calçados, material escolar e lazer de seus filhos trabalhadores, significava uma transferência de renda para outras necessidades familiares, como compra de utensílios domésticos, alimentos, construção de novos cômodos ou consertos na moradia. A pesquisa revelava, ainda, que este acesso a um patamar diferenciado de consumo, a partir do trabalho dos filhos, dava a estas famílias a idéia da ascensão social e da conquista de um poder aquisitivo novo (Lessa, 1997). Apesar deste dado não ser generalizável a todo o grupo que hoje integra o PTE e de se tratar de uma análise realizada há sete anos, entendemos que estes resultados podem expressar, ainda, o impacto da bolsa sobre o poder aquisitivo real e sobre o imaginário da conquista da ascensão social, por parte daquelas famílias. O fetiche do consumo, somado ao que Pochmann (2004: p. 223) chamou de “*charme histórico*” da mobilidade social no Brasil, colocam o PTE em lugar especial para os adolescentes e suas famílias.

Entendemos, assim, que o pagamento é o fator de maior impacto na atração do adolescente para o programa. A conquista da bolsa tem reflexos, inclusive, na formação que ali se constrói, pois a remuneração se torna instrumento de estímulo ao cumprimento de responsabilidades e ordenamentos, de valorização do espaço de trabalho e de internalização de atitudes. O contrário — a sua perda — é temida pelo adolescente e por sua família. O acesso à remuneração passa a ser importante instrumento de facilitação da experiência na nova sociabilidade exigida pelo trabalho.

Kuenzer (2002: p. 107), ao tratar do tema remuneração, aponta para seu papel educativo na desmobilização e na acomodação dos trabalhadores. Em seu estudo sobre a empresa X, ela afirma:

*Na medida em que os operários percebem que, além de possuírem melhores condições de trabalho, são remunerados em níveis superiores aos das outras empresas, passam a dirigir seu comportamento rumo a um único objetivo: manter-se no emprego, para o que, devem pautar rigorosamente sua conduta pelos padrões da empresa.*

Acreditamos que no PTE aconteça processo semelhante.

#### **4.2.9 Como a experiência é avaliada e certificada**

Os adolescentes que integram o PTE não contam com garantias trabalhistas ou previdenciárias, como foi dito anteriormente. Há alguns anos, a experiência no programa era registrada nas páginas das “anotações especiais” da Carteira de Trabalho, mas um parecer negativo a este respeito, por parte do Departamento Jurídico da FIA, determinou que a prática fosse extinta. Assim, a certificação da experiência passou a ser feita através de declarações que atestam a vinculação do jovem ao PTE da instituição, num dado período. Este documento é expedido em 82% das instituições. Nas demais, ele também é providenciado, mas somente a partir da solicitação do bolsista, o que revela um descrédito e uma falta de cuidado quanto a esta certificação por parte do próprio órgão. Os bolsistas,

por sua vez, nem sempre percebem que este documento é o único instrumento de comprovação na experiência no PTE e acabam não fazendo sua solicitação.

Não existe determinação formal sobre a certificação, mas acreditamos que a FIA deveria criar estratégias para que documentos desta ordem fossem exigidos sempre. Para esta população, o certificado, além de comprovar a experiência junto a órgãos públicos reconhecidos em suas atividades, pode significar o único registro de trabalho para este jovem.

Quanto à avaliação das práticas no PTE, esta é uma das políticas de ação definidas pela FIA (FIA, Subsídios à Ação, 1998) como forma de aprimoramento da experiência. De fato, o repensar da prática é essencial ao amadurecimento de qualquer trabalho e dar voz aos atores envolvidos na proposta é condição primordial para que uma avaliação consistente ocorra.

No entanto, verificamos que somente 26% das instituições entrevistadas têm a avaliação dentre as suas rotinas. As demais atendem às solicitações da FIA a este respeito, mas não há uma rotina pré-estabelecida quanto a prazos e formas de avaliação. Interessante destacar que o centro do processo avaliativo é o bolsista e não o órgão onde o trabalho se desenvolve. Com o foco sobre ele, o adolescente é avaliado segundo critérios objetivos e subjetivos de *“frequência, pontualidade, desempenho, escolaridade, socialização, interesse, cooperação, iniciativa, espírito de grupo, aptidão, comunicação e expressão e outros pertinentes à empresa”* (FIA, Fases do Programa, 1998).

Esta perspectiva culpabiliza o elo mais frágil na execução do Programa e revela uma prática que tem se tornado comum nos processos avaliativos do campo da educação em nosso país: aquele que usufrui de determinado serviço é objeto de análise e não as condições materiais em que este se realiza. Na nossa opinião, esta prática, além de produzir uma avaliação de um único ângulo, acaba por se tornar uma inversão de valores,

uma vez que os focos principais da avaliação — os órgãos públicos e a própria FIA — ficam de fora do processo. Indagações sobre as condições operacionais para a viabilização da proposta, assim como a análise quantitativa e qualitativa das vagas oferecidas, somados aos recursos que estarão disponíveis para o programa, seriam questões fundamentais a serem abordadas.

### **4.3 Sobre o adolescente bolsista e sua família**

#### **4.3.1 Perfil sócio-econômico**

Como já salientamos em item anterior, não foi possível a realização de amostra geral dos adolescentes PTE/FIA, pela limitação do tempo que dispomos para a pesquisa. No entanto, trabalhamos com um universo total de 80 adolescentes, que em dezembro de 2003, integravam o PTE desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho (PBIT), onde atuamos profissionalmente.

Acreditamos que este perfil é representativo do grupo total de bolsistas da FIA (a amostra revela 4,8% deles), não tanto pela quantidade, mas pela qualidade das informações colhidas, uma vez não existem pré-condições de ingresso, na UERJ, distintas daquelas colocadas pela FIA. Assim, entendemos que o quadro que ora apresentamos traduz bem o perfil dos adolescentes que compõem o programa hoje no Estado do Rio de Janeiro.

Estes adolescentes buscam o PTE como forma de auxiliar no orçamento doméstico de suas famílias — principalmente no pagamento de contas, na ajuda na construção e reforma de suas casas. Eles buscam, ainda, a possibilidade de acesso a bens e serviços não viabilizados sem o suporte da bolsa — roupas, tênis, aparelhos eletrônicos, novas formas de lazer (Lessa, 1997) — bem como a conquista de reconhecimento social através da condição de trabalhador. Suas famílias buscam, por sua vez, a ocupação do trabalho

como um valor positivo em detrimento à desocupação que, no entendimento das mesmas, predispõe às situações de risco, como o envolvimento com o tráfico ou com outras atividades ilícitas, daí a frase “*cabeça vazia é oficina do capeta*”, citada inicialmente.

Contrariando a noção de que as famílias de renda menor têm proles numerosíssimas e de que isso explicaria sua situação de pobreza, observamos que este grupo não é proveniente de famílias extensas. De fato, o censo do IBGE (2000) aponta para a redução do número de filhos nas famílias brasileiras. Em geral os adolescentes têm um ou dois irmãos e residem com os responsáveis, o que pode incluir avós e tios. No grupo analisado, existiam 5% de órfãos ou indivíduos sem referências dos responsáveis que residiam em instituições gerenciadas pela própria FIA e que foram encaminhadas ao PTE através do Juizado da Infância e Juventude.

Quando pensamos nos grupos de adolescentes que integram o PTE, algumas vezes o senso comum nos remete a imagens do abandono e talvez nos venham à mente o perfil daqueles que não tiveram como se manter na escola, que estão em situação de rua, que trabalham no tráfico, ou estão envolvidos em outras situações risco. Talvez imaginemos que estes bolsistas provenham dos grupos de maior vulnerabilidade social<sup>40</sup>. Nossa experiência profissional revela, porém, que estes adolescentes mais vulneráveis não são aqueles que comumente integram o PTE, uma vez que o programa, além de uma escolaridade mínima, exige frequência a um curso com duração aproximada de dois meses, sem ajuda de custo para tanto, além de exigir a presença de responsável legal que participe ativamente do processo seletivo e que autorize sua inserção. Este nível de solicitações coloca fora das possibilidades de acesso ao PTE, aqueles adolescentes em maior desvantagem econômica e social.

---

<sup>40</sup> Os níveis de vulnerabilidade social foram pensados para aferir os reflexos da falta de acesso aos direitos fundamentais pelas populações pobres. Quanto maior a dificuldade de acesso a estes direitos, maiores os índices de vulnerabilidade social (Fraga e Iulianelli, 2003).

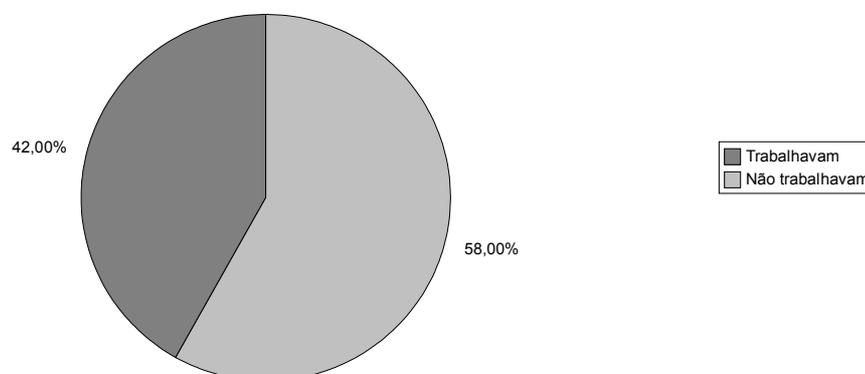
Outras solicitações como lidar com hierarquias, regras bem definidas, horários e frustrações, comuns aos ambientes de trabalho, também colocam à margem do PTE, outros adolescentes que não conseguem responder satisfatoriamente neste sentido. De fato, o mundo do trabalho exige um nível de conduta que aquele adolescente que sobrevive em situações mais degradadas, tem dificuldades de responder. Frigotto (2004: 210), tratando de jovens que viveram a experiência da marginalização, faz uma reflexão interessante a este respeito:

*Por tratar-se de jovens que foram mutilados em sua existência, o caminho de volta é tortuoso, demorado e nem sempre bem sucedido. De imediato, a inclusão na escola ou a inclusão no trabalho, não lhes são as mais atrativas. Algumas experiências indicam que este caminho de volta pode se dar no âmbito de atividades culturais e do mundo da arte.*

Voltando aos adolescentes integrantes do PTE, observamos que eles vêm de famílias trabalhadoras, com renda média entre dois ou três salários mínimos. Seus responsáveis exercem funções que não exigem qualificação específica — porteiro, pedreiro, auxiliar de serviços gerais, diaristas, empregadas domésticas, cozinheiros. O nível de emprego precário entre as mães é da ordem de 28,3% e entre os pais de 13,5%.

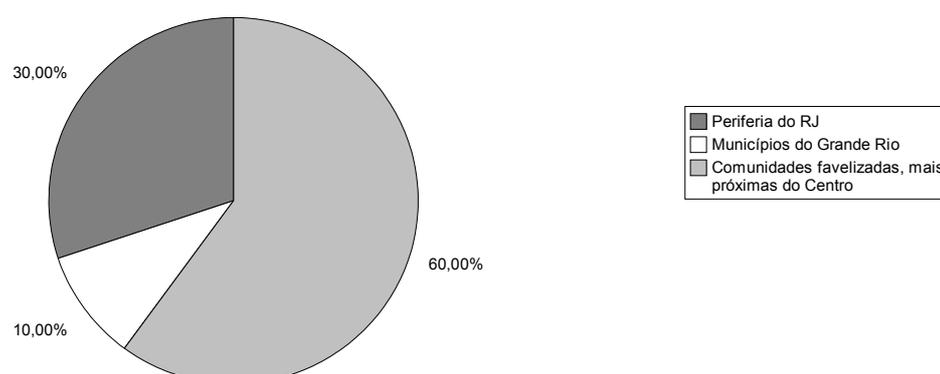
Quase a metade destes adolescentes (42%) já desenvolvia atividades remuneradas antes do ingresso no Programa, mas muitas vezes estas não eram por eles reconhecidas como trabalho, por serem realizadas muito próximas do espaço familiar. Neste grupo, para os rapazes, predominavam as experiências nos pequenos comércios familiares ou o trabalho, na área de construção civil, acompanhado por parentes ou responsáveis. Entre as meninas “cuidar de crianças pequenas dos vizinhos”, trabalhar como manicure, além das atividades nos pequenos comércios foram as principais experiências.

### Ocupação dos adolescentes antes do ingresso no PTE



Aproximadamente 30% deste grupo reside em bairros localizados nas áreas periféricas — afastadas do Centro do RJ, em especial na Zona Oeste — em localidades precárias em termos de infra-estrutura, 10% em outros municípios do Grande Rio, especialmente na Baixada Fluminense e os demais moram em áreas mais centrais, em comunidades favelizadas.

### Locais de moradia dos adolescentes do PTE



Em consonância com dados do último Censo do IBGE (2000), que revelam o crescimento de famílias chefiadas por mulheres, 32,4% dos adolescentes do PTE/UERJ têm em suas mães as principais rendas. A média de escolaridade destas mulheres está na

faixa entre a quinta e a oitava série do ensino fundamental. Os índices de desemprego nestas famílias também é bastante significativo e está situado na ordem de 12,1%, mas este número não inclui o trabalho sem registro. Neste sentido, Fernandes (2003) ressalta que a inclusão de novos membros de um mesmo grupo familiar no mercado de trabalho, é a principal estratégia do trabalhador para minimizar as conseqüências do desemprego e, acrescentaríamos, da perda do poder aquisitivo, em virtude do aviltamento dos salários. De fato, os jornais têm veiculado que os índices de desemprego caem timidamente, mas os níveis salariais diminuem abruptamente, segundo pesquisa veiculada pelo Jornal do Brasil em 25/06/2004.

Dos 80 jovens que integravam o PTE/UERJ em dezembro de 2004, somente um estudava em escola privada (e ele residia em um município onde o número de escolas públicas de nível médio é pequeno), o que revela que o ensino público é a origem escolar deste grupo. Sua escolaridade média está situada no primeiro ano do ensino médio. Observamos que esta marca vem subindo gradativamente nos últimos anos, provavelmente como resultado das políticas de intensificação das aprovações, estimulada pelas agências de cooperação internacional (Shiroma et al. 2000). Isto revela que, apesar da escolaridade mínima solicitada pelo programa ser a quarta série do ensino fundamental, os grupos que ali ingressam, já conquistaram um outro patamar de escolarização. Nossa hipótese para tanto, é a de que aqueles adolescentes de escolaridade mais baixa têm dificuldades em responder às exigências do processo seletivo na FIA (entrevistas, prova, atividades em grupo, convocações de responsáveis).

Estes adolescentes, em sua maioria, revelam, no ambiente de trabalho, as dificuldades nascidas de uma formação escolar precária, conforme verificamos em nossa experiência profissional. São comuns as observações dos supervisores sobre as limitações dos bolsistas quanto à elaboração de texto próprio, mesmo nas atividades mais simples, como anotar recados, ou guardar documentos em ordem alfabética, por exemplo.

Ainda sobre a escola, a defasagem idade/ano escolar cursado no grupo que integrava o PTE/UERJ, está na faixa média de dois anos de atraso. De fato, dados divulgados recentemente pelo MEC nos principais veículos de comunicação — O Globo, 03/06/2004 — revelam que *“10,7 milhões de alunos matriculados em séries do ensino fundamental e médio já tinham idade suficiente para ter concluído o respectivo ciclo”*. Apesar das políticas de elevação dos índices de escolarização, através da intensificação das aprovações. Também a “Síntese de Indicadores Sociais” do IBGE, publicada em 2004, revela que esta defasagem cresce, à medida em que a adolescente se torna jovem e adulto.

Voltando o foco para a fala do adolescente, nossa experiência profissional tem revelado que as suas expectativas frente ao programa estão relacionadas ao acesso à renda e a suas conseqüências. Eles também esperam estar inseridos em um ambiente de trabalho acolhedor. Um outro anseio comum frente ao trabalho, seria o sonho da contratação futura, ainda que esta seja temporária por se tratar do serviço público. As demandas por cursos ou pelo desenvolvimento de tarefas mais complexas não estão entre as principais solicitações dos adolescentes. A bolsa, os novos amigos, o ambiente receptivo, o consumo, acabam se sobrepondo a este aspecto.

Traçado o perfil do adolescente que integra o PTE, percebemos que o recorte assistencial, sempre destacado pela FIA em seus documentos oficiais, está evidenciado na proposta, ainda que grupos ainda mais frágeis em termos econômicos e sociais não consigam se integrar ao programa pelas razões indicadas. Este quadro aponta para a importância da execução de políticas públicas capazes de atender às demandas destes adolescentes que não conseguem alcançar perfil mínimo, sequer para participação no PTE.

#### 4.3.2 Aproximação do programa junto à escola

O ECA, em sua normatização sobre o PTE, solicita que a atividade de trabalho seja compatível com a carga horária escolar do bolsista. Além disso, estar matriculado na rede oficial de ensino é condição para que o adolescente se candidate a uma vaga no programa. Vencida esta fase de disputa, a exigência quanto à escolarização continua existindo, pois o Convênio firmado pela FIA com as instituições que trabalham com os PTEs, determina que estes jovens estejam matriculados, freqüentando a rede oficial de ensino e que o órgão que os recebe, realize o acompanhamento desta experiência.

O acompanhamento é feito através de comprovações de matrícula e freqüência encaminhados pela própria escola, através dos adolescentes. Esta prática é realizada por 69% das instituições entrevistadas, mas o nível de exigência a respeito do acompanhamento pode variar. Em 25% das instituições que solicitam a comprovação, observamos que esta é considerada fundamental e, em sua ausência, os responsáveis pelo bolsista são convocados para que também se responsabilizem a respeito, assim como a FIA é informada, havendo a possibilidade de desligamento. Existe um outro grupo, dentre os que solicitam a comprovação — 57% — que somente exige esta documentação, pois entende que a existência da matrícula já garante a permanência no programa, não havendo exigências quanto ao desempenho do adolescente neste sentido. Entre os órgãos que não solicitam comprovante de matrícula e freqüência escolar — que totalizam 31% — a principal justificativa para tanto é o entendimento de que esta responsabilidade é da FIA.

Apenas na instituição “A”, onde existem 10 bolsistas, é praticada a obrigatoriedade do reforço escolar incluído na carga horária de trabalho do adolescente. Nesta instituição, onde o trabalho do PTE é coordenado por um professor, foi organizada uma estrutura de apoio escolar que implica em uma hora diária de estudo supervisionado, ou seja, o bolsista antes ou depois do trabalho deve assistir às aulas propostas. O próprio coordenador ministra as aulas, além de contar com professores voluntários.

Entre os órgãos entrevistados, 13% se mobilizaram para construir estratégias de reforço escolar, mas a solicitação deste tipo de apoio é de encargo do bolsista, que nem sempre demonstra interesse a respeito. Assim, a rotina de participação nas atividades de apoio fica ao encargo do adolescente, que poucas vezes valoriza esta possibilidade, envolvido que está nas suas responsabilidades no setor. Desta forma, este recurso só costuma ser acionado excepcionalmente, quando o bolsista avalia que precisa de ajuda. É o que nossa experiência profissional indica.

Chamou-nos a atenção, o fato de que as iniciativas de apoio escolar acontecem a partir do suporte de professores voluntários — em geral servidores daqueles órgãos, alguns com experiência no magistério, que atendem às necessidades dos bolsistas sempre que solicitados e que acabavam se tornando referências neste sentido. Estes profissionais são mobilizados pelos coordenadores, que são os responsáveis por acompanhar e viabilizar esta iniciativa. Somente na instituição “O” existiam professores remunerados, mas estes profissionais estavam voltados para o atendimento do servidor e não do adolescente. Uma outra instituição — “I” — buscava parceria com universidade privada para realização de reforço.

Vale ressaltar que os órgãos que providenciam reforço contam com infra-estrutura material e humana, se comparadas, diferenciadas, mas tinham em comum o número pequeno de bolsistas .

Observamos que de uma maneira geral, existe por parte das instituições, a percepção de que aquele adolescente vem de uma estrutura educacional precária, pois as limitações decorrentes deste fato ficam bastante claras no dia a dia do trabalho. As instituições onde o PTE se desenvolve, alegam não dispor de recursos que as auxiliem na superação destas dificuldades, daí a organização de ações de voluntariado. Este dado revela que apesar dos coordenadores falarem de suas preocupações sobre o desenvolvimento escolar do bolsista,

o órgão onde o programa se realiza, se compromete pouquíssimo a este respeito, dando ao reforço caráter precário e eventual.

Ainda assim, acionar este tipo de recurso implica num entendimento mais comprometido com a formação do bolsista e menos com a substituição de força de trabalho. Por outro lado, percebemos que para um órgão público que passa diariamente por ataques a sua infra-estrutura material, o comprometimento com ações educacionais que extrapolam sua rotina, é uma tarefa complexa. No entanto, entendemos que a FIA deveria propor e viabilizar estruturas de apoio escolar continuado, na intenção de valorizar este aspecto na formação do bolsista. Frigotto (2004: p. 212) discutindo políticas emergenciais e de caráter redistributivo para a juventude trabalhadora defende, além de *“condições de tempo, legalmente garantido para estudo”* — que o PTE dispõe — que deveria haver apoio financeiro para jovens que conciliam trabalho e escola. A incorporação desta visão precisa figurar entre as metas de ação dos programas que se voltam para a juventude.

Neste sentido, queremos ressaltar a exigência de freqüência à escola contida no programa, como positiva, pois esta acaba chamando a atenção do adolescente para as questões da escolarização. Ciente de que deve permanecer estudando para continuar no PTE este jovem costuma, segundo observamos no nosso dia a dia profissional, estar mais comprometido com sua escolarização e quando o órgão ao qual ele está vinculado exige, com o melhor aproveitamento desta experiência. A matrícula e a freqüência solicitadas pelo trabalho acabam sendo as primeiras razões pelas quais os bolsistas permanecem na escola e isso fica patente na fala de muitos adolescentes. A imposição da necessidade de escolarização pelo programa — apesar de situada no nível da obrigatoriedade imposta pela FIA e não do compromisso — tem como conseqüência a permanência do adolescente na escola, numa realidade onde os índices de evasão estão da ordem de 41%, no ensino fundamental (INEP, 2003). Desta forma, esta exigência por parte da FIA, acaba tendo reflexos positivos.

Mas, qual o peso da escolarização no PTE ? Como já discutimos em seção anterior, as atividades realizadas pelo adolescente têm perfil simples e não exigem conhecimentos muito elaborados para sua realização. De fato, nas atividades subalternas nas quais os adolescentes vêm sendo absorvidos, o fator escolarização influencia pouco. Quando o bolsista é chamado a desenvolver práticas mais complexas, estas limitações escolares ficam mais evidentes, mas como a maioria das instituições não se percebe como espaço educativo, a tendência é a de que o adolescente seja poupado de realizá-las, ao contrário de receber apoio para desenvolvê-las. A fala do coordenador nº 17 é expressiva neste sentido: *“quando as tarefas exigem mais informação e autonomia, o supervisor acaba realizando, já que não é possível assistir ao adolescente em suas dificuldades durante todo o tempo”*. Como a expectativa em torno desta mão-de-obra se foca na sua capacidade de realizar as atividades que lhe são atribuídas, quando não existem condições para esta execução, a prática mais comum é liberar o bolsista de responsabilidades para com as mesmas.

Quando pensamos na importância de uma maior articulação entre escola e trabalho, não estamos tratando da aquisição de potencial de treinamento para o exercício profissional. Quando imaginamos esta articulação, estamos pensando no compromisso que o órgão deve ter com o desenvolvimento integral deste adolescente, uma vez que se os objetivos do PTE tratam de *“promoção social”* e de *“desenvolvimento educacional”*! (FIA, Missão Institucional, 1993 e Subsídios à Ação, 1998). Apesar da limitação e da subjetividade do conceito de promoção, o aprendizado escolar deve ser valorizado. Se considerarmos que o bolsista apresenta atraso escolar da ordem de dois anos na relação idade-série, o que está em consonância com recentes estudos divulgados pelo INEP (2003) e que sua leitura, escrita e compreensão do mundo precisam ser estimulados, perceberemos que muito pode ser feito neste sentido, já que estas práticas não estão na contramão do conceito de trabalho educativo.

Sobre o impacto do ato de trabalhar frente ao desenvolvimento escolar destes adolescentes observamos, em nosso cotidiano profissional, que diante da exigência quanto à matrícula e frequência e com uma carga horária de trabalho compatível com o horário de escola, este resultado costuma ser mais positivo do que negativo, e esse é um dos méritos do PTE. De fato, segundo observamos em nossa ação profissional, finalizada a experiência de trabalho na maioridade, a tendência é a de que a inserção escolar seja interrompida, por necessidade de priorizar o trabalho ou por não haver mais “razão externa” — determinação do PTE — quanto a se manter estudando.

Gomes (1990: p. 25) nos fala sobre a relação entre escolarização e trabalho para adolescentes e jovens, destacando que dependendo do tipo de atividade desenvolvida, a escolarização pode sofrer impacto positivo ou negativo. O autor define como de condições especiais “ *empregos fixos, no setor formal, cuja premências familiares lhe permitem controlar uma parte do seu salário* “ — afirmando que nestas condições, a inserção e a promoção escolar podem ser valorizadas, já que o adolescente se vê responsabilizado diante da escola e tem condições operacionais para estudar.

Não queremos dizer, porém, que a conciliação a vida escolar com o trabalho acontece com tranqüilidade e sem ônus para a qualidade da primeira. Nossa vivência junto ao programa revela que o bolsista permanece estudando e obtém aprovação, mas, se num primeiro momento ele considera que a junção das duas atividades é uma tarefa simples, ao longo da sua trajetória, vamos encontrando episódios que revelam que não é bem assim. Neste sentido, o pensamento de Gramsci *apud* Nosella (1992: p. 125) é bastante elucidativo: “*quem trabalha a sério, apenas com enorme força de vontade, pode instruir-se*” e, de fato, aqueles bolsistas que desejam valorizar a experiência escolar, se deparam com este desafio.

Assim, ainda que exercida precariamente, a exigência quanto à permanência e quanto à aprovação na escola, somada à organização de práticas de reforço escolar no âmbito do

trabalho, constituem-se em positivas potencialidades formativas no PTE, não somente no sentido da ampliação dos níveis de escolaridade, mas, se associada à execução de tarefas mais complexas, no despertar do interesse pelo conhecimento.

#### **4.3.3 Aproximação do programa junto às famílias**

Setenta e nove por cento dos órgãos entrevistados tinham como rotina, conhecer ou entrevistar o responsável pelo adolescente bolsista, no momento de sua integração ao ambiente de trabalho.

Os coordenadores são os agentes que viabilizam esta aproximação, procedendo assim de forma a esclarecer as normas daquele ambiente e conhecer o grupo de onde provém aquele adolescente. Dentre os órgãos que fazem contato com as famílias, esta ação nos pareceu marcada pela informalidade. Um grupo menor atua de forma sistematizada nesta intenção e busca conhecer, através deste contato, a trajetória de vida do futuro bolsista.

Conforme observamos, esta aproximação é vista como um instrumento que abre a possibilidade de contatos futuros, embora os coordenadores afirmem que estes não são freqüentes, *“por não serem tão necessários”*. A intenção fundamental desta aproximação nos pareceu a mesma para todo o grupo: conhecer e responsabilizar a família do adolescente diante da experiência que ali será viabilizada.

Segundo os coordenadores, as famílias se mostram extremamente receptivas a este contato porque também desejam conhecer o local onde o filho trabalhará. Muitas vezes, este responsável procurará a coordenação do PTE buscando ajuda para problemas que extrapolam o trabalho do filho, justamente por identificar ali, uma possibilidade de apoio que não está disponível facilmente em outros espaços institucionais, para esta população.

A partir deste primeiro contato, através das coordenações, abre-se a possibilidade de que as famílias tenham acesso a encaminhamentos e informações sobre serviços públicos diversos — saúde, escola, conselhos tutelares, por exemplo. Apesar deste tipo de trabalho escapar da rotina de algumas coordenações do PTE, percebemos disponibilidade na execução destas atividades. Em situações mais complexas, segundo informado, a FIA costuma ser acionada.

Não podemos deixar de lembrar que os adolescentes que integram o PTE/FIA são provenientes de famílias trabalhadoras, que muitas vezes desconhecem ou têm dificuldades em acessar instituições que podem responder as suas demandas. Dentre os órgãos que entrevistamos responsáveis no início da experiência de trabalho, 52% admitem que são procurados por pais e responsáveis em outras ocasiões.

Somente duas das instituições — “B” e “O” — têm em suas rotinas as reuniões de pais. Nas demais, os responsáveis são convocados somente quando o coordenador identifica um “problema”, em geral relacionado ao comportamento do bolsista no trabalho. Os órgãos que não realizam contato com as famílias, justificam esta conduta alegando falta de tempo ou por que não consideram esta ação necessária ao desenvolvimento do trabalho no PTE. Entre este grupo há, ainda, aqueles que entendem que a FIA é a única instituição responsável pelo desenvolvimento desta prática.

Não podemos perder de vista que o PTE lida com um público jovem, que não responde legalmente por suas ações. Neste sentido, incluir a família na experiência, como ator privilegiado do processo, além de importante, é uma determinação legal. Talvez, as instituições ainda não tenham percebido a importância desta ação e caberia à FIA comprometê-las neste sentido, como já afirmamos anteriormente. Além disso, os responsáveis pelos adolescentes precisam conhecer melhor a experiência do programa, até para que possam influenciar nos seus rumos. Vale lembrar que a FIA tem em sua Missão Institucional a meta da mobilização da sociedade e da democratização das suas ações. A

aproximação efetiva junto às famílias que têm seus filhos integrados ao PTE, é uma prática democrática e mobilizadora que precisa ser destacada.

#### **4.3.4 Como o adolescente vê o PTE**

Ouvir os adolescentes que integram o PTE não foi o objeto desta pesquisa, pela dificuldade de operacionalização desta ação, em tão curto período de tempo. Foram ouvidos 23 coordenadores e se quiséssemos uma amostra da fala de alguns bolsistas dos órgãos entrevistados, isso implicaria em novos agendamentos e visitas, organização financeira para encontros com grupos de bolsistas, preparação e análise de novos materiais, o que seria inviável neste momento. Assim, não entrevistamos bolsistas integrados ao trabalho.

No entanto, surgiu a possibilidade de participarmos junto a duas turmas que estavam em curso, numa unidade de preparação para ingresso no trabalho. Na realidade, esta atividade não estava prevista, pois fomos apenas entrevistar os professores e a equipe técnica, mas diante das condições favoráveis para coleta daqueles dados, optamos por não dispensá-los.

O grupo que analisamos estava freqüentando as aulas há um mês e meio, aproximadamente, e alguns já aguardavam entrevista de seleção para o início da experiência de trabalho. Eram 70 jovens, entre 16 e 17 anos, que representavam duas turmas de preparação para o PTE e que estavam, naquele encontro, avaliando as aulas. Após breve apresentação do nosso trabalho e do objetivo de estarmos ali, ficamos a sós com os adolescentes e passamos a tratar da experiência do PTE, em especial, do curso. Assim, a partir da pergunta “*que mudanças aconteceram na vida de vocês depois do ingresso no PTE*”, passamos a ouvir (e anotar) as considerações feitas por eles.

Estivemos com os adolescentes por cerca de uma hora e meia e a maior parte dos presentes se mostrou disponível para falar. Como estavam organizados para atividade em

grupo, a conversa em si, transcorreu sem atropelos, apesar da quantidade de participantes. Como não havíamos previsto o encontro, não foi possível gravá-lo. Uma vez que o número de presentes era grande, a gravação seria o melhor método para absorvermos o que estava sendo dito. No entanto, conseguimos registrar, em linhas gerais, as considerações dos jovens que se propuseram a falar (temos 42 anotações, algumas vindas das mesmas pessoas, entre frases e comentários gerais).

Vale destacar que o grupo já se conhecia e estava trabalhando em atividades comuns desde o início do curso. O fato do nosso encontro ter acontecido em momento de avaliação e no mesmo espaço físico destinado às aulas — onde existe toda uma prática de disciplinamento quanto ao uso daquele espaço e quanto à condutas relativas ao respeito por quem fala e para quem ouve — facilitou nossa abordagem, apesar de poder ter influenciado na positividade de algumas respostas.

Na maioria das falas, os adolescentes apontaram os reflexos positivos do curso, em especial, em sua vida escolar. Pelo que percebemos, a disciplina exigida durante as aulas — que já se trata da familiarização aos padrões de comportamento solicitados pelo mundo do trabalho — apresenta reflexo direto na integração do adolescente diante do ambiente escolar. Ele sabe que será cobrado neste campo e passa a ficar mais atento a este respeito. Os adolescentes fizeram afirmações do tipo: *“antes eram mais distraídos”*, mas que agora *“estavam mais concentrados”*, que estavam *“mais ligados no mundo”*, *“que estavam percebendo coisas na escola e em casa que não percebiam antes”*, *“que estavam respeitando mais os colegas”*. Outra resposta que nos chamou a atenção estava relacionada ao *“interesse por leitura”* despertado a partir do curso.

Alguns adolescentes mencionaram que *“estavam tentando pensar mais antes de agir”*. Eles, ainda, apontaram que as relações em casa estavam mais fáceis, pois os pais *“estavam confiando mais neles”*. Também ouvimos considerações a respeito da dificuldade inicial de estar no curso, pois aquele espaço era visto como *chato e cansativo, pois exigia*

*trabalho, organização*, mas esta impressão foi sendo substituída pelo entendimento da proposta e pelas amizades ali conquistadas.

Os adolescentes também revelaram suas expectativas quanto às novas oportunidades, que eles acreditavam que surgiriam depois do curso, como o acesso à contratação provisória na instituição onde trabalhariam, e, no futuro, a conquista do emprego. As falas de alguns adolescentes a este respeito se destacaram: suas expectativas giravam em torno da compra de bens que seriam inacessíveis sem a bolsa (celular, roupas, tênis), das novas amizades e do desejo de desempenhar bem as tarefas. O aprendizado que seria adquirido no trabalho — usar o computador, o fax, conhecer novas pessoas, segundo a expectativa deles, foi citado com menos ênfase.

De fato, verificamos em nossa experiência profissional que as expectativas dos adolescentes no momento do ingresso no trabalho, estão bastante próximas daquelas revelados na atividade em grupo, especialmente, no que se refere ao contato com um nível de consumo diferenciado.

Acreditamos que o significado do programa para estes adolescentes, está vinculado à conquista. Como afirma Rizzini (1997) a compreensão da experiência de trabalhar para o jovem, não pode ser feita sem considerar as expectativas em torno da liberdade conquistada e do status que eleva a auto-estima, contidos nesta vivência. Em se tratando das classes populares, acrescentaríamos que a idéia da dignidade contida no trabalho, reforça este sentimento de êxito.

Fazendo acréscimos ao que disseram os futuros bolsistas, com base em nossa experiência de trabalho, a qualidade do aspecto formativo no PTE não é, para eles, um problema, se é que eles se dão conta deste fato. Suas preocupações giram em torno da renda que será conquistada e da recepção que terão ambiente de trabalho. Além disso, a

experiência no PTE, se comparada com os trabalhos que este adolescente teve anteriormente, está colocada num nível de qualidade melhorado, certamente.

Poderíamos, então, relativizar os elogios feitos à proposta, por terem acontecido no ambiente de preparação para o trabalho, ou pelas circunstâncias em que nosso encontro ocorreu ou pelo desejo dos adolescentes em agradar a um profissional que mantém vínculo com o programa. No entanto, nossa experiência tem revelado que a precariedade das instituições de ensino freqüentadas por estes jovens, é tão significativa, que os encontros nos cursos do PTE, assumem lugar especial em seu aprendizado. Ali acontecem discussões sobre temas da atualidade, bem como aulas de apoio escolar, com a perspectiva daquilo que eles estão buscando: o trabalho e a renda.

Diante destes elementos que envolvem a materialidade onde o curso se desenvolve, os frágeis parâmetros comparativos para o jovem e, ainda, diante de aspectos como afetividade, receptividade e amizade identificados nos professores e colegas de curso, percebemos que estes adolescentes não têm condições de formular uma avaliação mais crítica a respeito do programa, o que não quer dizer que eles não precisem ser ouvidos em suas demandas e opiniões. Realmente, ser capaz de mensurar o que se pode perder com uma jornada de trabalho que se soma à escola e com o desenvolvimento contínuo de tarefas simples e subalternas, é uma tarefa pesada. O que se conquista a partir do trabalho fica mais evidenciado para estes adolescentes.

#### **4.4 Eixos centrais da formação**

##### **4.4.1 A formação que antecede o ingresso no trabalho: preparando o adolescente para ser bolsista**

Prosseguindo na abordagem do nosso objeto, discutiremos agora o momento preparatório para o ingresso no trabalho, pelo qual todos os adolescentes vinculados ao Programa de Trabalho Educativo devem passar. Ele acontece através de curso oferecido nas unidades da FIA e, mais recentemente, nas Agências de Desenvolvimento Local (ADL) do Governo do Estado.

Antes de iniciarmos a abordagem sobre o curso propriamente dito, é preciso que façamos um destaque. Se este é um momento fundamental da formação do adolescente, não podemos esquecer que desde o período de inscrição e de entrevistas para ingresso no programa, o adolescente e sua família, começam a travar os primeiros contatos com os objetivos do PTE e com as expectativas do ambiente de trabalho quanto ao futuro bolsista. Ou seja, o projeto pedagógico do Programa — que contém as metas de atender às carências e oportunizar aprendizado e iniciação profissional, segundo documentos pesquisados — fica demonstrado desde o processo de seleção.

Para a viabilização do curso, são organizadas turmas com cerca de 30 alunos em cada uma delas. Esta organização responde ao número de jovens aprovados nos processos seletivos e ao número de vagas em aberto nos órgãos públicos conveniados, na intenção de que não existam filas extensas de aguardo. O curso tem duração média de dois meses, subdivididos em 12 horas semanais, totalizando 96 horas aula, aproximadamente.

Esta atividade é um momento privilegiado da formação nos PTEs, já que ali, o adolescente começa a travar contato com o mundo do trabalho, suas expectativas e significados. O adolescente passa a fazer parte de uma turma, onde estabelece identidades com aqueles que também passarão pela experiência de ingresso no mundo do trabalho e que, da mesma forma, conhecerão uma diversidade de informações, algumas

inteiramente novas e distintas dos conteúdos escolares. Este grupo confere uma identidade inicial ao adolescente trabalhador. A condição etária, a proximidade em termos de nível escolar, a origem social, as expectativas quanto ao trabalho, favorecem a identificação do grupo.

Também neste momento preparatório, podem acontecer cursos variados (informática, vendas, marketing pessoal, capoeira, teatro), de acordo com as parcerias firmadas pela FIA e por seus professores, assim como dos recursos disponíveis, o que revela que, apesar de responderem a um currículo comum, o treinamento do adolescente pode variar de unidade para unidade.

O curso tem como objetivo melhorar a comunicação, o reconhecimento do tempo e espaço, auxiliar o adolescente na percepção de seus direitos e deveres e na compreensão do trabalho, em suas repercussões na vida humana, segundo Relatório Final do Encontro de Professores (1998). Um outro objetivo do treinamento, é ampliar a aproximação com o futuro bolsista, de forma que seu perfil possa ser analisado e pensadas as possibilidades de encaminhamento para as instituições conveniadas, ou seja, aquele também é um espaço de reconhecimento de habilidades e limitações.

Para apreensão deste momento de formação, além da análise dos documentos que estruturam o curso, entrevistamos professores de duas unidades de treinamento diferentes. Para conhecermos a sua experiência, foram utilizadas entrevistas abertas sobre o formato do curso, além de observação participante, em aula ministrada para os adolescentes. Nas entrevistas, identificamos a formação do profissional que ministra as aulas e pedimos que ele falasse sobre o formato do curso, os temas abordados, recursos utilizados, objetivos, bem como de suas percepções sobre os jovens.

Os professores foram extremamente disponíveis para a pesquisa, não somente no sentido de responderem às perguntas, mas também apresentando-nos as atividades e instrumentos que costumam ser usados nas aulas.

O documento que norteia o treinamento oferecido aos jovens e organiza o Currículo dos PTEs é denominado “*Relatório final de encontro de professores*”. Este foi construído pela equipe que coordena o PTE da FIA e por professores que ali trabalham. Este documento, segundo registro, nasceu da “*da necessidade de reunir os professores responsáveis pela execução do módulo I para repensarem e fortalecerem sua prática e se fortalecerem como integrantes da equipe do PTE*”.

Após a aprovação do ECA, as instituições que historicamente vinham atuando com programas de encaminhamento ao trabalho, dentre elas a FIA, precisaram repensar suas orientações legais, objetivos e isso foi feito através de encontros que buscavam a reformulação dos currículos e ações. Neste contexto, surge o documento citado acima.

De fato, no início dos anos de 1990, em uma de nossas experiências de trabalho anteriores, pudemos atuar com adolescentes provenientes do programa da FIA, então denominado de Patrulheirismo, como já mencionamos anteriormente. Pudemos verificar que os conteúdos ali tratados eram diferentes daqueles para os quais o Programa se volta hoje. Os aprendizados estavam muito próximos das condutas militares: exercícios físicos, ordem unida, marchas, juramento à bandeira, somados às orientações sobre comportamentos positivos no ambiente de trabalho. Pudemos verificar, desta forma, que as reformulações propostas, de fato, renovaram os currículos e superaram aquela organização que identificava a disciplina militar como instrumento pedagógico para o adolescente trabalhador. As orientações comportamentais referentes ao mundo do trabalho, porém, permanecem presentes.

O contexto mudou, mas verificamos que a disciplina e a autoridade ainda são pontos centrais na viabilização destes treinamento. Parece haver o temor de que, caso a disciplina não seja firme, aqueles adolescentes não consigam se integrar bem aos ambientes que os aguardam. Neste sentido, a forma não é mais a ordem unida, mas a perspectiva da autoridade e da hierarquia, que tão bem caracterizam a rotina dos trabalhadores que desenvolverão as atividades mais simples, permanecem presentes. Acrescentamos, então, ao processo de formação do PTE, a vivência da autoridade e da hierarquia. Isso não quer dizer que as relações ali estabelecidas estejam marcadas pelo distanciamento e pela pobreza afetiva. muito pelo contrário. A relação de autoridade e o aprendizado da hierarquia não precisam de um ambiente frio para seu desenvolvimento.

Sobre a organização curricular do curso, destacamos que ele é formado por cinco módulos que tratam dos temas “*Identidade, Linguagem, Tempo-Espaço, Cidadania e Trabalho*” (Relatório final de encontro de professores, 1988, anexo B). A leitura deste documento nos remeteu ao discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, já que ali, assim como no relatório, também se fala em valorização das competências “*operacionais, cognitivas e sócio-comunicativas*”, em “*saber ser*” revelando que este tipo de ideologia extrapola os currículos do ensino formal. Apesar da nova roupagem, constatamos a força deste tipo de discurso que solicita uma nova sociabilidade, desde os trabalhadores mais jovens

Sobre os objetivos do Programa de Trabalho Educativo contidos no relatório do encontro de professores, destacamos:

*“contribuir para a formação geral dos adolescentes, preparando-os para inserção no mundo do trabalho” (...) “estimular a auto-estima dos adolescentes favorecendo o interesse dos mesmos no constante processo de crescimento pessoal e profissional (...) refletir sobre questões relacionadas à adolescência, potencializando a capacidade crítica e de elaboração de projetos de vida (...) garantir regresso e permanência dos adolescentes ao ensino regular (...) acompanhar o desempenho escolar e contribuir para a elevação do nível de escolaridade (...) oferecer oportunidade de participação em cursos de iniciação profissional”.*

Destes objetivos podemos depreender uma expectativa de formação voltada para a inserção no emprego e para a iniciação profissional. A valorização da qualificação profissional variada — em consonância com as solicitações do mundo do trabalho — está, também, ali contida, apesar da pequena oferta de cursos gratuitos e da escassez de recursos para viabilizá-los, segundo aponta nossa experiência. Por outro lado, também são objetivos do Programa a garantia do regresso e permanência na escola, o acompanhamento escolar e a reflexão sobre os temas que recortam a adolescência, metas que podem contribuir para uma formação menos determinada pela intenção de perseguir o ingresso no mercado de trabalho.

Na operacionalização da proposta pelos professores, encontramos os seguintes eixos temáticos: o que é a FIA, o que é o PTE, o que é uma empresa, comportamentos adequados ao ambiente de trabalho, tarefas desenvolvidas mais comumente, relacionamentos interpessoais, dramatizações de situações do cotidiano do trabalho, direitos e deveres no PTE, redação, manuseio de papéis, comprometimento com horários. Estas atividades revelam que a operacionalização do currículo acaba ficando, em boa parte, limitada ao aprendizado das solicitações mais comuns nas relações de emprego, numa perspectiva de treinamento. Por outro lado, na viabilização das atividades de formação mais geral — que relacionamos à potencialização da capacidade crítica e de elaboração de projetos de vida e ao refletir sobre questões relacionadas à adolescência — encontramos aquelas de recorte cultural, como as visitas a museus, exposições e os passeios. Palestras e filmes sobre temas de relevância para a juventude, ali definidos como drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, sexualidade, direitos e deveres contidos no ECA, saúde e prevenção de doenças, também se relacionam a estas atividades de formação mais ampla, assim como as discussões que tratam da identidade individual e coletiva do adolescente, construídas através de discussões sobre a cidade, o bairro, a comunidade e a família.

Outro tema desenvolvido durante o curso, que estamos relacionando a uma formação mais ampla e menos identificada com as demandas do mercado de trabalho, diz respeito à valorização das práticas escolares, através do estímulo à escrita e à leitura: elaboração de textos, trabalhos sobre atualidade, consulta a dicionários, leituras de jornais e revistas. Os professores corrigem os trabalhos, devolvendo-os comentados. Caso seja percebida a necessidade de apoio de outros níveis (psicológico, fonoaudiológico, são os mais solicitados) a equipe de trabalho da FIA realiza encaminhamentos a serviços públicos.

Entendemos que estes segundo grupo de conteúdos escapam da lógica do treinamento e apontam para um aprendizado mais amplo, o que nos faz pensar que quando o currículo do PTE se aproxima dos conteúdos relativos ao trabalho, o faz sob o foco do produtivismo e do emprego, enquanto que quando se aproxima de temas mais amplos e mobilizadores para a juventude, suas perspectivas se ampliam, elevando a qualidade da formação ali contida. Certamente esta limitação não diz respeito ao aprendizado do trabalho em si, mas da forma como este vem sendo apropriado pelo programa, ou seja, graças a uma assimilação limitada e interessada das possibilidades educativas do trabalho.

Ainda sobre os currículos, os profissionais entrevistados revelaram flexibilidade na efetivação dos mesmos. Para eles, alguns conteúdos podem receber maior ou menor destaque, segundo o interesse dos adolescentes, ou seja, não existem turmas iguais em termos de desenvolvimento dos temas. As dinâmicas utilizadas também costumam ser modificadas. Como afirmaram os professores, eles *“costumam ir atrás de novas formas de trabalhar em grupo”*.

Estes profissionais — professores — são os principais executores da proposta do curso, mas diante da precariedade material, ações que contam com o apoio de voluntários estão se tornando mais comuns. Estas práticas são absorvidas sem maiores questionamentos, uma vez que na ausência de profissionais externos que as executem,

elas se tornam inviáveis. Neste sentido, as práticas de voluntariado caminham junto com a precarização dos serviços e com a naturalização destes fatos.

Os profissionais entrevistados são funcionários efetivos da FIA e foram aproveitados nos cursos segundo sua experiência profissional. Sua identificação com a proposta é evidente e muito do sucesso das ações efetivadas, se deve a esta dedicação. Em nosso cotidiano profissional, podemos observar que os professores são referências importantes para os adolescentes, que percebem no curso elementos que os ajudam para além do trabalho. Também na oportunidade que tivemos de estar com adolescentes em curso, pudemos ouvi-los neste mesmo sentido, o que nos leva a apontar a valorização deste momento por parte do grupo.

Com base no exposto, percebemos que no curso preparatório caminham, contraditoriamente juntos, o aprendizado de condutas favoráveis ao mundo do trabalho e a valorização daqueles sujeitos juvenis, como protagonistas de suas histórias, portadores de direitos. Ou seja, além dos condicionamentos favoráveis ao ambiente produtivo e do disciplinamento neste sentido — que de fato ocorrem — neste momento, também há espaço para a escuta de demandas, acontecendo a valorização das potencialidades e dos interesses do público alvo.

Neste emaranhado que reúne a necessidade de produzir comportamentos adequados ao trabalho, mas também onde há o reconhecimento da importância de se compreender este adolescente em suas necessidades, direitos, opiniões, se constrói a formação, neste momento inicial do PTE. Entendendo que a formação baseada num conceito de trabalho reduzido ao emprego, favorece a conformação do adolescente frente ao desenvolvimento das tarefas periféricas, empobrece o programa e que a formação construída a partir dos

temas de relevância para a juventude, enriquece a experiência, vamos apontando que nesta tensão se constrói o PTE/FIA<sup>41</sup>.

Finalizando esta seção, destacamos que são estes os projetos pedagógicos presentes no curso preparatório do PTE (e que também será visualizado ao longo da efetivação da experiência): a conformação de um perfil de consumidor e trabalhador qualificado para as tarefas simples e com esta ação identificado e o perfil de um adolescente que conhece seus direitos e deveres, percebe o mundo em que vive e consegue ter projetos individuais e coletivos. Esta ambigüidade não acontece por acaso e não se restringe ao PTE. De fato, como afirmam Junior e Gonzalez (2001: p. 26), a experiência da formação no mundo capitalista tem em si a dualidade da emancipação humana e da necessidade nascida do fetichismo do mercado.

#### **4.4.2 O papel do coordenador na viabilização do Programa**

Os coordenadores são agentes privilegiados na viabilização do Programa, já que a partir de seu entendimento sobre o papel do jovem naqueles ambientes e sua capacidade propositiva, o PTE pode ter um perfil de formação mais interessado, ou mais amplo, rico de informações e capaz de estimular novos interesses. Exemplificamos: se o profissional que coordena o programa entende a importância de organização de atividades educativas, complementares ao trabalho propriamente dito, se ele percebe as demandas do grupo, se ele se integra na relação do adolescente com o supervisor, a qualidade impressa à formação possível no programa ganha contorno diferenciado. O contrário também nos pareceu verdadeiro.

Este quadro aponta a centralidade do papel do coordenador na implementação do PTE e as dificuldades da FIA quanto à proposição de um plano de ação único para o trabalho, independente do órgão onde ele acontece. Da mesma forma, este dado também

<sup>41</sup> A interpretação da categoria trabalho como princípio educativo (Gramsci *apud* Nosella, 1992) poderia estar sendo contraposta à concepção imediatista de emprego. No entanto, avaliamos que nas condições materiais em que o PTE acontece, isso não está em jogo.

revela a fragilidade do programa, na medida em que a qualidade da ação depende da vontade (e da capacidade), profissional e política, do coordenador e não de uma estrutura de desenvolvimento previamente estabelecida, viabilizada e fiscalizada pela FIA.

A experiência do programa não deve ser tratada segundo a capacidade individual do coordenador, devendo ser uma política de ação da FIA. Consideramos que preparar estes coordenadores e supervisores, independente de sua formação de origem, é uma tarefa prioritária, mas estabelecer normas sobre as quais o programa seja estruturado, independente do compromisso do coordenador é o desafio número um. Além disso, o estudo da viabilidade da ação educativa nos órgãos que se candidatam ao PTE, reduziria o problema da incorporação do bolsista como minimizador dos problemas de falta de servidores, excluindo da proposta coordenadores que tivessem unicamente esta expectativa.

A fim de dirimir dúvidas, vale mencionar que a capacidade de trabalho do coordenador frente ao programa não é definida por sua formação profissional, segundo pudemos observar. Existia, nos coordenadores que nos pareceram mais dedicados, uma melhor compreensão do potencial educativo do PTE e um envolvimento afetivo em relação às questões que recortam a experiência da juventude, que extrapolavam o fato dele ser professor, administrador, assistente social ou psicólogo. Logicamente a experiência e a formação profissional são positivas e não estão sendo aqui desqualificadas, mas não observamos uma relação direta entre esta e o êxito no trabalho com o adolescente bolsista.

#### **4.4.3 Mapeando a rotina de trabalho do adolescente no PTE**

A inserção do adolescente bolsista no ambiente de trabalho e o aprendizado de suas rotinas são momentos da formação no PTE, que ora analisamos. Através deste, o adolescente trava contato com conhecimentos, normas, valores, hierarquias e conhece trabalhadores com envolvimento diversos com sua ação profissional. O bolsista também

terá acesso a ambientes produtivos que influenciarão suas concepções sobre o mundo do trabalho e sobre a sua própria formação.

A rotina de trabalho no PTE/FIA envolve o desenvolvimento de tarefas simples, da base da administração pública, envolvendo aprendizados, também simples. Todos os bolsistas são orientados e acompanhados por seus supervisores e é para este adulto que o adolescente deve prestar contas de suas tarefas. O coordenador não é passivo neste processo e interfere na relação do bolsista com o setor e o supervisor, quando necessário, além de propor ações no sentido do acompanhamento da experiência de trabalho do adolescente.

As atividades mais comumente relatadas nas entrevistas foram: tirar cópias, entregar e receber documentos, numerar processos, atender ao público, arquivar, protocolar, atender telefone, enviar e receber fax e atuar na recepção. Não há dúvida de que estas são atividades simples, de conteúdo prático, da base da ação administrativa, que não exigem maior capacitação para sua realização.

De fato, a razão principal da absorção desta mão de obra nos ambientes do Estado é a demanda, ainda existente, pela realização destas rotinas mais elementares. Apesar de simples e rotineiras, elas são essenciais à burocracia estatal, uma vez que os processos de trabalho naqueles ambientes, ainda solicitam a execução de tarefas deste porte, pois a tecnologia que poderia diminuir a demanda por entrega de documentos, registrar e guardar memorandos, por exemplo, ainda não é utilizada neste sentido, em larga escala.

Estas atividades demandam disponibilidade e até alguma agilidade física, para sua realização. Também solicitam, para quem as executa, uma inserção na hierarquia de trabalho submissa, a fim de driblar o desinteresse que a prática repetitiva pode trazer. Estes adolescentes substituem satisfatoriamente servidores ou contratados nos níveis de ocupação mais elementares, sem onerar a folha de pagamento.

Como Marx (1987) já indicava, na Inglaterra do século XIX, a necessidade da incorporação de trabalhadores infanto-juvenis para o desenvolvimento das tarefas mais periféricas e que exigiam destreza física e a demanda por esta força de trabalho, guardadas as devidas proporções históricas, continua existindo. O crescente uso de tecnologia de ponta pode nos conduzir à falsa idéia de que o trabalho infanto-juvenil vai se extinguir, mas mesmo no capitalismo avançado, precariedade e modernidade caminham juntos. A modernização tecnológica, portanto, se mostra compatível com a existência de mão de obra de status precário no trabalho e em suas condições de vida (Oliveira, 2003), daí a contínua integração de força de trabalho infanto-juvenil ao mundo produtivo.

Nossa experiência profissional junto ao PTE nos indica que as solicitações por este tipo de mão de obra estão presentes no cotidiano das instituições públicas e respondem às políticas de substituição de força de trabalho estável por outra flutuante e precária. Existe a compreensão de que o adolescente é capaz de agilizar aquelas tarefas mais simples satisfatoriamente, além de se integrar ao ambiente de trabalho de modo tão positivo quanto um adulto. Como nos lembra Rizzini (1997), por seu interesse de integração àquele novo grupo, pelo status e as possibilidades de consumo que a experiência de trabalho geram, o adolescente se mostra mais receptivo à execução destas rotinas, mesmo as mais simples ou desestimulantes

De fato, como ressalta Gomes (1990), os adolescentes costumam ser vistos como trabalhadores de “*última classe*” e isso não fica restrito à experiência do PTE. Eles assumem atividades que exigem pouca ou nenhuma qualificação, com as quais os adultos não se identificam ou, ainda, aquelas que eles não desejam desenvolver, mesmo nas sociedades capitalistas avançadas, como nos diz, também, Pochmann (1998). Este autor ainda revela que as ocupações destinadas aos jovens trabalhadores são as que exigem o mínimo de treinamento e as que se situam nos piores nichos ocupacionais. Esta realidade assume tons ainda mais intensos nos países periféricos, conforme Pochmann, (2000).

O exercício do trabalho simples, para esta da mão-de-obra juvenil, não se restringe, portanto, ao grupo observado. Pelo contrário. Segundo Gomes (1990), os adolescentes se situam na base da *“pirâmide produtiva”*, realizam as tarefas mais elementares, que não exigem formação prévia. Este autor destaca que setores como a agricultura, comércio e serviços absorvem grupos de jovens sem maiores exigências sobre conhecimentos prévios, o que demonstra concordância com o que observamos, ou seja o aprendizado em serviço predomina. Corrochano (2002: p. 2), em trabalho mais recente, ao analisar trabalhadores juvenis da indústria automobilística paulista, ressalta que sua absorção acontece na tarefas menos elaboradas, *“que exigem pouca qualificação e muito esforço físico”*. Percebemos, portanto, que a divisão social e técnica do trabalho, além do recorte de classe, apresenta recorte etário que coloca os mais novos — e acrescentaríamos, os de menor renda — diante de atividades menos complexas e desejadas. Gomes (1990) revela, ainda, que este quadro não se restringe ao Brasil e relata exemplos semelhantes nos Estados Unidos. Ora, se vivemos numa sociedade que tende a desvalorizar o trabalho manual e se o trabalho juvenil se constrói sobre este conteúdo, ele contém em si uma dupla desvalorização: seu caráter prático e sua execução por jovens.

Passamos, agora, a detalhar as atividades apontadas como as mais rotineiras no PTE. Em 100% das entrevistas, a entrega de documentos se evidencia como a prática mais comum, seguida de tirar cópias e atender ao público.

Diríamos que entregar documentos é uma tarefa simples e que exige um nível elementar de escolaridade. O potencial de formação desta rotina também é bastante limitado, uma vez que conhecido o lugar para onde o documento deverá ser enviado, as possibilidades de que novos aprendizados sejam conquistados são remotas. Outra atividade comum — tirar cópias — também exige pouco daquele que a executa, uma vez que as máquinas copiadoras são cada vez mais simples de manipular. Além disso, o ato de

fotocopiar já foi analisado em sua potencialidade de riscos à saúde<sup>42</sup> e, portanto, deveria estar restrito às categorias profissionais que dispõem de suporte de proteção previdenciária para tanto.

Já o atendimento ao público (via telefone ou pessoalmente), solicita para sua execução, um pouco mais de domínio de informações sobre aquele ambiente de trabalho, o que pode ser sanado pela orientação próxima e constante do supervisor. Observamos, porém, que os órgãos procuram encaminhar para esta atividade, grupo de adolescentes mais restrito — que se mostram mais comunicativos e/ou interessados pela tarefa.

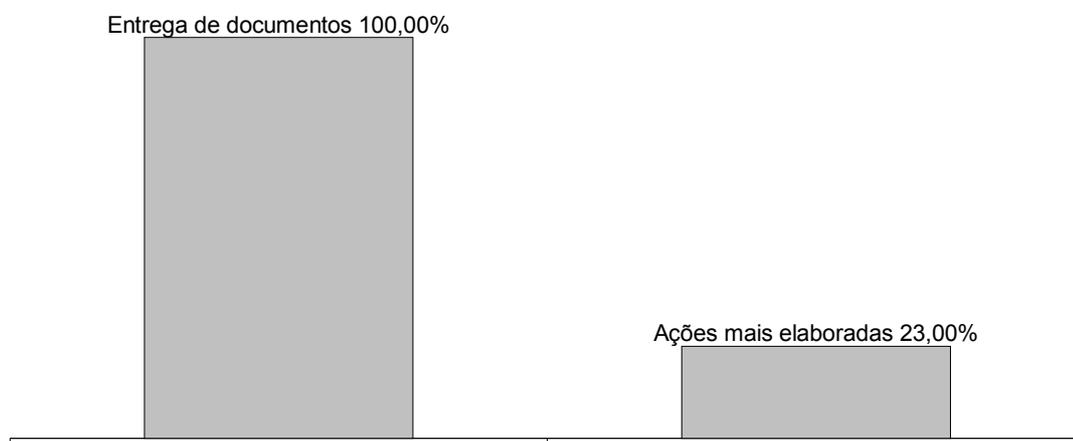
Em 34% da entrevistas foi afirmado que os bolsistas digitam textos e utilizam programas simples, que gerenciam fluxos de documentos. Estas tarefas também exigem treinamento e acompanhamento mais atento, mas também não estão disponíveis para a totalidade dos adolescentes envolvidos no PTE, já que demandam supervisão mais efetiva e conferência constante do que foi realizado pelo bolsista, o que, segundo os coordenadores, nem sempre é possível de ser viabilizado. Ou seja, aquelas tarefas que contém uma potencialidade maior de aprendizado, não estão colocadas para todos os bolsistas, somente para aqueles que se mostram mais preparados — ainda que o critério para tanto seja o subjetivo “amadurecimento” do adolescente — para realizá-las.

Chamou-nos a atenção o fato de que em 69% dos órgãos, os adolescentes, na maioria das vezes rapazes, realizam atividades de entrega de documentos entre instituições localizadas em prédios distintos, o que implica em locomoção entre ruas e, e alguns casos, entre bairros da cidade. Considerando, como já destacado no suporte jurídico institucional — em especial, o convênio entre a FIA e o órgão onde o PTE se desenvolve — que estes adolescentes são amparados por seguro de acidentes pessoais, somente em casos de morte ou invalidez e que, como não são trabalhadores formais, não dispõem do suporte

---

<sup>42</sup> Esta orientação nos foi passada por profissionais que atuam no NESA/PSTA/UERJ (Núcleo de Estudos de Saúde do Adolescente, Programa de Saúde do Adolescente Trabalhador), com base em estudos científicos neste campo.

### Atividades de trabalho no PTE



previdenciário para acidentes “menores”, avaliamos que a realização deste tipo de tarefa, que contém em si inúmeros riscos, se mostra muito questionável.

O índice de órgãos que contam com adolescentes para a realização deste tipo de atividade é bastante significativo, como já demonstramos, o que revela o aproveitamento desta força de trabalho para tarefas inadequadas para sua condição etária e vínculo empregatício. A FIA, como proponente do convênio, deve fiscalizar esta situação a fim de impedir que atividades externas sejam realizadas.

O convênio que a FIA estabelece com os órgãos para onde os adolescentes serão encaminhados define que os bolsistas não poderão realizar atividades que envolvam “uso de dinheiro e que os coloquem diante de práticas “perigosas”<sup>43</sup>. No entanto, o convênio não

<sup>43</sup> Embora a circulação pelas ruas, para entrega de documentos, não seja assim compreendida por muitos órgãos.

define quais são as rotinas mais adequadas à formação do adolescente. Esta poderia ser uma maneira de melhor implicar os órgãos envolvidos neste processo.

Por outro lado, encontramos órgãos onde os bolsistas são responsáveis por um nível de rotina menos elementar e que exige aprendizado específico. Na instituição “K” o bolsista é responsável pelo estoque de material de consumo, que é administrado através de programas de computador e acompanha as rotinas de licitação e de compras. Em duas instituições — “Q” e “V” — os bolsistas atuam na mesa telefônica, dominando a técnica para tanto e tendo sido treinados no atendimento ao público. Estes adolescentes recepcionam, identificam necessidades, prestam informações recebem e transferem ligações.

Em três dos locais entrevistados — os órgãos “A”, “H” e “J” — foi relatado que os bolsistas, segundo o interesse demonstrado, aprendiam técnicas de montagem e manutenção de computadores, além de aprenderem a dar suporte aos servidores no uso de alguns programas. As instituições “K”, “Q”, “V”, “A”, “H” e “J”, somadas, expressam um quantitativo de 23% de ambientes que praticam rotinas menos simples. Vale mencionar, porém, que o fato do adolescente desenvolver tarefas mais complexas, não o exime do desempenho das mais simples.

Vale mencionar que estas tarefas mais elaboradas não estão colocadas para todos os adolescentes. A escolha daqueles que aprenderão e executarão tais atividades acontece em função do interesse e do bom comportamento dos mesmos, segundo padrão estabelecido por coordenadores e supervisores.

A escolaridade, vale ressaltar, não é, segundo pudemos observar, fator predominante nesta escolha, até porque o aprendizado das atividades costuma ser prático. Também Kuenzer (2002), aponta que critérios subjetivos, como liderança e capacidade de comunicação, podem ter peso maior do que a escolarização, para algumas funções. Este

dato também está em consonância com o que verificamos em Gomes (1990) e Corrochano (2002), que apontam que o nível de escolarização não é o fator preponderante de diferenciação no mundo do trabalho. O interesse do jovem, aliado ao seu bom comportamento e responsabilidade, são dominantes nesta definição. De fato, esta disposição para treinabilidade e para o aprendizado de tarefas diversas, aliadas a critérios muitas vezes subjetivos (Gentili, 1998), são exigências para a força de trabalho na fase atual do capitalismo. A escola, neste contexto, cumpre muito mais o papel de estimular comportamentos favoráveis a estes treinamentos e comportamentos, do que de difusão do conhecimento científico.

Um exemplo deste fato, é que em uma das instituições — identificada aqui como “E” — os adolescentes aprendem técnicas que podem permitir que eles atuem como guias de atividades culturais. Os mais comunicativos são os que recebem mais oportunidades neste sentido, mas seu nível de escolaridade não é levado em consideração. Sobre este aspecto, é preciso acrescentar: 74% dos coordenadores entrevistados afirmaram que a escolaridade não é critério para acesso e permanência no programa. Eles afirmam que a “*boa vontade, o interesse, a vontade de aprender, a responsabilidade, a boa educação, o desejo por ter uma vida melhor, a afetividade*”, são as indicações relevantes no processo seletivo e o mesmo se repete no momento de escolher o bolsista que desenvolverá uma atividade mais elaborada. Estes critérios, bastante subjetivos, são alcançados em outros espaços da vida do bolsista e a escola é um deles. Assim, não são os conhecimentos teóricos e científicos que poderiam ser alcançados no ambiente escolar que estão em jogo, nestas ocupações mais simples, mas os aspectos comportamentais, com os quais a escola, certamente, contribui (Del Pino, 2001).

Neste momento, após a descrição das rotinas do PTE, retomamos à pergunta que nos fizemos inicialmente: que tipo de trabalhador o programa está preparando? Podemos dizer que o adolescente que provém do PTE está identificado com tarefas subalternas,

simples, que não exigem maior capacitação para sua execução. Apesar da existência de atividades um pouco mais complexas, segundo observamos, predominam as tarefas menos elaboradas. Assim, se o conserto e a utilização de programas mais complexos de computador, são práticas restritas a alguns poucos lugares, entregar documentos está presente em 100% dos órgãos entrevistados. Trata-se, portanto, de um aprendizado interessado (Gramsci *apud* Nosella, 1992) que responde às necessidades imediatas das instituições públicas e que aponta para a formação de um futuro trabalhador *cordato, responsável, afetivo*, enfim, capaz de internalizar o lugar social que lhe está reservado.

Recuperando a discussão sobre polivalência feita no capítulo anterior, podemos indicar que o bolsista do PTE/FIA tem acesso a conhecimentos simples, diversos, sem base científica. Através do programa, eles conheceriam um modelo de polivalência simplificada e empobrecida, voltada para o campo administrativo. As qualificações de nível básico que ali podem ser conquistadas, têm a marca da precariedade, da subalternidade e, ao mesmo tempo em que qualificam<sup>44</sup>, exigem a requalificação permanente e, ainda assim, apontam o caminho da desqualificação.

Este quadro é reflexo da divisão social do trabalho e da divisão desigual do conhecimento de que nos falava Gramsci (1988): aprendizado pobre para os filhos dos trabalhadores.

#### **4.4.4 O aprendizado em serviço, os cursos, a relação supervisor-bolsista e a formação do adolescente trabalhador**

O aprendizado das rotinas de trabalho revela muito da proposta pedagógica contida no PTE. Este processo acontece no próprio setor, já no momento inicial de integração do bolsista, embora desde o processo seletivo e desde o curso preparatório que antecede ao vínculo com o órgão público, ele já esteja sendo preparado para este aprendizado.

---

<sup>44</sup> Os conceitos de qualificação e requalificação, aqui, estão associados aos aprendizados simples, que respondem às demandas do mercado.

Especificamente neste momento, encontramos três marcos: o aprendizado em serviço, a relação entre bolsista e supervisor e os cursos.

O primeiro destes marcos — o aprendizado em serviço — se mostrou presente em todos os locais entrevistados. Os coordenadores afirmaram que o contato com o trabalho e o aprendizado em serviço são iniciados logo no primeiro dia no setor. O profissional que coordena o PTE na instituição participará deste processo, de acordo com as demandas colocadas pelo adolescente e pelo supervisor. Segundo verificamos, é o supervisor o responsável pela orientação prática do adolescente. É ele que demonstra o fazer, orienta e acompanha as atividades que listamos anteriormente.

Corrochano (2002: p. 7) aponta vivência semelhante em seu estudo sobre jovens trabalhadores: *“Em nenhum dos casos os novos funcionários, ao ingressarem na fábrica, recebem treinamento mais específico sobre a atividade que irão realizar. Seu treinamento ocorre, portanto, no próprio ambiente de trabalho”*. Também Frigotto (1995) e Kuenzer (2001) apontam que o capital precisa, cada vez mais, de longas faixas de trabalhadores que sejam qualificados rapidamente, para atenderem às necessidades da acumulação e do processo produtivo, que também mudam rapidamente, determinando que o espaço do trabalho seja privilegiado para aprendizados funcionais.

Diferentemente das fábricas pesquisadas por Corrochano (2002), no PTE, não são as mudanças na base produtiva que determinam o aprendizado em serviço, mas o caráter simples, estável e a forma submissa através da qual o adolescente é ali integrado. A inserção desta mão-de-obra na base administrativa, sem especialização, sem vínculo trabalhista, frágil em termos de proteção e reivindicação, determinam que o seu aprendizado seja também de base, sem maiores exigências, simples. Acrescente-se aí, que estamos tratando de um programa cujo recorte mais evidente é o assistencial, que se volta para a população de baixa renda, para qual, historicamente, a precariedade tem sido o marco das ações políticas.

Queremos destacar como segundo marco, a relação entre supervisor e bolsista. Por mais descontraída, afetiva e baseada no diálogo que esta possa ser, ela está balizada por fortes exigências do mundo do trabalho, quanto à aceitação da hierarquia e das regras. De fato, esta relação é fundamental para a compreensão de um tipo de formação que ali está em curso. Através dela o adolescente conhece as regras sobre a convivência no mundo do trabalho: hierarquias, normas da comunicação, posturas, possibilidades e limites de aproximação, relação entre indivíduos provenientes de classes sociais distintas. Trabalhando, o adolescente se percebe diferente em sua condição etária e de classe social<sup>45</sup> e isso também faz parte da sua formação como executor de tarefas simples e subordinadas.

Nossa experiência profissional revela que a realidade da administração pública é muito nova, mesmo para adolescentes que já trabalharam anteriormente. Aquele ambiente é justificado sobre burocracias, documentos muitas vezes incompreensíveis e relações sociais balizadas pela competição, o que para o adolescente trabalhador, é uma novidade. O supervisor cumpre o papel de “tradutor” desta realidade: ele vai naturalizando o lugar ocupado pelo adolescente ou vai estimulando-o com apoio e novos aprendizados.

Segundo observamos em nossa prática profissional, supervisores que percebem e valorizam esta função de estimular o bolsista, ou melhor dizendo, que compreendem seu papel de educador, são capazes de disponibilizar atividades mais complexas, mesmo nos limites do aprendizado em serviço, e de permitir que o bolsista compreenda que as tarefas que desenvolve se comunicam e se articulam a outras, que ele visualize o objetivo das mesmas e compreenda melhor a instituição onde está trabalhando.

---

<sup>45</sup> É interessante destacar o que verificamos ao longo de nossa experiência profissional: o adolescente percebe o adulto que com ele trabalha numa condição de classe bastante diferenciada da dele, o que nem sempre é verdade. Para aquele jovem, que provém de situação sócio-econômica precária, aquele adulto ocupa um emprego “desejável” se veste, se comunica, se comporta de uma forma, que ele entende ser decorrente de uma condição econômica completamente diversa da sua.

Para que melhor compreendêssemos a percepção do papel educativo do programa por parte do supervisor, seria interessante se pudéssemos entrevistar uma amostra deste grupo. No entanto, pelo tempo disponível para realização deste trabalho, não incluímos esta intenção entre nossas metas. Nosso foco ficou voltado para as coordenações do programa, uma vez que estas se responsabilizam por dar forma ao trabalho a ser desenvolvido e a acompanhar os supervisores. Como atuamos com Programa de Trabalho Educativo da FIA há quase uma década, estamos considerando nossas próprias observações sobre a relação supervisor-adolescente.

A nossa experiência revela que, de fato, a articulação do trabalho do supervisor com o do coordenador, no sentido de viabilizar infra-estrutura que responda à determinação sobre o Trabalho Educativo contida no ECA — que afirma que o *“aspecto produtivo não deve se sobrepor ao educativo”* — é o motor principal, nas atuais condições do PTE, no sentido de perseguir uma formação mais completa ou mais conformadora. Ou seja, a direção do trabalho está completamente centrada nestes indivíduos, que a partir de suas visões sobre o programa, imprimem caráter mais ou menos educativo à experiência.

Acreditamos que este quadro é negativo e acaba por fragilizar a proposta, uma vez que um programa público, com três décadas de existência, deve organizar suas políticas com metas claras e com uma rede de sujeitos que as implementem e fiscalizem, evitando deixá-las à mercê da vontade e da capacidade de indivíduos, por mais bem intencionados que estes possam ser.

Diante deste quadro que reúne trabalho simples e repetitivo, limitado ao aprendizado em serviço, fazemos a indagação: como os adolescentes reagem? Existe alguma forma de resistência? Neste sentido, vale destacar, que a fala dos coordenadores, é praticamente unânime: os adolescentes realizam as tarefas que lhes são solicitadas *“adequadamente, sem reclamações”*, mesmo aquelas mais repetitivas e cansativas. Esta observação pode causar algum estranhamento, pois imaginar que um adolescente execute obedientemente

tarefas repetidas, pode parecer irreal. No entanto, pensar abstratamente o perfil de rebeldia e questionamento que tem caracterizado a adolescência na atualidade, é esquecer que estamos olhando para um grupo social que passou por muitos crivos para alcançar aquela condição de trabalhador. Também é esquecer do potencial de adaptação e coerção (ainda que travestida de outros discursos) que o trabalho contém. Neste sentido, o pensamento de Kuenzer (2002) é fundamental: quanto mais adaptado às regras do mundo do trabalho, menos o trabalhador identifica sua condição de classe. Estimulado pela bolsa, pela idéia do emprego, pela receptividade daquele ambiente, este bolsista tende a não questionar as condições em que sua ação se realiza.

Pensando na resistência dos adolescentes é interessante dar voz ao coordenador “13”, o único que apresentou uma fala mais crítica sobre as atividades e sobre os adolescentes. Deste profissional ouvimos que como “*as tarefas são demasiadamente desestimulantes*” — “*tirar xerox, procurar processos no arquivo geral, expedir guias de remessas, entregar documentos*” — os bolsistas ficam “*desinteressados*”. Segundo o entrevistado, diante da falta de atividades mais criativas, o adolescente responde “*automaticamente, sem criatividade e sem interesse*”.

Este comentário chama a atenção pois significa um contraponto frente aos demais. Aquele coordenador percebia que a realização daquelas tarefas simples assumia o papel de desestimular e impedir que um aprendizado mais complexo se efetivasse. Naquelas atividades subalternas e frágeis de conteúdo, estava contida a desqualificação daqueles jovens e a razão do seu desestímulo. A resistência do adolescente frente ao trabalho repetitivo e desestimulante está expressa neste desinteresse manifestado por somente um coordenador, mas está presente também, segundo nossa experiência, em atitudes como faltas, pedidos de transferência, etc.

Um outro marco sobre o aprendizado, desejamos destacar nesta seção: a oferta de cursos. Constatamos que somente 52% das instituições entrevistadas têm em sua rotina

esta oferta e de outras atividades formativas (palestras, oficinas, atividades de lazer e cultura) ainda que em caráter eventual. Nas demais, constatamos dificuldades no acesso do próprio servidor e este tipo de formação.

Mais uma vez, os cortes de recursos nos serviços públicos se refletiram na organização do trabalho. Assim, se antes a FESP (Fundação Escola de Serviço Público) tinha como missão qualificar o servidor para o melhor exercício da sua função pública, hoje ela dá cursos pagos a quem puder arcar com os custos. É a lógica do auto financiamento do setor público, imposta pelas políticas neoliberais. Neste sentido, observamos na pesquisa que os cortes de custos no setor público atingiram diretamente a infra-estrutura material onde o PTE se realiza e os meios através dos quais ele é aprimorado. Reclamações sobre a precariedade de recursos para a viabilização do trabalho e sobre a ausência de cursos proporcionados pela FESP, ou instituição afim, foram constantes, pois mesmo naqueles órgãos em que ainda existe a oferta destas oportunidades, isso já não é feito com a constância e a qualidade de antes.

Ainda sobre os cursos, verificamos que 17% dos coordenadores admitiram que a carga horária de trabalho é pequena e que não haveria condições de agregá-los à experiência. Este tipo de consideração não é inédita e nossa vivência no PTE demonstra que alguns supervisores se valem de justificativas deste tipo — horário de trabalho reduzido — para não liberarem os bolsistas para atividades educativas, previstas para acontecerem. Todos os demais coordenadores demonstraram preocupação com a oferta de cursos para os jovens e suas falas, no geral, ressaltam o quão positivos estes aprendizados costumam ser, tanto para o adolescente, quanto para o setor de trabalho.

Na tentativa de enfrentar a precariedade da oferta de cursos, observamos que em quase todas as instituições que promovem esta atividade, foram firmadas parcerias internas e externas para sua viabilização (através do suporte de outros órgãos públicos, apoio voluntário de outros servidores, ONGs, Centro de Integração Empresa-Escola,

Universidades). Neste aspecto ficou evidente a queda no investimento público na formação do servidor e, conseqüentemente, do jovem.

Atividades com voluntários apareceram em todas as instituições que desenvolvem atividades formativas, o que parece revelar a substituição das ações freqüentes pelas eventuais. Em geral, são outros servidores que se apresentam voluntariamente para ministrar palestras, para oferecer cursos e até para dar aulas de reforço escolar. Este dado, se por um lado revela o empenho daqueles que recebem os jovens, também revela as limitações das instituições no sentido de formar o adolescente.

Dentre os órgãos que oferecem cursos, registramos que a maior oferta está no campo da informática básica, muito solicitada e valorizada pelos coordenadores, pelos setores e, segundo nossa vivência profissional, pelos próprios bolsistas. Acreditamos que este dado revela uma concepção utilitarista dos cursos, tanto por parte dos coordenadores, quanto por parte dos bolsistas, o que é compreensível, dadas as “promessas integradoras”<sup>46</sup> — veiculadas na sociedade, em especial na mídia e na própria instituição escolar — de que o acesso ao emprego acontece a partir destes treinamentos.

#### **4.4.5 A visão dos coordenadores sobre a formação dos bolsistas**

Neste item pretendemos abordar a compreensão, por parte dos coordenadores, da formação que o PTE propicia ao adolescente. Observamos nos questionários que utilizamos como teste inicial, dificuldades de nossa parte na construção desta indagação. Havíamos formulado a pergunta da seguinte maneira: como você percebe a formação que o programa oferece ao bolsista, mas a questão ficou muito subjetiva e a resposta se mostrava aberta demais. Nosso desafio ficou sendo o de reformular a questão, mas percebemos que somente isso não bastaria. Essa questão deveria ser captada em todas as indagações da

---

<sup>46</sup> Frigotto (1993) critica a Teoria do Capital Humano que difunde a idéia de que os processos de elevação das níveis de escolaridade apontariam para o desenvolvimento social e econômico. Renovada, esta teoria vem difundindo a noção de que o conhecimento é moeda de troca que conduz ao emprego e promete integração (Frigotto, 1998).

pesquisa e não somente nesta. Assim, além de algumas alterações no questionário de entrevistas feitas na ocasião, optamos por mudar a estratégia de abordagem do assunto.

Sendo assim, no final das entrevistas, procurávamos abrir espaço para que o entrevistado falasse livremente sobre o programa. Pedíamos que ele discorresse sobre aspectos positivos e negativos do mesmo e só depois de ouvirmos suas ponderações, (que na maioria das vezes transcorriam sobre a importância do programa na vida daqueles jovens e de preocupações sobre o momento do desligamento)<sup>47</sup>, solicitávamos que ele falasse sobre a formação que o adolescente obtém através da experiência naquele órgão. Avaliamos que esta forma de abordagem permitiu uma melhor comunicação de nossa parte com os coordenadores.

Pudemos observar, então, que como resultado da formação conquistada no programa, os coordenadores apontavam o positivo comportamento do adolescente. Melhor explicando, os coordenadores valorizaram aspectos como *“saber respeitar e ser respeitado, saber se portar na vida, ter auto-estima, sair bem orientado para fazer boas escolhas, sair preparado para a vida, saber conviver bem em grupos diferentes”* como resultado da formação alcançada no PTE.

Este tipo de consideração apareceu em 82% das entrevistas e revela que a compreensão da formação está no nível atitudinal e da subjetividade e esse quadro não se restringe ao PTE. De fato, esta valorização subjetiva do perfil do trabalhador, guarda total identificação com o homem que se pretende formar nesta fase atual do capitalismo pós-moderno, reestruturado em termos de gestão da força de trabalho, que fala a linguagem das competências e que valoriza aspectos comportamentais ao tratar do trabalhador, como já discutimos em outros capítulos. Da mesma forma, também entendemos que os coordenadores percebem, no PTE, grande potencialidade no sentido de orientar moral e

---

<sup>47</sup> Interessante destacar que como aspecto negativo do PTE, os coordenadores apontaram, quase que unanimemente, o desligamento aos 18 anos, além das dificuldades de inserção no mercado de trabalho, após o término da experiência.

positivamente aqueles adolescentes, já que o domínio de técnicas e conteúdos mais complexos, não estão em jogo na experiência, para a maioria.

Esta valorização do aspecto comportamental traz em si, ainda, a desqualificação da conduta do adolescente antes do ingresso no programa; é quase como se ele fosse uma tábua sem inscrições e que somente depois do acesso ao PTE este quadro tivesse mudado. Na fala dos coordenadores, estes adolescentes estavam perdidos e sem opções, antes do ingresso no programa, mas se observamos o perfil dos adolescentes, verificaremos que eles não estão entre os grupos de maior vulnerabilidade social e já trazem de suas experiências anteriores, valores que os conduziam no sentido “do bom comportamento”. O PTE pode, de fato, valorizar atitudes, especialmente quanto ao trabalho, mas não pode negar que elas já existiam anteriormente, pois foram conquistadas em outros espaços da vida (família, escola, comunidades).

Um segundo grupo de coordenadores (13%) apontava o domínio de conhecimentos solicitados pelo mercado de trabalho, como a principal formação conquistada no PTE. Nas falas deste grupo apareciam afirmações como *“a idéia é sair do programa e encontrar emprego, buscar emprego com mais instrumentos de barganha”*. Estes coordenadores entendiam que o objetivo do programa deveria ser o de integrar o adolescente ao mercado de trabalho e, de fato, esta meta consta dos documentos propositivos do PTE/FIA.

Certamente, o adolescente que ingressa no PTE tem uma demanda por trabalho e esta permanece existindo após o término desta experiência. Encontrar emprego é, sem dúvida, uma meta importante para o adolescente e não deve ser subestimada pelo PTE. No entanto, algumas considerações sobre a inserção juvenil no trabalho de maneira geral e dos ex-bolsistas do PTE, de maneira especial, precisam ser brevemente destacadas (serão aprofundadas em seção posterior).

Para que pensemos na integração ao mercado de trabalho é preciso uma reflexão de ordem política e econômica para que não sejam dadas falsas expectativas aos bolsistas. Afirmar que depois de passar algum tempo entregando documentos, atendendo ao telefone e organizando arquivos, ele estará apto a encontrar uma colocação na área administrativa — espaço onde a maioria almeja estar integrada, até pela semelhança com o PTE, segundo nossa experiência profissional — não nos parece real. A ampliação das oportunidades de emprego diz respeito à execução de políticas de geração de postos de trabalho e de distribuição de renda e reforma agrária, como discutiram (Pochmann, 1998 e 2000) e Frigotto, (2004) e é preciso alertar a este jovem que ele disputará vagas para atividades administrativas de base, com indivíduos com escolaridade e experiência profissional superiores a sua, mesmo para os cargos elementares deste campo (cargos que em geral o ex-bolsista pleiteia: office-boy, recepcionista, auxiliar administrativo).

A reversão deste quadro não é determinada por desejos individuais. Neste sentido, é uma contra-senso oferecer ao bolsista um aprendizado frágil, periférico e criar expectativas sobre um mercado de trabalho extremamente competitivo. A formação é que deve ser o objeto a ser perseguido. Esta deve ser a tônica e não o mercado.

Há, ainda, um terceiro grupo (5%) que também aponta o ingresso no mercado de trabalho como resultado da formação. Eles revelam, porém, que o aprendizado no PTE não é garantia na conquista do emprego e propõem como solução, o prolongamento deste vínculo, para além da maioria. Acreditamos que práticas que busquem amparar o jovem diante do desafio do emprego são bem vindas, mas simplesmente ampliar o período de integração do bolsista, sem pensar em conferir um caráter mais formativo à experiência, não basta.

De uma maneira geral, observamos que as concepções em torno das formações que são viabilizadas no PTE se mostram frágeis, pois se limitam a dois modelos: um que valoriza a apreensão de comportamentos positivos frente aos desafios do trabalho e da

vida e outro que acredita que a formação no PTE facilita o acesso ao emprego, sem maior crítica a este respeito. Acreditamos que estas concepções sejam, de fato, reflexo da formação que se mostra possível no programa. A inserção periférica desta força de trabalho juvenil como substituta de mão-de-obra, dificulta que outras possibilidades sejam vislumbradas na experiência. Um reflexo disso é que até ouvimos considerações a respeito da importância de propiciar um aprendizado mais amplo e consistente para o bolsista, mas esta meta tinha como objetivo final o mercado de trabalho e não a formação. A formação como possibilidade de aperfeiçoamento do ser humano, para além das considerações subjetivas e do disciplinamento adequado ao mundo do trabalho, tende a não aparecer, pois as condições materiais deixam poucas perspectivas para tanto.

O PTE não existe desvinculado da realidade social na qual aos trabalhadores e, aos seus filhos, estão reservadas a inserção subalterna no trabalho e no acesso ao conhecimento (Kuenzer, 2001). Nasce daí a valorização do aspecto atitudinal na formação dos adolescentes em detrimento de um aprendizado mais completo (e complexo). É preciso valorizar as possibilidades formativas do PTE, para além da conquista do posto de trabalho. Acreditamos que isso é viável e é o que queremos apresentar na conclusão.

#### **4.4.6 Como os coordenadores vêem o adolescente e o PTE**

Nesta seção procuramos abordar uma das questões que julgávamos essenciais ao conhecimento do processo formativo no PTE: a percepção que os coordenadores têm dos adolescentes com os quais trabalham.

Através da indagação — quem é o adolescente bolsista para você — percebemos grande receptividade destes profissionais para com o grupo, coletivamente, e uma evidente preocupação com suas histórias individuais. Se considerarmos que o número de jovens atendidos por instituição é, em média, pequeno e que eles permanecem no programa por um período que varia de um a dois anos, chegamos à conclusão de que existem condições

que favorecem esta interação positiva: o tempo de convivência é razoável, a aproximação, principalmente com os supervisores é estreita e os adolescentes, segundo observamos em nossa prática profissional, quando se sentem bem recebidos, se mostram receptivos e afetivos, trazendo para o cotidiano do trabalho, suas expectativas, projetos, entre outras questões que atravessam sua vida fora daquele espaço.

Em quase todas as entrevistas ouvimos afirmações sobre a importância do acesso à renda e ao trabalho, na vida dos bolsistas e percebemos que a valorização da experiência do PTE, no entendimento do coordenador, estava associada à idéia do emprego. Ali o jovem teria acesso à *renda, teria responsabilidades, aprenderia a trabalhar, seria respeitado e respeitaria*. Ou seja, a primeira avaliação que se destaca sobre o bolsista, diz respeito a sua necessidade de se tornar trabalhador.

Outra afirmação de destaque sobre os adolescentes é a de que eles são demandatários de ajuda de várias ordens. Este discurso sobre as *carências* e sobre a necessidade de saná-las tem grande força, segundo pudemos observar. Nas entrevistas ouvimos falar de *“carência material e afetiva, da precariedade de acesso a serviços essenciais e pobreza”*, assim como ouvimos muitos comentários sobre a realidade de *“violência”* nas localidades onde os adolescentes residem, este último, um tema de grande apelo social e que muito sensibiliza os coordenadores. Segundo esta compreensão os bolsistas são *“meninos pobres”, “menores necessitados”*, que solicitam acompanhamentos de várias ordens. Os adolescentes seriam, ainda, *“bons”* no sentido da índole e o trabalho seria um instrumento para reforçar este aspecto. Como podemos perceber, o discurso da *solidariedade* quanto aos *mais fracos* e a associação entre *pobreza e trabalho* são grandes motes para a compreensão do entendimento dos coordenadores sobre os bolsistas.

Estes coordenadores percebem as suas próprias limitações dentro do programa, quer seja pelo *“acúmulo de tarefas desenvolvidas”*, quer seja por *“falta de recursos materiais e humanos”*. De maneira geral, estes profissionais entendem que a FIA deveria ter um papel

mais participante nas ações desenvolvidas, inclusive propondo soluções para os problemas que se apresentam. Sobre o tema, a opinião do coordenador nº 14 é a de que “*não há tempo para a dedicação exclusiva ao Programa e foram perdidas possibilidades de treinamentos e acompanhamento para os adolescentes e para o próprio servidor nos últimos anos*”.

Observamos que a escolha daqueles indivíduos, para a coordenação do trabalho com os PTEs, responde bastante a sua identificação com a proposta. Também encontramos coordenadores que assumiram aquela tarefa em função do vínculo que possuem — por exemplo, são profissionais da área de RH ou coordenam áreas que respondem pelo programa — mas não conseguimos perceber, nas entrevistas, significativa modificação sobre o entendimento daquele bolsista, entre aquele que assume a tarefa em função do cargo ou aquele que a realiza por identificação.

Em ambos os grupos as interpretações — a preocupação com a condição social dos bolsistas e o desejo de estimulá-los frente ao papel do bom trabalhador — prevaleceram. Não pretendemos desvalorizar esta disposição acolhedora por parte dos coordenadores, que sem qualquer dúvida, vencem dificuldades para colocá-la em prática, inclusive porque consideramos que a formação não exclui suportes desta ordem. Entendemos, porém, que a perspectiva do direitos sociais e não da caridade devem fundamentar o PTE. Sobre a histórica interpretação de que o programa deve responsabilizar o bolsista frente ao papel do *bom trabalhador*, queremos dizer que não é esta perspectiva de formação que entendemos que deva ser valorizada no PTE.

#### **4.5 Finalizada a experiência, o ingresso no mercado de trabalho**

Terminando a exposição sobre o adolescente no PTE, traremos breve reflexão a respeito do seu ingresso no mercado de trabalho, construída a partir de dados que

levantamos junto ao grupo de bolsistas com o qual trabalhamos e das informações trazidas pelos coordenadores nas entrevistas.

Entendemos que o acesso ao emprego não deve figurar entre as metas principais do programa, mas a indagação a respeito do que acontece com os adolescentes ao final da experiência se coloca diante de todos que ali atuam e se mostra crucial, não só para que pensemos nas possibilidades de formação contidas no programa, assim como para que sejam pensadas outras políticas públicas de atendimento a este grupo etário.

Inicialmente, precisamos destacar que desconhecemos se a FIA tem uma avaliação sistematizada a respeito dos egressos do programa, mas acreditamos que não. Dentre as instituições que entrevistamos, verificamos que os coordenadores, em geral, sabem quem são os jovens que obtiveram êxito na luta pelo emprego, pois eles costumam voltar para comunicar a conquista ou em outras situações, o próprio coordenador (ou o supervisor) contribui para que este acesso se efetive. O órgão onde o trabalho se desenvolve acaba sendo um espaço que absorve, através de contratos ou terceirizações, aquela força de trabalho (ainda que uma parte pequena desta), o que torna o coordenador um ator privilegiado na localização dos adolescentes que se empregam ao final da experiência. O mesmo não acontece com a informação sobre aqueles que estão desempregados e este dado limita as possibilidades desta análise, mas não a invalida.

Como não encontramos dados sistematizados acerca da trajetória profissional dos adolescentes em nenhuma das instituições entrevistadas, vamos trabalhar com a amostra que construímos, juntamente com a equipe do PBIT/UERJ, acrescentando a ela as observações dos coordenadores colhidas durante a pesquisa.

Nosso foco serão os jovens que passaram pela vivência do PTE desenvolvido na UERJ, onde nos últimos nove anos e meio foram atendidos, aproximadamente, 650

bolsistas na modalidade de “trabalho educativo”. Temos uma amostra de 1,5% deste grupo total.

Para realização desta amostra foram selecionados ex-bolsistas, passados no mínimo seis meses do seu desligamento. Eles são convidados para encontro de egressos, onde são levantados dados sobre a sua situação ocupacional e escolar. Apresentaremos parte destes dados, dando ênfase à qualidade das informações e não à quantidade.

De maneira resumida, destacamos que o acesso ao emprego após a saída do programa é uma tarefa árdua. O ex-bolsista certamente espera conquistar emprego logo após a experiência, mas este fato não é comum. Os rapazes, em especial, enquanto não resolvem a questão do serviço militar (se são integrados ou não), não conseguem emprego formal e mesmo na informalidade, as oportunidades são escassas. As meninas parecem ter um pouco menos de dificuldade, pois se integram ao comércio formal e informal, além de desenvolverem atividades informais que algumas já desenvolviam antes do ingresso no programa: babás, manicures, vendedoras de cosméticos, balconistas.

Focalizando a nossa amostra de egressos, os primeiros dados que queremos apontar, datam de 1997 e a segunda de 2004. Mais uma vez, ressaltamos que estamos trabalhando com uma escala pequena de adolescentes pesquisados, que talvez não expresse com fidelidade a totalidade do grupo atendido pela FIA, mas observamos que os dados sistematizados guardam relação com informações sobre a juventude em seu ingresso no mercado de trabalho, produzidas por Pochmann (1998 e 2000), Bock (2002) e Gimenez (2001). Estes autores revelam em seus estudos o trabalho precarizado, o desemprego em escala maior do que o dos adultos na faixa etária entre 16 a 24 anos, a imensa seletividade frente à abundante mão de obra e a escassez de postos de trabalho, como realidades que o jovem trabalhador enfrenta. Se os dados que reunimos podem não expressar este quadro em termos quantitativos, acreditamos que em termos qualitativos isso é possível.

Destacaremos assim, em linhas gerais, as informações obtidas nas amostras: em 1997 foram convocados 87 ex-bolsistas, sendo que 52% compareceram ao encontro. Verificamos que a média de escolaridade do grupo, na época, estava situada entre a 7ª e a 8ª séries do ensino fundamental e que na vivência do PTE eles haviam desenvolvido tarefas como as que já citamos, complementadas por treinamentos no campo da informática básica e oficinas sobre temas que tocam intensamente a juventude.

Dentre os empregados, observamos que 35% trabalhavam no mercado informal (ambulantes, camelôs, construção civil) e entre os que tinham empregos formais, 44% eram temporários, a maioria no comércio.

Sobre a escolaridade, vimos que 65% dos jovens permaneciam na escola, ainda cursando o nível fundamental ou médio, por considerarem que precisavam elevar o nível de seus conhecimentos *para alcançar melhores oportunidades de emprego*. Os que haviam abandonado a escolarização, alegavam dificuldades financeiras e desestímulo. Vinte e cinco por cento do grupo havia constituído família, especialmente as meninas, que alegavam dificuldades em conciliar escola, trabalho, filhos e assim justificavam seu desemprego naquele momento.

Dentre os desempregados, seus índices de escolaridade eram idênticos àqueles que tinham emprego. Alguns já haviam trabalhado anteriormente, mas sempre na condição de informalidade, novamente nos pequenos comércios nos próprios bairros onde residiam ou como ambulantes.

Este quadro, apesar de se referir a um pequeno grupo, dá suporte à idéia do quanto é ideológica a afirmativa de que a elevação da escolaridade conduz, necessariamente, ao emprego. Frigotto (1995) e Bock (2002) questionam esta associação e o primeiro autor ressalta que este tipo de afirmação é resultado do *“rejuvenescimento da teoria do capital humano”*. Martins (2002), por sua vez, faz importante observação a este respeito.

Trabalhando com jovens metalúrgicos, a autora aponta que a permanência deste grupo na escola estava relacionada com a intenção de se manter no emprego e não com a perspectiva do crescimento profissional, o que revela uma nova forma de apropriação do valor da escolarização pelo capital.

Foi comum ao grupo o discurso da frustração e do sentimento de fracasso, pois os adolescentes sonhavam com ocupações na área de apoio administrativo, onde o PTE se realiza, mas a abundante oferta de força de trabalho neste campo, determinava que indivíduos com escolaridade e experiência melhores, fossem os escolhidos.

Já no levantamento menor feito em 2004, junto a 13 jovens — foram convocados 68 — 62% dos entrevistados estavam trabalhando, metade com vínculo formal e metade na informalidade. Observamos que o acesso ao primeiro emprego foi feito através do apoio de familiares e amigos, sendo que alguns supervisores foram instrumentos desta facilitação, tornando a indicação, um fator de destaque entre o grupo empregado.

A escolaridade do grupo subiu (está na faixa entre o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio), mas isso não parece guardar relação com a inserção profissional. Observamos que a permanência na escola foi total, para aqueles que não concluíram o ensino médio (ainda que tenha havido história de interrupção da trajetória escolar por um curto período de tempo), revelando uma maior preocupação do grupo com a questão. Entre os que concluíram o ensino médio (46%) somente um jovem deu prosseguimento aos estudos (cursa o pós-médio em instituição privada, com bolsa). Os demais estão buscando melhores oportunidades de trabalho para que possam assumir o restante de sua escolarização. Para este segundo grupo, o acesso ao trabalho é prioritário. A “Síntese de Indicadores Sociais”, de fato, aponta que dificilmente os filhos das famílias trabalhadoras chegam ao ensino superior.

Diferentemente da amostra obtida em 1997, estes jovens apontaram que a inserção no PTE ajudou como “*experiência anterior de trabalho*”, na disputa pelo emprego, mas o fator primordial de diferenciação, foi a indicação. Outro destaque neste grupo é o significativo índice de emprego formal, mas se cruzamos esta informação com a indicação para o trabalho, a questão recebe outro enfoque.

Sobre a quedas dos índices de jovens sem emprego, é fundamental destacar o que nossa experiência profissional tem revelado: entre os jovens que estão desempregados, a resposta ao convite para participação em encontro de egressos costuma ser menor. Não podemos perder de vista que nossa sociedade culpabiliza o indivíduo pelo desemprego e o sentimento de menos-valia e de fracasso, decorrentes deste quadro, muitas vezes, inibe a participação em atividade onde o tema da inserção profissional terá destaque e onde o encontro com outros ex-bolsistas é inevitável.

Para o grupo que permaneceu na informalidade e desenvolveu trabalho em pequenos comércios (lanchonete, pizzaria, cobrador em transporte alternativo), também a indicação foi agente facilitador na conquista do emprego. De fato, o apoio no acesso à oportunidade de trabalho através de amigos que estão inseridos no ambiente produtivo é uma realidade que vem sendo apontada em estudos recentes e a fala do Diretor do DIEESE, em reportagem veiculada recentemente, é uma expressão deste fato: “*contratações são feitas através da indicação de outros trabalhadores*” (Jornal O Globo de 28/03/2004).

Queremos destacar, ainda, que as experiências de trabalho formal ou informal, em ambos os grupos, têm a marca da curta duração. Segundo observamos, os ex-bolsistas passaram brevemente por seus postos de trabalho, indicando a rotatividade do aproveitamento da mão de obra juvenil.

Somado a esta amostragem, destacamos o contexto revelado nas entrevistas sobre a inserção dos adolescentes no trabalho. Uma estratégia interessante neste sentido é a

contratação provisória, que somente a instituição “F” admitiu que não costuma realizar. Todos os demais contratam precariamente e consideram esta estratégia benéfica para o ambiente produtivo e para o jovem, pois o setor continua contando com alguém que faz parte da equipe e que já conhece o trabalho e o adolescente continua exercendo a condição de trabalhador.

Mensurar os índices de contratos, porém, não estava entre os objetivos deste trabalho. Segundo o coordenador “12”, dois ou três ex-bolsistas são contratados anualmente, mas desconhecemos se este número é generalizável (aquela instituição contava com 10 bolsistas). Também em nosso espaço de trabalho é comum a contratação de ex-bolsistas, atendendo às necessidades dos setores e também como resposta à demanda por emprego por parte do adolescente, mas a quantificação de uma média é tarefa complexa, pois os contratos dependem da conjuntura política da instituição. Hoje, de um total de 80 bolsistas incluídos no PTE da UERJ, temos 5 jovens, ex-bolsistas, atuando como contratados, mas consideramos precipitado usar a idéia de *média* anual para contratação, já que não dispomos de dados mais efetivos a este respeito. Como dissemos, segundo a conjuntura política e institucional, o número de contratos pode crescer ou diminuir. Podemos indicar, no entanto, que estes adolescentes estão sendo absorvidos na administração pública, na condição de temporários, numa estratégia de substituição de força de trabalho efetiva, que se articula a outras, neste mesmo sentido.

Pelos dados expostos nesta seção, percebemos que a experiência no PTE não é nula em relação à trajetória profissional do adolescente. Além de ter a relevância da experiência prática em locais de trabalho reconhecidos, esta vivência cumpre o papel de iniciação no trabalho administrativo simples — o que parece ter status maior, naquele grupo social. Por outro lado, ingresso no PTE não significa acesso garantido ao mercado de trabalho e nem poderia ser assim. Primeiro devido à simplicidade do aprendizado conquistado naquele ambiente e, segundo, porque as garantias de acesso ao emprego são cada vez mais

tênuas, principalmente para aquelas populações que desenvolverão atividades da base produtiva, como tem acontecido com os adolescentes pobres.

Neste sentido, as expectativas quanto ao ingresso no mercado de trabalho, estimuladas pelo programa, precisam ser repensadas — será esse o papel desta experiência ? — uma vez que a geração de emprego é uma questão complexa, que extrapola uma política focal, como é o caso do PTE e que demanda ações de ordem micro e macroeconômicas (Pochmann, 1998). Entendemos que o PTE deve se voltar para as experiências educativas e que estas não podem estar balizadas pelo ingresso no mercado de trabalho.

## **5- Conclusão:**

É preciso ser pessimista, sem perder o otimismo

Se o futuro é dos mais jovens, que tipo de percalços nos reservará o amanhã, já que extensas faixas de crianças, adolescentes e jovens sobrevivem à margem do progresso produzido socialmente ? De forma sistematizada, este quadro aparece em estudos do IBGE, INEP, do Unicef, do próprio Banco Mundial, entre outros e de forma crua e real esta realidade salta aos olhos de quem quiser ver. A desigualdade — condição de existência do capitalismo, justificada meritocraticamente pelo liberalismo e pelo neoliberalismo — gera índices alarmantes de pobreza, já comentados no presente texto. Esta mesma desigualdade está na base de problemas como a precariedade dos projetos educacionais, a falta de saúde, o abandono, a fome e, entre tantos outros, o trabalho infanto-juvenil.

As políticas sociais são estratégias necessárias à atenuação do conflito entre capital e trabalho e atuam sobre as mazelas decorrentes das desigualdades geradas neste modo de produção. Os Programas de Trabalho Educativo estão inseridos neste âmbito e guardam

em si a dualidade contida nestas políticas — atender aos trabalhadores e/ou valorizar os processos de acumulação.

Desta tensão também nasce uma característica do programa que merece destaque: além de se constituir numa oferta de trabalho, ainda que numericamente tímida, para os adolescentes pobres <sup>48</sup> e de responder à demanda por ocupação que estas famílias tanto solicitam, pois “*cabeça vazia é oficina do capeta*”, o PTE auxilia na substituição de mão-de-obra no âmbito público e privado, barateando os custos da produção e aumentando a produtividade. Sua matriz fundamental foi bem traduzida por Gramsci (Nosella,1992) ao tratar da profissionalização dos filhos dos trabalhadores: precariedade.

Ao longo deste texto falamos dos adolescentes pobres que tiveram o acesso precoce ao trabalho como única condição de sobrevivência, independente de desejos, aptidões, expectativas e, principalmente, em detrimento da possibilidade de outras experiências.

Historicamente, a inserção no trabalho e a profissionalização desta população veio sofrendo transformações resultantes dos embates entre os detentores do capital e os trabalhadores e acabou sendo *modernizada*, ainda que dentro de um formato conservador<sup>49</sup>, nos processos civilizatórios do capitalismo, cuja expressão mais recente, no Brasil, é o ECA. A compreensão dos PTEs exige, portanto, abordagem histórica. Não estamos tratando do trabalho fabril do início do século XX, assim como também não estamos tratando do “Patrulheirismo” nascido em São Carlos nos anos de 1960, quando crianças e adolescentes pobres eram chamados para o trabalho no comércio. Um caminho foi percorrido desde então, possibilitando esboços da construção de uma proposta de trabalho mais ampla e formadora, que sem dúvida, precisa avançar em muito, mas que já representa um passo inicial.

---

<sup>48</sup> Podemos estimar que hoje, segundo nossa experiência profissional, no município do Rio de Janeiro, existam aproximadamente 10.000 adolescentes que se integram aos Programas de Trabalho Educativos, coordenados por instituições públicas e privadas. A FIA, ACM, Salesianos, APARJ, o CAMP e a Fundação São Martinho são as mais representativas.

<sup>49</sup> O aparato legal é uma importante expressão destes embates.

O PTE é, de fato, uma estratégia de inserção de mão-de-obra adolescente no mercado de trabalho e seu formato, como resultado dos movimentos da história em torno da questão da infância e da juventude, expressa possibilidades e limitações. Assim, na FIA, ele não se configura como atividade que prima pelos níveis elevados de periculosidade e insalubridade, nem tampouco, impede a frequência escolar por sua carga horária excessiva. Por outro lado, o programa não guarda em si características que favoreçam uma formação mais ampla, que permita que este adolescente desenvolva tarefas menos simples, receba efetivo apoio e estímulo escolar, compreenda melhor o mundo em que vive, assim como sua condição de trabalhador, mas no entrelaçar de possibilidades, isso acaba acontecendo, para alguns bolsistas. Compreender as razões pelas quais esta formação melhor e mais ampla é uma exceção e não uma regra, foi um dos objetivos deste trabalho.

Buscando esta compreensão, nosso cuidado e desafio durante a preparação do texto foi o de apontar as contradições inerentes ao programa em sua forma atual, indicando seus aspectos positivos e negativos, acreditando antes de tudo, que esta dualidade é inerente ao modo de produção dominante. Nossa intenção não era a de condenar a iniciativa, através do apontamento de suas fragilidades — por se realizar sobre o trabalho periférico e por sua proteção legal insuficiente, por exemplo. Nos marcos atuais do capitalismo, que destrói ou desconsidera direitos sociais e condena a juventude ao ingresso precoce e desprotegido no mercado de trabalho, ou ao desemprego, o PTE em especial o da FIA, se integra ao espaço das políticas públicas de juventude e demonstra sua significação social, pois sua existência tem relação com a ausência de políticas outras, que não as de trabalho, voltadas para este segmento etário. O programa tem, portanto, sentido não só quanto à sobrevivência, mas também quanto ao aprendizado, para os adolescentes que a ele se integram. Ali há espaço para escuta, para respostas a demandas não percebidas, para despertar interesses, para valorização de potencialidades, apesar dos limites apontados.

Apontando limites e possibilidades, nos utilizamos da categoria contradição e captamos dois tipos de formação presentes no programa: uma que se expressa numa perspectiva interessada que reproduz e reforça desigualdades e uma outra, minoritária, não ideal, mas que resgata possibilidades de aprendizado negadas a este jovem.

Elas são resultados do tratamento, historicamente, dispensado à juventude pobre, de conjunturas internas nas instituições em que o PTE se desenvolve, bem como da condução do programa, segundo nosso entendimento:

A primeira delas diz respeito a uma formação reduzida ao aprendizado dos processos simples de trabalho, interessada (Gramsci *apud* Nosella, 1992) que solicita pouco acompanhamento dos supervisores, que não remete ao conhecimento escolar, que é periférica e conforma o adolescente trabalhador para inserção em um lugar social, também periférico, hierarquicamente inferior, de aprendizado simples. Esta situação foi predominante.

Uma segunda possibilidade de formação, também interessada, mas relacionada ao desenvolvimento de tarefas mais complexas, que exigem maior domínio de informações para sua execução, solicitam maior acompanhamento do supervisor, e alguma orientação no campo teórico. Esta formação remete, mais facilmente, ao conhecimento escolar e costuma estimular o adolescente no sentido de buscar novas informações para melhor desempenho das tarefas.

Vale mencionar, porém, que mesmo nos órgãos em que a experiência de formação era mais limitada, podiam existir setores onde as possibilidades de um aprendizado mais elaborado eram visíveis, graças a iniciativas individuais, revelando que as possibilidades formativas não guardam relação, apenas, com órgãos específicos, mas também sofrem influência da compreensão e das práticas dos coordenadores e supervisores.

Em ambas as situações, entre tarefas mais simples ou mais elaboradas, a formação no PTE tem se fundamentado sobre o aprendizado em serviço, aliado aos conhecimentos obtidos em cursos e palestras, que se somam ao acompanhamento escolar, mais as orientações de ordem comportamental contidas no discurso dos profissionais que atuam com os adolescentes. Existem outros elementos sutis contidos neste processo, tais como as relações de hierarquia, de classe, de amizade, que acabam conduzindo à qualificação e à desqualificação através do trabalho. Como afirma Kuenzer (2002), há sempre um projeto de formação em curso, mesmo quando este parece difuso. Com tantas semelhanças, a diferença entre ambas as perspectivas de formação estava situada no campo das tarefas desenvolvidas (mais simples ou mais complexas).

Na busca por conhecer esta formação, tivemos algumas surpresas, apesar de julgarmos que o tema nos era tão próximo. Esperávamos encontrar algumas expressões mais nítidas deste capitalismo pós-moderno, manifestado através das teorias organizacionais discutidas no primeiro capítulo, mas isso não se confirmou. Melhor dizendo: esperávamos achar as práticas típicas das novas teorias da organizações de trabalho, naqueles ambientes — encontrando bolsistas integrados às práticas do trabalho em equipe, às práticas de controle de qualidade, aos programas de qualidade de vida, ou as hierarquias menos demarcadas, por exemplo — mas isto não ocorreu.<sup>50</sup>

Se estas teorias estão presentes no serviço público — e tomando a instituição em que trabalhamos como exemplo, sabemos que isso é verdadeiro — o PTE não tem sido espaço privilegiado para sua ação. Nossa avaliação a este respeito, é a de que a população atendida no programa está colocada tão na periferia das ações e dos investimentos públicos, mesmo quando na condição de trabalhadora, que este tipo discurso e seus reflexos, passam ao largo. Esta população desempenha tarefas simples, subordinadas e substitui força de trabalho que também está colocada numa condição subalterna, tanto que

---

<sup>50</sup> No CENPES (espaço onde chegamos a iniciar a pesquisa, conforme mencionamos na introdução) esta realidade nos pareceu muito mais presente.

tem sido facilmente substituída nos processos de reestruturação na administração pública. Assim, mesmo naqueles órgãos em que a reestruturação e a privatização se mostraram mais evidentes, não percebemos os reflexos das teorias organizacionais sobre os bolsistas. Até mesmo a chamada “responsabilidade social das empresas”, tão em voga, não se evidenciou com a força de que imaginávamos, limitando-se a raras observações em termos de discurso.

Entendemos, daí, que para esta população, a velha “ajuda humanitária”, as falas que tratam da cooperação entre “sujeitos distintos” e a valorização da sua condição moral de trabalhadores dignos e bem integrados aos ambientes onde circulam, que historicamente, tem sido a base ideológica de ações que se voltam para as populações mais pobres, se mostravam suficientes.

Uma outra surpresa aconteceu quando tentávamos categorizar a formação contida no PTE. Pensávamos nela como polivalente<sup>51</sup>, por sua fragmentação, por sua base abstrata de conhecimento, por seu caráter mecânico. No entanto, encontramos no PTE uma expressão de polivalência ainda mais precária, construída sobre tarefas extremamente simples.

Para compreendermos o que encontramos, traçamos paralelo entre aquele modelo de polivalência e as qualificações de nível básico, instituídas pela nova LDB. Estas qualificações, de caráter simples, se voltam para os indivíduos de mais baixa escolaridade, que buscam ingressar no mercado de trabalho e passam a ser estimulados a buscar aprendizados diversos. Estas qualificações se mostram simples, de frágil suporte teórico, com ênfase nos aspectos comportamentais solicitados pelos ambientes de trabalho. A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional (1999), ao permitirem aquele modelo de qualificação de nível básico, sem fiscalização da proposta, acabam atendendo às demandas do mercado por um profissional polivalente e intrinsecamente

---

<sup>51</sup>A categoria polivalente nasce do trabalho fabril. Estamos nos apropriando da mesma para tratar do aprendizado no PTE, por entendermos que suas características guardam intimidade com o que ocorre no programa.

talhado para a modernidade capitalista. Uma formação mais sólida e menos interessada está, certamente, na contra-mão desta proposta.

No PTE encontramos esta forma de polivalência na execução de tarefas administrativas extremamente simples, identificada com as qualificações de nível básico, revelando que o programa vem respondendo às necessidades de uma nova formação, alicerçada sobre conhecimentos diversos, fragmentados, que não exigem suporte teórico mais estruturado.

Também encontramos uma forma de polivalência mais elaborada, que igualmente responde às demandas do mundo do trabalho, mas que se mostra estruturada sobre atividades mais complexas, que oferecem e exigem mais informação ao bolsista que as executa. Encontramos, portanto, duas faces da polivalência: uma mais simples e outra menos simples, identificadas com os modelos de formação traçados acima

Uma outra surpresa que a pesquisa e o próprio curso nos trouxeram foi a revalorização da experiência de trabalho em si, no PTE. Melhor explicitando nossa idéia: em nosso cotidiano de trabalho pudemos compartilhar das transformações positivas e do despertar de novos horizontes, através do programa, em muitos adolescentes. Também conhecemos aprendizados menos estimulantes, mais repetitivos. Estas manifestações existiam e saltavam aos olhos. No entanto, nossa dificuldade em enxergar o potencial educativo da experiência *de trabalho* em si, era tão grande, que atribuíamos aquelas mudanças aos cursos oferecidos no programa e somente a eles, e não ao trabalho enquanto atividade ontológica, criadora, pela qual o ser humano se modifica, enquanto atua sobre sua relação sobre sua realidade (Lukács, 1981).

No entanto, eram os próprios adolescentes que nos davam pistas de que aquela potencialidade também estava contida no trabalho. *É bom fazer curso*, diziam eles, mas a descoberta da sua capacidade de contribuir com o desenvolvimento de determinada tarefa,

sua satisfação em verificar suas habilidades diante de atividades mais complexas, nos chamavam a atenção. Aqueles adolescentes não queriam abrir mão de participar da confecção de um “*Cd rom*” ou de trabalhar na organização de um dado evento ou jornal, ou de aprender a dar suporte ao funcionamento de algum programa de computador, ou de prestar uma informação relevante. Eles estavam satisfeitos em participar daqueles trabalhos pelo reconhecimento positivo alcançado, pois ali havia a exigência de empenho diferenciado para sua execução. A experiência com atividades menos simples ajudava no sentido de valorizar capacidades conhecidas e desconhecidas do bolsista, estimulando aspirações quanto ao futuro, mesmo nos ambientes, onde o aprendizado através dos cursos tornara-se escasso ou inexistente.

Por outro lado, aqueles bolsistas que somente executavam tarefas muito simples, como a entrega de documentos, demonstravam desestímulo. Ou seja, aqueles que desenvolviam tarefas mais complexas e valorizadas, eram justamente os que tinham acesso a uma melhor formação. Os cursos eram fundamentais, enriquecedores numa proposta que se pretende educativa — e, acrescentamos, não deveriam estar submetidos às demandas do mercado e, sim, atender aos interesses e necessidades dos bolsistas — mas a experiência do trabalho em si, se mostrava essencial aquela formação.

Também na pesquisa este dado se evidenciou: adolescentes que faziam tarefas menos rotineiras, de maior responsabilidade, eram os mais citados como referências importantes, no sentido da contribuição, da capacidade de trabalho e da descoberta de interesses profissionais. Por outro lado, aqueles adolescentes que realizavam as tarefas mais rotineiras e simples, tinham menos condições operacionais para desenvolverem suas capacidades, ficando com uma formação polivalente mais simples e empobrecida.

Enfim, não eram somente os cursos os responsáveis pelos aspectos mais positivos da experiência do PTE. Saviani (2003) nos diz que o trabalho é o elemento central de nossa socialização e, de fato, no PTE não é diferente.

Tentando superar os limites do Programa, queremos apontar algumas possibilidades que podem aprimorá-lo. Entendemos que o PTE tem papel social relevante, pois atende a uma faixa da população que dificilmente teria acesso aos e aprendizados positivos, serviços e acompanhamentos ali contidos, em outros espaços de sua vida. Se o PTE fosse extinto hoje, teríamos grupos de adolescentes desacompanhados em algumas de suas necessidades, simplesmente por não existirem retaguardas que possam atendê-los. Revela-se, portanto, a positiva significação do PTE para os adolescentes.

Nosso maior desafio neste trabalho foi tentar revelar estas potencialidades, sem minimizar as limitações ali contidas, sem desconsiderar que o programa se constrói na aridez da falta de recursos e da substituição de mão de obra adulta. Em nossa realidade de país dual — periférico e detentor de significativa industrialização e de PIB, onde o trabalho super-especializado convive com o desemprego e a precariedade, criando o que Oliveira (2003) chamou de *ornitorrinco* — pensar em trabalho na adolescência, soa ofensivo, porque imediatamente remete à idéia da exploração, da rua, da interdição de outros direitos. Mas no PTE também encontramos a garantia de direitos, a proteção, o aprendizado. Pois bem. Se Francisco de Oliveira nos permite, o PTE também se mostra um pouco *ornitorrinco*, pois contém em si aspectos exploratórios antigos, sem deixar de apontar para possibilidades num outro sentido, novas.

O programa acontece e se efetiva no mundo real e a formação oferecida é determinada pela sociabilidade proposta pelo capital, para as populações pobres. Este contempla aprendizados múltiplos, recortados, abstratos, permeados por recomendações de ordem atitudinal. A este projeto se associam o discursos da filantropia, da cooperação entre classes, como estratégias para superar antagonismos diversos. Gestado neste contexto pobre de possibilidades, o programa ainda consegue conter potencialidades que precisam ser ressaltadas. Melhor dizendo, o caráter educativo e ontológico do trabalho,

mesmo em sua forma capital, está sempre presente, alienando e desalienando o homem. São as possibilidades e os limites.

Nos limites de uma dissertação, queremos pontuar algumas ações que podem conferir ao programa reforço para uma perspectiva de formação mais ampla. Este trabalho não pretende ser propositivo, mas não poderíamos fazer a crítica à proposta, sem vislumbrar possibilidades para o enfrentamento dos limites verificados. Neste sentido, não podemos deixar de indicar a importância de uma maior fiscalização do programa, por parte da FIA. Sabemos do quadro de dificuldades materiais e humanas nas quais esta instituição precisa desenvolver suas atividades, mas o programa precisa receber suporte para que o educativo da proposta se evidencie e se efetive. É preciso pensar num projeto de programa com bases executáveis, em consonância com uma proposta maior de formação, orientada pela Fundação para Infância e Adolescência, segundo os documentos que ela mesma cita: o ECA e as bases legais da FIA para o PTE.

Para tanto, podemos pensar na redução do número de bolsistas e, paralelamente, num estudo que indique em que órgãos estão localizadas as melhores oportunidades de formação. Também uma aproximação com a atividade escolar, de forma que o adolescente possa, necessariamente, ter acesso ao apoio neste âmbito, semanalmente, dentro de sua carga horária de trabalho, assim como a cursos, de forma a descaracterizar esta mão de obra como substituta de uma outra força de trabalho. Para tanto, instituições educacionais do próprio Estado poderiam ser comprometidas com a proposta. O suporte de proteção legal também deve ser ampliado. É fundamental que a experiência do PTE possa ser oficialmente registrada na história profissional do adolescente que por ali passa e que direitos trabalhistas sejam agregados ao programa.

A supervisão também é uma tarefa que precisa ser avaliada, estimulada e valorizada, para que este profissional tenha em mente a relevância de seu papel educativo. Neste sentido, esta função só deve ser exercida por indivíduos que, de fato, se identifiquem com o

seu papel de educador e com o convívio diário com adolescentes. Atividades de preparação para o exercício desta experiência, também devem ser prioridade para a FIA.

Os bolsistas encarados na condição de pessoa em desenvolvimento, devem ter acesso prioritário ao exercício de tarefas mais elaboradas, sob supervisão, o que implicaria a descaracterização da incorporação desta mão-de-obra como substituta. Se existe um déficit de força de trabalho no nível mais elementar, esta não deve ser a razão principal da incorporação do bolsista à administração pública. Sabemos que esta condição periférica para o trabalho do adolescente não se restringe ao PTE e é um reflexo da divisão do trabalho na sociedade, como abordamos anteriormente. Também sabemos que esta substituição de força de trabalho, nos ambientes da administração pública, por uma mão-de-obra precária, se inscreve na lógica neoliberal. No entanto, justamente porque é social e público e se efetiva no espaço público, através de uma instituição propositora de políticas públicas, esta lógica precisa ser questionada. Isto exigiria uma nova estruturação do programa. Entendemos que este projeto, apesar de trabalhoso, é viável.

Finalizando queremos reforçar que não queremos fazer apologia do trabalho para o adolescente pobre e nem colocar o programa como substituto de outras políticas públicas. Existem, na sociedade, ideologias que difundem esta idéia com muita competência, fazendo com que se acredite que sem o trabalho o adolescente pobre se torna marginal, irresponsável. Sua *cabeça seria a oficina do capeta*. Na verdade, acreditamos que sem responsabilidades, sem horizontes (acrescentaríamos, no caso dos pobres, sem direitos), sem experimentar compromissos éticos para com a sociedade, o adolescente, independente de sua classe, se torna presa fácil do fetiche do consumo, da imagem sobreposta à idéia, como diria Harvey (2003).

Neste sentido, queremos ressaltar a potencialidade do trabalho na intenção de situar o jovem no mundo, auxiliando-o na descoberta de seus interesses. Mas não estamos falando de qualquer trabalho. Estamos tratando daquele protegido por direitos, a partir dos 16

anos, a partir de uma escolaridade mínima, com função social reconhecida, que reúne condições de aprendizado complexo, com vínculo com a instituição escolar. Este, certamente, ainda não é o PTE. Estamos pensando, portanto, na potencialidade do trabalho como princípio educativo, como possibilidade emancipatória do jovem trabalhador.

A minuta da lei substitutiva ao decreto 2208/97 vem de encontro a esta idéia, pois sem retroceder às propostas da lei 5692/71, que determinava a profissionalização compulsória, solicita uma formação técnico profissional construída sobre ciência, a cultura e o trabalho, conforme Frigotto, (2004: p. 207);

*deve-se estender para todos os jovens, progressivamente nos próximos anos, a obrigatoriedade do ensino médio para todos os jovens que completam o ensino fundamental até a idade de 16 anos. Em segundo lugar, considerando que na realidade brasileira um grande contingente de jovens necessitam ingressar muito cedo no mercado de trabalho, mas sem a escolaridade de nível médio só conseguem, e nem sempre, ocupações de baixos salários, propõe-se a opção de um ensino médio integrado. Busca-se, sem abrir mão de uma educação básica de nível médio de qualidade, oferecer, ao mesmo tempo, a possibilidade de formação técnico-profissional. Para isso fica a opção de aumentar a carga horária diária de aulas ou fazer o ensino médio em quatro anos (...) o sentido e o significado da concepção de se quer afirmar são que o ensino médio, enquanto educação básica, tem como eixo central a articulação entre ciência, conhecimento, cultura e trabalho. Como tal não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular.*

Certamente a proposta legal precisa ser amadurecida, melhorada e condições objetivas para sua operacionalização precisam ser criadas, mas a idéia de um ensino médio, integrado, de qualidade e *para todos*, abre algumas novas possibilidades para a juventude, em especial a mais pobre.

Finalizando, queremos ressaltar que o PTE lança sementes no campo da formação, mas seus frutos precisam de maior cuidado para crescerem. Neste sentido, é fundamental estimular a fala, a opinião e a crítica do protagonista do PTE: o adolescente. Sua família precisa de lugar especial neste processo também.

É sobre essa teia contradições que se constrói o PTE: ora conseguimos avançar e alcançamos um formação mais rica e ampla, ora ficamos enredados nas condições

materiais em que o Programa se desenvolve e reproduzimos uma formação simples e limitada.

É preciso que sejamos críticos diante do PTE e, em alguns momentos, pessimistas, mas contraditoriamente, o otimismo não pode deixar de estar conosco.

## 7- Bibliografia:

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *ANPED, Revista Brasileira de Educação*, Juventude e Contemporaneidade, nº 5 e 6, maio/dez, 1997.

ABRAMO, Helena Wendel, FREITAS, Maria Virginia de, SPOSITO, Marília Pontes (org). *Juventude em Debate*, 2. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian et alii. *Gangues, galeras, chegados e rappers*. Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Brasília, Edições Unesco Brasil, 1999.

ALCANTARA, Claudia Aparecida e LESSA, Simone Eliza do Carmo, Relatório Anual de Atividades: Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho, UERJ, 2000.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. Reestruturação produtiva e crise do capitalismo. São Paulo, Boitempo Editorial, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo, *in*, SADER, Emir (org). *Pós-Neoliberalismo*. As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho ?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. Cortez, Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo, Boitempo Editorial, 2000.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães e FALEIROS, Eva Terezinha. Subsídios para uma história da assistência privada dirigida à infância no Brasil, *in*, PILOTTI, Francisco e

RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças no Brasil*. Rio de Janeiro, Amais Livraria e Editora, 1995.

ARRIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.

Associação de Patrulheirismo do Estado do Rio de Janeiro. *Guia das Unidades de Ensino do Círculo de Apoio ao Menor Patrulheiro do Estado do Rio de Janeiro*. APARJ, 2004.

AUED, Bernadete Wrublevski (org). *Educação para o (des)emprego* ( ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

BAJOIT, Guy e FRANSSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido, in, ANPED, *Revista Brasileira de Educação*, Juventude e Contemporaneidade, nº 5 e 6, maio/dez, 1997.

BARROS, Ricardo Paes e SANTOS, Eleonora Cruz. Conseqüências de longo prazo do trabalho do trabalho precoce, in, FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Rubem. *O trabalho e a rua*. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, São Paulo, Editora Cortez, 1996.

BECKER, Danil. *O que é adolescência*. Coleção Primeiros Passos, 3.ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política social no capitalismo tardio*, São Paulo, Editora Cortez, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop*. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis, Florianópolis, Editora Vozes, Unitrabalho e Editora da UFSC, 2001.

BOCK, Silvio D. A inserção do jovem no mercado de trabalho, in, ABRAMO, Helena Wendel at all (org) *Juventude em debate*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1998.

BORON, Atilio *Estado, Capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1994.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*, Editora Cia das Letras, São Paulo, 1992.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1997

CACCIAMALI, Maria Cristina. A desfiliação do estatuto do trabalho na década de 1990 e a inserção dos ocupados que compõem as famílias de menor renda relativa, in, CHAHAD, José Paulo Zeetano e PICHETTI, Paulo (org) *Mercado de trabalho no Brasil*. Padrões de comportamento e transformações institucionais, São Paulo, Editora LTr, 2003.

CAMBI, Francisco. *História da Pedagogia*. São Paulo, Editora Unesp, 1999.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. *Para uma leitura do método em Karl Marx*. Anotações sobre a Introdução de 1857. Cadernos do ICHF, UFF, ICHF, Niterói, 1990.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão, *in*, WANDERLEY, Mariangela B. et al. *Desigualdade: a questão social*. São Paulo, EDUC, 1997.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim*. O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. 9. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

CHAVES Jr, Eliseu de Oliveira. Políticas de Juventude: evolução histórica e definição, *in*, Cadernos de Juventude, Bireme, OPAS, OMS, ano 2003, disponível em <http://www.bireme.br/bvs/adolesc/P/cadernos/capitulo/cap03/cap03.htm>, acessado em novembro de 2003.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo, Editora Xamã, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gerenciando Pessoas (a)*. O passo decisivo para administração participativa. São Paulo, Makron Books, 1994.

\_\_\_\_\_. *Recursos Humanos (b)*, Edição Compacta. São Paulo, Atlas, 1994.

CIAVATTA, Maria. Qualificação, formação ou educação profissional ? Pensando além da semântica. *Revista de Educacion en America Latina y el Caribe*, 51, ano 13, jul-set/1998. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 1998.

CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações, *in*, FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*, 2. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. O trabalho como fonte de pesquisa. Memória, história e fotografia, *in*, FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Educação e Sociedade. *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Ano XXI, nº 7, Ago/2000.

CIGNOLLI, Alberto. *Estado e força de trabalho*. Introdução à política social no Brasil. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

Convenção Internacional dos Direitos da Criança, disponível em [www.unicef.org/brazil/di\\_cri.htm](http://www.unicef.org/brazil/di_cri.htm), acessada em março/2004.

Constituição Federal, *in*, *Assistente Social: Ética e Direitos*. Coletânea de Leis e Resoluções, Conselho Regional de Serviço Social, Cress, 7ª região, 1999-2002.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens operários e operárias: olhares sobre o trabalho. *Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais*, Universidad de Barcelona, vol VI, nº 119, Ago/2002, disponível em <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-84.htm> acessada em 07/02/2004.

COIMBRA, Cecília M. B. e NASCIMENTO, Maria Livia do. Jovens pobres. O mito da periculosidade. *in*, FRAGA, Paulo Cesar Pontes e IULIANELLI, Jorge Atilio (org). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. Marxismo e Política. *A dualidade de poderes e outros ensaios*. 2.ed. São Paulo, Editora Cortez, 1996.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra família, *in*, LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA, Luciano Mendes Filho, VEIGA, Cynthia Greive (org). *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.

DEL PINO, Mario. Política Educacional, emprego e exclusão social, *in*, GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho, 2.ed. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Quinta feira, 16/04/1998, ano XXIV, nº 68, parte I, Portaria FIA nº 3 que estabelece a adequação de Programa Patrulheirismo, cria o Programa de Trabalho Educativo e dá outras providências.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer nº 16/99, aprovado em 05/10/1999.

Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência, CONANDA, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, DF, 2001/2005.

DRAIBE, Sonia Maria. Balanço Mensal. Programas Sociais no foco das discussões, publicado no Jornal do Brasil, 08/02/2004.

ENGELS, Friedrich, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, Ed Afrontamento, 1975.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069,1990, disponível em <http://www.unicef.org/brazil/estum.htm>, acesso em novembro/2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado capitalista*. As funções da previdência e da assistência social. 2.ed. Cortez, SP, 1987.

\_\_\_\_\_. Infância e processo político no Brasil, *in*, PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças no Brasil*. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Universitária Santa Úrsula, 1995

FARIA, Vilmar E. A montanha e a pedra. Os limites da política social brasileira e os problemas da infância e da juventude, *in*, FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Rubem. *O trabalho e a rua*. Crianças e adolescentes no Brasil urbanos dos anos 80. São Paulo, Editora Cortez, 1996.

FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Rubem. *O trabalho e a rua*. Crianças e adolescentes no Brasil urbanos dos anos 80. São Paulo, Editora Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Infância e processo político no Brasil *in* PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças no Brasil*. Rio de Janeiro, Amais Livraria e Editora, 1995.

FERNANDES, Reinaldo. Estratégias de sobrevivência do trabalhador desempregado, *in*, CHAHAD, José Paulo Zeetano e PICHETTI, Paulo (org) *Mercado de trabalho no Brasil*. Padrões de comportamento e transformações institucionais, São Paulo, Editora LTr, 2003.

FIA, História da. Disponível em [www.fia.rj.gov.br/Historia.htm](http://www.fia.rj.gov.br/Historia.htm), acesso em 15/01/2004.

FIA. Missão Institucional, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Trabalho e Ação Social, Processo 1121/1993.

FIA, Programa de Trabalho Educativo, subsídios à ação. Governo do Estado do Rio de Janeiro, Diretoria de Promoção Social, dez/1998.

FIA, Programa de Trabalho Educativo, Adequação aos novos preceitos do ECA, mimeografado, 1998.

FIA. Relatório final de encontro de professores do Programa de Trabalho Educativo, 1998.

FIA. Trabalho Educativo. Fases do Programa. Secretaria de Promoção Social, 1998.

FONTES, Virgínia. História e verdade, *in*, CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

FRAGA, Paulo Cesar Ponte e IULIANELLI, Jorge Atilio Silva (org). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREITAS, Marcos Cesar (org). *História Social da infância no Brasil*. São Paulo, Editora Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4.ed. São Paulo, Editora Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação no Brasil. Perplexidades, desafios e perspectivas, *in*, NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade*. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar*. A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre, RS, L&PM, 2002.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas* 4. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao Neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1995.

GIMENEZ, Denis Maracci. Políticas de inserção de jovens no mercado de trabalho: uma reflexão sobre as políticas públicas e a experiência brasileira recente. ABET, Anais do III Encontro, 2001, disponível em <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/abet/3reg/index.htm> acesso em 18/02/2004.

GOMES, Cândido Alberto. *O jovem e o desafio do trabalho*. São Paulo, Editora EPU, 1990.

GOMES, Carlos Minayo (org.) *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Editora Cortez, 1989.

GOMES, Patricia Saboya. No front de crianças e adolescentes, publicado no Jornal do Brasil em 23/08/2004.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1988.

GURGEL, Claudio. *A gerência do pensamento*. Gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*, São Paulo, Edições Loyola, 2003.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos : o breve século XX*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Tempos interessantes*. Uma vida no século XX. São Paulo, Companhia das Letras, 2002

IAMAMOTO, Marilda e CARVALHO, Raul. *Relações sociais e serviço social no Brasil*. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 3.ed. São Paulo, Cortez Editora/CELATS, 1985.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Departamento de emprego e rendimento. Pesquisa IBGE, OIT publicada no Jornal do Brasil de 17/04/2003.

\_\_\_\_\_. Estatísticas do Século XX, publicada no Jornal do Brasil em 30/09/2003.

\_\_\_\_\_. População em estado de pobreza. PNAD, 1997-1999.

\_\_\_\_\_. Censo 2000, publicado no Jornal O Globo de 27/12/2003.

\_\_\_\_\_. Síntese de Indicadores Sociais, disponível em <http://www.noticias.terra.com.br>, acesso em 13/04/2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília: INEP, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Sala de Imprensa: Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental, disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) acessado em 11/03/2003.

IULIANELLI, Jorge Atilio Silva. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil, *in*, FRAGA, Paulo Cesar Pontes e IULIANELLI, Jorge Atilio (org). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

JAMESON, Frederic. *Pós-Modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo, Editora Ática, 2000.

Jornal do Brasil. Reportagem: Emprego começa a aparecer, mas a renda diminui, veiculado em 25/06/2004.

Jornal do Brasil. Reportagem: Política com dinheiro público: família Garotinho usa programa social do Estado para formar cabos eleitorais, veiculado em 01/08/2004.

Jornal O GLOBO. Contratações na Grande São Paulo, veiculado em 28/03/2004.

JÚNIOR, João dos Reis Silva e GONZÁLEZ, Jorge Luiz Cammarano. *Formação e Trabalho*. Uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo, Editora Xamã, 2001

KANE, Joan. Relatório sobre trabalho doméstico infantil forçado, OIT/ONU, publicado no Jornal do Brasil em 11/06/2004

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola, *in*, FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1998

\_\_\_\_\_. *Ensino de 2º Grau*. O trabalho como princípio educativo. São Paulo, 4. ed. Editora Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da fábrica*. As relações de produção e a educação do trabalhador, 6. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2002

LEI 10097 de 17/12/2000, Justiça do Trabalho (altera dispositivos da Consolidação das leis do trabalho, CLT, aprovada pelo Decreto lei nº 5452 de Primeiro de Maio de 1943), disponível em <http://www.jcjrato.ce.gov.br/legisla/Lei%20110097-2001.html>, acesso em 16/11/2002

LESSA, Simone Eliza do Carmo. Adolescência, trabalho e consumo. A experiência dos jovens estagiários do Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho/ UERJ, monografia apresentada para cumprimento parcial das exigências do Curso de Especialização em Políticas Sociais, mimeo, UERJ/FSS, 1997

LOAS, Lei Orgânica da Assistência Social, *in*, *Assistente Social: Ética e Direitos*. Coletânea de Leis e Resoluções, Cress, 7ª região, 1999-2002

LUKÁCS, George. Para a ontologia do ser social: o trabalho. Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*, tradução Ivo Tonet, Roma, Editora Riuniti, 1981

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 2.ed. São Paulo, Editora Cortez, 1996

\_\_\_\_\_. *História da Educação*. 8. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2000

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, Editora Cortez, 2003

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. O jovem no mercado de trabalho, *in*, *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, números 5 e 6, maio a dezembro, 1997

\_\_\_\_\_. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. *Tempo Social. Revista da Sociologia da USP*, SP, nov/2001

\_\_\_\_\_. A juventude no contexto da reestruturação produtiva, *in*, ABRAMO, Helena Wendel, FREITAS, Maria Virginia de, SPOSITO, Marília Pontes (org). *Juventude em Debate*, 2. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2002

MARX, Karl. O Capital, volumes I e III, Coleção *Os Economistas*. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1987

\_\_\_\_\_. *Manifesto Comunista*. Lisboa, Editorial Teorema, 1977

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo. Editora Martin-Claret, 2001

MARX, Karl e Engels, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo, Editora Moraes, 1992

MENDONÇA, Sonia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente. Da industrialização restringida à industrialização, *in*, LINHARES, Maria Yeda (org), *História Geral do Brasil* (da colonização portuguesa à modernização autoritária), Rio de Janeiro, Editora Campus, 1990

MÉSZAROS, Istvan. A crise estrutural do capital, *in*, *Outubro, Revista do Instituto de estudos Socialistas*, nº 4, ano 2000

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Fala Galera*. Juventude, Violência e Cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 1999

MORAES, Carmen Silva Vidigal. Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica. *In* VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lucia Spedo (org). *Brasil 500 anos*. Tópicos em história da Educação. São Paulo, Edusp, 2001

MORAIS, Sandra Nascimento de. Trabalho e Educação de crianças e adolescentes de baixa renda no município do Rio de Janeiro: as respostas do Poder Público ao Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 90. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 2000

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Infância Operária e Acidente de Trabalho em São Paulo, *in*, PRIORE, Mary del (org). *História da Criança no Brasil*. São Paulo, Editora Contexto, 1996

NETO, José Paulo. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade, *in*, LESSA, Sergio e PINASSI, Maria Orlanda (org) Lukács e a atualidade do marxismo. São Paulo, Boitempo Editorial, 2002

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Brasil 2000*. Nova divisão de trabalho na educação. São Paulo, Editora Xamã, 2000

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1993

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação, *in*, GOMES. Carlos Minayo. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1989

\_\_\_\_\_. A escola brasileira no final do século: Um balanço, *in*, FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1998

\_\_\_\_\_. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1992

\_\_\_\_\_. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança, *in*, FREITAS, Marcos Cesar de e KULMANN, Moysés (org). *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo, Editora Cortez, 2002.

NOVAES, Regina e VANNUCHI. Paulo. *Juventude e Sociedade*. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004

OLIVEIRA, Francisco de Neoliberalismo à brasileira, *in*, SADER, Emir (org). Pós-Neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995

\_\_\_\_\_. *Os direitos do antivalor*. A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1998

\_\_\_\_\_. *Crítica à razão dualista*. O ornitorrinco. São Paulo, Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Os empresários da educação básica e a nova divisão de trabalho da educação nacional. *In*: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). *O empresariamento da educação*. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990, São Paulo, Coletivo de Estudos sobre Política Educacional, Editora Xamã, 2002

OLIVEIRA, Ramon. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo, Editora Cortez, 2003

PASSETTI, Edson Crianças Carentes e Políticas Públicas, *in* PRIORE, Mary Del (org). *História das Crianças no Brasil*. Questões da nossa época. São Paulo, Editora Contexto, 2000

PAIXÃO, Marcelo. O meu guri. Desigualdades raciais na inserção infanto-juvenil no mercado de trabalho e avaliações de risco social, *in*, FRAGA, Paulo Cesar Pontes e IULIANELLI, Jorge Atílio. *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003

PERROT, Michelle. A juventude operária. Da oficina à fábrica, *in*, *História dos jovens*. A Época contemporânea. Volume II, São Paulo, Cia das Letras, 1996

Pobreza atinge mais aos jovens. Painel Terceiro Mundo, disponível em [www.unimep.br/fc/terceiromundo/america/ar/html](http://www.unimep.br/fc/terceiromundo/america/ar/html), acesso em 04/07/2004

\_\_\_\_\_. *Inserção Ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo, ABET, 1998

POCHMANN, Marcio. *A batalha do primeiro emprego*. São Paulo, Publisher, 2000

\_\_\_\_\_. *O emprego na globalização*. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo, Boitempo Editorial, 2001

\_\_\_\_\_. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil, *in*, NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade*. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004

PRIORE, Mary Del (org). *História da Criança no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Contexto, 1996

\_\_\_\_\_.(org). *História das Crianças no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Contexto, 2000

\_\_\_\_\_. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império, *in*, *História das Crianças no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Contexto, 2000

RAMOS, Cosete. *Pedagogia da Qualidade total*. Rio de Janeiro, Editora Qualitymark, 1997

RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação ?* São Paulo, Cortez, 2001

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 2. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2001

ROSA, Patricia. Trabalho Infantil. Disponível em [www.net-uniao.com.br/~fabrao/mp/artigos/artgeral3.htm](http://www.net-uniao.com.br/~fabrao/mp/artigos/artgeral3.htm), acessado em setembro/2004

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. Menores institucionalizados e meninos de rua, *in*, FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Rubem. *O trabalho e a rua*. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, São Paulo, Cortez, UNICEF, FLACSO E UNESCO, 1996

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma; HOLANDA, Fernanda Rosa Borges de. *A Criança e o Adolescente no mundo do trabalho*, RJ, Editora da Universidade Santa Úrsula, 1997

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes sociais das políticas públicas para a infância no Brasil*, RJ, Editora Santa Úrsula e Amais Livraria e Editora, 1997

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói, RJ Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998

\_\_\_\_\_. *O moderno príncipe industrial*. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria, Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1998

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional, *in*, FREITAS, Marcos Cesar de (org) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e Identidade dos Trabalhadores*. As concepções do capital e do trabalho. Niterói/RJ, Xamã VM Editora e Gráfica Ltda e Intertexto, 2000

SADER, Emir (org). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventando a democracia. Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *in*: Heller et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1999

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional, *in*, LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA, Luciano Mendes Filho, VEIGA, Cynthia Greive (org). *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. Coleção Primeiros Passos, nº 165. São Paulo. Editora Brasiliense, 1986

SARTORI, Elisiane e LONGO, Isis Souza. O impacto do ECA nas políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente e no trabalho infanto-juvenil. Anais do VI Encontro Nacional de estudos sobre o Trabalho, ABET, 1999, disponível em [www.race.nuca.ie.ufrj/abet/viem/ST4.doc](http://www.race.nuca.ie.ufrj/abet/viem/ST4.doc) acessada em 20/02/2004

SAVIANI, Demerval. A nova Lei da Educação. LDB trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2000

\_\_\_\_\_. Da nova LDB ao Plano Nacional de educação: Por uma Outra política Educacional. 3. ed. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2000

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. Polêmicas do nosso tempo. 35. ed. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2002

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, *in*, FERRETTI, Celso João, ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felicia R. e FRANCO, Maria Laura P.B. (orgs). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Um debate multidisciplinar, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1994

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politécnia, *in*, *Revista Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, ENSP, volume 1, número 1, março 2003

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia de, EVANGELISTA, Olinda (orgs). *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000

SINGER, Paul. *O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo, Editora Moderna, 1989

\_\_\_\_\_. *Uma utopia militante*. Repensando o socialismo. 2. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1998

Sinopse Estatística da Educação Básica, MEC, 2003, publicada no Jornal O Globo em 03/06/2004

SPINDEL, Cheywa R. *Crianças e adolescentes no mercado de trabalho*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1989

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira, BONETTI, Dilsea Adeodato, YASBEK, Maria Carmelita e FALCÃO, Maria do Carmo B. C. *Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras*. Uma questão de análise. São Paulo, Editora Cortez, 1987

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *ANPED, Revista Brasileira de Educação*, Juventude e Contemporaneidade, nº 5 e 6, maio/dez, 1997

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os jovens na relação sociedade-estado: entre problemas sociais e a concepção ampliada de direitos, 2002 disponível em [www.anped.org.br/26/outros](http://www.anped.org.br/26/outros), acessado em 12/01/2004

\_\_\_\_\_. Juventud y políticas públicas em Brasil, 2002, disponível em [www.cidpa.org/publicaciones](http://www.cidpa.org/publicaciones) acesso em 02/02/2004

TIEMANN, Marisa. Trabalho Educativo pode ser Trabalho Produtivo ? nº 5, Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1999

TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. in Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis, RJ, 1995

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos. A tarefa por fazer.* Porto Alegre, RS, 2001

UNICEF, Relatório: Situação da Adolescência no Brasil, ano 2002, Jornal do Brasil, 12/12/2002

VALLADARES, Licia do Prado(org). *A infância pobre no Brasil: Uma análise da literatura, da ação e das estatísticas.* Mimeo, 1988.

VÁZQUEZ. Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis.* 3. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1986

## **ANEXO A**

Roteiros de entrevistas com coordenadores, professores e outros profissionais da Secretaria de Estado de Infância e Juventude

**Dissertação:**

**A formação para o trabalho nos Programas de Trabalho Educativo: perspectivas e limites da experiência:**

Roteiro de entrevistas: Coordenadores

Instituição/Empresa: \_\_\_\_\_ área de vínculo do

PTE: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Instituição atua com PTE/FIA desde: \_\_\_\_\_

Número de jovens atendidos: \_\_\_\_\_ valor da

bolsa \_\_\_\_\_ benefícios \_\_\_\_\_

Rotina de seleção e ambientação: Família integrada no processo ?

---

---

---

Como acontece o aprendizado no setor de estágio/ atividades desenvolvidas:

---

---

---

Cursos disponibilizados aos jovens:

---

---

---

Duração e formato dos cursos/ entidade proponente:

---

---

---

Os cursos são feitos especialmente para os jovens? ( )sim ( )não.

Por que?

---

---

---

Como acontecem as avaliações e certificações:

---

---

---

Quem é o adolescente bolsista ?

---

---

---

Existe acompanhamento escolar? \_\_\_\_\_

De que forma?

---

---

---

Aspectos positivos e negativos da experiência?

---

---

---

Qual é a experiência (aprendizado, formação) que os jovens levam ao final do estágio ?

---

---

---

Observações:

---

---

---

Em, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Dissertação:**

**A formação para o trabalho nos Programas de Trabalho Educativo: perspectivas e limites da experiência:**

Roteiro de entrevistas: Professores

Unidade de Treinamento:

Responsável: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência com o PTE: \_\_\_\_\_

Tempo de duração do curso: \_\_\_\_\_

Currículo/ temas abordados:

---

---

---

Temas prioritários:

---

---

---

Recursos:

---

---

---

Atividades extras:

---

---

---

Em, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Dissertação:**

**A formação para o trabalho nos Programas de Trabalho Educativo: perspectivas e limites da experiência:**

Roteiro de entrevistas: Secretaria de Estado para Infância e Juventude:

Responsável: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Número de instituições reunidas na Secretaria:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Descrição dos programas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Áreas consideradas prioritárias pela Secretaria:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por que ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Recursos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Subordinação Institucional/ atua segundo diretriz de:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Secretarias com as quais mais se articula: Por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **ANEXO B**

Documentos oficiais: Fundação para Infância e Adolescência