

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Marina Medrado Correia

TRABALHO E EDUCAÇÃO:
centralidade e princípio formativo nos Programas de Aprendizagem Profissional

Belo Horizonte
2021

Marina Medrado Correia

**TRABALHO E EDUCAÇÃO:
centralidade e princípio formativo no Programa de Aprendizagem Profissional**

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Doutor Hormindo Pereira de Souza Junior.

Belo Horizonte
2021

C824t
T

Correia, Marina Medrado, 1995-
Trabalho e educação [manuscrito] : centralidade e princípio
formativo no Programa de Aprendizagem Profissional / Marina
Medrado Correia. - Belo Horizonte, 2021.
114 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Hormindo Pereira de Souza Junior.

Bibliografia: f. 89.

Apêndices: f. 90-114.

1. Educação -- Teses. 2. Educação para o trabalho -- Teses.
3. Jovens -- Educação para o trabalho -- Teses. 4. Jovens --
Formação profissional -- Teses. 5. Aprendizes -- Teses.

I. Título. II. Souza Junior, Hormindo Pereira de, 1962-.

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.113



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

TRABALHO E EDUCAÇÃO: centralidade e princípio formativo no Programa de Aprendizagem Profissional

Aprovada em 25 de novembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

MARINA MEDRADO CORREIA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Prof(a). Hormindo Pereira de Souza Junior - Orientador
UFMG
Prof(a). Symaira Poliana Nonato
UFMG
Prof(a). Sabina Maura Silva
CEFET-MG

Belo Horizonte, 07 de janeiro de 2022.

Prof(a). Eucídio Pimenta Arruda
Subcoordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por **Eucídio Pimenta Arruda, Subcoordenador(a)**, em 11/01/2022, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1183565** e o código CRC **5A5E6342**.

*Dedico esta dissertação a meu pai, que me ensinou o trabalho em seu mais profundo sentido,
o fazer-ser pelo suor; e a minha mãe, que me ensinou o acreditar,
enquanto houver o humano.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, às minhas amigas e aos meus amigos, que me apoiaram nessa caminhada quando ela sequer tinha forma.

Agradeço aos colegas do mestrado, pela companhia e pelo acolhimento.

Agradeço ao meu orientador, Hormindo, e demais professores do programa, pelo conhecimento compartilhado e por lançar luz no percurso a ser construído.

Agradeço a Associação Profissionalizante do Menor (Assprom), em especial às entrevistadas, por abrirem as portas da entidade e colaborarem com o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à Viviane, pela escuta e pelos questionamentos ao longo de todo processo.

Agradeço à ciência brasileira e aos que trabalharam pela construção e valorização do saber científico.

Agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram para que esta pesquisa fosse possível e para que o caminho fosse menos angustiante, principalmente em meio à pandemia.

Está vendo este mundão de terra aí? O olho cresce. O homem quer mais. (...) Esta terra que cresce mato, que cresce a caatinga, o buriti, o dendê, não é nada sem trabalho. Não vale nada. Pode valer até para essa gente que não trabalha. Que não abre uma cova, que não sabe semear e colher. Mas para gente como a gente a terra só tem valor se tem trabalho. Sem ele a terra é nada.

Itamar Vieira Junior, Torto Arado, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender de quais formas o trabalho pode ser desenvolvido como prática pedagógica no interior do Programa de Aprendizagem profissional, conhecido como Programa do Jovem Aprendiz, em específico o programa desenvolvido pela Associação Profissionalizante do Menor (Assprom) na cidade de Belo Horizonte/MG. Para isso, buscou-se investigar como o princípio formativo do trabalho se dá como princípio estruturante não só do sistema de ensino vigente, mas também de esferas educativas não escolares, a partir do entendimento sobre o trabalho na perspectiva da ontologia do ser social. Além da revisão bibliográfica, esta pesquisa tem como referência entrevistas em profundidade realizadas com cinco funcionárias da entidade em questão, por meio das quais analisou-se a dinâmica interna do programa, as concepções das profissionais a respeito do programa e dos desafios para implementá-lo, bem como a respeito do seu potencial formativo e das especificidades do chamado mercado de trabalho para os jovens. Nesse sentido, investigou-se noções recorrentes nos discursos e estudos referentes à formação técnico-profissional, em especial as noções de cidadania e formação integral. As conclusões vão no sentido de reconhecer que a forma como o programa é estruturado, por si só, pressupõe as atividades laborais como uma prática educativa, assim como as relações associadas a ela e ao ambiente de emprego. Contudo, reconhece-se, também, que o potencial formativo do programa e da dinâmica de emprego na adolescência e na juventude é limitado pelas relações próprias da socialidade capitalista, em especial no que se refere ao papel formativo que cabe às contratantes, como determinado normativamente.

Palavras-chave: Jovem Aprendiz. Programa de Aprendizagem. Educação Profissional. Princípio Educativo do Trabalho. Ontologia do Ser Social.

ABSTRACT

This research sought to understand the ways in which work can be developed as a pedagogical practice within the Professional Learning Program, known as the Young Apprentice Program, specifically the program developed by the Professional Youth Association (Assprom) in the city of Belo Horizonte/MG. For this, we sought to investigate how the formative principle of work is a structuring principle not only of the current education system, but also of non-school educational spheres, from the understanding of work from the perspective of the ontology of the social being. In addition to the literature review, this research is based on in-depth interviews carried out with five employees of the entity in question, through which the internal dynamics of the program, the professionals' conceptions about the program and the challenges to implement it were analyzed, as well as regarding its training potential and the specificities of the labor market for young people. In this sense, recurring notions in discourses and studies regarding technical-professional training were investigated, especially the notions of citizenship and integral training. The conclusions are aimed at recognizing that the way the program is structured, by itself, presupposes work activities as an educational practice, as well as the relationships associated with it and the employment environment. However, it is also recognized that the training potential of the program and the dynamics of employment in adolescence and youth is limited by the proper relations of capitalist sociality, especially with regard to the training role of employers, as normatively determined.

Keywords: Young Apprentice. Learning Program. Professional education. Educational Principle of Work. Ontology of Social Being.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-síntese das entrevistas.....	57
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Assprom	Associação Profissionalizante do Menor
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAP	Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional
CONAP	Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PAP	Programa de Aprendizagem Profissional
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SINAIT	Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
SRTE	Superintendência Regional do Trabalho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Procedimentos Investigativos.....	18
2. O TRABALHO.....	20
2.1 O Trabalho Na Perspectiva Da Ontologia Do Ser Social.....	20
2.2 O Trabalho No Interior Do Capitalismo.....	25
2.2.1 A ‘Mercadoria’ Força De Trabalho e O Salário.....	25
3. TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	27
3.1 O Princípio Formativo do Trabalho.....	27
3.2 Trabalho e Educação Formal.....	36
3.2.1 Breve Histórico.....	36
3.2.2 Trabalho e Juventudes: O Ensino Profissionalizante.....	40
3.2.3 Jovem Aprendiz: Os Programas de Aprendizagem Profissional.....	50
4. O PRINCÍPIO FORMATIVO DO TRABALHO NO INTERIOR DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: CASO ASSPROM.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
APÊNDICES.....	91

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal objeto de investigação os programas de aprendizagem profissional, popularmente conhecidos como Programa do Menor Aprendiz ou Programa do Jovem Aprendiz, em específico o programa desenvolvido pela Associação Profissionalizante do Menor (Assprom) na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Partindo do objeto em questão, visou-se a compreender de quais formas o trabalho pode ser desenvolvido como prática pedagógica ou formativa. Isto é, buscou-se investigar como o princípio formativo do trabalho se dá como estruturante não só do sistema de ensino vigente, mas também de esferas educativas não escolares, como os programas de aprendizagem profissional. À vista disso, destacam-se, também, como objetivos desta pesquisa: a) verificar e identificar aspectos da dimensão formativa e produtiva do trabalho juvenil na dinâmica de trabalho de jovens aprendizes; b) identificar e verificar, na dinâmica do programa de aprendizagem profissional desenvolvido pela Assprom, elementos do conteúdo e da forma que nos permitem analisar seu potencial formativo; por fim, c) identificar quais são as especificidades do mercado de trabalho juvenil e a relação que os jovens, de modo geral, estabelecem com ele, em especial em intersecção com a contratante e com a entidade qualificada.

A saber, entende-se como Programa de Aprendizagem Profissional (PAP) o programa técnico-profissional destinado a jovens aprendizes, que prevê a execução de atividades teóricas e práticas organizadas em tarefas de complexidade progressiva, sob a orientação pedagógica de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica e com atividades práticas coordenadas pelo empregador¹. Para tanto, considera-se como entidades qualificadas: entidades sem fins lucrativos, escolas técnicas e os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Ao longo desta dissertação, o detalhamento sobre a constituição do programa será realizado, assim como serão apresentadas entrevistas com profissionais da entidade, Assprom, que desenvolvem o programa diariamente, com o intuito de investigar como esses sujeitos compreendem o princípio formativo do trabalho e o programa em si.

Essa escolha de pesquisa se deu após um período de experiência profissional da pesquisadora na entidade qualificada em questão, como estagiária e instrutora, em que a complexa relação entre trabalho e educação ficaram mais nítidas, bem como as contradições e

¹ Definição dada pelo Manual de Aprendizagem Profissional, elaborado pelo Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT). Disponível em: <https://enit.trabalho.gov.br/portal>. Acesso em: 27 abr. 2021.

especificidades existentes nesse campo. Nesse contexto, o papel da profissionalização na vida dos jovens atendidos pela entidade tomou destaque e despertou o interesse por compreender o modo como essa relação trabalhista, em paralelo ao processo educativo, se desenvolve no cotidiano, em especial considerando as particularidades das adolescências e juventudes.

Sabe-se que as juventudes brasileiras são diversas, mas que, de modo geral, trata-se de uma juventude trabalhadora, sendo essa, em maioria, uma juventude negra². Por essa razão, o emprego é uma necessidade imposta pela realidade à grande parte dos jovens brasileiros, o que, muitas vezes, os levam à inserção precoce e desprotegida no chamado mercado de trabalho informal. Os programas de aprendizagem profissional são, nesse contexto, uma das principais políticas de combate ao trabalho infantil e ao trabalho informal na juventude, pois visam a garantir os direitos dos jovens sem desconsiderar a demanda real pela profissionalização e pelo primeiro emprego. Nesse sentido, a relevância do ensino profissionalizante tende a ser senso comum para diferentes setores da sociedade brasileira, mas ainda assim a literatura sobre os programas de aprendizagem profissional se mostra defasada, quantitativamente, em relação a estudos sobre outros formatos de profissionalização de jovens, como cursos técnicos.

Diante disso, buscou-se olhar mais atentamente aos programas de aprendizagem profissional, a fim de compreender o trabalho juvenil a partir da sua própria dinâmica, uma vez que se entende a necessidade de pensar a condição juvenil e o jovem estudante fora do espaço escolar, em especial reconhecendo-o como personagem ativo do mercado de trabalho formal. À vista disso, entende-se que a relevância desta pesquisa reside no seu intento de analisar o modo como o princípio formativo do trabalho se manifesta no contexto do emprego juvenil e em relação aos programas de aprendizagem profissional, calcando-se na perspectiva da ontologia do ser social, o que possibilita a compreensão do trabalho de forma mais ampla.

Antes de analisar o programa em si, porém, foi preciso compreender o princípio formativo do trabalho em profundidade, por isso, optou-se por partir de uma revisão bibliográfica que discutisse o trabalho na perspectiva da ontologia do ser social e, assim, foi construído o caminho investigativo desta pesquisa. Para isso, no primeiro capítulo dissertativo, com base na obra marxiana, buscou-se compreender como o trabalho é categoria central aos processos de formação humana e, conseqüentemente, da educação como mecanismo de reprodução. Nesse sentido, não se propõe, aqui, tomar como base uma concepção de formação humana descolada da realidade concreta, mas sim estabelecer como ponto de partida a noção

² BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. *Agenda Juventude Brasil*. Brasília: SNJ, 2013.

de que o ser humano se constrói a partir da relação que estabelece com a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo, por meio do trabalho.

Nesse quadro, faz-se necessário explicitar algumas escolhas vocabulares realizadas na elaboração desta dissertação. Sabe-se que a língua é um mecanismo vivo, adaptável, e que, por isso, uma mesma palavra pode adquirir, em diferentes contextos, significados múltiplos. As linguagens, assim como a consciência e a teoria, podem criar diferentes percepções sobre a realidade, ao mesmo tempo em que são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas parte dessa realidade (FRIGOTTO, 2009, p.168). Nesse sentido, a polissemia referente a alguns significantes nem sempre é resultado de interações espontâneas e de formas de comunicação plurais, sendo necessário, então, compreender que o emprego de termos, conceitos e categorias, muitas vezes, é feito a partir de escolhas políticas e intencionais. Por essa razão, ao tomar como ponto de partida o trabalho na perspectiva da ontologia do ser social, fez-se a escolha de não considerar trabalho como sinônimo de emprego, ocupação ou atividade, bem como se fez a escolha pelo uso de termos como *proletário*, *proletariado* e *classe proletária* para denominar aqueles sujeitos que são vendedores de uma força de trabalho especial, isto é, da força de trabalho produtora de valor excedente.

Essa delimitação se fez imperativa diante da compreensão de que termos como *trabalho*, *classe trabalhadora* e *trabalhador* pertencem a um campo semântico vasto e explorado de formas muito diversas tanto no contexto acadêmico, sindicalista, partidário e profissional quanto no senso comum, presente na vida cotidiana. Se se considera trabalho como a mediação que o ser humano estabelece com o meio, transformando-o e transformando a si mesmo, a partir de uma necessidade, de modo geral, somos todos trabalhadores. Por isso, notou-se a necessidade de diferenciar as condições sócio-históricas colocadas a diferentes sujeitos, em razão dos diferentes tipos de emprego que ocupam e, por consequência, diferentes lugares sociais. Por isso, fez-se a escolha por “*proletário*” em preferência a “*trabalhador*”. Porém, destaca-se que, ao tratar de referências bibliográficas, optou-se por manter a escolha vocabular realizada nos textos originais. Enfatiza-se, contudo, que, mesmo nesses casos, o uso do termo *trabalhador* não é feito de forma genérica. Da mesma forma, no que toca às entrevistas, optou-se por manter o vocabulário utilizado pelas entrevistadas.

Ainda sobre as escolhas vocabulares, no que se refere a pesquisas e a políticas públicas, alguns estudos, como o do IPEA (2008), tendem a desenvolver suas análises subdividindo a juventude em três grupos, sendo eles: *jovem adolescente* (15 aos 17 anos), *jovem jovem* (18 a 24 anos) e *jovem adulto* (25 a 29 anos). Conhecer e considerar essas subdivisões mostra-se

importante, uma vez que se nota que diferentes grupos podem manifestar diferentes demandas, especialmente no que toca a políticas públicas. Por essa razão, faz-se necessário, também, pontuar que, neste trabalho, em alguns casos, há o uso dos termos *adolescente* e *jovem* como sinônimos, pois optou-se por fazer uso dos vocábulos como geralmente empregados no cotidiano para se referir ao público-alvo do Programa de Aprendizagem Profissional. Essa escolha não foi feita com a intenção de negligenciar o que já foi produzido no campo dos estudos sobre as juventudes, mas sim com o objetivo de se aproximar do entendimento e do léxico que circundam os programas. Diante disso, pontua-se que o detalhamento acerca de algumas dessas categorias será realizado ao longo do desenvolvimento deste texto, tanto em relação ao trabalho quanto em relação às compreensões sobre as juventudes.

É preciso ponderar, nesse sentido, que o trabalho assume, na vida prática, diferentes formas de acordo com o contexto social, econômico e político em que está inserido, influenciando, por conseguinte, a relação com o meio e, portanto, com a escola. Isto posto, considerando o ser social como sujeito histórico, faz-se necessário pensar o trabalho em nosso contexto atual, a partir da dinâmica de apropriação e venda da força de trabalho. Assim, no capítulo dois, abordou-se o trabalho no interior do capitalismo, sobretudo, o modo como esse modelo socioeconômico transforma a força de trabalho em ‘mercadoria’, assim como o próprio trabalhador. A partir disso, discutiu-se, brevemente, a configuração do salário, uma vez que é por meio dele que essa relação de compra e venda acontece, o que possibilita diferentes formas de desigualdade e apropriação do trabalho alheio.

Construindo o fio investigativo desta pesquisa, o terceiro capítulo foi elaborado, visando a discutir a relação entre *trabalho* e *educação*. Para isso, primeiramente, buscou-se compreender o princípio formativo do trabalho, isto é, de que forma o trabalho também pode educar e nos formar como seres humanos. Nessa medida, discute-se a educação de forma ampla, como um mecanismo de reprodução da vida humana, para, posteriormente, compreendê-la no contexto escolar e não escolar, bem como se faz uma breve apresentação sobre o papel da técnica, em especial relacionada à formação profissionalizante. Em razão disso, nas seções seguintes, discutiu-se o trabalho e a chamada educação formal, a partir da apresentação de um breve histórico sobre a educação profissionalizante no Brasil, por meio da qual foi possível perceber as concepções sobre as juventudes e a função da profissionalização ao longo da nossa história, assim como o papel do Estado e do terceiro setor na formação dessa parcela da população.

Tal conhecimento sobre o histórico da educação profissionalizante no Brasil nos oferece ferramentas para compreender e analisar a formação para o emprego, em especial na juventude,

por meio de seus contornos sociopolíticos. Isto é, se se entende o ser social como sujeito histórico, não seria diferente com a categoria juventude, afastando-se de compreensões fixas e pré-determinadas. A partir disso, foi construída a discussão da seção seguinte, que buscou discorrer sobre a definição de juventude – ou a falta dela –, considerando as especificidades das juventudes a partir da sua pluralidade, especialmente a condição juvenil desenvolvida no contexto empregatício e suas relações. Reconhecer os arquétipos sobre as juventudes e as representações sociais associadas a elas, em especial à juventude pobre, mostrou-se de primordial importância para o desenvolvimento de uma análise coerente sobre a o ensino técnico-profissional para jovens. É nesse contexto, também, que se destacou o emprego e os significados atribuídos a ele como um dos elementos centrais da construção da condição juvenil. Relacionado a isso, realizou-se uma breve discussão sobre as noções de cidadania, uma vez que essas se mostraram recorrentes nos discursos e políticas sobre o emprego na juventude.

Com base nessas discussões, ao final do capítulo, chegou-se, enfim, ao objeto de investigação central desta pesquisa: o Programa de Aprendizagem Profissional, seu potencial formativo e a condição de jovem aprendiz. Nessa seção, foram apresentados os contornos formais do programa: como ele é construído; quais são as diretrizes; quem são os responsáveis; quem fiscaliza; o que diz o texto legislativo etc. Conhecendo o programa de aprendizagem em sua forma, é possível investigá-lo e analisá-lo de maneira mais criteriosa e, então, buscar compreender como o trabalho é entendido nesse contexto e como o programa é desenvolvido no cotidiano, para além dos textos normativos. Isto é, os contornos formais do programa vão no sentido de reconhecer nas atividades laborais uma ferramenta educativa, assim como vão no sentido de buscar diferenciar o emprego juvenil de outras formas de emprego, sendo o primeiro relacionado a um “trabalho educativo”. A partir disso, então, procurou-se investigar como essas diretrizes são concretizadas no dia a dia, inseridas na realidade, e como se desenvolve o potencial formativo do trabalho nesse contexto.

Assim, tendo sido desenvolvida a exposição sobre o trabalho na perspectiva da ontologia do ser social; o princípio formativo do trabalho; a relação entre trabalho e educação; e a educação profissionalizante na juventude; chega-se, enfim, ao quarto capítulo desta dissertação, que trata mais atentamente das entrevistas realizadas com profissionais da Assprom acerca dos programas desenvolvidos pela entidade, objetivando investigar o princípio formativo do trabalho no interior de um programa de aprendizagem profissional. O detalhamento sobre as entrevistas se mostrou fundamental para o entendimento mais profundo sobre a percepção das entrevistadas a respeito de questões-chave para esta pesquisa, por exemplo, a compreensão sobre o trabalho e seu princípio educativo; os desafios para a implementação do programa de

aprendizagem; as especificidades do mercado de trabalho para os jovens; entre outras questões. Foi a partir da fala das entrevistadas que se pode ter conhecimento acerca de alguns pontos que transpassam os limites dos textos normativos e as discussões teóricas e ganham forma na realidade concreta, atravessada por relações sociais. Pontua-se que as transcrições completas³ dessas entrevistas são apresentadas na seção “Apêndices” desta dissertação.

Diante disso, a escolha por compreender o programa a partir da sua dinâmica interna foi substancial para a coleta de referências e para o conhecimento sobre aspectos que fogem às propostas formais dos programas, uma vez que, muitas vezes, são direcionados por relações sociais e pessoais, exemplo disso é a forma como a dinâmica própria do chamado “mercado de trabalho” condiciona o desenvolvimento dos programas em vez de elaborações pedagógicas e a forma como o potencial formativo do trabalho é limitado pelo papel assumido por algumas contratantes. Tomando as falas das entrevistadas como referência, então, foi possível percorrer um caminho investigativo mais rico e amarrado à realidade concreta de quem desenvolve o programa de aprendizagem, por isso, a fim de apresentar de maneira mais detalhada o percurso que foi desenvolvido por meio das entrevistas, cabe tratar dos procedimentos investigativos desta pesquisa.

1.1 Procedimentos Investigativos

Tendo como referência teórico-metodológica a teoria social marxiana, matrizada por uma ontologia do ser social, não se propõe, nesta pesquisa, partir de um conjunto normativo de procedimentos pré-estabelecidos, mas sim possibilitar um caminho investigativo dinâmico, que procure reconstruir conceitualmente o objeto de investigação, a partir de sua lógica intrínseca, rompendo com os procedimentos especulativos. Para tanto, através de leitura e análise imanente do objeto, permitiremos que esse se revele em sua dinâmica histórica e concreta, uma vez que

fazer ciência, para Marx, significa construir a rede das abstrações que se moldam à malha do concreto existente, ou seja, é reproduzir conceitualmente o objeto real. As “abstrações razoáveis”, que são elaboradas a partir do movimento que vai do abstrato ao empírico, captam determinações mais comuns a todos os objetos. Porém, não finaliza aqui o movimento analítico. É preciso fazer o caminho de volta, do empírico (concreto) ao abstrato, pois este é o método verdadeiramente científico. (SOUZA JUNIOR, 2015, p. 151).

³ A respeito das diferenças entre variações linguísticas, pontua-se que as transcrições das entrevistas foram feitas com o objetivo de manter o registro escrito o mais próximo possível da forma como as falas foram proferidas. Nesse sentido, optou-se por manter desvios de norma-padrão e vícios de linguagem, por exemplo, característicos da variação oral.

É exatamente nesse sentido que se reconhece que a realidade concreta nos impõe limitações, muitas vezes, imprevisíveis. Por isso, não é possível deixar de tratar das alterações no planejamento da pesquisa em razão da pandemia de Covid-19⁴. A princípio, havia a proposta de se realizar uma observação sistemática na entidade qualificada em questão, Assprom, onde o processo de aprendizagem formal do jovem pode ser mais bem apreendido. Essa observação seria feita nas aulas e palestras realizadas no ciclo de formação teórica do programa de aprendizagem profissional. Contudo, em razão da pandemia, as atividades presenciais foram suspensas e, assim, da mesma forma, foi suspenso parte do planejamento da pesquisa. Havia, também, a intenção de entrevistar jovens aprendizes, uma vez que se entende que esses sujeitos são os principais atores do programa investigado e que a participação deles seria de importância significativa. Porém, sem o contato presencial durante as aulas, considerando o limitado acesso dos aprendizes a plataformas digitais e sendo inviabilizadas visitas, por exemplo, a aproximação com os jovens aprendizes e suas famílias – que precisariam ser envolvidas no processo por se tratarem, em maioria, de menores de idade – mostrou-se inviável até o presente momento.

Diante disso, fez-se a escolha por considerar outros sujeitos também igualmente importantes para o desenvolvimento do programa, sendo elas funcionárias da entidade que atuam diariamente na formação dos jovens – instrutoras, gestoras, técnicas de acompanhamento. Para além dos desafios impostos pela pandemia, essa escolha se fez baseada em dois pilares: a) o reconhecimento de que é preciso investigar o programa, também, a partir da experiência e determinações de quem conduz e elabora a estruturação dele; b) a conclusão de que boa parte da literatura⁵ acerca dos programas de aprendizagem profissional já se baseia na percepção dos jovens aprendizes em relação aos sentidos do trabalho e do desenvolvimento dos programas. Diante disso, foram descartadas as propostas de observação em sala de aula e reformuladas as propostas de entrevistas em profundidade.

A realidade, então, impôs novos arranjos, que, ao final, foram positivos, uma vez que foi possível investigar o programa por meio de outras experiências e estabelecer o movimento entre “teoria” e “prática” proposto como procedimento investigativo. A partir disso, então, traçou-se um novo planejamento de pesquisa, que será melhor detalhado no quarto capítulo desta

⁴ A Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou como pandemia o estado global de contaminação por Covid-19 no dia 11 de março de 2020, em razão da rápida disseminação geográfica do novo coronavírus. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 11 fev. 2021.

⁵ CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: *O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm: 2009.

dissertação. Adianta-se, contudo, que o primeiro contato com a instituição foi feito com uma gestora da entidade e que ela, então, indicou quatro possíveis nomes de funcionárias de diferentes departamentos que poderiam ter interesse em contribuir com a pesquisa e que assim o fizeram, assim como ela mesma. Destaca-se, aqui, que, por se tratar de um contexto empregatício, optou-se por manter o anonimato das profissionais entrevistadas, por meio de nomenclaturas (*Entrevistada A, Entrevistada B, Entrevistada C, Entrevistada D e Entrevistada E*) criadas para esse fim. A partir do exposto, então, tem-se o desenvolvimento deste projeto e das discussões que se avaliou fundamentais.

2 O TRABALHO

2.1 O Trabalho Na Perspectiva Da Ontologia Do Ser Social

O que nos torna humanos, afinal? Qual é o fundamento que nos diferencia dos outros animais? Essas são questões que atravessam a história, mas que ganham outro movimento com a inflexão realizada por Marx por meio da superação do idealismo e da proposição do materialismo histórico, que parte da compreensão de que o homem forja sua própria existência a partir de condições materiais e históricas, entendendo, assim, que é a consciência que se constrói a partir da realidade e não a realidade que se constrói a partir da consciência. Nessa perspectiva, a categoria fundante no processo de humanização é o trabalho. Isto é, o trabalho entendido como a mediação que o ser humano estabelece com a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo, a partir de um processo de tomada de consciência em que ele planeja a sua atividade antes de realizá-la, visando a uma determinada finalidade, diferenciando-se, assim, do animal em relação ao trabalho como mera reprodução biológica. A partir disso, considera-se o ser social, o ser humano que vive em coletivo, como a forma mais complexa dos seres e o trabalho, nos termos apresentados, como o fundamento da formação desse ser social.

Isto é, ao longo da história humana, o trabalho se deu por meio de diferentes atividades que foram desenvolvidas a fim de sanar necessidades, muitas vezes, naturais, como se alimentar, garantindo a reprodução desses seres e se constituindo como fundamento essencial. Por essa razão, toma-se o trabalho como categoria central do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da construção de suas diversas formas de existência. O trabalho, então, não deve ser entendido como uma categoria estática, mas sim como mediação que o ser humano estabelece com a realidade, sendo as atividades desenvolvidas para esse fim potencialmente transformadoras, uma vez que se modificam à medida que se modificam as condições em que

o ser social está inserido, ultrapassando os condicionamentos naturais ou biológicos, mas não independente deles.

Ao tratar da ontologia do ser social, então, Lukács (1978; 2013) discorre sobre a compreensão de que um ser social só pode se desenvolver à base de um ser orgânico, que, por sua vez, o faz sobre a base de um ser inorgânico. Nesse contexto, é o trabalho humano que possui centralidade no salto evolutivo, de fundamento ontológico, do ser em sua modalidade inorgânica e orgânica ao ser social, visto que nasce em meio à luta por existência e todos os seus estágios são produtos da sua autoatividade. Em outros termos, ainda segundo o autor, ao se tratar do ser orgânico, entende-se a mediação com a natureza como forma de reprodução no sentido estrito, isto é, como forma de produzir o necessário para a sobrevivência desse ser. Assim, a partir de tal forma orgânica, surge a “divisão do trabalho” – aqui, divisões determinadas biologicamente. À título de ilustração, pode-se tomar a dinâmica de comunidades de abelhas e formigas, por exemplo, que modificam a natureza a fim de garantir sua sobrevivência, de maneira consideravelmente elaborada e organizada, mas ainda distante da forma do trabalho humano. Isso porque o ser social tem sua reprodução regulada por mudanças internas e externas e o trabalho, nesse quadro, pode trazer resultados que vão além do necessário à reprodução de quem trabalha, uma vez que carrega em si uma possibilidade imanente de desenvolvimento. Nesse sentido, o papel da consciência é essencial para separar esses dois estágios – ser orgânico e ser social –, e não só a fabricação de produtos ou a modificação do meio.

Seria demasiadamente simplista, portanto, tomar o ser social como independente do ser natural, desconsiderando que se trata de um processo histórico. À vista disso, é preciso compreender que “as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais” (LUKÁCS, 1979, p.17). Assim, o ser humano, produtor e produto da sociedade, realiza, em seu processo contínuo de desenvolvimento, uma adaptação ativa às circunstâncias que o cercam. Em outras palavras, a atividade laboral humana surge como forma de dar uma resposta a uma demanda colocada, como a necessidade de se alimentar e de se proteger em uma moradia. Todavia, não só a resposta, como também a pergunta, são frutos da consciência, força motriz do desenvolvimento humano. Por essa razão, entende-se que o ser social ultrapassa o estágio de sanar apenas suas necessidades naturais, relacionadas à produção e reprodução da vida, deixando de operar de forma “mecânica” ou puramente instintiva e, dentro de um processo histórico, passa por procedimentos racionalizantes, como a construção de mitos ou do saber científico (LUKÁCS, 1978).

Isto posto, entende-se que o processo de formação humana se dá através da transformação material da realidade, associada a um pôr teleológico, ou seja, associada a uma finalidade ou a um objetivo. O ser humano, nesse quadro, pode refletir sobre a própria realidade, planejando e compreendendo, intencionalmente, sua atividade. Dessa forma, “o homem que trabalha pode inserir as propriedades da natureza, as leis do movimento, em combinações completamente novas e atribuir-lhes funções e modos de operar completamente novos” (LUKÁCS, 2013, p.55). Em outros termos, a partir da finalidade dada ao trabalho, o ser social se distancia do ser orgânico.

É o desenvolvimento de algumas funções, né, que vão alterar o resultado, seja o resultado na vida de alguém ou resultado positivo, em termos de retorno financeiro. É exercer várias atividades, usando as suas competências, para alcançar um objetivo. Trabalho, para mim, é isso. (Entrevistada E)⁶.

É preciso, porém, considerar que, ainda que o ser humano possa planejar e realizar suas atividades visando a uma finalidade, seus resultados podem gerar algo inesperado. Essas causalidades, em que estão inseridas as atividades humanas, não podem, portanto, serem consideradas de caráter teleológico, ou seja, realizadas conscientemente. Tem-se, portanto, “inevitavelmente uma coexistência concreta, real e necessária, entre causalidade e teleologia” (LUKÁCS, 2013, p.52). A finalidade e a investigação dos meios realizados pelo ser social, contudo, não podem produzir nada de novo enquanto a realidade natural objetiva não oferecer propriedades adequadas para que se transforme o natural em produto. É a partir das condições presentes na vida prática e dessa transformação mútua que o ser humano modifica sua forma de existência, uma vez que conhece suas propriedades e tem como resultado dessa atividade a produção de algo que lhe é útil, que possui valor de uso. Assim, nas palavras de Souza Júnior (2017), o ser social afasta-se das barreiras naturais que o limitam e constitui uma realidade cada vez mais histórica, social e humana.

Portanto, compreendendo que o ser social reage e cria diferentes mecanismos de reprodução de acordo com exigências a ele colocadas, reconhece-se que os meios de sobrevivência necessários são diferentes em diferentes contextos, uma vez que a reprodução do ser social, como ser radicalmente histórico, é regulada por mudanças internas e externas. Nessa perspectiva, entender que o produto do trabalho humano existe anteriormente em uma forma ideal e que há sempre uma finalidade atribuída a ele difere-se de afirmar que esse sujeito está

⁶ Entrevista realizada com funcionária da entidade Associação Profissionalizante do Menor (Assprom), no dia 25 abr. 2021.

sempre em condições de perceber e compreender absolutamente todos os condicionamentos de sua própria atividade, bem como as consequências dela. Porém, sendo o trabalho um ato consciente, é pressuposto que exista um conhecimento concreto que possibilita seu desenrolar.

Nesse sentido, simultâneas ao trabalho, surgem outras formas de sociabilidade, como a linguagem. Assim, em Lukács (2013), entende-se que o trabalho traz em si a potência para produzir mais que o necessário para a reprodução estrita da vida orgânica, o que leva a transformações significativas na dinâmica social e, portanto, da existência humana. É nesse contexto de adquirir, compartilhar, construir e acumular conhecimento que se compreende a educação, em seu sentido mais amplo, como uma forma de reprodução social, uma vez que ela surge como ferramenta para instruir e capacitar o ser social a reagir, adequadamente, aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer em sua vida.

Conhecer o fundamento do que nos torna humanos, de nenhuma forma, se trata de definir a condição humana como uma condição imóvel ou encerrada em si mesma, tampouco se trata de tomar o trabalho como dimensão única do *vir a ser* humano. O que nos diferencia dos animais, afinal, faz parte de um processo contínuo de formação, que acontece de maneira complexa e relacionada a muitas outras atividades. Compreender que somos seres sociais, nesse sentido, é compreender também que a potencialidade humana é ilimitada, uma vez que sempre há o que se desenvolver no interior de um processo histórico.

Deste modo, constatamos que o processo de tornar-se homem do homem não é um acontecer aleatório. O que não significa dizer que seja determinado aprioristicamente. É uma processualidade que tem como substância última os atos dos indivíduos singulares que são, de alguma forma, atos livres. E que, tendo, além disso, como fundamento, o trabalho, vai se pondo sob a forma de um complexo de complexos, ou seja, de um conjunto de dimensões que interagem entre si e com a dimensão fundante. Ao longo deste processo, o ser social se torna cada vez mais heterogêneo, diversificado e multifacetado, mas, ao mesmo tempo, mais unitário (TONET, 2005, p.471).

Do mesmo modo, delimitar o fundamento do gênero humano, universalizante, não pressupõe o fim da individualidade. Pelo contrário, reconhece nela um polo fundamental da formação do ser, não só em sua forma social, mas também orgânica. Por isso, buscando compreender a ontologia do ser social, não faz sentido considerar o indivíduo de forma isolada tampouco definir o ser humano como um gênero abstrato. Ou seja, quando se considera a “humanidade” ou o ser social como uma totalidade, não se pode tomá-la como uma “mera generalização à qual os vários exemplares se liguem mudamente.” (LUKÁCS, 1978, p.14). Dessa forma, é importante compreender o processo de autoconstrução do ser humano com base em dois momentos indissolúveis: o momento da singularidade (indivíduo) e o momento da

universalidade (gênero). Assim, sendo o trabalho uma síntese entre subjetividade e objetividade, entre individualidade e totalidade, é ele que permite ao ser humano se definir não apenas como um animal racional, mas como um ser da práxis (TONET, 2005, p.471-474).

Para além da Teoria Social marxiana, o entendimento sobre o trabalho no cotidiano, comumente, também vai ao encontro da compreensão de que o trabalho matriza a formação humana, porém, sendo muitas vezes compreendido a partir de uma dimensão moralizante e ética, isto é, relacionado ao ofício que “dignifica o homem”, que possibilita ao ser humano ser reconhecido pelo coletivo e inserido nele. Associadas a essa concepção sobre vida social, estão a noção de cidadania – também vinculada ao trabalho, sendo o “cidadão” aquele que produz e vive coletivamente – e noções como “realização pessoal” e “desenvolvimento pessoal”, que, recorrentes no senso comum, desvelam diferentes aspectos subjetivos associados a essa categoria, assim como diferentes “sentidos” atribuídos ao trabalho.

Trabalho, para mim, é dignidade. Eu acho que o trabalho, é ele que te propicia ser uma pessoa atuante no mundo, ser uma pessoa, um cidadão mesmo, do mundo, seja o trabalho remunerado ou trabalho voluntário, né? Eu acho que qualquer tipo de trabalho, mas falando do trabalho remunerado, da profissão, né, eu acho que é o acesso à dignidade (Entrevistada A).⁷

Trabalho, para mim, não é só a venda da minha força de trabalho, como na teoria se diz, né? Acho que trabalho, para mim, é eu estar fazendo alguma coisa que me realiza, que eu me sinta bem, que eu veja que eu tô fazendo bem para alguém, ajudando de alguma forma, ocupando meu tempo de uma forma produtiva mesmo, né? Uma forma que não visa só o salário, o dinheiro, né? (Entrevistada C).⁸

É a dignificação do ser humano, né? Onde você consegue crescer, não somente financeiramente, mas como pessoa, indivíduo... O trabalho é isso para mim (Entrevistada D).⁹

Diante disso, é notório que o trabalho é entendido também pela sua dimensão subjetiva ou singular em diferentes prismas, por isso, cabe investigar as múltiplas apreensões sobre o trabalho na atualidade, a fim de compreender como essas percepções dialogam com a perspectiva da ontologia do ser social, bem como compreender como a realidade concreta, que possui diferentes contornos e a partir da qual se compõem diferentes interpretações, pode nos

⁷ Entrevista realizada com funcionária da entidade Associação Profissionalizante do Menor (Assprom), no dia 09 mar. 2021.

⁸ Entrevista realizada com funcionária da entidade Associação Profissionalizante do Menor (Assprom), no dia 12 mar. 2021.

⁹ Entrevista realizada com funcionária da entidade Associação Profissionalizante do Menor (Assprom), no dia 16 mar. 2021.

orientar no sentido de um entendimento a respeito do princípio formativo do trabalho. Por essa razão, o senso comum, o imaginário social e o ponto de vista particular, nesse sentido, também oferecem lentes significativas de leitura e análise desses processos. Para isso, contudo, é preciso compreender, antes, a forma do trabalho no interior da dinâmica própria do capitalismo, com base em seus processos históricos e na sua socialidade, uma vez que é essa forma que delimita o trabalho concretamente e, por consequência, as compreensões sobre ele e as relações sociais estabelecidas nesse contexto.

2.2 O TRABALHO NO INTERIOR DO CAPITALISMO

2.2.1 A 'Mercadoria' Força De Trabalho e o Salário

Parte-se, portanto, do propósito de compreender o trabalho no interior do movimento da história. Nesse sentido, em um contexto moderno e capitalista, Marx (2010) afirma que, para a economia clássica, no capitalismo, o trabalho passa a ser compreendido apenas sob a forma de emprego, a partir da apropriação do trabalho alheio pelos proprietários dos meios de produção, apropriação essa que, por sua vez, é realizada por meio do salário. Nesse quadro, o proletário, como proprietário da força de trabalho, é colocado em uma relação contraditória, uma vez que, sendo livre para vender sua força de trabalho, se vê obrigado a fazê-lo a fim de garantir seus meios de existência. Em outros termos, “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (MARX, 2010, p. 25).

Para tanto, Marx (2013) elabora entendimentos sobre o capitalismo em sua base: a mercadoria. Nessa alçada, a mercadoria é entendida, antes de tudo, como um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, sendo que essas necessidades podem ser de qualquer natureza, isto é, não há diferença para essa questão se essa necessidade é imediata, para subsistência, “de um tipo de estômago”, ou se é uma necessidade relativa, da “imaginação”, como objeto de fruição. A utilidade dessa coisa, então, faz dela um valor de uso, efetivado no consumo ou no próprio uso, sendo um ato histórico a possibilidade de mensurar essas propriedades. Porém, para que um objeto externo seja considerado uma mercadoria, é preciso que haja valor de uso para o outro, ou seja, um valor de uso social. Nessa relação de compra e venda, grosso modo, o valor de troca aparece, inicialmente, como uma proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, como um valor mercantil. Nesse quadro, é a quantidade de trabalho humano socialmente necessário

para produzir tal objeto externo que determina o valor de uma mercadoria, sendo essa relação quantitativa variável de acordo com tempo e lugar.

Sobre isso, a partir da obra marxiana¹⁰, Alves (2020) discorre sobre a forma peculiar como, nesse contexto, sob determinação histórica e social, a força de trabalho passa a ser uma mercadoria. Peculiar porque, para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, o possuidor de dinheiro teria de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação, uma mercadoria específica cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, isto é, de produzir valor excedente. Em outras palavras, no sentido da produção capitalista, o trabalho assalariado, além de reproduzir em valor a quantia despendida em salário, produz um valor a mais, um valor excedente denominado mais-valia, para o proprietário. Nesse quadro, tal mercadoria é a força de trabalho ou a capacidade de trabalho.

A saber, entende-se força de trabalho ou capacidade de trabalho, em Marx, como “o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (ALVES, 2020, p.1). Porém, a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria na medida em que é colocada à venda ou é vendida pelo seu próprio possuidor. Isto é, esse possuidor precisa ser o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Dessa forma, ele e o possuidor de dinheiro estabelecem uma relação mútua de posse de mercadorias.

Nesse sentido, entende-se que o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção dos meios de subsistência do seu possuidor e de sua família, uma vez que é preciso que o indivíduo proletário possa continuar trabalhando. Porém, destaca-se que as chamadas necessidades imediatas são determinadas histórica e moralmente. Isto posto, a fim de garantir seus meios de existência, o proletário adianta ao capitalista o valor de uso da sua força de trabalho sendo pago posteriormente, por meio do salário.

Dessa forma, o desenvolvimento da propriedade privada faz com que o trabalho não produza apenas mercadorias, mas também com que produza o próprio trabalhador como uma mercadoria. A partir dessa dinâmica de compra e venda da força de trabalho, o produtor se distancia do produto do seu trabalho e passa a vê-lo como algo que lhe é estranho, alienado, e não mais como o resultado de uma necessidade, sendo esse produto apenas um resumo da sua atividade.

¹⁰ MARX, Karl. *O capital - crítica da economia política*, Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 241-251 e 289-296.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*). (MARX, 2010, p.80).

Pelo exposto, sabe-se que o trabalhador nada pode produzir sem a natureza, ou seja, sem as condições materiais por meio das quais ele produz. Pode-se dizer, portanto, que o trabalhador se apropria do mundo externo por meio do seu trabalho. É no mundo externo, também, que se encontram os meios necessários para que o trabalhador possa exercer suas atividades, considerando, inclusive, a sua própria subsistência física. Por outro lado, o trabalho se desenvolve como potência transformadora e possibilita que se produza muito além das necessidades imediatas.

No interior do capitalismo, porém, é preciso garantir os meios de trabalho mediante uma relação hostil entre capitalista e trabalhador, em que o capitalista, proprietário e comprador da força de trabalho, sempre está em vantagem. Por essa razão, reconhece-se que o salário é apenas uma consequência do *estranhamento do trabalho* – quer dizer, do trabalhador que estranha a si mesmo e ao produto do seu trabalho – e que, nesse contexto, o trabalho não aparece como fim em si, mas como servidor do salário, uma vez que o produto paga o próprio trabalho. (MARX, 2010, p.88).

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO

3.1 O Princípio Formativo Do Trabalho

Se se entende que a essência humana não é dada de maneira intrínseca e natural, mas sim que é construída pelo próprio ser, entende-se que o ser humano forma a si mesmo e, desse modo, educa-se. Esse processo se desenvolve por meio do trabalho que, em razão de sua constituição própria, se dá como uma atividade social e, por isso, implica sempre a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos e técnicas comuns ao coletivo, sendo por meio dessa apropriação que o indivíduo pode se tornar membro do gênero humano e se tornar apto a contribuir para a reprodução do ser social (TONET, 2005, p.478).

Diante disso, considerando o trabalho como a mediação que o ser humano estabelece com a natureza, modificando-a e modificando a si mesmo, entende-se que o desenvolvimento da educação e do trabalho, nesses termos, se dão concomitantemente. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p.154).

A gente que é pedagogo, né, a gente vê o ensino em tudo. Em toda oportunidade de conhecimento. E aí eu acho que o trabalho é muito disso né? A gente o tempo inteiro, a gente tá ensinando, a gente tá aprendendo com as pessoas. Então, é uma prática pedagógica, né? Você precisa planejar essa rotina diária, você precisa de buscar estratégias de aprender ou de ensinar determinada atividade, dependendo do nível de complexidade que ela tenha, a gente tem que saber lidar com as diferenças, com as dificuldades né, com as habilidades, algumas pessoas têm habilidades com umas coisas, outras com outras. (Entrevistada B).

Assim, diferenciando-se dos animais, que se adaptam à natureza, os seres humanos adaptam a natureza a si, constituindo um processo educativo e formativo contínuo, que coincide com o próprio processo de trabalho. Desse modo, é possível apreender que a elaboração humana dos meios para realizá-lo se diferencia da simples reprodução desenvolvida pelos animais por meio do papel da consciência e da existência de uma finalidade específica para a qual se destina. Por isso, nos termos de Silva e Alves (2020), nessa perspectiva, não há nada mais humano que a técnica, uma vez que se entende que os meios de trabalho são potência objetivada (*poder-fazer*) de apropriação e de adequação da natureza à ordem do humano. Isto é, há uma potência formativa ou educativa no trabalho e, portanto, na técnica.

Nesse sentido, ainda para os autores, considerando as transformações históricas dos meios de trabalho, as modificações das ferramentas e das técnicas de trabalho acabam reverberando em transformações nos contextos escolares. Sabe-se que, hoje, a educação, de modo geral, é associada à escola ou ao que se convencionou chamar de educação formal. É importante, contudo, atentar-se à história para compreender em qual momento a educação passou a ter essa conotação. Nas palavras de Saviani (1994), se antes, no “comunismo primitivo”, a educação coincidia com processo do trabalho, a partir da estruturação da sociedade de classes, mediante a apropriação da terra e dos meios de produção, surge, na Antiguidade, uma educação diferenciada, dando origem ao que chamamos de escola – voltada, nesse período, apenas às classes dominantes, que poderiam dispor do ócio. Em outras palavras, a escola destinava-se àqueles que não precisavam produzir seus próprios meios de existência; àqueles que precisavam, destinava-se à educação dada através do ofício, pelo aprender-fazendo.

Já na sociedade moderna, mercantil e centralizada no urbano-industrial, as relações de produção se modificam, potencializando a incorporação da ciência à indústria. Desse modo, nesse contexto em que a agricultura se subordina à indústria, há a alteração, também, das relações sociais, que deixam de ser “*naturais*”, baseadas no lidar com a terra e nos laços hereditários, para serem predominantemente sociais, *contratuais*. “Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda a força, a ideia de sociedade” (SAVIANI, 1994, p.150), estratificada em classes.

Essas significativas transformações da dinâmica social, com base no modo de produção capitalista, modificam, conseqüentemente, a relação entre trabalho e educação, fazendo surgir, assim, uma nova instituição social educativa diferente daquela voltada ao ensino propedêutico, introdutório, e à educação de caráter mais geral, isto é, surge uma instituição voltada à preparação para o emprego. Nesse quadro, a educação passa a ser associada diretamente à escola, e a instituição escolar, por sua vez, passa a ser associada diretamente às necessidades correspondentes à vida urbana e à sociedade de mercado.

Assim, a partir das necessidades do setor produtivo industrializado, como manutenção e desenvolvimento da maquinaria, surge a demanda por outras formas de ensino, destinadas a instruir a classe proletária, e não mais a apenas ocupar o tempo ocioso da classe dominante, a classe dos proprietários. A demanda pelo domínio da escrita e do conhecimento técnico-científico destinado à produção leva, portanto, à generalização da escola, instituindo a escolarização universal, gratuita e obrigatória, que promoveu, também, a socialização dos indivíduos nos moldes particulares da sociedade moderna.

Segundo Silva e Alves (2020), pela primeira vez na história, no capitalismo, os avanços científicos e tecnológicos são assunto da produção e do sujeito. Algo impensado nas formas anteriores e diferentes de produção social da vida. Nesse contexto, é possível pensar em uma formação humana tecnologicamente mediada, por meio de uma multiplicidade de processos. Disso, se dá a estreita relação entre trabalho, educação e tecnologia, uma vez que é nesse contexto de transformação da educação que se faz necessário pensar em uma formação integral do sujeito – isto é, educação *omnilateral* –, e não só a chamada “formação para o mercado de trabalho”. Sendo assim, pode-se afirmar que o princípio educativo do trabalho não está relacionado apenas à formação humana, mas também que é a base estruturante da educação básica como conhecemos hoje.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos

e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 2001, p.43).

Gramsci (2001), ao tratar dos fundamentos da escola primária, explora um percurso sobre a história dos intelectuais e sobre o papel deles no interior da sociedade capitalista. Sob essa alçada, o autor parte do entendimento de que não existe trabalho totalmente físico, isto é, mesmo no trabalho mais “mecânico” existe certa qualificação técnica e, portanto, atividade intelectual. Diante disso, considera-se que todo ser humano realiza um trabalho intelectual e que, por essa razão, não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 2001, p.53). Isto posto, entende-se que os chamados “intelectuais” são aqueles que ocupam determinada função, associada ao domínio e desenvolvimento de técnicas e conhecimentos especializados, bem como à organização escolar e à ciência. Nesse sentido, os intelectuais podem ser separados em diferentes grupos, sendo o primeiro relacionado às artes, às ciências, à filosofia etc., e o segundo relacionado a outras funções intelectuais, como as desenvolvidas por administradores e “divulgadores” do conhecimento já acumulado, sendo todas as camadas formadas a partir de processos históricos concretos, e não de forma abstrata.

Por isso, o autor aponta que a relação entre o mundo da produção e os intelectuais é imediata, em diferentes graus, pelo conjunto das superestruturas, quais sejam a “sociedade civil” e a “sociedade política e o Estado”, planos esses que correspondem à função hegemônica que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade. Nesse sentido, os intelectuais, muitas vezes, atuam como “prepostos” do grupo dominante, por meio da formação de “consensos espontâneos”, relacionados ao prestígio decorrente dessa função social, e do aparelho estatal de coerção e de disciplinamento. Diante disso, estabelece uma importante distinção entre “intelectuais orgânicos”, sendo esses uma categoria orgânica de cada grupo social fundamental, e os “intelectuais tradicionais”, categoria relacionada a separações sociais, raciais e religiosas, dadas por meio do “monopólio da direção cultural” realizada por alguns grupos no decorrer da história.

A partir disso e da exposição sobre a função dos intelectuais em diferentes contextos históricos e formações societárias, Gramsci (2001) discorre sobre o papel da cultura como recurso hegemônico, bem como sua potência de transformação social. Nessa toada, o autor aponta o papel da escola e da educação em geral, destacando que, na sociedade moderna, em que a ciência se mistura à vida cotidiana e a demanda por especialização é crescente, cada atividade prática tende a criar uma escola específica para dirigentes e especialistas. Isto é, há a tendência de se abolir o chamado ensino “humanista” (o ensino tradicional mais antigo),

“desinteressado”, ou seja, escolas destinadas à formação de cultura geral, e não necessariamente a uma formação profissional.

Cabe destacar, aqui, que Gramsci desenvolve esses apontamentos nas primeiras décadas do século XX, em um contexto de reestruturação do capital e de uma nova divisão do trabalho, que se dá em meio à intensificação da mecanização e do taylorismo/fordismo. Por essa razão, o contexto fabril e as experiências políticas e educativas dos operários ganham destaque na análise gramsciana e, por consequência, em seu modo de pensar a educação. Isso, porém, não impede a compreensão dessa dinâmica na atualidade, uma vez que a estrutura sobre a qual Gramsci discorre – isto é, o capitalismo – permanece a mesma, ainda que possua diferentes formatos. Nesse sentido, o avanço da tecnologia, da robótica e da globalização altera a organização da força de trabalho e, por isso, hoje, é preciso pensar, também, nessas relações “fora da fábrica”, o que inclui a educação profissionalizante.

Já no século XX, todavia, Gramsci apontava para a necessidade de se construir uma educação que unisse a formação de cultura geral, “desinteressada”, e a formação para o emprego, a partir do entendimento de que a crise da educação não se dá de forma isolada, mas sim como parte de uma crise do sistema, indicando a necessidade de um novo modelo social e escolar. Com base nisso, o autor propõe a constituição da *escola única* ou *unitária*, baseada na possibilidade de uma formação verdadeiramente integral, em que é possível construir uma educação humanista e formativa, que equilibre a capacidade de trabalhar intelectual e manualmente e que forme o trabalhador para um papel dirigente, como conjunto, e não como indivíduos isolados.

Isso porque essa divisão entre modelos escolares é reflexo de uma organização societária em que “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p.49), ou seja, estruturam-se “escolas para a elite” e “escola para trabalhadores”. Diante disso, a proposta de *escola unitária* se baseia em uma nova organização da atividade escolar, que passa pela reestruturação de prédios, materiais científicos, estrutura física, currículo escolar, corpo docente, entre outros elementos constitutivos da escolarização, de acordo com o desenvolvimento dos estudantes e em acordo com a finalidade da escola, o que requer que o Estado assuma despesas escolares e remodele o orçamento para a Educação. Dessa forma, a *escola unitária* seria calcada em autodisciplina intelectual e autonomia moral, articulando novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda vida social.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p.49).

Nesse sentido, Dore (2014) ressalta que é primordial ler Gramsci a partir do paradigma da hegemonia, uma vez que, para o autor, a construção da *escola unitária* seria parte da reforma intelectual e moral das grandes massas, por meio da qual se conduziria a construção da “hegemonia civil”, uma vez que entende que qualquer processo de ruptura deve passar, também, pela compreensão de mundo e compartilhamento de valores. Por essa razão, a proposta da escola unitária depende do conhecimento acerca do novo momento da luta de classes analisado por Gramsci, ou seja, seus contornos históricos e políticos. Isso porque as transformações das dinâmicas de produção formam, também, um novo modo de existência e, por essa razão, a proposta da escola unitária é focada na formação de novos dirigentes, e não diz respeito apenas a um modelo de organização pedagógica que unia trabalho intelectual e trabalho manual.

Diante disso, entende-se que, em Gramsci, a organização da cultura possui significativa relevância, contudo, isso não pressupõe que tal reforma possa ocorrer sem mudanças socioeconômicas, uma vez que “a formação do homem coletivo se realiza com a posição ocupada pela coletividade no mundo da produção”. Isto é, associando trabalho, produção, cultura e educação, “a mudança é não apenas do modo de pensar, mas também do modo social de ser, coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais. O subalterno deixa de ser uma ‘coisa’ para ser o protagonista de sua própria vida.” (DORE, 2014, p. 300-301).

A escola unitária, então, pode ser entendida como a proposição gramsciana para o problema da hierarquização de tipos escolares e para a relação entre trabalho, educação, ciência, cultura e hegemonia. Isso porque, para Gramsci, o trabalho, indissociável de seu princípio educativo, é essencialmente constitutivo não só porque é por meio dele que o ser humano cria e adapta a natureza a si, mas porque se torna o fundamento que rege e articula as mais diversas atividades da vida humana e social e, portanto, conduz o ser humano a uma nova compreensão de mundo e a outras possibilidades de organização societária. É nesse sentido que o “trabalho não pode ser apenas circunscrito ao âmbito da produção material, mas passa a ser considerado princípio educativo” (SEMERARO, 2015, p. 239-240).

Semeraro (2015) aponta que, ao tomar o trabalho como “práxis”, Marx já havia posto em evidência que a unidade entre teoria e prática se concretiza, também, na relação do ensino com processo produtivo, mas que Gramsci, por sua vez, aprofunda esse entendimento ao

analisar o trabalho como parte integrante da superestrutura, em especial como componente do desenvolvimento educativo. Nessa perspectiva, o autor destaca a compreensão gramsciana de que esse sistema, que submetia os operários à rigorosa disciplina da fábrica, não era apenas um conjunto de técnicas de trabalho, mas também modelo de comportamento na vida cotidiana e no ordenamento da sociedade, desse modo, orientando as formas de vida em sintonia com as necessidades da industrialização e visando a garantir a hegemonia da classe dominante. A partir da compreensão sobre hegemonia e princípio educativo do trabalho, Gramsci recria a concepção integral do trabalho e

resgata, assim, a essência mais profunda do ser humano pelo trabalho não só pelo fato de transformar a natureza, multiplicar produtos, ser fonte de ganho e ascensão social, mas por ser expressão da criação coletiva da matéria viva e social que nos constitui, socializa e humaniza (SEMERARO, 2015, p. 240).

Também em diálogo com a obra gramsciana, Saviani (2007) reforça que o modo como a sociedade está hoje organizada, tanto no que se refere às demandas da produção quanto aos padrões de comportamento na vida cotidiana, torna-se referência para a estruturação do que chamamos de educação básica. Isto é, “o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p.160), acervo esse que inclui a linguagem escrita, a leitura, as ciências naturais, a matemática, entre outros conhecimentos considerados fundamentais. É nesse sentido que a educação formal é construída sobre o princípio educativo do trabalho, ainda que de forma implícita, por meio do currículo e da organização escolar, por exemplo.

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade (SAVIANI, 2007, p.160).

A respeito disso, Nosella (2020) cita a *spaccatura pasoliniana*, que trata da histórica divisão entre propostas progressistas que colocam a categoria trabalho no centro da reflexão pedagógica, visando a integrar educação formal e trabalho, sendo essa divisão, no geral, entre os que priorizam a cultura clássica, geral, humanista, e os que priorizam um ensino politécnico, profissionalizante, imediatista. Para isso, o autor retoma Pasolini que traduz a proposta gramsciana para o contexto do século XX, afirmando que só uma “cultura extrema” libertará o

proletariado de sua opressão. Nesse sentido, Nosella (2020) destaca que “o *trabalho como princípio educativo* refere-se à história em movimento, articulando dois lados complementares: o econômico e o político”.

A partir disso, o autor discorre sobre como o debate referente a essa dualidade se desenvolveu ao longo da história e sobre como a disputa entre currículos e modelos de organização educacional são, na verdade, decisões políticas. Em outras palavras, essas propostas surgem da “vontade política de unir teoria à prática e, portanto, de propor um percurso formativo em escola básica do trabalho unitário, relaciona-se com situações histórico sociais e estratégias de luta hegemônica diferentes” (NOSELLA, 2010, p.2). Diante disso, reconhecendo a complexidade e os desafios metodológicos dessa discussão, Nosella volta à Gramsci para desvelar o caminho a respeito da articulação entre educação e trabalho:

Portanto, trabalho, para Gramsci, não é um lado ou um polo da relação dialética escola-trabalho, mas é a própria relação, é a integração do fato e do princípio, é tradução da unidade dialética proclamada por Marx entre escola e produção. Isto significa que só em abstrato existem formas autônomas de prática e de teoria; em concreto, existe o trabalho, fusão das duas. Trabalho é sempre integração, mesmo que desequilibrada, desproporcional, de teoria e prática. Portanto (e é isso que, sobretudo, o interessa) a atividade do estudo é trabalho, ou seja, é integração de corpo e mente, de esforço muscular nervoso e disciplina mental, é integração de direção moral, insight, memória, vontade, nervos e músculos. (NOSELLA, 2020, p.13).

Assim, conclui que a discussão sobre modelos escolares, na verdade, não passa por integrar ou não trabalho e escola, uma vez que o trabalho é indissociável de seu princípio formativo e sempre irá compor o fazer escolar e não escolar. A questão, portanto, refere-se à disputa sobre formas diversas de integração, que podem se basear em diferentes currículos, organizações pedagógicas, metodologias etc., sendo essas, sim, decisões políticas. É nesse sentido, também, que se deve considerar as críticas marxianas sobre a divisão de classe derivada da “divisão entre trabalho manual e trabalho mental”, uma vez que, a partir dela, introduz-se uma visão integral de ser humano que é capaz de realizar a dialética inseparável entre atividade prática e teórica, objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, atividade física e intelectual, produção material e ensino escolar, em um processo histórico que constitui o homem como “ser ontocriativo” (SEMERARO, 2015, p. 237-238).

Eu acho que, de certa maneira, existe essa divisão, só que eu penso que é contraditório às vezes, né? Porque, para mim, uma coisa não anula a outra, né? Inclusive, para mim, deveriam caminhar juntas assim. Eu acho que a gente precisa, sim, dessa questão mais técnica, né? Até porque, para você poder

desenvolver as atividades, é mais técnico, né, do que humanista por exemplo. Só que ao mesmo tempo você tá trabalhando com pessoas, né? Você não está trabalhando... não é só máquina, né? São pessoas ali. Então, eu acho que há uma divisão que não deveria ter, as duas deveriam se complementar (Entrevistada B).¹¹

A partir dessa compreensão, Nosella (2020) entende que, além de simplista, essa dualidade, muitas vezes, é tolerante à proposta de que jovens pertencentes às classes populares sacrifiquem parte dos estudos de cultura geral em razão da necessidade de formação profissional ou vice-versa, reforçando a divisão entre “escolas para elite” e “escolas para trabalhadores”. Com base nisso, faz apontamentos incisivos sobre parte do campo progressista, ou de esquerda, que não acredita de verdade no direito de todos os jovens adolescentes à indefinição profissional. Em outras palavras, critica aqueles que não consideram que o estudo seja o verdadeiro trabalho do adolescente, que deve ser avaliado e remunerado. Ainda, aponta que a proposta de um ensino estritamente técnico-profissional, imediatista, pode ser baseada, na verdade, na crença de que os “subalternos” não podem se tornar os dirigentes da sociedade, como proposto por Gramsci, bastando-lhes, sindicalistamente, garantir parcela do poder e alguns direitos.

Para além da proposta de escola unitária, a discussão dada a partir da obra gramsciana, matizada pelo pensamento de Marx, é primordial para se compreender que o trabalho é inseparável de seu princípio educativo, uma vez que é por meio do trabalho que o ser social forma a si mesmo – logo, educa-se – e que é por meio das atividades relacionadas ao trabalho que a apropriação e o desenvolvimento de saberes, habilidades e técnicas acontecem, a fim de garantir a produção e a reprodução da vida, seja através da escolarização ou não. Nessa perspectiva é que se entende o princípio educativo ou formativo do trabalho como pilar dos processos educativos no geral, mesmo que esses processos não visem à profissionalização necessariamente.

Pode-se entender, então, que o trabalho, em muitas conjunturas e perspectivas, está no centro do debate pedagógico, ainda que muitas vezes deslocado da compreensão de sua dimensão fundamental na formação humana e apenas associado ao emprego ou à formação profissional. Para Tonet (2005, p.471), a análise da categoria trabalho na perspectiva da ontologia do ser social, como em Marx, nos permite perceber que o ser humano se constrói como um ser essencialmente histórico, ativo, social, universal, consciente e livre. Porém, isso

¹¹ Entrevista realizada com funcionária da entidade Associação Profissionalizante do Menor (ASSPROM), no dia 12 mar. 2021.

não indica que o trabalho seja dimensão única da formação humana, quer dizer, o trabalho é apenas o fundamento. A partir dele, e à medida que o ser social e suas formas de existência se tornam mais complexas, surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma natureza e uma função. Contudo, partir da compreensão do trabalho como fundamento ontológico, formativo, proporciona um entendimento mais amplo e profundo a respeito da educação como atividade fundamental para a reprodução do ser social, isto é, para a vida em sociedade.

Então, a partir do momento que você consegue, ali, interagir com aquele ambiente, buscar formas de crescimento pessoal, de crescimento profissional, no trato com as pessoas, na sua prática de trabalho mesmo, diária, aí, eu acho que entra essa... eu entendo como sendo prática pedagógica do trabalho, né? E que te faz crescer mesmo como ser humano a partir dessas vivências. (Entrevistada A).

Nesse ponto de vista, considerando o trabalho como fundamento da formação humana e, portanto, considerando que é por meio dele que nos educamos, busca-se compreender as formas por meio das quais o princípio formativo do trabalho foi incorporado à educação formal, bem como pensar as formas como ele pode ser integrado ao processo pedagógico no geral, uma vez que se entende que organizações escolares – e societárias – são datadas historicamente. Para isso, propõe-se reconstituir o fio investigativo pelo qual se desenvolve a discussão sobre o princípio formativo do trabalho nesta pesquisa. Nesse sentido, é preciso compreender a relação entre o trabalho como fundamento da formação do ser social; a forma como o trabalho é apropriado no interior do capitalismo; as relações de compra e venda de força de trabalho; o estranhamento em relação ao produto do trabalho a partir dessa apropriação e, por consequência, o estranhamento de si mesmo; o trabalho entendido, no capitalismo, sob a forma do emprego; a educação como forma de reprodução social e a educação associada à escolarização, que, por sua vez, tem as demandas da produção e da sociedade moderna como pilar; para, enfim, compreender o princípio formativo do trabalho nesse contexto.

Partindo disso, então, é possível pensar sobre como o princípio formativo do trabalho se configura no contexto escolar atual, em especial no que toca à educação profissional ou técnica. Cabe pensar, além disso, na dinâmica dessa formação fora dos espaços escolares, como nos programas de aprendizagem profissional, considerando os aspectos gerais e particulares do trabalho durante a juventude e buscando investigar como a forma e o conteúdo desses programas consideram o princípio formativo do trabalho, uma vez que esse é intrínseco à atividade humana.

3.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO FORMAL

3.2.1 Breve Histórico

A fim de compreender a trajetória da educação profissionalizante no Brasil, em especial aquela destinada aos adolescentes e jovens, propõe-se, nesta seção, uma breve retomada histórica. A partir disso, busca-se construir uma concisa linha do tempo que possa ser usada como ferramenta para leitura e análise dos contornos políticos, sociais, econômicos e históricos que trouxeram a educação e a formação para o emprego aos moldes que se conhecem hoje.

Segundo Cordão e Moraes (2020), antes da invasão portuguesa, no dito Brasil pré-cabralino, estima-se que habitavam nesse território cerca de 3 a 5 milhões de pessoas – organizadas em, aproximadamente, três centenas de nações – que foram, genericamente, denominadas indígenas. A ausência de registros escritos e as consequências das violências coloniais, também epistêmicas, dificultam o conhecimento preciso sobre todas as formações societárias existentes, aqui, naquele período. Por essa razão e pela pesquisa ser direcionada a um tipo específico de educação profissional, desenvolvida principalmente no período pós-industrial, não haverá um aprofundamento sobre esse período histórico nem sobre a chamada educação indígena desenvolvida na atualidade, uma vez que essa é construída com base em seus próprios termos, objetivando respeitar o modo de vida de cada povo. Porém, sabe-se que, ainda segundo os autores, considerando a complexidade e a diversidade dos povos indígenas chamados brasileiros, via de regra, quanto à educação geral e à educação profissional em particular, processos educacionais indígenas tinham relação mais íntima com a vida cotidiana e com a socialização das pessoas. A educação familiar e a educação para o trabalho, por exemplo, muitas vezes, possuíam distinções sutis e eram desenvolvidas concomitantemente.

Dito isso, segundo Campos, Dorsa e Oliveira (2018), a educação profissional no Brasil, como base do que conhecemos hoje, começa a ser construída no Brasil Imperial. Com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, D. João VI instaura o Colégio das Fábricas com o objetivo de garantir a formação de artistas e aprendizes portugueses. Nesse período, a formação da força de trabalho se concentrava nas associações religiosas e filantrópicas, uma vez que a educação profissional, em particular de pessoas pobres, era desenvolvida sob um viés assistencialista, motivado pelo objetivo de retirar crianças e jovens da rua para que não se tornassem adultos “desocupados”. Dessa forma, havia a formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, exemplo disso era o encaminhamento de órfãos

às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros. Nesse sentido, o trabalho “seria a forma considerada mais apropriada de integrar socialmente e de conformar os comportamentos e as subjetividades dos desvalidos e desviantes das normas sociais defendidas pelas elites.” (SILVA JUNIOR, 2011, p. 73).

Ainda segundo os autores, entre 1840 e 1856, dez governos provinciais criaram as casas de educandos artífices, adotando um modelo de aprendizagem militarizado. Já por iniciativas de entidades da sociedade civil, de 1858 a 1886, foram construídos os liceus de artes e ofícios, cujo acesso aos cursos de modo geral era livre, com exceção a pessoas escravizadas. Após a abolição da escravatura e a proclamação da república, em 1889, essas escolas foram mantidas em alguns estados e, posteriormente, foram usadas como base para a construção da rede de escolas profissionalizantes como conhecemos na atualidade. A título de exemplificação, só em 1910, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, foram inauguradas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em todo o território nacional.

Tais escolas, nessa época, eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essa organização foi modificada apenas da década de 30, quando a educação profissional passou a ser tomada como política pública e, assim, passou a ser de responsabilidade do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Foi nesse contexto, também, que as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em escolas industriais e técnicas, chegando a serem configuradas, posteriormente, como autarquias (CAMPOS; DORSA; OLIVEIRA, 2018). É na chamada Era Vargas, então, em especial durante o Estado Novo, que a educação profissional é reestruturada de forma robusta, motivada pelo intenso desenvolvimento industrial daquele período. Por meio do conjunto de decretos-lei conhecido como Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, definiu-se, entre 1942 e 1946, as diretrizes do ensino industrial, agrícola e comercial, bem como a criação do Serviço Nacional De Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional De Aprendizagem Comercial (Senac), sendo essas instituições privadas destinadas à formação para o emprego.

Nesse sentido, é fundamental destacar que o trabalho de adolescentes só começa a ser regulamentado no Brasil, em termos legais, nesse período. Em 1943, com a outorga da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)¹², passou-se a determinar a proteção do trabalho do menor de idade, por meio, por exemplo, da proibição de atividades de trabalho noturno e em locais perigosos ou insalubres. Daí, surgem os primeiros contornos normativos para o que virá a ser o trabalho do adolescente, na condição de menor aprendiz, como é estruturado hoje.

¹² BRASIL. *Consolidação das Leis do Trabalho*. Decreto-Lei n.º 5.442, de 01. mai. 1943.

Especificamente em relação à educação profissional, a Constituição de 1946 estabeleceu, no inciso IV do art.168, que as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (CORDÃO; MORAES, 2020).

Ainda segundo Cordão e Moraes (2020), após o fim do Estado Novo, seguiu-se, no campo da educação, um longo período de debates sobre propostas para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até que, em 1961, houve a aprovação da Lei n.º 4.024, que, dentre outras determinações, equiparou o ensino profissional e técnico ao ensino acadêmico. Porém, após o golpe civil-militar, em 1964, iniciou-se um processo de precarização do ensino público, uma vez que houve retirada de recursos financeiros desse setor. Além disso, durante o regime militar, foi regulamentado o ensino profissional, obrigatoriamente, integrado ao ensino secundário, o que levou à deterioração do chamado segundo grau, bem como do ensino profissionalizante, uma vez que esse deixou de ser ofertado por instituições especializadas. Apenas em 1982 essa obrigatoriedade foi revogada.

Com o fim do regime militar e a orientação de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico, reconhecendo a educação e o trabalho como um direito do cidadão. Dessa forma, nos anos seguintes, houve significativo avanço no que toca aos direitos sociais, em especial em relação ao reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos, culminando, em 1990, na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No decorrer da década de 1990, o campo de políticas de juventude no Brasil começa a ser formulado a partir da identificação de diversos problemas de exclusão social enfrentados pelos jovens, suscitando atores governamentais e não-governamentais a encontrarem saídas para a integração social ao mundo adulto destes jovens excluídos. Neste sentido, passaram a ser construídas respostas que focalizavam a juventude como um “problema social” a ser integrada, numa perspectiva “cidadã”, ao nosso modelo democrático de sociedade. (SILVA JUNIOR, 2011, p. 75).

Ainda para Silva Junior (2011), é no escopo do ECA que se encontra um elemento que irá nortear parte das políticas públicas voltadas à juventude para as décadas seguintes: o conceito de cidadania, visando a sua construção e afirmação por parte do jovem no seio da sociedade brasileira. Além disso, é também na década de 90 que há a reforma do ensino profissionalizante no Brasil e muitas das escolas técnicas existentes até então são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o que possibilitou um aumento

referente à separação da educação técnica vinculada ao ensino médio e a orientação para o ensino superior (CAMPOS; DORSA; OLIVEIRA, 2018).

Após percorrer essa sucinta linha do tempo, que se baseou em recolher e apresentar apenas alguns dos muitos fatos históricos importantes para se compreender a construção do ensino profissionalizante, é possível chegar, agora, à aprovação da Lei da Aprendizagem (Lei nº. 10.097), nos anos 2000, que dispõe sobre os direitos do chamado jovem aprendiz. Diferentemente dos cursos técnicos, em especial daqueles ofertados pelos institutos federais, a formação garantida nos programas de aprendizagem profissional ocorre fora do ambiente escolar e possui diretrizes específicas, as quais serão discutidas nas seções posteriores, considerando também as particularidades do trabalho na adolescência e na juventude.

O que se pode perceber, de imediato, porém, é que, historicamente, o ensino profissionalizante no Brasil tem sido associado a práticas assistencialistas, bem como a tentativas de controlar ou conformar o comportamento juvenil, sempre estereotipado, seja por uma tentativa de ocupar o tempo ocioso e “tirar o jovem da rua”, uma vez que há a percepção do jovem, em especial do jovem pobre, como “infrator em potencial”, seja por compreender a profissionalização como uma forma de acessar a chamada cidadania. Nesse contexto, reconhece-se uma forte presença do terceiro setor – organizações não-governamentais, entidades religiosas, projetos sociais etc. – no desenvolvimento desse tipo de ensino, muitas vezes em parceria com o Estado. É diante disso, então, que se nota a necessidade de investigar a compreensão sobre a juventude brasileira para, posteriormente, compreender melhor os contornos das políticas públicas direcionadas a essa parcela da população e, em particular, os programas de aprendizagem profissional.

3.2.2 Trabalho e Juventudes: O Ensino Profissionalizante

Se se compreende o ser social como sujeito histórico, não seria diferente com a categoria juventude, uma vez que o entendimento sobre ela é determinado a partir de condições históricas, sociais e culturais, afastando-se de concepções fixas e pré-determinadas. Quer dizer, buscar compreender uma categoria a partir de seu movimento na história, com base na realidade concreta e na dinâmica entre “teoria” e “prática” é a proposta de procedimento investigativo de toda esta pesquisa. Isto posto, entende-se que a necessidade de compreender a juventude como uma construção sócio-histórica não é uma particularidade da condição juvenil, mas que, considerando que se tratam de elaborações relativamente recentes e muito diversas, esses contornos se mostram especialmente significativos. Isso porque as caracterizações sobre

juventude são múltiplas, mas há o consenso de que é preciso investigá-la a partir dessa indefinição¹³.

Diante disso, apoiar-se nas especificidades da juventude como uma faixa etária, a partir de seus aspectos bioquímicos e psicológicos, é substancial, mas não suficiente. Da mesma forma, o entendimento sobre adolescência e juventude como uma passagem, isto é, como um período intermediário que une a responsabilidade da “vida adulta” e a espontaneidade e a imaturidade da infância se mostra também insuficiente para explicar essa condição social, visto que as atividades e responsabilidades assumidas por esses sujeitos podem variar, consideravelmente, em razão de condicionamentos socioeconômicos, raciais, culturais, de gênero, entre outros. Em outras palavras, sabe-se que a definição de juventude, em termos formais e normativos, varia de acordo o contexto, bem como variam as compreensões sobre a juventude no imaginário coletivo. Afinal, os limites entre a juventude e a vida adulta podem ser complexos e muitos deles, sendo relacionados a um determinado estágio de desenvolvimento ou a atribuições e papéis sociais, por exemplo, podem ser atravessados por circunstâncias e condicionamentos que modificam esses padrões, inclusive os cortes etários, que podem ser variáveis a depender das conjunturas. Por essa razão, como Dayrell (2003), faz-se necessário pensar em juventudes, plurais, a partir da realidade concreta, e não apenas como fase temporária, transitória, ou como *vir a ser* sujeito-adulto.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2003, p.41-42).

Por isso, ainda para Dayrell (2007), a noção de “condição juvenil” traz consigo ferramentas mais eficientes para compreender as juventudes, uma vez que busca investigar “o que faz a juventude”, ou seja, quais são as dinâmicas que podem constituir essa condição tão plural e as percepções sobre ela, uma vez que a noção de “condição” se refere à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida social. Nessa perspectiva, o autor também evidencia que existe uma dupla dimensão relacionada à condição juvenil, sendo a primeira delas referente “ao

¹³ Não se propõe, nesta pesquisa, se debruçar sobre o vasto e complexo campo de estudos sobre as juventudes, mas sim, assumindo essa limitação, buscar articulações para analisar, em particular, o contexto do emprego juvenil e o princípio formativo do trabalho no interior dessa dinâmica.

modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional”, e a segunda delas referente ao “modo como essa condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais”, o que permite levar em conta “tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Em relação ao modo como uma sociedade constrói representações e atribui significado a esse momento da vida, considerando contextos sócio-históricos, geracionais e econômicos, sabe-se que o fato de a juventude, no senso comum, ser entendida apenas como um período transitório pressupõe que a fase adulta é entendida como algo a ser alcançado, como fase estável, havendo expressivo juízo de valor sobre esses diferentes momentos. Para Abramo (1997), pode-se dizer que a “juventude”, de modo geral, tem sido representada, nos veículos de comunicação de massa, na opinião pública e no pensamento acadêmico, como uma categoria que simboliza os dilemas da contemporaneidade, estando comumente associada a “problemas sociais” e à necessidade de intervenção ou salvação. Por essa razão, é ainda comum que programas de capacitação profissional direcionados às juventudes sejam baseados, explícita ou implicitamente, na busca por uma “contenção de riscos” associados a esses sujeitos, seja pela ideia de “afastamento das ruas” ou pela ocupação das “mãos ociosas”.

Em outras palavras, “a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de ‘pânico moral’ que condensa os medos e angústias relativos ao questionamento da ordem social como conjunto coeso de normas sociais” (ABRAMO, 1997, p.29), uma vez que a juventude representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Aliada a isso está, também, a noção de cidadania que, quando associada à juventude por atores políticos, comumente está elencada a questões que constituem os jovens como problemas, por exemplo, a questão da gravidez precoce, da violência e do uso de drogas.

Seguindo uma perspectiva funcionalista, o jovem é visto como um problema a ser administrado pelo mundo adulto, que deve conduzi-lo ao cumprimento do papel social que lhe cabe na sociedade, ou seja, ocupar o lugar do sujeito adulto responsável, acabado e moralmente formado (SILVA; MAYORGA, 2016, p.303).

Nesse sentido, a juventude passa a ser compreendida, por muitos, sob viés pejorativo, principalmente quando associada à arquétipos referentes à irresponsabilidade, a problemas, à rebeldia, à ruptura, entre outras concepções. Fato é que a juventude, como qualquer outra fase

do ciclo da vida, pode ser atravessada por todas essas questões, mas não é definida por elas. Evidencia-se, então, que a socialização fundamenta, em grande parte, a construção da condição juvenil, podendo essa ser compreendida com base na escolarização, no lazer, na cultura, na afetividade, na experiência de emprego ou, ainda, como uma condição dada por meio da intersecção entre essas e outras esferas, articulando o singular e o plural. Nesse sentido, ao pensarmos nas juventudes brasileiras, cabe considerar o que é universal dentre essas pluralidades e individualidades. Dessa forma, entende-se a totalidade dessas juventudes como uma juventude trabalhadora¹⁴, uma vez que o emprego ocupa um lugar central nesse processo de desenvolvimento. Isto é, se alguns dos elementos basais da condição juvenil são, também, a busca por autonomia e a atribuição de novas responsabilidades e compromissos, o emprego passa a ter centralidade nesse processo.

Para uns, a juventude se constitui mais fortemente como um momento de preparação para o ingresso no mundo do trabalho; para outros, o trabalho ou as múltiplas combinações entre trabalho e estudo fazem parte de sua realidade desde muito cedo. Como já afirmado por outros autores, pode-se dizer que, aqui, “o trabalho também faz juventude”, sem que isso signifique fazer “uma defesa ingênua e talvez equivocada do trabalho de adolescentes e jovens, sobretudo se considerarmos as especificidades de cada momento do ciclo que tratamos genericamente como juventude”. (SPOSITO, 2005 apud CORROCHANO; FREITAS, 2016, p.157-158).

Nessa perspectiva, Corrochano e Freitas (2016) analisam a centralidade do emprego na vida dos jovens a partir dos estudos da *Agenda Juventude Brasil*¹⁵, que apontam que 74% dos jovens estão vinculados ao “mundo do trabalho” – seja trabalhando, seja buscando trabalho. É nesse contexto que o desvelamento sobre os “sentidos do trabalho” para os jovens ganha grande relevo, pois a partir deles é possível buscar apreender as motivações e as circunstâncias que podem explicar esse papel central do emprego na vivência juvenil. Alicerçadas nas respostas dadas pelos jovens, algumas dimensões se evidenciaram na referida pesquisa: o salário, como esperado, foi mencionado pela maioria dos jovens como o principal interesse em relação ao emprego, porém, além disso, aspectos relacionados à “realização pessoal e profissional”;

¹⁴ Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2020, apontou que a taxa de ocupação dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos, em 2019, chegou a 48,6%, considerando o emprego formal, em um contexto de profunda crise e altas taxas de desemprego, que afetam a juventude de forma mais contundente. À título de exemplificação, em 2012, essa taxa chegou a 54,5%. A análise empírica teve como base os dados da PNAD Contínua/IBGE para o período de 2012 até o primeiro trimestre de 2019. In: CORSEUIL, Carlos Henrique L. et al. Diagnóstico da Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho em um Contexto de Crise e Maior Flexibilização. Brasília: Ipea, 2020.

¹⁵ A pesquisa “Agenda Juventude Brasil” (2013) foi desenvolvida pelo Participatório – Observatório Participativo da Juventude e publicada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

“ganhar conhecimento/experiência”; “chance de crescimento na carreira”; “poder ajudar ou sustentar a família”; e “ter autonomia financeira” foram citados, com recorrência, como “aspectos positivos do trabalho”.

Na mesma direção, em estudo anterior, Guimarães (2005), analisou a centralidade do trabalho no imaginário juvenil a partir do *Perfil da Juventude Brasileira*¹⁶, de 2003. Nos termos da autora, evidenciou-se o sentido e a centralidade do trabalho para os jovens em três aspectos: o trabalho enquanto valor; o trabalho enquanto necessidade; e o trabalho enquanto direito. Enquanto valor, a chamada “dedicação ao trabalho” foi apontada de maneira pouco expressiva como fundamento para se chegar a uma sociedade ideal, do ponto de vista ético e moral, alcançando taxas pouco significativas quando comparada a aspectos como a religiosidade, por exemplo. Por outro lado, o sentido do trabalho enquanto necessidade, isto é, como recurso para garantir condições materiais de vida por meio do salário, mostrou-se relevante para grande parte dos jovens envolvidos na pesquisa. Assim, o trabalho – ou a falta dele – foi reconhecido pelos entrevistados como um interesse, mas também como um problema, sendo o desemprego uma das principais preocupações por parte dos jovens, independentemente da situação ocupacional em que estão localizados. Por último, quando interpelados sobre “o que lhes vem à cabeça quando se fala em cidadania”, boa parte dos jovens apontou a garantia dos chamados direitos sociais e outra parcela significativa destacou o “direito ao trabalho, ao emprego, a ter uma profissão.” (GUIMARÃES, 2005, p.16).

Além disso, em contraponto ao arquétipo de juventude como problema ou rebeldia, o emprego tem, no imaginário social, o papel de equilibrar essa equação. Segundo Moura (2017), é possível apontar dois fatores que levam ao ingresso precoce de jovens pobres no “mundo do trabalho”: (1) a complementação da renda familiar e (2) a representação social que define o trabalho como uma forma de evitar que ingressem na criminalidade. Por essa razão, o emprego acaba sendo “um dos principais elos que facilitam a solidariedade, a afetividade e a compreensão no ambiente familiar.” (MOURA, 2017, p. 220). Isto é, em pesquisa¹⁷, a autora observou que, quando passa a ocupar um emprego, o jovem se sente mais integrado à família, que passa a respeitá-lo, proporcionando mais autonomia frente a sua própria vida e rotina social.

¹⁶ A pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (2003), patrocinada pela Fundação Perseu Abramo e executada pela Criterium Assessoria em Pesquisas, teve como base um levantamento realizado por meio de questionário estruturado (138 perguntas), aplicado por meio de contatos pessoais e domiciliares a uma amostra de 3.501 jovens, com idades entre 15 e 24 anos, distribuídos em 198 municípios, estratificados por localização geográfica.

¹⁷ Esta pesquisa tem base em depoimentos obtidos por meio de entrevistas e de questionários com 144 jovens aprendizes e egressos do Programa Jovem Cidadão, um programa profissionalizante da Fundação Pró-Cerrado em parceria com o Governo do Estado de Goiás, no Brasil.

Considerando as representações sociais e os “sentidos do trabalho”, então, é possível compreender como o emprego na juventude legitima o papel de trabalhador e, por meio desse, o lugar de cidadão para aqueles a quem, muitas vezes, esse lugar é negado.

As citadas pesquisas são apenas alguns exemplos do vasto *corpus* de estudos referentes aos chamados “sentidos do trabalho”, em especial aqueles relacionados a essa condição particular que é a juventude. De todo modo, o que se pode apreender, de forma geral, é que o emprego possui uma diversa gama de sentidos atribuídos a ele, o que reforça a sua centralidade na vida social, ainda que esse possa se manifestar em diferentes formatos e regimes. Quando falamos especificamente da juventude, o emprego, além disso, pode ser considerado uma das dimensões que corroboram para a construção da condição juvenil, seja por garantir acesso a bens materiais e lazer, por exemplo, por meio do salário, seja por possuir um sentido ético e moral para muitos sujeitos, quando associado a realizações pessoais.

Há que se pensar, portanto, sobre a forma como a educação e o emprego tem se integrado, e sobre qual lugar e ensino têm se destinado aos jovens. Ademais, considerar as especificidades das adolescências e juventudes revela a necessidade e a relevância de se investigar a dinâmica do emprego juvenil e da inserção desses sujeitos no chamado mercado de trabalho, bem como a própria noção de inserção. Isso porque, se essa inserção ou transição para o emprego é datada historicamente, é preciso compreender esse processo, que condiciona a realidade da juventude pobre do nosso país, sendo características expressivas dessa realidade: o ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação da escolarização e do emprego (CORROCHANO; FREITAS, 2016, p.157), ganhando ênfase, nesse contexto, o ensino profissionalizante.

Aqui, se denominará como ensino profissionalizante as modalidades e os níveis de ensino cujo objetivo é a apropriação de saberes, habilidades, técnicas e comportamentos necessários para o desenvolvimento de determinada atividade laboral, ofício ou profissão, bem como a certificação referente a ela, buscando integrar dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Com base no histórico sobre a educação profissionalizante apresentado, reitera-se que se trata, nos moldes atuais, de uma modalidade de ensino que passou a ser desenvolvida, de forma organizada e sistêmica, apenas a partir das demandas do setor produtivo industrializado, urbano, moderno. Assim, a demanda pelo conhecimento técnico-científico, bem como pela escrita, levou não só à generalização da escola, mas também à estruturação e à ampliação do ensino profissionalizante, por meio de cursos técnicos, graduações, cursos de qualificação profissional, formação inicial e continuada, programas de aprendizagem, entre outros.

Se se entende que a diretriz desse tipo de ensino são as demandas da produção ou do chamado “mercado de trabalho”, é possível supor que os interesses do trabalhador, assim como sua formação integral, nem sempre são visados. Em outras palavras, o fato de o projeto societário vigente demandar a existência de escolarização básica universal e de formação técnico-profissional não necessariamente diz sobre o alcance, a qualidade, os objetivos e os modelos dessas formas de educação, vide as desigualdades existentes dentro da própria rede pública de ensino. Compete, diante disso, buscar compreender como o ensino profissionalizante tem sido desenvolvido, de forma geral, principalmente quando se trata da profissionalização de adolescentes e jovens, uma vez que esses vivenciam uma condição especial.

Nesse sentido, Frigotto (2003; 2007) e Ciavatta (2003) tecem críticas à educação profissionalizante cujo objetivo não é a valorização do trabalho ou do trabalhador, mas sim a formação de uma força de trabalho adestrada, adaptada aos interesses da produção. Esse tipo de ensino profissionalizante baseia-se na ideia de que o “cidadão produtivo” é aquele que produz mais rapidamente – portanto, em maior quantidade, com maior competência e com maior valor excedente –, associando a isso certa contribuição para a sociedade. Isto é, o trabalhador passa a ser socialmente valorizado ou remunerado de acordo com esses critérios, fortalecendo valores meritocráticos e distanciando-se da compreensão de que toda atividade humana que produz algo, a fim de satisfazer uma finalidade, é, nesse sentido, produtiva.

Nesse contexto, os autores também lançam luz sobre a questão do uso de conceitos e escolhas vocabulares no cotidiano, que não é feito de forma ingênua ou aleatória, uma vez que toda linguagem é também ideológica. A partir de uma breve análise sobre termos e conceitos muito usados no discurso coletivo, é possível apreender quais projetos societários são visados e, portanto, quais projetos de educação profissionalizante estão sendo construídos. Para os autores, a nova sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que aprofunda as desigualdades reais de trabalho e de condições de vida, dissemina uma nova semântica da qual estão ausentes termos como ‘capitalismo’, ‘classe’, ‘exploração’ e ‘desigualdade’. Do mesmo modo, nas reformas efetivadas no Brasil, nos anos 90, desapareceram vocábulos, como ‘educação integral’, ‘unitária’ e ‘politécnica’, em oposição ao uso de ‘polivalência’, ‘qualidade total’, ‘cidadão produtivo’ e ‘empregabilidade’. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.46). Como já discutido, sabe-se que as escolhas vocabulares contêm, em si, significados políticos e ideológicos, uma vez que constituem o discurso coletivo, entre outros aspectos culturais. Nesse quadro, a recorrência do uso de conceitos mais gerais relacionados ao campo educativo, especialmente à educação profissionalizante, explicita os projetos societários e os ideários que os sustentam.

No que toca à educação profissionalizante, além dos conceitos citados, a reflexão a respeito da semântica estende-se também à concepção de cidadania, amplamente explorada no campo da educação. Apesar de muito percorrida, a discussão sobre a cidadania – ou sobre a educação para a cidadania – não se encontra esgotada, uma vez que é possível analisá-la sob diferentes óticas e que se faz necessário investigá-la de forma crítica. Isso porque, ainda para Frigotto e Ciavatta (2003), compreendendo como cidadãos aqueles sujeitos que pertencem à comunidade política, reconhece-se, ao longo da história, diferentes fenômenos de exclusão dos “cidadãos” de diversas instâncias da vida social. Isto é, notadamente, no Brasil, embora todos sejam considerados cidadãos do ponto de vista formal, há níveis diferenciados de cidadania de acordo com as classes sociais, o que significa, efetivamente, acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência. Diante disso, então, os autores resgatam, em Marx, a concepção de cidadania coletiva.

A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão produtivo. Este deve possuir as qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.57).

Esse resgate se deu diante da constatação, por parte dos autores, de que as noções de cidadão produtivo, trabalho produtivo e educação cidadã, recorrentes no senso comum, vão no sentido de cidadão como produtor de valor de uso e estão, historicamente, calcadas nas concepções de produtividade do trabalho segundo os padrões do capitalismo. Da mesma forma, a concepção de educação profissional que se resume à mera submissão do sujeito às chamadas forças produtivas está inserida em uma dinâmica em que o “mercado” organiza a vida social, distanciando-se de uma proposta de educação profissionalizante que realmente integre o sujeito às forças sociais, isto é, uma proposta de educação profissionalizante que tenha como horizonte o ser humano emancipado e a construção de outra sociedade.

Sobre a questão da cidadania, Tonet (2005) aponta que o termo se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum, tendo sido incorporado pelo discurso pedagógico, de modo geral, como sinônimo de liberdade. Todavia, a fim de analisar o conceito de cidadania de forma mais crítica e mais atenta, o autor levanta questionamentos fundamentais acerca da questão, dentre eles: considerando que o ser social – e, portanto, suas diversas formas de sociabilidade – está em permanente mudança, não seria a cidadania uma categoria histórica e concretamente datada?

Isto é, não seria a cidadania uma forma de liberdade essencialmente limitada? Há bases concretas para sustentar a possibilidade de uma forma superior de sociabilidade, radicalmente diferente da forma democrático-cidadã? E quais as consequências que derivariam daí para a prática educativa hoje?

Não há por parte do autor a pretensão de responder a todos esses e outros questionamentos acerca da cidadania de forma definitiva e, da mesma forma, não é o que se propõe nesta pesquisa. Contudo, nota-se que esse conceito perpassa discursos coletivos e individuais sobre educação, e também sobre a educação profissionalizante, bem como organizações pedagógicas e políticas públicas para a educação. Não seria possível, portanto, passar por essa discussão sem que se investigasse o conceito e seus usos e desdobramentos na vida prática. Para realizar a investigação a respeito da cidadania e da emancipação humana, então, Tonet (2005) parte da compreensão do trabalho na perspectiva da ontologia do ser social, em Marx, pois entende que essa é a base material da sociabilidade. Ou seja, nessa perspectiva, a autoconstrução humana tem como ponto de partida o trabalho, sendo esse, conseqüentemente, o fio condutor dos processos sociais. Disso, entende-se que a cisão entre vida social e vida política (conjunto de relações que dizem respeito ao exercício do poder) se dá quando surgem as classes sociais e a propriedade privada, sendo a superação dessa cisão implicada pela eliminação dessas.

Para o Tonet (2005, p.478), “em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social”. Portanto, o alcance da emancipação humana, da liberdade plena, só será possível quando houver outro projeto societário, em que não haja exploração do ser humano pelo ser humano e em que o trabalho associado seja o fundamento de uma nova forma de sociabilidade. Cabe, porém, frisar que a emancipação humana, aqui, não tem um fim em si mesma. Por essa razão, a proposta de uma educação cidadã – ainda que traga contribuições significativamente positivas – não é o suficiente para se alcançar a liberdade.

Quer dizer, ainda para o autor, com base na teoria liberal da cidadania, considerando as diferentes elaborações sobre o assunto, a cidadania é sempre vista como um instrumento para reduzir as desigualdades sociais e não para erradicá-las. Nessa perspectiva, a cidadania é comumente relacionada à inserção social dos sujeitos e à garantia de direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática. No campo da educação, por sua vez, a cidadania é comumente relacionada a um tipo de formação crítica e engajada socialmente. Nesse sentido, para a esquerda democrática, há o reconhecimento de que a cidadania já existia antes do capitalismo

e que, portanto, não há articulação essencial entre eles. Assim, partindo do pressuposto que a liberdade no interior da democracia burguesa é limitada e datada historicamente, entende-se, em última análise, que a realização da cidadania plena, verdadeiramente plena, se chocaria contra a lógica do capital, só sendo possível com a superação dele.

Procuramos, então, mostrar que a emancipação política (da qual fazem parte a cidadania e a democracia) é uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissolúvelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista. A emancipação humana, ao contrário, por estar fundada no ato de trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino. Daí porque entendemos que a emancipação humana deve ser colocada claramente como fim maior de uma atividade educativa da perspectiva do trabalho. (TONET, 2005, p.482).

É nessa direção que se dão as discussões sobre as diferenças de se construir um ensino voltado para a cidadania ou voltado para a emancipação humana. A mobilização desses conceitos é fundamental quando se pensa o ensino profissionalizante, uma vez que não é possível pensar na ruptura social sem que se realize transformações socioeconômicas, portanto, relacionadas a esfera do emprego. Porém, sabe-se que, a despeito desse debate, o ensino profissionalizante, de modo geral, é estruturado com base na socialidade capitalista, visando a suprir as demandas da produção, ou seja, muitas vezes, a educação profissional não visa a sequer alcançar a cidadania considerada limitada.

Assim, segundo Frigotto (1983), entende-se que esse tipo de proposta de ensino profissionalizante, em geral, é usado para “fabricar o trabalhador” ou para moldar o “bom operário”. Em outros termos, esse tipo de pedagogia tem como foco desenvolver o conjunto de traços atitudinais requeridos pela divisão social do trabalho, e não só a qualificação técnica propriamente dita, uma vez que seu objetivo é satisfazer apenas as demandas da produção, e não garantir educação integral do trabalhador-aprendiz. Dessa maneira, além de dualista, pois é baseada na separação entre formação técnica-profissional e formação geral, o ensino profissionalizante vem se realizando de forma significativamente restringida e sendo “caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (SAVIANI, 2006, p. 161).

Cabe investigar, diante disso, de que forma a educação que toma o trabalho como prática pedagógica ou formativa vem sendo realizada no contexto da juventude trabalhadora brasileira, a fim de compreender se o ensino profissionalizante vem sendo estruturado com o objetivo de

formar integralmente esses trabalhadores ou apenas “bons operários”. É preciso buscar compreender, ainda, de que forma – por meio de quais mecanismos, estratégias e abordagens – isso vem sendo feito, bem como de que forma a noção de cidadania vem sendo associada a esse processo. Para tal, não basta apenas se debruçar sobre o contexto escolar, uma vez que não é somente nas instituições de educação básica que essa formação ocorre, mas também se faz necessário olhar atentamente para as demais esferas em que se formam os jovens trabalhadores. Por essa razão, esta pesquisa se propõe a buscar conhecer e analisar a forma e o conteúdo do Programa de Aprendizagem Profissional (PAP), popularmente conhecido como Programa do Menor Aprendiz, pois reconhece que o programa é, hoje, a principal forma de ingresso de jovens no chamado mercado de trabalho, em especial quando se considera a proteção à adolescência.

3.2.2 Jovem Aprendiz: Os Programas de Aprendizagem Profissional

Para melhor compreender a dinâmica do trabalho na juventude, é preciso, antes, ter em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, considera como direito a profissionalização e a proteção no trabalho a todo adolescente maior de quatorze anos, na condição de menor aprendiz, isto é, inserido em um programa de aprendizagem, e toma como trabalho infantil qualquer tipo de trabalho para pessoas abaixo dessa faixa etária, vedando formas de trabalho que possam colocar em risco a integridade física, moral e psicológica do adolescente, bem como aquelas práticas que possam inviabilizar a formação escolar desses sujeitos. Além disso, considera a adolescência como condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, procura resguardar a função educativa do trabalho.

Art. 68º. Parágrafo 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 (BRASIL, 1990).

Visa-se, com esta pesquisa, a apreender de que forma esse aspecto educativo se desenvolve na realidade concreta, a despeito das limitações e artificialidades do texto jurídico. Para isso, portanto, toma-se como ponto de partida a chamada Lei da Aprendizagem ou Lei do Aprendiz (Lei n.º 10.097/00), que trata da inserção de jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho formal – com exceção dos aprendizes com deficiência, para os quais não há idade máxima, desde que haja comprovação de escolaridade compatível com a atividade profissional a ser desenvolvida. Além disso, dispõe sobre os programas de aprendizagem profissional e sobre a

denominada “Cota de Aprendizagem”, configurada a partir da determinação de que todas as empresas de médio e grande porte¹⁸, obrigatoriamente, devem contratar um número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, ou 15%, no máximo, do seu quadro de funcionários.

Nesse contexto, o emprego juvenil é regulado por um acordo de trabalho especial, isto é, um contrato de aprendizagem, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em um programa de aprendizagem profissional, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, podendo o contrato ser extinto quando o período terminar ou sob falta grave do aprendiz. A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS); matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja conclusão do Ensino Fundamental; férias que coincidam com as férias escolares; carga horária máxima de seis horas diárias, sendo permitidas oito horas/dia para aqueles que já concluíram o Ensino Médio; e salário mínimo hora, salvo em condição mais favorável.

Aqui, entende-se como Programa de Aprendizagem Profissional (PAP) o programa técnico-profissional destinado a jovens aprendizes, que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, sob a orientação pedagógica de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica e com atividades práticas coordenadas pelo empregador. Para tanto, considera-se como entidades qualificadas: entidades sem fins lucrativos, escolas técnicas e os Serviços Nacionais de Aprendizagem.¹⁹

Para realizar um programa, as entidades devem, antes, ser registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e se inscrever na plataforma virtual do Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), criada pelo então Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), fornecendo as documentações e informações necessárias para a elaboração de um programa de aprendizagem, como: público-alvo; número máximo de aprendizes por turma; perfil socioeconômico e justificativa para atendimento; objetivos e estrutura do programa; conteúdo dos cursos; instrumentos de acompanhamento e

¹⁸ Ainda segundo a “Lei da Aprendizagem”, são consideradas empresas de médio porte, no setor de comércio e serviços, aquelas que tem entre 50 e 99 empregados; já na indústria, entre 100 e 499 contratados. Empresas de grande porte, por sua vez, no setor de comércio e serviços, são aquelas com mais de 100 funcionários e, no setor industrial, aquelas com mais de 500 empregados.

¹⁹ A saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP.

avaliação; contrato de aprendizagem; período de duração; certificação de qualificação profissional; entre outros tópicos, observando os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE n.º 723, de 23 de abril de 2012, e em consonância com as diretrizes do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP).

O CONAP tem como objetivo orientar as entidades e direcionar a elaboração dos programas de aprendizagem, sendo organizado através de arcos ocupacionais, isto é, agrupamentos de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares. Essas ocupações são agregadas e sistematizadas através do Código Brasileiro de Ocupações (CBO), que enumera e codifica as atividades realizadas pelo profissional, especifica requisitos especiais de idade e escolaridade para o exercício da ocupação, e indica a carga horária total do programa considerando o nível de complexidade técnica da ocupação.

Nesse quadro, compete à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) – atualmente vinculada ao Ministério da Economia – autorizar, orientar e operacionalizar o cadastro das entidades, além de revisar o CONAP, realizando uma publicação quadrimestral, a fim de atualizá-lo, contemplando a evolução técnica e tecnológica do setor produtivo e buscando garantir a inserção do jovem no mercado de trabalho. Por sua vez, cabe à coordenação de fiscalização de aprendizagem de cada Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE) conferir a documentação e acompanhar o trabalho desenvolvido pelas entidades.

Sobre a “Cota de Aprendizagem”, é necessário abrir importantes parênteses. Apesar de ser estabelecida por lei, sabe-se que, no Brasil, a cota de contratação de jovens aprendizes não é cumprida da forma como deveria, sendo esse um dos principais motivos de queixa referentes ao programa das profissionais entrevistadas nesta pesquisa. Destaca-se que a atividade de fiscalização das cotas de aprendizagem é obrigatória e exercida, diariamente, por auditores fiscais. A penalidade para quem não cumprir a cota está prescrita no art. 434 da CLT, que estabelece multa no valor de um salário mínimo multiplicado pelo número de não admitidos, conforme citado anteriormente, ou admitidos com irregularidade, sendo essa multa limitada a cinco salários mínimos, salvo em reincidência que será dobrado. Em geral, se não notificadas pela fiscalização para cumprir suas cotas, diversas empresas não se apropriam do investimento que, compulsoriamente, já fazem aos Sistemas Nacionais de Aprendizagem.

A aprendizagem é uma política pública na oportunização de adolescentes e jovens para o primeiro emprego, só que as empresas, muitas vezes, resistem ao cumprimento de cota (...). Então, a política pública não é cumprida, porque, muitas vezes, os empresários não cumprem a legislação, preferem pagar multa. Essa semana teve um caso de uma empresa que preferia pagar multa, ela pagava multa todos os anos, a ter aprendizes. Então, essa semana o

Ministério fez um chamado, dizendo que ia suspender o registro, se ela não contratasse. Então, ela contratou 10 aprendizes, mas ela tem uma cota de 36. Então, ela vai ampliando até chegar no mês de junho com os 36 (Entrevistada E)²⁰.

Nesse sentido, destaca-se o apontamento recorrente das funcionárias sobre o conflito de interesses de parte do empresariado que não reconhece a função social do programa, tampouco dispõe de seus recursos para desenvolvê-lo de forma efetiva no cotidiano. Além disso, aponta-se a responsabilidade do Estado em relação à pouca fiscalização e à determinação do valor da multa, que muitas vezes é irrisória para algumas empresas. Em razão disso, é comum que a chamada “Cota de Aprendizagem” não seja cumprida ou que seja cumprida apenas por protocolo sem que haja engajamento real do jovem aprendiz em atividades laborais. Isto posto, apreendendo os contornos formais e a proposta do PAP, é possível tomá-lo como base para compreender o emprego juvenil e, a partir disso, verificar se aspecto educativo realmente vem sendo priorizado em relação ao aspecto produtivo, nos termos do ECA, bem como compreender o modo como o princípio educativo do trabalho se configura nesse contexto.

A opção por uma abordagem crítica do emprego juvenil se mostra necessária para que se compreendam as especificidades da atuação das instituições de educação nesse período da vida e o princípio educativo do trabalho em um contexto em que a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho é lida, muitas vezes, apenas sob um viés positivo de valorização do emprego como alternativa à criminalidade e como meio de garantia de condições básicas de sobrevivência. Partindo das condições objetivas de vida desses jovens, busca-se entender como se relacionam formação humana, educação técnica-profissional, condição juvenil, precarização do ensino e restrição das potencialidades humanas (SILVA, 2012) no interior de um contexto capitalista.

4. O PRINCÍPIO FORMATIVO DO TRABALHO NO INTERIOR DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: CASO ASSPROM

A partir da discussão desenvolvida, chega-se, então, à descrição detalhada das entrevistas realizadas para esta pesquisa. Por meio de tais entrevistas com funcionárias da entidade, buscou-se investigar mais a fundo o princípio formativo do trabalho no interior de um programa de aprendizagem profissional, especificamente o programa desenvolvido pela Associação

²⁰ Entrevista realizada com funcionária da entidade Associação Profissionalizante do Menor (Assprom), no dia 25 abr. 2021.

Profissionalizante do Menor (Assprom), no estado de Minas Gerais. Para isso, não se propôs, nesta pesquisa, partir de um conjunto normativo de procedimentos pré-estabelecidos e engessados, mas sim possibilitar um caminho investigativo dinâmico, que procure reconstruir conceitualmente o objeto de investigação, a partir de sua lógica intrínseca, rompendo com os procedimentos especulativos, por meio da leitura e análise imanente do objeto, e permitindo que ele se revele em sua dinâmica histórica. Isto é, os procedimentos de investigação foram adequados às condições concretas da realização da pesquisa, sem que se tomasse especulações sobre o objeto como conclusões. Para isso, o movimento entre teoria e prática foi fundamental, bem como o recolhimento de referências primárias por meio de entrevistas com profissionais da Assprom, o que permitiu conhecer o objeto a partir da sua dinâmica interna.

Sobre a entidade, em seus próprios termos, destaca-se que Associação Profissionalizante do Menor (Assprom) é uma entidade filantrópica, beneficente de assistência social, que, desde 1975, profissionaliza e orienta adolescentes e jovens de famílias em situação de vulnerabilidade social, por meio de dois programas socioassistenciais, sendo eles denominados Programa do Adolescente Trabalhador e Programa de Aprendizagem, que têm como objetivo a inclusão social e o exercício da cidadania plena. A Assprom atende, permanentemente, cerca de 3.000 adolescentes e jovens, na capital e interior do estado de Minas Gerais, em parceria com órgãos públicos e empresas privadas. Além disso, paralelamente às ações de qualificação profissional, são realizadas atividades de sociabilização. A saber, são diretrizes institucionais: a) Causa, a Promoção Social; b) Missão, a promoção social de adolescentes e jovens de famílias em situação de vulnerabilidade social, por meio da integração ao mundo do trabalho; e c) Visão, ser referência na Promoção Social de adolescentes e jovens por meio da integração ao mundo do trabalho²¹.

Ressalta-se que o público-alvo dos programas são jovens que tenham entre 15 anos e 08 meses até 22 anos incompletos, sendo esses encaminhados para o programa que condiz com a faixa etária e critérios adequados – Programa de Aprendizagem ou Programa Adolescente Trabalhador. O jovem deve possuir documento de identificação, residir em Belo Horizonte ou região metropolitana e deve estar estudando. A seleção de inscrições é realizada por profissionais da associação com base em critérios socioeconômicos. Por essa razão, é possível afirmar que o público dos programas se trata de uma juventude pobre, trabalhadora e majoritariamente negra. Atualmente, as principais modalidades oferecidas pelo Programa de Aprendizagem da Assprom são: Auxiliar de Serviços Administrativos; Auxiliar de Escritório;

²¹ ASSPROM. *Quem somos*. Disponível em: <https://www.assprom.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 mai. 2021.

Auxiliar de Comércio Varejista; Auxiliar de Serviços Bancários; Aprendizagem em Telemarketing; Auxiliar de Tecnologia da Informação; Auxiliar de Secretaria (área da Saúde) e Auxiliar Administrativo de Instituições de Ensino.

Além do currículo voltado à capacitação para o emprego, o Programa de Aprendizagem da Assprom é composto por outros projetos, sendo alguns deles: a) *Projeto De Acompanhamento Profissional*, baseia-se nos serviços da equipe que acompanha o adolescente ou jovem em todo seu processo de formação, visando a garantir a “proteção no trabalho”; b) *Projeto De Integração Família, Escola e Trabalho*, que objetiva acompanhar a frequência, desempenho e progresso escolar do adolescente trabalhador e aprendiz; c) *Projeto do Novo Emprego*, o Pronem, que objetiva facilitar a reinserção de adolescentes e jovens desligados da entidade no mercado de trabalho, por meio de cadastrados que podem ser encaminhados para vagas efetivas e/ou temporárias, além de orientações quanto à elaboração de currículo e participação em entrevistas de emprego; d) *Projeto Despertar*, que objetiva promover debates, reflexões e ações preventivas sobre o impacto das drogas na vida dos jovens e os prejuízos associados; e) *Projeto de Atenção à Família*, que objetiva atuar no fortalecimento da família, prevenindo a ruptura de seus vínculos e contribuindo na melhoria de sua qualidade de vida; f) *Projeto de Atividades Complementares*, que objetiva contribuir para a formação integral do adolescente trabalhador e aprendiz, desenvolvendo atividades socioeducativas, de geração de renda, cultura, lazer e saúde, possibilitando a promoção social, a proteção, o autoconhecimento, a autoestima e provocando uma mudança de valores e atitudes; entre outros projetos.

Com base nisso, ainda de acordo com a entidade, o processo educativo do Programa de Aprendizagem realizado pela Assprom contribui para a formação integral dos aprendizes, oferecendo alternativas para ampliarem a cidadania e para se tornarem capacitados para atuarem no mercado, uma vez que busca conciliar teoria e prática. A capacitação, o acompanhamento profissional, o cuidado com a família e o encaminhamento para o Novo Emprego são apontados como grandes diferenciais que podem destacar o jovem aprendiz profissional no mercado. Como estratégia de divulgação e convencimento, a entidade afirma que, quando a empresa contrata um aprendiz, todos são beneficiados. O jovem pela possibilidade de inserção e desenvolvimento no mercado de trabalho e a empresa, além de cumprir com a cota estipulada por lei, tem a oportunidade de investir em seus futuros profissionais, atuando como empresa socialmente responsável e contribuindo para a formação de jovens profissionais, movimentando a economia e promovendo a transformação social²².

²² ASSPROM. Programa de Aprendizagem. Disponível em: <https://www.assprom.org.br/programa-de-aprendizagem/>. Acesso em: 13 out. 2021.

Conhecendo o formato do programa, então, e tomando como partida a dinamicidade do objeto de investigação, reconhece-se que a realidade concreta nos impõe limitações, muitas vezes, imprevisíveis. Por isso, não é possível deixar de tratar das alterações no planejamento da pesquisa em razão da pandemia de Covid-19. A princípio, havia a proposta de se realizar uma observação sistemática na entidade qualificada em questão, onde o processo de aprendizagem formal do jovem pode ser mais bem apreendido. Essa observação seria feita nas aulas e palestras realizadas no ciclo de formação teórica do programa de aprendizagem profissional. Contudo, em razão da pandemia, as atividades presenciais foram suspensas e, assim, da mesma forma, foi suspenso parte do planejamento da pesquisa. Havia, também, a intenção de entrevistar jovens aprendizes, uma vez que se entende que esses sujeitos são os principais atores do programa investigado e que a participação deles seria de importância significativa. Porém, sem o contato presencial durante as aulas, considerando o limitado acesso dos aprendizes a plataformas digitais e sendo inviabilizadas visitas, por exemplo, a aproximação com os jovens aprendizes e suas famílias – que precisariam ser envolvidas no processo por se tratarem, em maioria, de menores de idade – mostrou-se inviável até o presente momento.

Diante disso, fez-se a escolha por considerar outros sujeitos igualmente importantes para o desenvolvimento do programa, sendo elas funcionárias da entidade que atuam, diariamente, na formação dos jovens – instrutoras, gestoras, técnicas de acompanhamento. Para além dos desafios impostos pela pandemia, essa escolha se fez baseada em dois pilares: a) o reconhecimento de que é preciso investigar o programa, também, a partir da experiência e determinações de quem conduz e elabora a estruturação dele; b) a conclusão de que boa parte da literatura acerca dos programas de aprendizagem profissional já se baseia na percepção dos jovens aprendizes em relação aos sentidos do trabalho e do desenvolvimento dos programas. Diante disso, foram descartadas as propostas de observação em sala de aula e reformuladas as propostas de entrevistas em profundidade. Destaca-se, aqui, que, por se tratar de um contexto empregatício, optou-se por manter o anonimato das profissionais entrevistadas, por meio de nomenclaturas criadas para esse fim.

A realidade, então, impôs novos arranjos, que, ao final, foram positivos, uma vez que foi possível investigar o programa por meio de outras experiências. A partir disso, então, traçou-se um novo planejamento de pesquisa, que seguiu o seguinte caminho: o primeiro contato com a instituição foi feito com uma gestora da entidade. A partir desse primeiro contato, a proposta de pesquisa foi apresentada e a autorização para realizá-la foi solicitada. A gestora, então, indicou nomes possíveis de funcionárias de diferentes departamentos que poderiam ter interesse em contribuir com a pesquisa. Após essa indicação, a pesquisadora entrou em contato com as

profissionais sugeridas, por meio de plataformas digitais, buscando apresentar o projeto de pesquisa e verificar se havia interesse e disponibilidade da parte delas em contribuir com as entrevistas. Diante da confirmação das profissionais, deu-se alguns procedimentos protocolares, como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Coep), para, depois, haver o agendamento e a realização das entrevistas.

Como consequências da pandemia, houve, também, alterações referentes a organização interna da entidade que tiveram de ser consideradas para o desenvolvimento satisfatório das entrevistas, como as condições das ferramentas digitais; as “idas e vindas” em relação à autorização para a realização de atividades presenciais; a disponibilidade de tempo das funcionárias etc. Esses fatores influenciaram, por exemplo, o agendamento e adiamento de algumas entrevistas, bem como desafios relacionados à conexão de internet e ao armazenamento de vídeos. Diante dessas condições, as entrevistas foram realizadas de forma remota e gravadas por meio da plataforma *Google Meet*. No total, foram colocadas oito perguntas que direcionaram falas sobre a percepção individual de cada uma das profissionais acerca do trabalho; da cisão entre formação técnico-profissional e formação geral e humanista; das particularidades do chamado “mercado de trabalho” para jovens; da função social do programa de aprendizagem profissional; dos seus principais desafios para o desenvolvimento dos programas no dia a dia; entre outras questões que tinham como objetivo investigar o conteúdo e a forma da dinâmica do trabalho, bem como seu princípio formativo, no interior do programa, em paralelo às especificidades da condição juvenil.

Além disso, em um momento inicial, propôs-se às entrevistadas que apresentassem, em resumo, um pouco da sua trajetória acadêmica e profissional até que chegassem à Assprom, assim como que explicassem quais são as atividades que desenvolvem na entidade para que pudesse ser possível a compreensão do contexto de atuação de cada entrevistada, bem como a compreensão da configuração e do desenvolvimento dos programas em sua lógica interna. Dessa forma, ter ciência sobre a trajetória e sobre o cargo das entrevistadas foi fundamental para que se analisasse a entrevista de forma mais aprofundada. A saber, as principais informações sobre a forma das entrevistas:

Quadro 1 – Quadro-síntese das entrevistas

NOME	OCUPAÇÃO	DATA DE REALIZAÇÃO	PERGUNTAS PROPOSTAS
------	----------	--------------------	---------------------

Entrevistada A	Instrutora	09/03/2021	1. Fale um pouco da sua trajetória acadêmica e profissional. 2. Para você, o que é o trabalho? 3. Para você, de que forma o trabalho pode ser entendido como uma prática pedagógica? 4. Como você enxerga o “mercado de trabalho” para o jovem? Quais são as especificidades?
Entrevistada B	Pedagoga responsável pelo planejamento dos cursos de Capacitação Inicial	12/03/2021	5. O senso comum e alguns profissionais e pesquisadores costumam separar a proposta de uma educação humanista, de cultura geral, da proposta de uma formação técnica-profissional. Como você enxerga essa cisão?
Entrevistada C	Técnica de Acompanhamento	12/03/2021	6. Para você, o programa de aprendizagem profissional desenvolvido pela Assprom se baseia nessa separação?
Entrevistada D	Técnica de Acompanhamento	16/03/2021	7. A regulamentação do chamado trabalho educativo (ECA) determina que, em uma atividade laboral realizada por jovens, as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando devem prevalecer sobre o aspecto produtivo. Isso acontece? Se sim, como? Se não, por quê?
Entrevistada E	Superintendente de Educação para o Trabalho	28/04/2021	8. Existem diferenças entre o que proposto para o programa de aprendizagem profissional como política pública e o programa na realidade concreta? Se sim, quais? Se sim, quais são os fatores que contribuem para essa diferenciação? 9. Para você, quais são os principais pontos positivos do programa e quais são os principais pontos negativos?

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das entrevistas realizadas, então, foi possível identificar e verificar, na dinâmica do programa de aprendizagem profissional desenvolvido pela Assprom: elementos do conteúdo e da forma que permitem analisar seu potencial formativo; aspectos da dimensão formativa e produtiva do trabalho juvenil na dinâmica de trabalho de jovens aprendizes; bem como especificidades do mercado de trabalho juvenil. Para isso, antes, destaca-se que um dos

principais serviços realizados pela entidade formadora, Assprom, é o de mediação entre o jovem e a contratante, oferecendo não só a chamada formação teórica-metodológica necessária, mas também atendimentos específicos que integram a Assistência Social. A partir disso, analisa-se os referidos aspectos sobre o programa de aprendizagem em questão.

Tendo em vista que as entidades qualificadas, no geral, tomam a oportunização em relação ao ensino profissionalizante como base dos programas de aprendizagem profissional, sabe-se que a principal função social do programa é a inclusão social de adolescentes e jovens pobres por meio do primeiro emprego formal. Diante disso, é imperativo reconhecer as condições materiais de vida a que esses jovens são submetidos para compreender, de fato, o papel do programa e das entidades. Isso porque esses jovens, público-alvo do programa, não só precisam lutar pelos seus meios de vida, como também precisam lutar pela aquisição de emprego, uma vez que são excluídos do dito “mercado de trabalho formal”, em razão de relações de classe, raça e, também, pela condição juvenil. A partir disso, destaca-se a relevância do serviço realizado por essas instituições formadoras, bem como a relevância do programa como política pública, em um contexto de extremas desigualdades sociais, como o em que está inserida as juventudes brasileiras.

Nesse sentido, no que toca ao direito à profissionalização e à proteção no trabalho dessas juventudes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que o programa social que tenha por base o trabalho educativo deve assegurar ao adolescente as condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada. Cabe aqui, novamente, grifar o entendimento, em termos legais, do que se denominou, nesse contexto, como *trabalho educativo*. De acordo com o parágrafo 1.º, art. 68.º, do ECA, “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” (BRASIL, 1990). As definições normativas a respeito do trabalho educativo, nesse quadro, vão no sentido de reconhecer atividades laborais que têm a apropriação de conhecimentos e habilidades, por exemplo, como um dos objetivos centrais. É possível entender, nessa perspectiva, que o ECA trata de uma condição particular das atividades desenvolvidas por jovens aprendizes, bem como das condições específicas da adolescência no que se refere à fase particular de desenvolvimento pessoal e social desses sujeitos – referidos como “educandos”, e não como “funcionários”, “empregados” ou “trabalhadores”, o que realça a perspectiva do estatuto.

Nesse caso, então, o entendimento sobre *trabalho educativo* se mostra reducionista ou limitado em relação à compreensão da categoria trabalho na perspectiva da ontologia do ser social e se vincula a um tipo específico de emprego, ofício ou atividade. Isso porque, ao

contrapor o desenvolvimento pessoal e social do adolescente ao aspecto produtivo, é possível compreender que, aqui, não se parte do entendimento de que toda atividade humana é produtiva tampouco que toda mediação que o ser humano estabelece com o meio, por si só, é educativa. Nessa toada, desvelam-se compreensões sobre o trabalho e seu princípio educativo circunscritas ao contexto capitalista contemporâneo e ao emprego juvenil. Por essa razão, pode-se compreender “aspecto produtivo”, para o ECA, como as demandas específicas da produção, isto é, das atividades que esses jovens devem desenvolver no interior do ambiente de emprego, a partir de algum objetivo ou função, em uma relação de compra e venda de força de trabalho por meio do salário. Nesse contexto, então, é fundamental compreender como essas demandas colocadas pelo empregador, muitas vezes, não são coerentes com as particularidades da condição juvenil nem com a função e proposta do programa de aprendizagem profissional.

Quando questionadas sobre o fato de o aspecto educativo dever prevalecer sobre o aspecto produtivo, as entrevistadas, no geral, apontaram que há o esforço por parte da Assprom de seguir as determinações do ECA, ainda que a realidade concreta coloque desafios para o cumprimento das diretrizes normativas.

Olha, a Assprom tenta ao máximo prevalecer, né... Essa questão da proteção do jovem, porque o adolescente ou jovem é uma pessoa em formação. Então, ele não pode assumir um trabalho que seja já de um profissional formado, então, para isso, a Assprom conta com os técnicos de acompanhamentos que fazem esse trabalho de verificar e de conscientizar o empregador, né, as empresas parceiras com relação ao trabalho do jovem, que é um trabalho formativo (...). (Entrevistada A).

Isso acontece na prática, a gente tem que seguir... porque o público da Assprom é um público mais vulnerável. Então, o social... ele sempre vem um pouco à frente, não adianta... é igual... Não adianta você formar um adolescente sem ver o que permeia ele ali, então por isso que muitas vezes o social vem na frente. (Entrevistada D).

Contudo, fez parte da fala de algumas das entrevistadas, também, o reconhecimento de que nem sempre é simples ou possível garantir o prevaletimento das “exigências pedagógicas” em detrimento dos “aspectos produtivos”. Nesse sentido, apontou-se a relação de necessidade de venda da força do trabalho do aprendiz, uma vez que, em alguns casos, o desenvolvimento do programa no cotidiano, no que toca ao tempo de atividades e demandas do contratante, por exemplo, dificultam a priorização do desenvolvimento pessoal e social desses jovens. Isso porque, muitas vezes, garantir o desenvolvimento dos “aspectos produtivos” é o que vai possibilitar ao adolescente marginalizado o acesso ao mercado de trabalho formal.

É... deveria acontecer né, a gente né... eu falo assim a gente, Assprom, e entidades... a gente enquanto uma entidade de assistência social que trabalha com programa de aprendizagem a nossa visão é essa: de priorizar, de pensar na formação desse sujeito, e o trabalho deveria vir como uma consequência né, mas às vezes, na prática, a gente não consegue muito garantir isso, porque, ao mesmo tempo que a gente quer priorizar essa formação para esse jovem, a gente também não pode deixar de pensar que é o salário dele, por exemplo, que é a única renda que "tá" tendo em casa. Então, muitas vezes, a gente precisa de... a gente quase que não consegue garantir que essa formação vai vir em primeiro lugar. (Entrevistada B).

Nesse contexto, destacou-se o trabalho dos chamados “técnicos de acompanhamento”, que são os profissionais da entidade responsáveis por acompanhar o jovem aprendiz no ambiente de emprego e realizar a mediação, no cotidiano, com o empregador. Nos termos da entidade, os técnicos de acompanhamento devem orientar os adolescentes e jovens sobre seus anseios e dificuldades, identificando suas necessidades e realizando intervenções. Para abranger uma formação integral, os responsáveis legais, os coordenadores e chefias diretas, das organizações parceiras, são convidados a participarem, interajam e se comprometem com o desempenho e comportamento do adolescente ou jovem no local de emprego, na Assprom, na escola e na comunidade²³. Isto é, reconhece-se que é o serviço desenvolvido por esses profissionais que tem como objetivo garantir que as determinações sobre os direitos dos jovens aprendizes sejam dadas na prática, porém, sem desconsiderar que se trata de um dever coletivo e, portanto, é preciso o comprometimento de todos os agentes envolvidos no programa.

Para melhor compreender o entendimento sobre esses aspectos para as entrevistadas, é fundamental, antes, delimitar qual o entendimento sobre o *trabalho* e sobre o *trabalho como prática pedagógica* para elas. A partir das entrevistas, notou-se que, no geral, o trabalho é entendido, sim, a partir de uma dimensão formativa, mas não necessariamente relacionada a um entendimento sobre a formação humana na perspectiva da ontologia do ser social, teorizada por Marx. Para a maioria das entrevistadas, o trabalho possui um papel moralizante, isto é, associado à ideia de dignificação, satisfação e realização pessoal, o que, para elas, também se articula ao desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo subjetivamente. Nesse sentido, foram feitos apontamentos como: “*trabalho, para mim, é dignidade*. Eu acho que o trabalho, é ele que te propicia ser uma pessoa atuante no mundo, *ser uma pessoa, um cidadão mesmo*, do mundo.” (Entrevistada A); “é a *dignificação* do ser humano, né? Onde você consegue crescer, não somente financeiramente, mas como *pessoa, indivíduo*.” (Entrevistada D); “ele [o trabalho]

²³ASSPROM. Programa de Aprendizagem. Disponível em: <https://www.assprom.org.br/programa-de-aprendizagem/>. Acesso em: 13 out. 2021.

vai para *além* dos processos mesmo que a gente que a gente realiza, sabe? (...) É uma *escolha de vida* mesmo.” (Entrevistada B); “eu acho que o trabalho é isso: é uma *realização pessoal e profissional*, não somente a venda dessa força de trabalho.” (Entrevistada C).

Associado a essa dimensão formativa, foi apontado pelas entrevistadas, também, a dimensão técnica do trabalho, bem como a relação entre atividade, planejamento e finalidade: “[o trabalho] é o *desenvolvimento de algumas funções*, né, que vão alterar o *resultado* (...). É exercer várias atividades, né, usando as suas competências, para alcançar um *objetivo*” (Entrevistada E); “você tem um *objetivo* que você tem que *pensar como fazer*, o material a utilizar, a *forma* como abordar as pessoas que estão envolvidas nesse objetivo” (Entrevistada D). Esse entendimento sobre o trabalho dialoga, em certa medida, com o pôr teleológico investigado por Lukács (2013) no que se refere ao papel da consciência e da finalidade associado à transformação material da realidade, ainda que, nesse contexto, o trabalho seja entendido apenas sob a forma do emprego.

É a partir dessa noção sobre o desenvolvimento das atividades laborais que as entrevistadas apontaram seus entendimentos a respeito do trabalho como prática pedagógica, associando, muitas vezes, o princípio educativo do trabalho a práticas cotidianas e a determinadas formas de desenvolvimento pessoal e social que vão além da aprendizagem técnica-profissionalizante. Nessa perspectiva, as entrevistadas pontuaram a relevância do ambiente de emprego e de profissionalização para o desenvolvimento, também, das chamadas habilidades socioemocionais, assim como destacaram a relevância desses ambientes para o desenrolar de relações interpessoais e empregatícias e dos aprendizados relacionados a elas.

Esses entendimentos podem ser notados em falas como: “*interagir com aquele ambiente*, buscar formas de *crescimento pessoal*, de *crescimento profissional* (...), eu entendo como sendo prática pedagógica do trabalho, né?” (Entrevistada A); “a gente o tempo inteiro, a gente tá *ensinando*, a gente tá *aprendendo* com as pessoas. Então, é uma prática pedagógica, né?” (Entrevistada B); “é um *aprendizado diário*, assim, saber lidar com os problemas que surgem, as dificuldades, até mesmo as relações dentro do trabalho (...)” (Entrevistada C); “acho que a *construção* do que você vai desenvolver, né... o seu *objetivo*... a prática pedagógica entra dentro disso.” (Entrevistada D); “o trabalho é uma prática pedagógica, porque (...) você vai desenvolver a questão do *inter-relacionamento*, você vai desenvolver as relações de *conhecimento*, então, para isso, você precisa, né, perpassar *vários espaços*.” (Entrevistada E).

As entrevistadas, além disso, destacaram, também, a “dimensão técnica” do trabalho que se dá, em especial, por meio da apropriação, por parte dos jovens aprendizes, de conhecimentos acerca das funções a serem desempenhadas no ambiente de emprego, bem como

dos traços atitudinais esperados pelos empregadores, sendo esses uns dos fundamentos do programa. Destaca-se, nesse contexto, que se trata de uma experiência de primeiro emprego desenvolvida durante a adolescência, portanto, questões como disciplina, cumprimento de horários, comunicação interna, comportamento e o chamado “desenvolvimento pessoal” fazem parte, também, das habilidades e conhecimentos a serem apreendidos, assim como o envolvimento das famílias nesse processo.

A gente fala muito com eles, né (...) O meu primeiro emprego meu foi para eu aprender essas regras, o comportamento no ambiente de trabalho, a responsabilidade de acordar no horário, sair de casa e chegar lá no trabalho no horário, cumprir as normas da empresa, fazer o que me pedem, as tarefas, com atenção, com respeito, com responsabilidade. Acho que isso tudo envolve um aprendizado diário, desde o primeiro emprego até onde a gente está no momento, né? (Entrevistada C).

Diante disso, nota-se que parte significativa do esforço empreendido pela entidade formadora Assprom é no sentido de moldar o “bom operário”, nos termos de Frigotto (1983), uma vez que preparação para o chamado “mundo do trabalho” passa pela apropriação, por parte dos adolescentes e jovens, de traços de atitude, linguagens e até mesmo códigos estéticos – cortes de cabelo, ausência de tatuagens e *piercings* aparentes etc. – exigidos pelas contratantes. Porém, faz-se necessário destacar que a exigência desses “traços atitudinais”, muitas vezes, atua como ferramenta de exclusão, já que, em muitos casos, reforçam estereótipos relacionados à juventude pobre e não estão em acordo com a realidade desses jovens. À título de exemplificação, foi apontado por parte das entrevistadas que algumas contratantes esperam do jovem aprendiz conhecimentos que não são correspondentes com a realidade da educação pública brasileira tampouco com a realidade social desses sujeitos.

O mercado de trabalho para o jovem não tá fácil, né? Porque a gente tá vendo agora (...) o tanto que as contratantes estão exigentes. Agora, estão pedindo até currículo de menino de 16 anos para poder participar de uma entrevista lá na contratante! Então, deixa a Assprom numa "saia justa", porque é um público de famílias vulneráveis, o menino às vezes não tem nem acesso, né? Não tem recurso, computador, notebook, o celular às vezes é precário, né? E ele não tem nem noção do que é um currículo (...). Então, assim, eu acho que o mercado está exigente demais para o que o jovem tem para oferecer, a maioria não tem condições de ter acesso a tantos recursos, a uma capacitação, a fazer cursos profissionalizantes (...). (Entrevistada C).

No que se refere aos desafios do chamado “mercado de trabalho para os jovens”, uma das noções que, repetidamente, foi exposta em todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa foi

a de “jovem pronto” ou a de “funcionário pronto”. Esses termos foram usados pelas entrevistadas para se referirem a sujeitos que, supostamente, já teriam chegado a um estágio de desenvolvimento e aprendizagem satisfatório, tendo como referência o que é esperado de um funcionário adulto ou de alguém que já tenha realizado algum tipo de formação profissionalizante.

Olha, o mercado de trabalho para o jovem... das experiências, principalmente que eu tenho aqui na Assprom, né... Eu acho que ele é um mercado promissor, mas, muitas vezes, ele é um mercado excludente, né? A gente pensa, né... Um jovem tá se formando ainda, com as questões assim de adolescência e juventude, dificuldades e afins, no país que a gente vive que já não é muito fácil, né? E eu acho que a grande maioria dos locais, das empresas, já busca uma pessoa pronta, né? Já busca uma pessoa que domine tudo, que dê conta de fazer tudo. E aí que tem uma perspectiva de crescimento. E aí muitas vezes ignora, né... a trajetória que aquele jovem traz, a dificuldade... (Entrevistada B).

Empresas querem um aprendiz pronto, ele quer um funcionário "real", né? Então, assim, o jovem, ele tem muita dificuldade, hoje, por causa disso. Ele tem uma visão diferenciada, é uma outra geração, inclusive, então, assim, se existe um padrão na empresa - aquele padrão de forma de se vestir, forma de deixar o cabelo - então, isso aí dificulta muito para os jovens, né? E principalmente para o jovem vulnerável, que é o nosso atendimento, o nosso público. (Entrevistada E).

Apesar de muito importante para pensar a dinâmica entre jovem aprendiz e contratante, a noção de sujeito “pronto” revela algumas questões relacionadas ao entendimento sobre formações acabadas, isto é, uma formação para o emprego que tem fim em si mesma, desconsiderando as diversas formas mais amplas de aprendizagem dadas a partir da realização de atividades laborais. Por outro lado, isso pode nos apontar um caminho de investigação sobre o trabalho no interior do capitalismo – quer dizer, o trabalho limitado ao emprego, estando esse último inserido em uma dinâmica de exploração e estranhamento –. Em outros termos, essa compreensão comum sobre um “funcionário pronto” revela, também, a forma como a potencialidade formativa do trabalho vem sendo limitada nesse contexto, uma vez que é esperado um determinado conjunto de habilidades e traços atitudinais desenvolvido pelo trabalhador e isso, por si só, dá cabo à formação por meio do emprego.

Outro ponto importante que a noção de sujeito “pronto” revela é a recorrência da compreensão da juventude como uma fase transitória para vida adulta, somente, como um *vir a ser*, e não como algo que já é. Isto é, compreender que a adolescência e a juventude são períodos particulares de desenvolvimento e que possuem suas características próprias é

fundamental para se pensar as dinâmicas sociais em que esses sujeitos estão inseridos, bem como em possíveis contornos para a educação e o emprego de adolescentes e jovens que sejam coerentes com tais particulares da condição juvenil. Contudo, o que se nota a partir das falas das entrevistadas vai ao encontro do que foi exposto a respeito do modo como esse estágio de desenvolvimento do jovem, ou seu papel social, é visto, muitas vezes, de forma pejorativa, ao passo que o adulto é entendido como um ser completo, formado, acabado.

Esses aspectos indicam, também, um recorte importante do chamado mercado de trabalho juvenil. Para todas as entrevistadas, o mercado de trabalho para o jovem, em especial para o jovem pobre, mostra-se excludente, porque, em um contexto de concorrência pelo emprego, a referida condição juvenil – entendida como incompleta – passa a ser um elemento de desvantagem. Assim, essa condição, associada à defasagem educacional de grande parte da juventude pobre brasileira, coloca esses jovens à margem do emprego formal, o que reforça as desigualdades entre juventudes de diferentes perfis socioeconômicos e raciais.

Vou falar dos dois públicos, né... Assim, eu vejo, para esse público mais vulnerável, um mercado pouco promissor. Por quê? Porque esse adolescente, esse jovem, ele terá muitas dificuldades para lidar com o ambiente de trabalho, com o mundo do trabalho, devido às carências que ele trouxe da vida, né, da família, da escola, de toda a precariedade que cerca esse jovem, né? (...) O acesso à informação, a comunicação, as formas de comunicação que têm sido criadas, eu acho que, por esse lado, pode haver aí uma abertura maior para o jovem, porque o jovem tem mais facilidade de lidar com as tecnologias, com a comunicação, né? Então, nesse aspecto, eu acho que é um mercado promissor, só que a gente sabe que vai ser uma parcela pequena da nossa juventude brasileira que vai conseguir se inserir e se dar bem nesse mercado. (Entrevistada A).

Eu acho que o mercado é um pouco... muito excludente nesse sentido, né? Geralmente, os jovens que têm oportunidade são jovens que já estão mais ou menos encaminhados né, que já vem mais ou menos uma família com mais estrutura um pouquinho, são os que dão conta de caminhar um pouco mais. Aqueles que têm maior dificuldade são os que tem menos oportunidade. (Entrevistada B).

Diante disso, cabe pensar nos agentes dessa manutenção de desigualdades. Se o Programa de Aprendizagem Profissional é tido como uma política de assistência social voltada para jovens pobres, denominados vulneráveis, que visa à inclusão social por meio do primeiro emprego, por que esses mesmos jovens ainda são excluídos do mercado de trabalho formal? Para as entrevistadas, isso se deve ao fato de parte do empresariado brasileiro não aderir ao programa de maneira eficaz. Nesse sentido, as entrevistadas apontaram elementos relevantes

para a compreensão dessa dinâmica: a) parte do empresariado não cumpre a chamada “Cota de Aprendizagem”, optando por pagar multas referentes a esse descumprimento, que muitas vezes são apresentadas em valores irrisórios para a empresa; b) parte do empresariado cumpre a “Cota de Aprendizagem” apenas por razões protocolares, não desenvolvendo o papel formativo junto a entidade e direcionando aos jovens atividades pouco relevantes e complexas para o contexto empregatício; c) parte do empresariado, ainda, cumpre a “Cota de Aprendizagem”, mas sequer aloca o jovem aprendiz em seus ambientes laborais, em especial jovens aprendizes com deficiência. Nesses casos, o jovem contratado desenvolve as chamadas atividades práticas, como a função de auxiliar de escritório, na sede da própria entidade.

O deficiente, assim, parece que eles [as empresas] engolem aquela coisa "tenho que contratar para não pagar a multa", mas eu não preciso dele aqui, aí falam "ah, eu não tenho como dar nenhuma tarefa para fazer, não tenho nenhum funcionário disponível para ficar acompanhando...". Então, é complicado, porque a Assprom não pode negar isso, então a gente tenta suprir essa necessidade do menino de alguma forma, passando alguma tarefa, alguma vivência para ele, ainda mais se tratando de deficiente, né, uma vivência mesmo, para ver se ele absorve. Mas, eu acho que varia mesmo de empresa para empresa, porque cada uma tem uma visão para encarar essa contratação de um aprendiz, de um jovem, do adolescente, no primeiro emprego. (Entrevistada C).

Então, assim, as empresas não têm esse entendimento de que, se ela utilizar essa formação desse aprendiz no interno, nesse ambiente de trabalho, ela vai formar, vai ter um profissional pronto no final com quem ela poderá contar para seu quadro pessoal, que é o objetivo da aprendizagem. Então, assim, na verdade, a política pública não é executada é muito por essa questão, desta resistência, de achar que é um custo e não investimento, um gasto. (Entrevistada E).

Esses apontamentos desvelam fatores significativos sobre o papel das contratantes para o desenvolvimento do Programa de Aprendizagem Profissional, em especial em relação a sua função social. Nesse quadro, algumas das entrevistadas destacaram a noção de responsabilidade social para a qual as contratantes são chamadas por meio do programa, compreendendo o emprego e seu papel formativo como uma forma de retorno para a sociedade, em especial no que toca à juventude pobre e trabalhadora. Para as entrevistadas em questão, tal responsabilidade social passa por não só cumprir as diretrizes normativas do programa, mas desenvolver, no interior da dinâmica do emprego, seu papel formativo, por meio de relações e atividades laborais realmente relevantes em que o adolescente seja envolvido de forma ativa, levando em consideração as particularidades do primeiro emprego e da condição juvenil.

Olha, varia, depende muito da empresa, porque tem empresa que aceita o aprendiz porque é obrigada, né? Por causa da lei. Então, a gente sente isso, assim, põe o menino de lado lá, tipo assim, sou obrigado a ter ele aqui, então dá alguma coisa para ele fazer só para cumprir o horário. Agora, tem empresa que não, tem empresa que tem aquela visão da responsabilidade social e da importância de valorizar aquele adolescente, aquele jovem, que está ali para aprender, é o primeiro emprego... Então, investe nele, passa tarefas para fazer mais difíceis, como diria, para ver se ele dá conta, e, se ele dá conta, vai investindo nele. Então, tem menino que aprende muita coisa e outros não, que ficam muito no básico mesmo, atender telefone, anotar um recado aqui, arquivar um documento e entregar um malote (Entrevistada C).

Apesar de sua função social, o programa é visto, por parte do empresariado, como um problema, uma vez que, para o seu desenvolvimento satisfatório, é preciso que se destine tempo e recursos para a formação adequada do jovem, também no interior do ambiente de emprego, e não só nas entidades qualificadas, em que se desenvolve a chamada formação teórica. Em outras palavras, a forma como o programa é estruturado reconhece, em seus arranjos, o papel educativo das atividades laborais e, portanto, a necessidade de se desenvolver esse potencial formativo na própria dinâmica de emprego. Por essa razão, para que o programa seja promovido em sua potencialidade, é preciso que o empregador assuma esse papel de favorecer processos educativos ou formativos, principalmente se se considerar que se trata de uma fase de desenvolvimento específica, múltipla em suas particularidades, que é a adolescência.

Então, as empresas contratam e deixam tudo na mão da instituição formadora, como a Assprom... "Ah, é a Assprom que vai dar conta do menino! Eu contratei, mas o resto não é comigo". Então, a teoria é muito bacana, mas tem muita dificuldade para exercer essa prática. Não é toda empresa que aceita, tem as dificuldades de recursos, e a questão da visão política, né, que atrapalha muito. O empresariado, você sabe, que fica doido para acabar com muita coisa que é do social para economizar, então fica complicado a questão das contratações. (Entrevistada C).

Diante disso, o papel social desenvolvido pela contratante é também apontado como um dos recursos para se desenvolver uma possível educação geral do jovem aprendiz, uma vez que se reconhece o potencial formativo do ambiente de emprego. Ou seja, para as entrevistadas, é preciso desenvolver o que se chamou de teoria e prática profissionalizantes, sendo a prática desenvolvida por meio de atividades laborais no ambiente de emprego sob supervisão dos contratantes, buscando proporcionar ao jovem aprendiz uma formação mais ampla, que não vise a apenas a sanar demandas imediatas ou a apenas cumprir uma determinação legal. Para isso, porém, seria necessário investimento financeiro e do chamado "capital humano" por parte

das empresas, que, muitas vezes, avaliam não ser um investimento compensatório, com base em um entendimento limitado sobre o emprego juvenil e, claro, no retorno financeiro.

É nesse sentido que se faz necessário retomar a discussão acerca da juventude como uma representação social e dos estereótipos relacionados a ela. A noção de juventude associada a um *vir a ser* ideal – a fase adulta, responsável, madura, formada, acabada – e associada à noção de problema afeta, evidentemente, as relações hierárquicas construídas nos ambientes de emprego. No que toca aos jovens aprendizes, trata-se, ainda, de uma juventude pobre, trabalhadora, majoritariamente negra, a qual se relacionam concepções ainda mais estereotipadas e discriminatórias, como as de criminalidade e disfunção. Para Silva e Mayorga (2016), nesse contexto, os lugares sociais de subordinação podem ser percebidos de forma aguçada, o que pode explicar, também, as dinâmicas internas das contratantes que não favorecem a formação do aprendiz, mas, do contrário, dificultam a realização de atividades laborais de forma adequada, como foi apontado pelas entrevistadas, destinando aos jovens tarefas consideradas pouco complexas apenas com o objetivo de cumprir as determinações normativas.

O termo menor aprendiz, ou aprendiz, é reatualizado no ambiente de trabalho, servindo em algumas situações para justificar relações de desconfiança e exploração no contato com os adultos. Ser aprendiz aparece como sinal de incompetência para realizar determinados serviços, o que justifica o fato deles serem enviados para o serviço de arquivo, considerada uma atividade que não demanda complexidade em sua realização. Acreditamos, nesse sentido, que estes jovens encontram-se localizados em um lugar hierárquico de subordinação, produzido por uma dinâmica geracional. (SILVA; MAYORGA, 2016, p. 302-303)

A partir disso, objetivando pensar sobre formas de se construir a formação profissionalizante, retornamos a Nosella (2010) que aborda a histórica divisão entre propostas pedagógicas que visam a integrar educação e trabalho, sendo essa divisão, no geral, entre os que priorizam a formação em cultura geral, humanista, e os que priorizam um ensino profissionalizante, imediatista. Nesse contexto, o autor aponta propostas ditas progressistas e direcionadas ao ambiente escolar. Isto é, sabe-se que o debate sobre modelos pedagógicos vai no sentido de buscar propostas organizacionais, mas não só, que procuram colocar o trabalho no centro do processo de aprendizagem. Isso porque o trabalho, na perspectiva da ontologia do ser social, é indissociável de seu princípio educativo. Cabe, então, no interior do capitalismo, em especial no interior da dinâmica de emprego juvenil, pensar de quais formas esse princípio formativo é explorado. Os programas de aprendizagem profissional são conduzidos, no geral,

por entidades filantrópicas e, portanto, não escolares, ainda que sigam modelos similares, por isso, propôs-se investigar de que modo essa divisão é entendida nesse contexto particular e, principalmente, de que modo é desenvolvida no interior do programa da Assprom.

Sobre essa histórica divisão entre modelos pedagógicos, todas as entrevistadas afirmaram que o programa de aprendizagem desenvolvido pela Assprom busca, sim, associar a formação para o emprego, isto é, a formação técnico-profissional metódica, à formação geral, humanista, tendo uma entrevistada afirmado que, à despeito dessa busca, a divisão existe. Cabe destacar, aqui, que o entendimento sobre humanismo ou educação geral, no desenrolar da pesquisa, é particular e, muitas vezes, calcado no senso comum. Porém, mesmo havendo compreensões diversas acerca dessa questão, há um ponto compartilhado na fala de todas as entrevistadas: o prejuízo no que toca à separação entre ensino técnico e ensino de cultura geral, humanista. Foi possível notar, também, que o humanismo foi associado, por parte das entrevistadas, a concepções como desenvolvimento pessoal, serviços humanizados, habilidades socioemocionais e inter-relacionais, isto é, a outras dimensões subjetivas e afetivas da vida social.

Eu acho essa divisão um pouco prejudicial, né, porque eu acho que tem que ser um conjunto. Você não pode formar somente técnicos e nem somente pessoas voltadas somente para o humano, é um conjunto de coisas. Então, ao mesmo tempo que você tem que, ali, para o mercado, formar técnicos, eles têm que ser também humanizados, né? Eles têm que aprender a lidar com todas as situações possíveis, ali, naquele ambiente de trabalho que ele vivencia, né? Então, hoje, inclusive, no mercado de trabalho, as habilidades socioemocionais, elas são extremamente valorizadas, justamente porque valorizou-se muito, durante muito tempo, o aspecto técnico das ações profissionais (...). (Entrevistada A).

Eu acho que, de certa maneira, existe essa divisão, só que eu penso que que é contraditório às vezes, né? Porque, para mim, uma coisa não anula a outra, né? Inclusive, para mim, deveriam caminhar juntas assim. Eu acho que a gente precisa, sim, dessa questão mais técnica, né? Até porque, para você poder desenvolver as atividades, é mais técnico, né, do que humanista por exemplo. Só que ao mesmo tempo você tá trabalhando com pessoas, né? Você não está trabalhando... não é só máquina, né? São pessoas ali. Então, eu acho que há uma divisão que não deveria ter, as duas deveriam se complementar. (Entrevistada B).

Quer dizer, ainda que a elaboração das entrevistas tenha sido pautada no debate desenvolvido por Gramsci (2004) e Nosella (2010), cada entrevistada pôde responder a partir do seu próprio entendimento sobre o que seria uma educação humanista ou de cultura geral. Nesse quadro, então, destaca-se a recorrência de noções como “cidadania”, “formação cidadã” e “formação humana” ao tratarem dessa proposta de formação ampla. À título de

exemplificação: “ao mesmo tempo que a gente tenta prepará-los para o mercado de trabalho, que a gente faz esses cursos voltados para essa formação técnica, uma das missões da Assprom é a *formação humana e cidadã*.” (Entrevistada A); “[o programa] tenta *unir* né (...), o jovem tem oportunidade da parte teórica, dos cursos, por exemplo, de auxiliar de escritório, que é o curso de *teoria* do aprendiz, e ele tem a vivência lá na empresa da *prática profissional*.” (Entrevistada C); “Eu acredito que *não tenha divisão*, né. Nós *formamos pessoas*. Independente da onde, de qual área você atua ou da linha que você divide.” (Entrevistada D); “Eu *não vejo uma separação*, a gente tem que trabalhar muito essa questão dessa formação *humana e cidadã*, né, muito dentro de uma forma *integral*, porque tem muitas variáveis que tem que ser consideradas” (Entrevistada E).

Esses apontamentos podem ser considerados demonstrações das discussões desenvolvidas por Tonet (2005), Frigotto e Ciavatta (2003), por exemplo, acerca da recorrência da noção de cidadania em propostas pedagógicas e no discurso comum. Isto é, a cidadania, aqui, considerada como uma forma de se inserir no coletivo, por meio da participação na vida social e por meio do compartilhamento de experiências e valores morais e éticos, mas também como uma forma de possuir consciência sobre os seus direitos e deveres. Nota-se que, quando falamos das juventudes, essas noções são ainda mais recorrentes, uma vez que, de modo geral, trata-se de compreensões sobre uma parcela da população que se encontra em um processo particular de desenvolvimento e que, portanto, precisa ser “inserida” na sociedade, tanto no que toca ao desenvolvimento pessoal e social quanto à proteção e à garantia de direitos. É no que se refere a esse processo de desenvolvimento, inclusive, que se percebe o uso da concepção de “formação humana” desenvolvida no programa de aprendizagem da Assprom, nesse contexto, afastada de uma compreensão sobre ontologia, ou essência, do ser social e relacionada ao entendimento sobre questões morais, sociais, emocionais, afetivas, entre outras dimensões inerentes à experiência humana.

Por essa razão, embora esse tipo de formação proporcionado pela entidade tenha, sim, grande relevância no contexto em que os jovens aprendizes estão inseridos, ele se dá de maneira limitada, uma vez que é pautado pela socialidade no interior do capitalismo e pelas exigências atitudinais do “mundo do trabalho”. Nos termos de Frigotto e Ciavatta (2003, p.58), quando o mercado funciona como princípio organizador da vida coletiva, a educação do chamado “cidadão produtivo” se distancia de projetos que visem à emancipação humana voltada ao exercício de uma humanidade solidária e à construção de projetos societários alternativos. Nesse quadro, então, as chamadas formações “cidadãs” ou “humanas” construídas no programa são importantes, uma vez que proporcionam aos aprendizes um tipo de formação que foi negado

a eles em muitos âmbitos, bem como proporciona o acesso a conhecimentos fundamentais para a vida social. Isso, contudo, não impede o entendimento das limitações dessa proposta, como foi exposto.

No caso dos programas de aprendizagem, a formação do jovem é, por lei, de responsabilidade de dois principais agentes: a entidade qualificada e a contratante. Por isso, é indispensável investigar o papel desse empregador e como essa divisão entre formação técnica e cidadã, nos termos das entrevistadas, acontece nos diferentes ambientes em que se desenvolve o programa, uma vez que se tratam de diferentes interesses. Nesse sentido, foram apontados pelas entrevistadas, mais uma vez, fatores que inviabilizam, em alguns casos, tais propostas de formação integral ou ampla, sendo eles, principalmente, relacionados a empresas que não desenvolvem sua função formativa no dia a dia, uma vez que priorizam apenas os aspectos financeiro e normativo que tocam ao programa, desconsiderando a chamada “responsabilidade social” a qual deveriam exercer, não só por determinação legal, mas também pelo entendimento de que o coletivo é, de certa forma, responsável pela formação de crianças e adolescentes.

O programa de aprendizagem, ele é pensado para caminhar junto essas duas as duas visões, né? (...) Só que eu não posso te afirmar que isso acontece na realidade, né? E aí a gente só consegue essa formação, né, ampla, geral, completa, vamos dizer assim, se as duas [entidade e contratante] estão juntas. Aí, a gente tem muitas empresas com um olhar muito bacana, né, que compreende essa questão toda da aprendizagem, mas a gente tem empresa que só quer cumprir a cota. Aí, ela quer o melhor, né? O jovem melhor, porque ela quase substitui o funcionário por um aprendiz, que é mais barato para ela na mão de obra. Então, assim são poucas as empresas que realmente proporcionam que deveriam proporcionar no programa de aprendizagem, sabe? A gente tem essa dificuldade e aí acaba, né, se focando muito mais nessa questão mesmo só para o trabalho em si, puramente, e deixando outras questões de formação que são importantes de lado. (Entrevistada B).

Quer dizer, para as entrevistadas, só é possível atingir todo o potencial formativo do programa, se, no ambiente de emprego, também houver o desenvolvimento desse potencial, uma vez que o programa de aprendizagem é pensado, em sua origem, como uma articulação entre essas duas esferas. Porém, em uma relação de interesses muitas vezes opostos, como entre empregado e empregador, manifesta-se como um percalço a proposição intencional e ativa, por parte das contratantes, de atividades laborais complexas e coerentes com a proposta do programa. Isso não quer dizer que a dinâmica do emprego perca completamente o seu potencial formativo, uma vez que o trabalho é inerentemente educativo, mas é possível avaliar que esse potencial é cerceado por dinâmicas hierárquicas no ambiente de emprego.

Quando indagadas a respeito das possíveis diferenças entre o que é proposto para o Programa de Aprendizagem Profissional como política pública e o programa na realidade concreta, as entrevistadas demonstraram interpretar a questão de forma diversa. Apenas uma entrevistada afirmou não perceber esse tipo de diferenciação no sentido de defender a instituição no que toca às diretrizes normativas: “até porque a Assprom é uma entidade filantrópica, né? Então, ela precisa ser muito fiel mesmo ao que a lei determina” (Entrevistada A). A funcionária apontou que a entidade busca, inclusive, realizar formações com seus funcionários a respeito do que determinam as legislações que regem o programa, mas ressaltou as dificuldades de se garantir as propostas para o programa nos ambientes de emprego, tanto por parte do empregador quanto por parte do aprendiz, espaços esses em que a responsabilidade passa a ser da contratante. Para a referida entrevistada, essa dificuldade também está relacionada à falta de conhecimento em relação a essas determinações normativas.

Por outro lado, a maioria das funcionárias afirmou que, sim, existem diferenças em relação ao que é proposto para o programa como política pública, isto é, nas leis e nos textos normativos, e o programa no cotidiano: “A prática é um pouquinho diferente da teoria, né? A gente se baseia na teoria, mas em alguns momentos a gente, até mesmo por questões do adolescente, a gente acaba fugindo, mas muito pouco.” (Entrevistada D). Os fatores que mais foram apontados como motivadores dessa diferenciação foram:

- a) limitação de recursos, também financeiros, para o desenvolvimento adequado do programa – “olha, eu acho que tem, sim, porque os órgãos públicos são muito limitados nessa questão deles lá, né, de recursos. E as empresas também, assim, vai depender do olhar de cada uma, né?” (Entrevistada C);
- b) falta de capacitação dos funcionários envolvidos para lidar com a realidade social dos jovens aprendizes e suas famílias, principalmente por parte das contratantes, mas não só – “a gente tem alguns programas (...) que são para públicos de baixa renda, em vulnerabilidade, só que às vezes a parceria que a gente consegue é com uma empresa que ‘tá’ zero voltada para isso.” (Entrevistada B);
- c) influências político-partidárias no que toca ao incentivo a políticas sociais – “um momento político em que o social não está tendo valor, tudo o que é gasto com o social e o com a educação o Governo está limitando.” (Entrevistada C);
- d) o não cumprimento da “Cota de Aprendizagem” e a falta de fiscalização – “Então, a política pública não é cumprida, porque, muitas vezes, os empresários não cumprem a legislação, preferem pagar multa” (Entrevistada E);

- e) o engessamento do programa dado pelos textos normativos – “a própria legislação da aprendizagem limita muito a questão do desenvolvimento dos programas, porque ela dá uma base, é básico, é aquilo ali, pronto e acabou.” (Entrevistada E);
- f) o fato de parte das contratantes não desempenhar o seu papel educativo, determinado pelas diretrizes normativas – “contratou o menino, ele tem que trabalhar na sua empresa, você tem que investir nele, não é só assinar a carteira.” (Entrevistada C).

Apesar dos referidos desafios para construir o programa de aprendizagem na realidade concreta, todas as entrevistadas avaliaram que o programa, de modo geral, possui muitos aspectos positivos, sendo o mais citado deles a “oportunização” em relação ao primeiro emprego, visto que o programa é destinado a uma parcela das juventudes, sistematicamente, excluída do mercado de trabalho formal. Nos termos das entrevistadas: “dar aos jovens a oportunidade de ser inserido no mercado de trabalho cedo” (Entrevistada A) e “o positivo é a inserção mesmo do adolescente no mercado de trabalho” (Entrevistada D). Além disso, destacou-se a primordial relevância do programa no que toca à proteção dos direitos do adolescente, uma vez que possibilita um regime de emprego que busca garantir a integridade física e emocional dos jovens, assim como um acompanhamento mais individualizado que visa a articular família, escola e ambiente de emprego, inclusive em relação a serviços de assistência social e saúde.

No que se refere a oportunidade do primeiro emprego, alguns apontamentos realizados pelas entrevistadas ganharam relevo. Notou-se que, além da questão da formação profissionalizante e da melhoria da qualidade de vida por meio do salário, o primeiro emprego na adolescência é entendido como uma forma de ampliar o conhecimento dos jovens acerca de contextos sociais, culturais, educativos e afetivos com os quais eles ainda não tiveram contato. Em outras palavras, para as entrevistadas, as experiências associadas ao emprego podem viabilizar “a possibilidade de ele [o jovem] ver *o que ele deseja para o mundo dele*, para a vida dele, e também fazer com que ele conheça um *mundo novo*” (Entrevistada D). Quando se considera que o trânsito por diferentes espaços e o acesso a diferentes bens e experiências, por exemplo, pode ser limitado pela condição socioeconômica e pela condição juvenil desses sujeitos, torna-se possível compreender esses outros aspectos possibilitados, também, pela dinâmica do emprego, isto é, para muitos dos jovens aprendizes, “é uma *oportunidade de vida*, às vezes, quer dizer, a gente [entidade] recebe adolescente sem perspectiva de vida e que, ao longo do processo, consegue enxergar uma possibilidade que talvez não enxergaria” (Entrevistada B).

Nessa perspectiva, destacam-se aspectos subjetivos relacionados à formação por meio dos programas de aprendizagem, como desenvolvimento de relações interpessoais e da autoestima e os chamados projetos de futuro. Outro aspecto apontado pelas entrevistadas é a particularidade de se tratarem de experiências dadas na juventude, condição especial de desenvolvimento pessoal e fortalecimento de valores morais e éticos, sendo citadas, por exemplo, noções como “formação da personalidade” e “consciência da importância do trabalho para a vida” (Entrevistada A).

No meu entendimento, é um dos aspectos mais importantes (...) dar oportunidade de aprendizado, de oferecer ao jovem, muitas vezes, conhecimentos que ele não adquire na escola, né, que é a prática mesmo de trabalho. Eu vejo como muito positivo, também, o fato dele estar inserido numa instituição em que ele vai conviver com um número grande de pessoas que vão possibilitar a ele mais e mais aprendizados e mais vivências em todas as áreas, né? (Entrevistada A).

Os aspectos negativos apontados pelas entrevistadas, por sua vez, vão muito na direção dos desafios de se desenvolver o programa na prática, sendo a maioria deles associados a questões externas à entidade, ainda que relacionadas ao programa. São eles: “a questão da pouca divulgação que há dos programas de aprendizagem e da importância deles” (Entrevistada A); “a fiscalização do Ministério para o cumprimento dessa cota” (Entrevistada E); “as empresas não aceitam os adolescentes, não investem... não valorizam o trabalho do primeiro emprego.” (Entrevistada C); “o período que, às vezes, é curto, né? A gente [entidade] tem programa só de 11 meses”, além disso, “a questão da multa né das empresas de não cumprirem a cota (...), não faz tanta diferença para essas empresas.” (Entrevistada B).

A partir do conhecimento sobre a forma e o conteúdo do programa de aprendizagem desenvolvido pela Assprom, é possível, então, chegar a algumas conclusões. Diante da cruel realidade do trabalho infantil e do trabalho desprotegido para os jovens no Brasil, que se acentua em momentos de crises econômica, institucional e social, o Programa de Aprendizagem Profissional é construído como uma política pública, ou como um programa de governo, que, em articulação à iniciativa privada e a órgãos públicos, visa a reduzir esse problema – e, de fato, consegue. Contudo, o que se notou é que a mesma estrutura que gera em seu interior essas crises e a exclusão social dessas juventudes trabalhadoras possibilita a existência de relações de interesse conflituosas no que se refere ao programa de aprendizagem. Isto é, no interior do capitalismo, em um contexto de compra e venda de força de trabalho, a juventude trabalhadora – em sua maioria, pobre e negra, seja no âmbito rural ou urbano – precisam lutar pela aquisição

do emprego, uma vez que são excluídas do mercado de trabalho formal. Estando em um lugar social de ‘desvantagem’ e estando o emprego juvenil, historicamente, associado ao ‘assistencialismo’, as relações desenvolvidas nos ambientes de profissionalização e de emprego passam a ser atravessadas por essas questões. Significativo exemplo disso, apontado pelas entrevistadas, é o posicionamento – no mínimo, negligente – de parte do empresariado brasileiro em relação à obrigatoriedade do programa e ao desenvolvimento do seu potencial educativo na prática cotidiana.

Quer dizer, reconhecendo que, apesar de sua função social, o programa é visto como um gasto desnecessário por parte do empresariado, compreende-se que o potencial do programa é significativamente limitado em razão disso, uma vez que o ambiente de emprego e as atividades desenvolvidas em seu interior são de primordial importância para a formação dos aprendizes. Nessa direção, muitas das entrevistadas salientaram a diferença entre o serviço educativo desenvolvido nos ambientes de emprego pertencentes a órgãos públicos e à iniciativa privada, destacando a noção de “favor” que parte do empresariado atribui à formação que dedicam aos jovens. Ainda que a “Cota de Aprendizagem” determine que uma parte das vagas de emprego de empresas de médio e grande porte sejam destinadas a jovens aprendizes, sabe-se que esse número não é cumprido como deveria, tampouco cumprem seu papel a fiscalização e a aplicação de multas, que muitas vezes chegam a ser irrisórias para as empresas. Isto é, o que as entrevistadas focalizam é que parte do empresariado não reconhece a função social do programa muito menos reconhece que devem algum “retorno para a sociedade”, que seria empreendido por meio do emprego e da formação desses jovens.

Não obstante os desafios para a implementação do programa de aprendizagem desenvolvido pela Assprom, destacam-se os principais elementos do conteúdo e da forma que permitem analisar seu potencial formativo: a) o pressuposto, entendido pelas normativas do programa, de que não há formação profissionalizante que se realize de maneira satisfatória sem que se considere a aprendizagem por meio das atividades laborais e as múltiplas aprendizagens que acontecem nessa esfera, para além do conteúdo técnico-profissional; b) a grade curricular do programa, que busca associar um currículo básico obrigatório, com conteúdos considerados fundamentais para a realização das atividades laborais, e o que se chamou de educação cidadã; c) os serviços que não se relacionam diretamente à formação profissional, mas que são fundamentais para o acolhimento e o acompanhamento do jovem aprendiz, como os serviços de assistência social, acompanhamento escolar e saúde, que muitas vezes abrangem também as famílias; d) ainda nesse sentido, a associação que se busca entre entidade, escola, contratantes e aparelhos estatais de assistência social; e) o serviço desenvolvido em múltiplas frentes por

diferentes profissionais da Assprom, por exemplo, o serviço dos Técnicos de Acompanhamento, responsáveis por mediar a relação do jovem aprendiz com a contratante dentro do ambiente de emprego; e f) a proteção ao adolescente e a garantia do direito à profissionalização como diretriz principal da entidade.

Esses e outros elementos permitem que se compreenda o modo como o programa de aprendizagem profissional atua na formação da juventude trabalhadora. É possível reconhecer que se trata de uma formação complexa, desempenhada por múltiplos agentes – aqui, salienta-se o papel dos próprios aprendizes e das relações que estabelecem entre si – e em múltiplas esferas. Fato é que, em meio a essa complexidade, o trabalho, ainda que limitado sob o entendimento de emprego, manifesta seu potencial formativo, uma vez que esses jovens, realizando mediações com o meio, modificam a si mesmos subjetivamente, no interior de uma rede de relações e apreensões de conhecimentos por meio das atividades executadas.

Os pontos positivos... É realmente esse processo de formação, né? Ele é muito importante, principalmente para o público que a gente atende, que é o público vulnerável que não teria outra oportunidade de formação profissional de forma integral para essa inclusão nesse "mercado de trabalho" tão excludente. (Entrevistada E).

Isto é, todo o processo que envolve a implementação do programa tem em si um potencial formativo, desde a chamada capacitação inicial, passando pelo acolhimento necessário em um contexto de vulnerabilidade social e pelo conteúdo ministrado em formato de aulas – como português, matemática, atendimento ao cliente, conteúdos relacionados à cidadania e aos direitos trabalhistas, entre outros – e até a chamada “parte prática” do programa, em que o jovem é direcionado ao ambiente de emprego, para lá realizar as atividades para as quais se preparou. Atividades essas que compreendem, por si só, a apreensão de conhecimentos, habilidades e comportamentos, bem como o desenvolvimento de aspectos subjetivos por meio de relações interpessoais, atuando, assim, na formação dos aprendizes. Outro ponto é importante é que a chamada “formação teórica”, que integra o programa, é também remunerada, sendo reconhecida como atividade laboral, ainda que em moldes diferentes do discutido a partir da obra gramsciana.

É nesse sentido que se reconhece que para analisar, em profundidade, os aspectos da dimensão formativa e produtiva do trabalho juvenil na dinâmica de trabalho de jovens aprendizes seria fundamental a contribuição dos próprios aprendizes. Contudo, considerando os caminhos investigativos tomados nesta pesquisa, busca-se entender esses aspectos a partir das falas de outros agentes do programa, as funcionárias entrevistadas. Assume-se, aqui, esse

limite, mas, ao mesmo tempo, sabe-se que ambos olhares e percepções têm muito a acrescentar na análise. Portanto, diante disso, por meio das entrevistas, notou-se que a dimensão formativa do trabalho juvenil está muito relacionada as particularidades dessa condição especial que é a juventude. Por se tratar de um período de desenvolvimento particular, o emprego desempenha um papel central na construção da condição juvenil e na socialidade desses jovens, sendo atribuídos a ele diferentes significados, como foi visto.

Isto é, nos termos das entrevistadas, o primeiro emprego desempenha, para o jovem, o papel de apresentar “novos mundos” e novas possibilidades, ainda desconhecidas para esses sujeitos, principalmente em razão da faixa etária e da condição socioeconômica. Além disso, o salário e a dimensão moralizante do emprego proporcionam a esses jovens um tipo de reconhecimento social e familiar específico, bem como o acesso a bens de consumo e lazer, o qual eles provavelmente não teriam em outras circunstâncias. O emprego e as relações estabelecidas a partir dele, assim, formam o jovem aprendiz também numa dimensão subjetiva, e não só técnica-profissional, que se relaciona a autoestima e identidade, projetos para o futuro, experiências de socialização, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e inserção na vida social, por exemplo.

Quer dizer, no interior da sociedade capitalista, é a venda da força de trabalho que, embora seja uma necessidade, possibilita ao trabalhador ser “inserido” e “reconhecido” coletivamente, estando, aqui, mais uma vez, associada a noção de cidadania. Porém, além da luta pelo emprego que é comum à classe proletária, a juventude vivencia ainda uma experiência particular do “mercado de trabalho” em razão da condição juvenil. Isto é, o trabalho juvenil, sendo protegido por lei, não pode ser associado a nenhuma atividade que coloque em risco esses sujeitos no que toca à integridade física, psicoemocional ou social. Nesse sentido, a dimensão produtiva do emprego juvenil, no interior dos programas de aprendizagem, possui um formato específico, na direção do que determina o ECA como trabalho educativo. Porém, notou-se que essa dimensão produtiva não tem seu potencial explorado no interior dos ambientes de emprego, em alguns casos, uma vez que isso demandaria um tipo de atividade laboral específica, adequada a esse contexto, que exige recursos das contratantes.

Essa limitação também foi destacada como uma das especificidades do mercado de trabalho juvenil, que, para as entrevistadas, é excludente para o jovem pobre. Se por um lado, a juventude é associada à inovação, por outro, ela é também associada à imaturidade e à falta de preparo, principalmente quando se relacionam a essas concepções discriminatórias referentes a juventude pobre e negra. Além disso, a noção de vida adulta como fase a ser alcançada, completa, formada, distancia os jovens do mercado de trabalho formal, uma vez que

a maioria das empresas desejam um profissional “pronto”, já preparado para a execução das atividades demandadas, desconsiderando o papel formativo da dinâmica do emprego. Essa demanda por um “funcionário pronto” também desconsidera as desigualdades relacionadas ao ensino brasileiro e à defasagem existente em alguns contextos, que diferencia ainda mais juventudes de perfis socioeconômicos, culturais, geográficos e raciais distintos.

Com base nisso, foi possível compreender a dinâmica do trabalho juvenil no interior do programa de aprendizagem profissional da Assprom, sendo esse um regime de trabalho especial que, para ser desenvolvido adequadamente, exige a compreensão das possíveis especificidades referentes ao desenvolvimento e ao processo de aprendizagem na adolescência e juventude, assim como o real engajamento de todos os agentes envolvidos. Para tanto, é indispensável considerar quem são os sujeitos que integram o programa e as relações sociais construídas a partir dele, levando em conta, também, as dinâmicas características da socialidade capitalista, pois apenas assim é possível avaliar seu potencial formativo de maneira atrelada à realidade, bem como os processos que podem vir a ser limitantes em relação a esse potencial, intrínseco ao trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar investigar um objeto a partir da perspectiva da ontologia do ser social é uma proposta desafiadora, uma vez que coloca a compreensão da essência humana como ponto de partida para a análise de dinâmicas sociais. Ao tratar de essência, aqui, não se propõe determinar um fundamento estático, rígido, que constitua a formação dos seres humanos, de modo a desconsiderar as particularidades desse processo histórico, mas, do contrário, propõe-se identificar qual é o fundamento que une a experiência humana e a nossa constituição como seres sociais, coletivos. Apoiados na compreensão do que é totalizante, então, é possível reconhecer, de forma ainda mais atenta e amarrada à realidade, a diversidade, a individualidade, a relação entre o que é objetivo e subjetivo e a humana potencialidade infinita de se transformar.

Por essa razão, nesta pesquisa, ao tomar como principal objeto de investigação os programas de aprendizagem profissional, em específico o programa desenvolvido pela Associação Profissionalizante do Menor (Assprom) na cidade de Belo Horizonte/MG, visou-se a investigar de quais formas o trabalho pode ser desenvolvido como prática pedagógica ou educativa por meio dessa perspectiva. Compreendendo a complexidade da categoria trabalho e do seu movimento na história, acentua-se que o objetivo desta pesquisa não foi encontrar análises definitivas, encerradas em si mesmas, mas sim contribuir, ainda que de forma pontual,

ao debate sobre trabalho, educação e formação humana, em especial em relação ao ensino profissionalizante voltado às juventudes e ao emprego juvenil. Avalia-se que, a despeito dos desafios de se desenvolver uma pesquisa em meio a uma pandemia, os resultados foram satisfatórios. A experiência das entrevistas e da escuta, por exemplo, foi muito enriquecedora e relevante para o debate, uma vez que as profissionais envolvidas desempenham papéis primordiais para o desenrolar do Programa de Aprendizagem Profissional no cotidiano.

Para tanto, antes, foi preciso compreender o princípio formativo do trabalho, por isso, optou-se por partir de uma revisão bibliográfica que discutisse o trabalho na perspectiva da ontologia do ser social e, assim, foi construído o caminho investigativo desta pesquisa, o qual retomaremos nesta seção. Essa escolha deu-se porque, partindo do trabalho como categoria central aos processos de formação humana, como teorizado por Marx, e, conseqüentemente, da educação como mecanismo de reprodução, seria possível investigar e analisar o programa de forma mais profunda. Nesse sentido, ao tomar o trabalho como fundamento da formação humana, isto é, como o fundamento que nos diferencia dos outros animais, é preciso considerar que se define trabalho, aqui, como a mediação que o ser humano estabelece com a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo, a partir de um processo de tomada de consciência em que ele, de modo geral, planeja a sua atividade antes de realizá-la, visando a uma determinada finalidade, diferenciando-se, assim, do animal em relação ao trabalho como mera reprodução biológica. A partir disso, considera-se o ser social como a forma mais complexa dos seres e o trabalho, nos termos apresentados, como o fundamento da formação desse ser social.

O ser humano, produtor e produto da sociedade, realiza, em seu processo contínuo de desenvolvimento, uma adaptação ativa às circunstâncias que o cercam. Por essa razão, não se pode desconsiderar que o ser social, isto é, esse estágio de desenvolvimento específico, se desenvolveu à base de um ser orgânico, que, por sua vez, o fez sobre a base de um ser inorgânico. Nesse salto evolutivo, é o trabalho humano que possui centralidade, uma vez que este nasce em meio à luta por existência e todos os seus estágios são produtos da sua autoatividade. Esse processo de desenvolvimento, porém, é regulado por mudanças internas e externas, uma vez que os meios de sobrevivência necessários são diferentes em diferentes contextos, destacando o ser social como um ser radicalmente histórico.

Em outras palavras, a atividade laboral humana surge como forma de dar uma resposta a uma demanda colocada, como a necessidade de se alimentar e de se vestir. Porém, não só a resposta, como também a pergunta, são frutos da consciência, força motriz do desenvolvimento humano. Por esse motivo, entende-se que o ser social ultrapassa o estágio de sanar apenas suas

necessidades naturais, relacionadas à produção e reprodução da vida, deixando de operar de forma puramente instintiva e, dentro de um processo histórico e social, passa por procedimentos “racionalizantes”, como a criação de mitos, a escolarização ou a construção das ciências.

Nesse sentido, a educação possui um papel fundamental na produção e reprodução da vida. Isto é, se se entende que a essência humana não é dada de maneira intrínseca e natural, mas sim que é construída pelo próprio ser, entende-se que o ser humano forma a si mesmo e, a partir disso, educa-se. Volta-se, então, aos apontamentos de Tonet (2005) que afirma que o processo educativo se desenvolve por meio do trabalho, sendo esse uma atividade social que, em razão disso, implica sempre a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos e técnicas comuns ao coletivo. Por meio dessa apropriação, o indivíduo pode se tornar membro do gênero humano e se tornar apto a contribuir para a reprodução do ser social, ou seja, para a vida em sociedade. É nessa perspectiva que, nos termos de Saviani (2007), se pode entender que a construção do ser humano por ele mesmo é um processo educativo e, portanto, a origem da educação, em uma compreensão mais ampla, coincide com a origem do próprio ser social.

Com base nesses entendimentos, nas seções anteriores, discutiu-se as formas do *trabalho* e da *educação* no movimento da história, em especial na atualidade, ou seja, no interior do capitalismo. Grosso modo, nesse contexto, o trabalho passa a ser compreendido apenas sob a forma de emprego, a partir da apropriação do trabalho alheio pelos proprietários dos meios de produção, sendo essa apropriação realizada por meio do salário em uma relação de venda e compra da força de trabalho. Assim, sob determinação histórica e social, a força de trabalho assume uma forma peculiar, passando a ser uma mercadoria específica cujo próprio valor de uso possui a característica particular de produzir valor excedente. Dessa forma, o desenvolvimento da propriedade privada faz com que o trabalho não produza apenas mercadorias, mas também com que produza o próprio trabalhador como uma mercadoria. A partir dessa dinâmica de compra e venda da força de trabalho, o produtor se distancia do produto do seu trabalho e passa a vê-lo como algo que lhe é estranho, alienado, e não mais como o resultado de uma necessidade, sendo esse produto apenas um resumo da sua atividade. Se se considera o trabalho como fundamento da formação humana, então, entende-se o estranhamento do produto do trabalho como um estranhamento de si mesmo.

É nesse contexto, pois, que a educação passa a ser relacionada somente à escolarização, uma vez que as demandas da produção capitalista, na sociedade moderna, levaram à universalização da educação básica e aos moldes de escolarização como se conhece hoje. Nessa toada, discutiu-se o *princípio educativo do trabalho* como base do modelo escolar atual, bem

como de ambientes educativos não escolares, como aqueles das entidades que desenvolvem os programas de aprendizagem profissional. Antes disso, porém, buscou-se diferenciar a forma como o princípio educativo do trabalho se dá na perspectiva do trabalho como mediação que se estabelece com o mundo e o princípio educativo do trabalho no interior das referidas esferas atuais – escolas, ambientes de emprego, entidades profissionalizantes etc. Para isso, partiu-se da elaboração sobre o princípio educativo do trabalho em Gramsci (2004) e dos seus desdobramentos, como a proposta da escola unitária, sendo esse um modelo escolar básico que uniria o trabalho intelectual e trabalho manual, visando a construir uma nova hegemonia, isto é, a “hegemonia civil”, e a formar dirigentes que pertençam a classe proletária.

Para além da proposta de escola unitária, a discussão dada a partir da obra gramsciana é primordial para se compreender que o trabalho é indissociável de seu princípio educativo, uma vez que é por meio do trabalho que o ser social forma a si mesmo e que é por meio das atividades relacionadas a ele que o desenvolvimento de saberes, habilidades e técnicas acontece, seja através da escolarização ou não. Nessa perspectiva é que se entende o princípio educativo ou formativo do trabalho como pilar dos processos educativos no geral, mesmo que esses processos se limitem a uma forma de socialidade específica. Contudo, faz-se necessário pontuar que, no contexto do ensino profissionalizante, o princípio educativo do trabalho pode ser investigado de forma particular, uma vez que, no interior do capitalismo, o trabalho passa a ser reconhecido sob a forma do emprego e a educação formal passa a ser dada como um meio para a aquisição dos requisitos necessários para se desenvolver uma profissão.

A partir disso, então, buscou-se discutir questões referentes ao ensino profissionalizante, seu histórico no Brasil e as particularidades dessa modalidade de ensino quando relacionada às juventudes. Para tanto, antes, levantou-se, também, uma discussão sobre a própria definição – ou indefinição – a respeito da juventude como condição e representação social. Dessa forma, destaca-se a relevância de se entender a chamada “condição juvenil” a partir da sua diversidade e da compreensão de que fatores históricos, socioeconômicos e culturais podem alterar, significativamente, a percepção e as experiências relacionadas às adolescências e às juventudes. Com base nisso, buscou-se investigar como o emprego atua na construção da condição juvenil e como as esferas de profissionalização buscam, muitas vezes, “moldar” o jovem de acordo com as demandas do ambiente de emprego.

Para isso, então, direcionou-se o olhar a uma esfera de educação profissionalizante específica: o Programa de Aprendizagem Profissional, popularmente conhecido como Programa do Menor Aprendiz. Para tanto, definiu-se um programa específico, sendo ele o programa desenvolvido pela Assprom e realizou-se entrevistas com funcionárias da entidade, a

fim de investigar e conhecer o programa através de sua dinâmica interna. Essas entrevistas foram tomadas como referências primárias e o conteúdo apreendido por meio do registro oral foi considerado de especial relevância para a investigação sobre o objeto em questão, tendo sido exploradas no decorrer de toda a dissertação. O detalhamento acerca dessas entrevistas, porém, foi feito de forma mais cuidadosa no capítulo anterior.

Um dos pontos de partida para o desenvolvimento das entrevistas foi buscar a compreensão sobre o *trabalho* e sobre o *trabalho como prática pedagógica ou educativa* para as entrevistadas. O que se notou é que esses entendimentos vão no sentido de reconhecer nesses conceitos o princípio formativo de atividades laborais. Isto é, embora parta de entendimentos particulares e do senso comum, o trabalho – compreendido como atividade, ofício, emprego, profissão etc. – manifesta, para as entrevistadas, uma expressiva *dimensão moral e ética*, sendo associado à dignificação, à cidadania ou à realização pessoal, manifestando um papel formativo nessa perspectiva. As diversas formas de aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento de atividades no ambiente de emprego foram apontadas como parte da “prática pedagógica por meio do trabalho”, quais sejam, por exemplo, a apropriação de técnicas, habilidades e conhecimentos necessários para a execução de certa função, assim como a apropriação de habilidades associadas às relações interpessoais ou ao que tem se chamado de habilidades socioemocionais. Ou seja, reconhece-se que o emprego e as atividades referentes a ele são formativos não só no que toca à educação técnico-profissional, mas também às diferentes relações construídas a partir deles, o que expande esse potencial.

Outro ponto importante foi investigar como as entrevistadas interpretam a cisão entre “educação técnico-profissional” e “educação geral” ou “humanista”, tendo todas as entrevistadas afirmado que consideram essa divisão prejudicial. Apesar disso, algumas reconheceram que, na prática, é difícil garantir uma formação mais ampla ao jovem aprendiz, uma vez que o “aspecto produtivo”, isto é, as demandas do empregador, muitas vezes, são priorizadas, em razão da relação desigual por meio da qual se garante o emprego e o salário. Na mesma direção, se deu a discussão a respeito das diretrizes do ECA, que determina que o trabalho do adolescente deve ser um “trabalho educativo”, sendo esse entendido como um regime especial de trabalho em que se garante a integridade do jovem e o desenvolvimento de aspectos educativos e socioemocionais em preferência a “aspectos produtivos”. Quer dizer, ainda que a entidade tenha o compromisso de buscar garantir a proteção ao adolescente e a prevalência de aspectos que vão além da “produção”, na prática, a dinâmica de compra e venda da força de trabalho desses jovens, estando eles em uma relação de necessidade, limita o potencial formativo do programa.

Por outro lado, muitas entrevistadas reconheceram que a Assprom busca não se basear nessa divisão, desenvolvendo um programa que forme o aprendiz de forma ampla, assim como busca garantir a priorização do “aspecto educativo” do trabalho, como determina o ECA. Notou-se, também, que essa compreensão sobre formação “ampla” ou “geral” foi calcada em concepções sobre “educação cidadã” ou “educação para a cidadania”, sendo essa uma forma limitada, ainda que relevante, de pensar em uma educação integral, uma vez que não visa a novos modelos societários, mas apenas reduzir os problemas relacionados ao sistema societário vigente, isto é, o capitalismo. Essa “formação cidadã”, para as entrevistadas, é desenvolvida tanto na orientação e no acolhimento que são dados aos jovens no cotidiano quanto nos projetos desenvolvidos pela entidade para esse fim, por meio de palestras e atividades, por exemplo, sendo, inclusive, uma das principais diretrizes da associação.

Nesse mesmo sentido, investigou-se as diferenças entre o que é proposto para o programa de aprendizagem profissional como política pública, ou programa de governo, e o programa na realidade concreta, as especificidades do mercado de trabalho para o jovem e os principais pontos positivos e pontos negativos do programa, na opinião das entrevistadas. Todas essas interrogações convergiram para seguinte questão: para as entrevistadas, o principal desafio referente à implementação do programa está relacionado ao papel das contratantes e ao posicionamento de parte do empresariado diante do programa, uma vez que o entendem como um gasto desnecessário, um problema. Por essa razão, a chamada Cota de Aprendizagem sequer é cumprida no Brasil como deveria, e, quando é, muitas vezes, é cumprida apenas por motivações protocolares, sem que haja o engajamento das contratantes no processo formativo dos aprendizes, para os quais são destinadas, nesses casos, atividades pouco complexas e sem orientação, isto é, o aprendiz é “deixado de lado” no ambiente de emprego.

A partir das discussões levantadas, aqui, então, toma-se o trabalho como o fundamento que articula as mais diversas atividades da vida humana e social e que, assim, nos constitui, socializa e humaniza, estabelecendo uma unidade entre teoria e prática, subjetivo e objetivo, particular e universal. Por essa razão, o trabalho não pode ser limitado ao âmbito da produção material, uma vez que por meio dele produzimos a nós mesmos e nos constituímos como seres históricos, sociais e conscientes, em um processo contínuo de educação. Educação essa que não diz respeito somente ao conjunto de técnicas de trabalho, a modelos de comportamento na vida cotidiana e ao ordenamento da sociedade, mas também, antes de tudo, ao processo de educarmos a nós mesmos com base no compartilhamento e na elaboração do saber humano. É por isso que o trabalho não pode ser separado do seu potencial formativo, pois se configura como a própria relação entre a atividade e seu princípio educativo. O que se pôde avaliar,

portanto, nesta pesquisa, foi a forma como a integração entre trabalho e educação, sob o formato de emprego e formação profissionalizante, se desenvolve no cotidiano, quando perpassados pela socialidade capitalista e quando inseridos em um contexto de formação de adolescentes.

Diante do exposto, foi possível concluir que o programa de aprendizagem profissional desenvolvido pela Assprom desempenha, sim, seu potencial formativo. Esse, porém, é limitado pelas dinâmicas próprias do emprego no interior do capitalismo. Se por um lado, o programa, em sua forma própria, pressupõe o princípio educativo das atividades laborais e da formação relacionada a elas, por outro, desconsidera a relação desigual que existe entre empregador e empregado. Foi diante desses condicionamentos que as entrevistadas, muitas vezes, demonstraram certa sensação de impotência em frente a muitas situações pelas quais os aprendizes passam, uma vez que se trata de interesses opostos, em alguns casos, entre contratante e entidade/aprendiz. É preciso considerar que faz parte do serviço da entidade, também, preservar os contratos e as relações com os empregadores, o que, nos termos das entrevistadas, “deixa a Assprom numa saia justa”, pois, em uma relação desigual, em que um é vendedor da força de trabalho e o outro proprietário, para preservar o contrato e, portanto, o salário do aprendiz, é preciso se distanciar do que seria a formação integral ideal – sem se distanciar da proteção ao adolescente.

Nesse sentido, seria interessante investigar o entendimento sobre esse papel formativo por parte dos empregadores, que são considerados, também por lei, como agentes formadores. Com base nesse entendimento, reconhecendo as limitações práticas desta pesquisa, apontam-se possíveis caminhos para pesquisas futuras, quais sejam buscar investigar o princípio formativo do trabalho no interior de programas de aprendizagem profissional a partir de outros olhares, isto é, partindo da compreensão dos outros atores envolvidos no desenvolvimento dos programas, sendo eles, em especial, jovens aprendizes, representantes das contratantes e até gestores públicos e especialistas em políticas sociais para as juventudes. Isso porque, ainda que haja extensa literatura que diga respeito aos “sentidos do trabalho” para o jovem ou que diga respeito a análises sobre o Programa de Aprendizagem Profissional como política pública, por exemplo, partir do trabalho na perspectiva da ontologia do ser social pode trazer contribuições consideráveis para o debate, uma vez que oferece lentes mais profundas para se analisar a questão do trabalho no interior da sociedade capitalista. Além disso, nota-se que, quantitativamente, o *corpus* de estudos que buscam analisar a relação entre juventude e trabalho, matizados pelo pela ontologia do ser social, não é muito robusto, o que pode indicar um vasto campo a ser explorado.

Considerando o histórico do ensino profissionalizante para jovens no Brasil, seja vinculado ao “assistencialismo”, a moldar o “bom operário”, a ocupar as “mãos ociosas” ou a garantir os “aspectos produtivos”, entende-se que há, ainda, uma expressiva lacuna no que toca à formação integral desses jovens trabalhadores. Isso porque o trabalho, ainda que nos moldes da socialidade capitalista, como emprego, manifesta, em si, grande potencialidade formativa, uma vez que possibilita àqueles que desempenham atividades laborais a aprendizagem, em uma compreensão ampla, como forma de educar a si mesmo e modificar o seu redor. A despeito das desigualdades construídas a partir da apropriação do trabalho alheio e do estranhamento do produto do trabalho e, conseqüentemente, do estranhamento de si mesmo, reside no interior dessa esfera a possibilidade de transformação social e, mesmo que de forma limitada, o acesso a diferentes ambientes, relações, conhecimentos que, no capitalismo, correspondem, ao menos, à tentativa de redução dessas desigualdades e a certa inserção na vida social, possibilitada tanto pelo salário e suas decorrências financeiras quanto pelos aspectos subjetivos da experiência de emprego – aqui, também chamada de sentidos do trabalho –, sendo esses relacionadas às noções de dignidade e autonomia, por exemplo. Em outras palavras, sendo a juventude pobre e trabalhadora uma parcela da sociedade a quem é negada, muitas vezes, o reconhecimento da cidadania, da garantia dos chamados direitos sociais, do protagonismo e, nesse sentido, das suas próprias potencialidades, reconhece-se que é por meio do primeiro emprego que essa parcela da população, em que pulsam condições particulares de desenvolvimento e socialização, pode lutar por outras condições materiais de existência.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília (Orgs). Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 5/6, mai./dez., 1997.

ALVES, A.J.L. A Peculiaridade Da 'Mercadoria' Força De Trabalho. In: *Tecnologia, Trabalho E Educação Em O Capital De Marx*, 2020, Belo Horizonte, MG. Seminário [...]. Belo Horizonte, 2020.

BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. *Agenda Juventude Brasil*. Brasília: SNJ, 2013. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. *Consolidação das Leis do Trabalho*. Decreto-Lei n.º 5.442, de 01. mai. 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 16. jul. 1990.

_____. *Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 19. dez. 2000.

_____. *Portaria Nº 723 de 23 de abril de 2012*. Brasília/DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 23 de abr. 2012.

CORSEUIL, Carlos Henrique L. et al. Diagnóstico da Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho em um Contexto de Crise e Maior Flexibilização. Brasília: Ipea, 2020.

CORROCHANO, Maria Carla; FREITAS, M. V.. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. Em: PINHEIRO, D; RIBEIRO, L.; NOVAES, R.; VENTURI, G.;. (Org.). *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. 1ed. Rio de Janeiro. : Unirio. 2016.v. 1, p. 155-174.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: *O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm: 2009.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. *Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. São Paulo: Senac, 2020.

CAMPOS, A.; DORSA, A.; OLIVEIRA, E. M. de. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. *Revista Vozes Dos Vales-UFVJM*, Minas Gerais, n. 13, p.1–18, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade [online]*. 2007, v. 28, n. 100, pp. 1105-1128.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. *Cadernos CEDES [online]*. 2014, v. 34, n. 94, pp. 297-316.

Entrevista concedida por Entrevistada A. *Entrevista I*. [mar. 2012]. Entrevistador: Marina Medrado Correia. Belo Horizonte, 2021. 1 arquivo. mp3 (15 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

Entrevista concedida por Entrevistada B. *Entrevista II*. [mar. 2012]. Entrevistador: Marina Medrado Correia. Belo Horizonte, 2021. 1 arquivo. mp3 (22 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta dissertação.

Entrevista concedida por Entrevistada C. *Entrevista III*. [mar. 2012]. Entrevistador: Marina Medrado Correia. Belo Horizonte, 2021. 1 arquivo. mp3 (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

Entrevista concedida por Entrevistada D. *Entrevista IV*. [mar. 2012]. Entrevistador: Marina Medrado Correia. Belo Horizonte, 2021. 1 arquivo. mp3 (09 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice D desta dissertação.

Entrevista concedida por Entrevistada E. *Entrevista V*. [abr. 2012]. Entrevistador: Marina Medrado Correia. Belo Horizonte, 2021. 1 arquivo. mp3 (22 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta dissertação.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 2 - 3ª ed.* - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: instituto Cidadania/Fundação Perseu abramo, 2005. p. 149 -174.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2009, v. 14, n. 40, pp. 168-194.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. *Trab. educ. saúde [online]*. 2003, vol.1, n.1, pp.45-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc. [online]*. 2007, vol.28, n.100, pp.1129-1152.

_____. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: *Conferência Brasileira De Educação, 2.*, 1982, Belo Horizonte. Anais... Rio de Janeiro: SENAC/DIPLAN, 1983.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. PNAD 2007. *Primeiras análises: Educação, juventude, raça e cor*. Volume 4, 2008. (Comunicado da Presidência, n.º12).

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo/SP: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, pp. 01-18, 1978.

_____. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. In. LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo/SP: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1979.

_____. O trabalho. In: LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, p. 41-126, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. São Paulo/SP: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O capital - crítica da economia política*, Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, Leila. Juventude, trabalho e família: o sentido do trabalho para o jovem aprendiz. *Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro*, n. 14. Paulo Afonso, BA: FASETE, 2017, pp. 216-227.

NOSELLA, Paolo. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica. *Revista Trabalho Necessário*, 2020, 18(37), pp. 17-38.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEMERARO, Giovanni. 2015. A concepção de Trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. *Trabalho & Educação - ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X*. V. 24, pp. 233-244, 11 dez. 2015.

SILVA, Graziela Lucchesi da. Contradição entre trabalho e educação na sociedade capitalista: desnaturalização da precária formação escolar de jovens adultos e trabalhadores. In. *Revista Dialectus [online]*. 2012, ano 1, n.1, pp. 121-134

SILVA, Renata Danielle Moreira; TRINDADE, Zeidi Araujo. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-86, jun. 2013.

SILVA, Sabina Maura; ALVES, A. J. L. O ofício técnico como mediação educativa em O Capital de Marx: o papel dos meios de trabalho. In: *Trabalho & Educação*, v.29, n.2, pp.29-46. 2020.

SILVA JUNIOR, Paulo Roberto da. Juventude pobre e trabalho: as experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SILVA JUNIOR, Paulo Roberto da; MAYORGA, Claudia. Experiências De Jovens Pobres Participantes De Programas De Aprendizagem Profissional. *Psicologia & Sociedade*, vol. 28, núm. 2, maio-agosto, 2016, pp. 298-308.

SINAIT, Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho. *Manual Da Aprendizagem Profissional: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. 1º Edição. Brasília: SINAIT, 2019.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de. Trabalho: mediação produtora, reprodutora e formativa da vida. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. *Educação Profissional e Evasão Escolar: contextos e perspectivas*. Belo Horizonte: Rimepes, 2017.

_____. As origens da ontologia do ser social: a questão do método. *Trabalho & Educação - ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X*, v. 24, n. 1, pp. 143-155, 11 dez. 2015.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- CALAZANS, F.; SOUSA, J. P.; FISCHER, L.. Programa de aprendizagem profissional e sua contribuição mercadológica: uma análise sob as perspectivas aprendiz, professor e empresa. In: *Bioenergia em revista: diálogos*, ano 3, n. 1, p. 35-58, jan./jun. 2014.
- CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- CUNHA, D. M.; GUIMARÃES, A. V. Editorial 24.1. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 24, n. 1, p. 7–9, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.
- MENEZES NETO, Antônio J. et al. (Orgs.). *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009.
- NONATO, Symaira Poliana. *A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha no campus Pampulha da UFMG*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2013.
- TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?. *Educação & Sociedade* [online]. 2005, v. 26, n. 90, pp. 239-265. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100011>. Acesso em: nov. 2021.
- VILLAR, M.; MOURÃO, L. Avaliação do Programa Jovem Aprendiz a partir de um Estudo Quase-Experimental. *Trends in Psychology* [online]. 2018, v. 26, n. 4 , pp. 1999-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-11Pt>. Acesso em: nov. 2021.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO I – ENTREVISTA REALIZADA 09 MAR. 2021 – ENTREVISTADA A	
00:00:01	ENTREVISTADA A
<p>Bom, meu nome é [nome da entrevistada]. Eu sou educadora social aqui na Assprom, que é uma instituição que faz profissionalização de adolescentes e jovens de famílias de baixa renda. O nosso objetivo principal é a inclusão social por meio do trabalho, né? Eu trabalho na Assprom desde 2009, eu entrei como estagiária de Língua Portuguesa, estagiei por dois anos, trabalhei um ano como autônoma, aqui na instituição mesmo, e, em 2012, eu fui contratada para substituir a professora responsável na época, que que saiu. Desde então, eu tô na Assprom, desde 2012. Antes disso, eu trabalhei... Na verdade, comecei a trabalhar muito cedo [falha na conexão/ruído], mas, quando eu tinha 15 anos, minha mãe me levou para fazer trabalho voluntário em um abrigo. E aí, desde então, eu me apaixonei por esse ambiente, porque eu trabalhava numa área de abrigo que ajudava as crianças com reforço escolar. E, a partir daí, eu decidi que eu queria trabalhar com educação, então eu fiz vários trabalhos voluntários com crianças e depois com jovens, né? Na minha adolescência, eu entrei para um grupo de jovens e passei a fazer trabalho voluntário lá, só que eu trabalhava no comércio, fui trabalhar mesmo no comércio, trabalhei durante muitos anos, mas sempre com desejo de entrar para educação. Entrei para faculdade um pouquinho mais tarde, já trabalhava no comércio há muitos anos, mas decidi que era aquilo mesmo que eu queria. Eu decidi mesmo foi quando eu consegui trabalho numa escola particular, aí eu saí do comércio e fui trabalhar nessa escola, a partir daí eu decidi fazer a Faculdade de Letras. Entrei para faculdade, trabalhei um pouquinho em uma outra escola particular durante a faculdade e aí, depois, o estágio na Assprom e, desde então, eu estou aqui na Assprom.</p>	
00:02:46	PESQUISADORA
<p>Para você, o que é o trabalho, de forma geral?</p>	
00:03:01	ENTREVISTADA A
<p>Trabalho, para mim, é dignidade. Eu acho que o trabalho, é ele que te propicia ser uma pessoa atuante no mundo, ser uma pessoa, um cidadão mesmo, do mundo, seja o trabalho remunerado ou trabalho voluntário, né? Eu acho que qualquer tipo de trabalho, mas falando do trabalho remunerado, da profissão, né, eu acho que é o acesso à dignidade.</p>	
00:03:36	PESQUISADORA
<p>Para você, de que forma o trabalho pode ser entendido como uma prática pedagógica?</p>	
00:03:39	ENTREVISTADA A
<p>Eu acho que a partir do momento que você está inserido num ambiente de trabalho que te propicia aprender, que você não é meramente um servidor, um prestador de serviço, né? Então, a partir do momento que você consegue, ali, interagir com aquele ambiente, buscar formas de crescimento pessoal, de crescimento profissional, no trato com as pessoas, né, na sua prática de trabalho mesmo, diária, aí, eu acho que entra essa... eu entendo como sendo prática pedagógica do trabalho, né? E que te faz crescer mesmo como ser humano a partir dessas vivências.</p>	

00:04:21	PESQUISADORA
Como você enxerga o "mercado de trabalho" para o jovem? Há alguma especificidade?	
00:04:24	ENTREVISTADA A
Olha, assim, falando muito pelo público que a gente atende, né, que é um público mais vulnerável, um público oriundo de famílias de baixa renda, de muitas famílias que não têm acesso a uma educação de qualidade, que muitas vezes não conseguem ofertar a esses meninos uma estrutura familiar adequada, eu vejo o mercado de trabalho para este... Aí eu vou falar dos dois públicos, né... Assim, eu vejo, para esse público mais vulnerável, um mercado pouco promissor. Por quê? Porque esse adolescente, esse jovem, ele terá muitas dificuldades para lidar com o ambiente de trabalho, com o mundo do trabalho, devido às carências que ele trouxe da vida, né, da família, da escola, de toda a precariedade que cerca esse jovem, né? Agora, de uma maneira assim mais geral, ele tá cada dia mais tecnológico, cada dia mais conectado, as pessoas estão trabalhando, nesses últimos tempos, muito mais voltadas para tecnologia, né? O acesso à informação, a comunicação, as formas de comunicação que têm sido criadas, eu acho que, por esse lado, pode haver aí uma abertura maior para o jovem, porque o jovem tem mais facilidade de lidar com as tecnologias, com a comunicação, né? Então, nesse aspecto, eu acho que é um mercado promissor, só que a gente sabe que vai ser uma parcela pequena da nossa juventude brasileira que vai conseguir se inserir e se dar bem nesse mercado...	
00:06:40	PESQUISADORA
O senso comum e alguns pesquisadores e profissionais de Educação costumam dividir uma educação humanista, de cultura geral, da proposta de uma educação técnico-profissional. Como você enxerga essa divisão?	
00:06:46	ENTREVISTADA A
Eu acho essa divisão um pouco prejudicial, né, porque eu acho que tem que ser um conjunto. Você não pode formar somente técnicos e nem somente pessoas voltadas somente para o humano, é um conjunto de coisas. Então, ao mesmo tempo que você tem que, ali, para o mercado, formar técnicos, eles têm que ser também humanizados, né? Eles têm que aprender a lidar com todas as situações possíveis, ali, naquele ambiente de trabalho que ele vivencia, né? Então, hoje, inclusive, no mercado de trabalho, as habilidades socioemocionais, elas são extremamente valorizadas, justamente porque valorizou-se muito, durante muito tempo, o aspecto técnico das ações profissionais e a gente tenta um pouquinho fazer isso aqui na Assprom.	
00:07:55	PESQUISADORA
Você acha que o programa de aprendizagem profissional desenvolvido pela Assprom se baseia nessa divisão? De que forma isso é desenvolvido no programa?	
00:08:11	ENTREVISTADA A
Não, o programa de aprendizagem da Assprom é bastante amplo, né? Nós temos dois programas, que é o programa aprendiz e o programa adolescente trabalhador, nos dois programas... Inclusive, uma das missões da Assprom é a formação humana e cidadã do adolescente e do jovem e a formação técnica, dentro do possível nos programas, né, nos programas de aprendizagem. Então, ao mesmo tempo que eles têm cursos, aqui, de informática, de qualidade em atendimento, eles estão tendo cursos em outras áreas também, né? Ao mesmo tempo que a gente tenta prepará-los para o mercado de trabalho, que a gente faz esses cursos voltados para essa formação técnica, uma das missões da Assprom é a	

<p>formação humana e cidadã. Então, esse adolescente, quando ele entra na Assprom, ele tem ele tem cursos também nessa área de formação humana, ele tem aula de cidadania, de política, né? Ele tem aulas voltadas aí para lidar com o ambiente de trabalho, que ele desconhece, quando ele entra na Assprom, ele não sabe nem o que é um ambiente de trabalho, ele aprende a andar na cidade de Belo Horizonte, ele tem projetos de apoio e de incentivo à leitura, ele passa a vivenciar um outro aspecto do mundo do trabalho, que é também lidar com todas as situações como cidadão, né, como ser humano e como cidadão. Então, aqui, na Assprom, tentamos ao máximo unir, não haver essa separação, né, porque a gente tá formando seres humanos também, cidadãos, e muitos desses meninos, eles trazem essa deficiência justamente por essa falta de estrutura familiar, né, de estrutura de uma boa escola, né? Então, a gente tenta fazer um trabalho mais conjunto, né? E isso é uma missão da Assprom, não é nem um único aspecto da formação deles. Isso "tá" dentro mesmo da formação, né, é um dos principais pilares da formação, é essa formação humana e cidadã, essa formação para a vida.</p>
<p>00:10:44 PESQUISADORA</p>
<p>A regulamentação do chamado trabalho educativo (ECA) determina que, em uma atividade laboral realizada por jovens, as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando devem prevalecer sobre o aspecto produtivo. Isso acontece?</p>
<p>00:10:47 ENTREVISTADA A</p>
<p>Olha, a Assprom tenta ao máximo prevalecer, né... Essa questão da proteção do jovem, porque o adolescente ou jovem é uma pessoa em formação. Então, ele não pode assumir um trabalho que seja já de um profissional formado, então, para isso, a Assprom conta com os técnicos de acompanhamentos que fazem esse trabalho de verificar e de conscientizar o empregador, né, as empresas parceiras com relação ao trabalho do jovem, que é um trabalho formativo. Ele não tá ali para servir como um profissional formado. Ele tá ali para aprender, então o técnico de acompanhamento faz esse trabalho muito intenso, né? Aqui, a gente deve ter em torno de 40 técnicos que fazem trabalho. Não sei se é esse o número exato, mas é por aí, 30 e poucos profissionais de psicologia e serviço social que fazem essa conscientização na empresa e, de certa forma, "fiscalizam" também a atuação da empresa junto ao jovem, justamente para garantir que o trabalho do adolescente seja adequado à sua compleição física e à característica formativa desse trabalho, né, que é de aprendizado.</p>
<p>00:12:23 PESQUISADORA</p>
<p>Existem diferenças entre o que proposto para o programa de aprendizagem profissional como política pública e o programa na realidade concreta?</p>
<p>00:12:27 ENTREVISTADA A</p>
<p>Assim, eu tenho mais conhecimento da atuação da Assprom, né... Eu nunca trabalhei em outras instituições. Aqui, na Assprom, não percebo muito essa diferença não, tá? Porque a Constituição tenta garantir que esse programa seja executado da maneira mais fiel possível ao que determina a lei, né? Então, a gente busca tanto com relação à formação dos profissionais da Assprom, né... A Assprom tem atuado nessa questão do apoio à formação dos funcionários, principalmente dos instrutores, para garantir que o programa seja executado da maneira mais fiel possível ao que determina a lei, né? Até porque a Assprom é uma entidade filantrópica, né? Então, ela precisa ser muito fiel mesmo ao que a lei determina. Eu vejo apenas uma diferença que muitas vezes é com relação as empresas parceiras, né? Muitas empresas elas querem que o jovem ele atue como se ele fosse funcionário, é como se</p>

ele fosse o funcionário já com uma formação profissional, então às vezes eles enfrentam um pouco de dificuldade, né? O adolescente/jovem enfrenta um pouco de dificuldade com isso, né, com as exigências da empresa com relação àquele adolescente. Essa é a única discrepância que eu vejo, mas eu acho que é um pouco também por falta de conhecimento, né? Com relação ao programa e ao que o programa tem para oferecer, porque muitas empresas contratam os aprendizes por força de lei mesmo, né? São obrigados a contratar, então a gente às vezes percebe essa diferença, né?

00:14:39 **PESQUISADORA**

Para você, quais são os principais pontos positivos do programa e quais são os principais pontos negativos?

00:14:47 **ENTREVISTADA A**

Positivos, assim, né... É, principalmente, dar aos jovens a oportunidade de ser inserido no mercado de trabalho cedo, né? Eu acho isso... Cedo, que eu digo, ainda no processo de formação da personalidade, porque eu acho que é um momento crucial para se "tomar gosto" pelo trabalho. Então assim, [falha na conexão/ruído] no meu entendimento, é um dos aspectos mais importantes, de dar oportunidade de trabalho, de dar oportunidade de aprendizado, de oferecer ao jovem, muitas vezes, conhecimentos que ele não adquire na escola, né, que é a prática mesmo de trabalho. Eu vejo como muito positivo, também, o fato dele está inserido numa instituição em que ele vai conviver com um número grande de pessoas que vão possibilitar a ele mais e mais aprendizados e mais vivências em todas as áreas, né? Porque uma instituição como a Assprom, por exemplo, que oferece não só a formação profissional, né... Ela busca acompanhar o jovem quando ele precisa, no atendimento psicológico, faz o acompanhamento escolar do jovem, bem de perto, e faz todo o trabalho junto à família também, junto às contratantes... Então, acho que é muito positivo né? Adquirir uma consciência da importância do trabalho para a vida dele, né? Então, eu acho esses pontos mais positivos. Agora, como ponto negativo, eu vejo mesmo a questão da pouca divulgação que há dos programas de aprendizagem e da importância deles, não só para as empresas parceiras, mas principalmente para o jovem que está sendo inserido no mercado de trabalho. Então, eu acho, assim, um aspecto super negativo é isso. Não há nem por parte das instituições que oferecem o programa de aprendizagem nem por parte do governo um incentivo às empresas... um incentivo maior do que uma dedução fiscal, né? Mas, uma conscientização sobre a importância do programa para todo mundo, para empresa, para o jovem, para a sociedade, porque, ali, aquele jovem que estaria na rua, desocupado e solto, ele "tá" na empresa trabalhando, "tá" pelo menos aprendendo alguma coisa. Então, eu vejo como ponto negativo, principalmente isso, essa falta de conscientização sobre a importância dos programas de aprendizagem.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO II – ENTREVISTA REALIZADA 12 MAR. 2021 – ENTREVISTADA B	
00:00:01	ENTREVISTADA B
Prontinho... tá me ouvindo bem, Marina?	
00:00:03	PESQUISADORA
Tá ótimo! [Nome da entrevistada], vou te explicar um pouquinho da minha pesquisa e aí depois a gente conversa. Eu fiz um estágio na Assprom em 2018 e entrei no mestrado depois, faço mestrado em educação e minha pesquisa vai tentar identificar como que o trabalho, ele pode ser uma prática pedagógica, mesmo numa sociedade em que às vezes ele é usado como uma forma de exploração (...) tento compreender como que funciona o trabalho nesse sentido, aí escolhi os programas de aprendizagem profissional para olhar para o trabalho da juventude.	
00:00:59	PESQUISADORA
Então, isso aqui é mais um bate-papo, pode ficar à vontade, qualquer coisa pode falar. (...) Para começar, eu queria que você me falasse um pouco da sua trajetória acadêmica e profissional até você chegar na Assprom.	
00:01:15	ENTREVISTADA B
Tá bom... eu formei em pedagogia em 2011. E aí eu comecei em 2006, segundo semestre de 2006, e logo já comecei a fazer estágio no programa Escola Integrada, que é o programa da prefeitura. Ele foi implantado, aí teve uma escola que foi piloto e, logo que começou a implantação das outras escolas, eu me candidatei e comecei no programa. E aí eu fiquei a graduação inteira fazendo esse estágio numa escola no bairro Capitão Eduardo. Uma escola municipal muito boa, né? Que eu gostei muito de ficar lá. Eu terminei a graduação e continuei nessa escola, só que pela AMAS, né, antigamente a AMAS ela era responsável por contratar as pessoas que trabalhavam na escola integrada. Eu sei que depois passou para caixa escolar, mas até então era AMAS. Aí eu fiquei nessa escola até 2012. Até final de 2011. Em, 2012, eu mudei para uma escola mais perto da minha casa, que era ali no bairro Cachoeirinha. Continuei também no mesmo programa até 2013, que foi quando eu me desliguei da escola, mais por uma questão financeira mesmo, tinha poucas possibilidades de melhoria de salário.	
00:03:00	ENTREVISTADA B
E aí eu vim né? Surgiu a vaga aqui na Assprom, que era uma vaga temporária, inclusive, só que era um salário muito bom, né? Uma experiência. Aí eu resolvi vim para a Assprom, mesmo que fosse temporário. Isso foi em maio de 2013. E aí, quando deu uns dois meses que eu estava aqui na Assprom, tive a oportunidade de ficar, se eu quisesse. E aí "tô aí" até hoje. Aqui na Assprom, eu sou da DISSET. Aí, na DISSET, a gente tem capacitação inicial, que é um curso de uns dias mais rápido para os meninos que vão ser adolescente trabalhador. Só que nessa leva, às vezes, a gente tem algum menino que se torna aprendiz, né? Porque a gente tem poucas vagas de adolescente trabalhador. E aí eu fiquei quase três anos dando capacitação para esses meninos que antes era de 22 dias aí passou para 20 dias.	
00:04:01	ENTREVISTADA B

E aí né, em um dado momento, minha chefe me trouxe para o programa de aprendizagem. E aí em 2016, agosto de 2016, mais ou menos, eu vim para o programa de aprendizagem. E aí só que aqui eu não fico com turmas, né? Eu não sou uma instrutora... eu sou instrutora, né, como as outras.. mas meu serviço, meu trabalho, é um pouco diferente. Então, hoje, eu faço atividades que perpassam todo o programa de aprendizagem... então desde montagem do programa, né, cadastro no programa, eu monto calendário de turma, monto turma... E aí vou trabalhando até a certificação dessa turma e é claro que em dados momentos, se for necessário, eu pego turma, dou conteúdo, mas não tenho nenhuma turma de responsabilidade minha.

00:04:55 **PESQUISADORA**

Você pode falar um pouquinho dessa primeira capacitação?

00:04:59 **ENTREVISTADA B**

A gente tem o que a gente chama de "Capacitação Inicial", porque os meninos que vão trabalhar em órgãos públicos né, principalmente, são adolescentes trabalhadores, eles não têm a obrigatoriedade de fazer teoria e prática concomitantemente né, eles são contratados em regime de CLT. Assim, a gente tem um currículo mínimo de alguns cursos né - português matemática e excelência no atendimento - que a gente julga que é o currículo mínimo para esses meninos, só que eles fazem esses conteúdos ao longo do contrato né, ele de acordo com que der lá no trabalho dele. Então, às vezes é sábado, às vezes é no final do contrato, às vezes é no início, às vezes é no meio. Diferentemente do Aprendiz, que é do início ao fim, e aí para esse menino chegar nessa empresa né... Para esses jovens chegarem na empresa com uma "basezinha", a gente dá essa capacitação inicial.

00:05:57 **ENTREVISTADA B**

Aí a gente dá uns conteúdos de desenvolvimento pessoal, né? Postura, relacionamento interpessoal, ética, marketing pessoal. E aí a gente dá um pouquinho de uma base mais técnica, né? Que é relacionada à atividade que eles vão desenvolver, de auxiliar de escritório, para que eles não cheguem tão crus na contratante, né? Apesar de ser um período muito curto, né, porque são 20 dias... é um período muito curto para você poder preparar bem um jovem, mas a gente busca um mínimo possível. E aí, nessa capacitação, ele ainda não está contratado, né? Então a Assprom é que arca com essa capacitação desse adolescente. E aí, após esse período, é que ele é contratado, né? Para poder trabalhar no órgão público.

00:06:49 **PESQUISADORA**

Bacana! Vou começar as perguntas mais específicas, mas pode ficar à vontade, tá? A primeira é bem ampla: o que é trabalho para você?

00:07:03 **ENTREVISTADA B**

Nossa, trabalho... Para mim, trabalho... ele vai para além dos processos mesmo que a gente que a gente realiza, sabe?... das atividades que a gente realiza, né? Eu, por exemplo, se eu for parar para pensar, a maior parte do meu dia eu estou trabalhando, né? Eu estou fora de casa, né? Estou aqui na Assprom. Acho que além dessa parte mesmo de realizar atividades, né? Atividades voltadas para que eu me preparei para poder desenvolver, eu acho que passa por um... uma escolha de vida mesmo, né, uma opção de vida, porque eu acho muito complicado você separar trabalho das outras coisas, porque acaba que você vivencia muita coisa nesse processo, né? E você conhece muitas pessoas. Às vezes você... por exemplo, eu conheci minha esposa por meio do trabalho. Então, eu acho que o trabalho é muito mais do que só a

atividade né.. de remuneração, vamos dizer assim né, para além disso. E aí eu acho importante, porque, para mim mesmo, eu acho que é a satisfação naquilo que você faz né, a sua satisfação no trabalho é muito maior do que o dinheiro em si, que o salário que a gente recebe.	
00:08:34	PESQUISADORA
Para você, de que forma o trabalho pode ser entendido como uma prática pedagógica?	
00:08:41	ENTREVISTADA B
A gente que é pedagogo, né, a gente vê o ensino em tudo, né? Em toda oportunidade de conhecimento. E aí eu acho que o trabalho é... é muito disso né? A gente o tempo inteiro, a gente tá ensinando, a gente tá aprendendo com as pessoas. Então, é uma prática pedagógica, né? Você precisa de planejar essa rotina diária, você precisa de buscar estratégias de aprender ou de ensinar determinada atividade, dependendo do nível de complexidade que ela tenha, a gente tem que saber lidar com as diferenças, com as dificuldades né, com as habilidades, algumas pessoas têm habilidades com umas coisas, outras com outras. E aí é importante a gente conseguir nesse meio, né, unir todas essas possibilidades para que o desenvolvimento do trabalho ele seja uma maneira prazerosa e que seja efetivo, né?	
00:09:39	PESQUISADORA
Como você enxerga o mercado de trabalho para os jovens, existe alguma especificidade?	
00:09:48	ENTREVISTADA B
Olha, o mercado de trabalho para o jovem... das experiências, principalmente que eu tenho aqui na Assprom, né... Eu acho que ele é um mercado promissor, mas, muitas vezes, ele é um mercado excludente, né? A gente pensa, né... Um jovem tá se formando ainda, com as questões assim de adolescência e juventude, dificuldades e afins, no país que a gente vive que já não é muito fácil, né? E eu acho que a grande maioria dos locais, das empresas, já busca uma pessoa pronta, né? Já busca uma pessoa que domine tudo, que dê conta de fazer tudo. E aí que tem uma perspectiva de crescimento. E aí muitas vezes ignora, né... a trajetória que aquele jovem traz, a dificuldade... A gente sabe que a educação não colabora muito, isso faz muita diferença.	
00:10:48	ENTREVISTADA B
Eu acho que o mercado é um pouco... muito excludente nesse sentido, né? Geralmente, os jovens que têm oportunidade são jovens que já estão mais ou menos encaminhados né, que já vem mais ou menos uma família com mais estrutura um pouquinho, são os que dão conta de caminhar um pouco mais. Aqueles que têm maior dificuldade são os que tem menos oportunidade.	
00:11:13	PESQUISADORA
Alguns profissionais da educação e pesquisadores dividem a educação humanista, de cultura geral, de uma educação técnica, para o trabalho. Como você enxerga essa divisão?	
00:11:31	ENTREVISTADA B
Eu acho que, de certa maneira, existe essa divisão, só que eu penso que que é contraditório às vezes, né? Porque, para mim, uma coisa não anula a outra, né? Inclusive, para mim, deveriam caminhar juntas assim. Eu acho que a gente precisa, sim, dessa questão mais	

<p>técnica, né? Até porque, para você poder desenvolver as atividades, é mais técnico, né, do que humanista por exemplo. Só que ao mesmo tempo você tá trabalhando com pessoas, né? Você não está trabalhando... não é só máquina, né? São pessoas ali. Então, eu acho que há uma divisão que não deveria ter, as duas deveriam se complementar. Na verdade, só que às vezes o olhar de uma tá muito contrário do olhar da outra, né?</p>
<p>00:12:26 PESQUISADORA</p>
<p>Bacana! E você acha que o programa de aprendizagem desenvolvido pela Assprom se baseia nessa divisão?</p>
<p>00:12:37 ENTREVISTADA B</p>
<p>Não, o programa de aprendizagem, ele é pensado para caminhar junto essas duas as duas visões, né? Ao mesmo tempo que a gente quer profissionalizar esse jovem a gente também pensa em todo outro lado, né? Em toda a formação básica que a gente precisa dar para ele, só que eu não posso te afirmar que isso acontece na realidade, né? Porque o programa de aprendizagem ele é da instituição, da ONG, né... da instituição de assistência social, da entidade formativa, mas por outro lado tem a empresa com a prática. E aí a gente só consegue essa formação, né, ampla, geral, completa, vamos dizer assim, se as duas estão juntas. Aí, a gente tem muitas empresas com um olhar muito bacana, né, que compreende essa questão toda da aprendizagem, mas a gente tem empresa que só quer cumprir a cota.</p>
<p>00:13:38 ENTREVISTADA B</p>
<p>Aí, ela quer o melhor, né? O jovem melhor, porque ela quase substitui o funcionário por um aprendiz, que é mais barato para ela na mão de obra barata. Então, assim são poucas as empresas que realmente proporcionam que deveriam proporcionar no programa de aprendizagem, sabe? A gente tem essa dificuldade e aí acaba, né, se focando muito mais nessa questão mesmo só para o trabalho em si, puramente, e deixando outras questões de formação que são importantes de lado.</p>
<p>00:14:13 PESQUISADORA</p>
<p>O ECA determina que é atividade laboral desenvolvida pelo jovem deve priorizar o desenvolvimento pessoal e social em detrimento do aspecto produtivo. Essa pergunta é um pouco o desenvolvimento da outra, né: Isso acontece? Essa priorização do desenvolvimento social e pessoal ou não? E por quê?</p>
<p>00:14:37 ENTREVISTADA B</p>
<p>É... deveria acontecer né, a gente né... eu falo assim a gente, Assprom, e entidades... a gente enquanto uma entidade de assistência social que trabalha com programa de aprendizagem a nossa visão é essa: de priorizar, de pensar na formação desse sujeito, e o trabalho deveria vir como uma consequência né, mas às vezes, na prática, a gente não consegue muito garantir isso, porque, ao mesmo tempo que a gente quer priorizar essa essa formação para esse jovem, a gente também não pode deixar de pensar que é salário dele, por exemplo, que é a única renda que "tá" tendo em casa. Então, muitas vezes, a gente precisa de... a gente quase que que não consegue garantir que essa formação ela vai vir em primeiro lugar. Até porque, senão a gente priva essa família de uma renda, né? De se manter, às vezes, então muita gente precisa colocar na balança o que que é mais importante naquele momento, né? Se a garantia da formação para esse jovem em detrimento, né... de alguma situação mais complicada que ele vai passar em casa, ou se é melhor que ele consiga esse sustento. E aí a gente vai trabalhando da maneira que for possível assim... então é na prática é mais difícil às vezes.</p>

00:16:15	PESQUISADORA
Mais ou menos na mesma continuação... Você percebe que existem diferenças no que é proposto para o programa de aprendizagem como política pública e o que é possível desenvolver na prática?	
00:16:30	ENTREVISTADA B
<p>Sim, muito nesse sentido mesmo, né... Igual, por exemplo, o discurso, a teoria, às vezes é muito nessa... é voltado para formação do sujeito. Então, às vezes, a gente tem alguns programas específicos, por exemplo, que são para públicos de baixo renda, em vulnerabilidade, só que às vezes a parceria que a gente consegue é com uma empresa que tá zero voltada para isso, entendeu? E aí a gente tem um discurso muito bacana, mas uma prática não é tão bacana assim, né? Por exemplo, a gente às vezes tem dificuldade de buscar parceria.</p> <p>Às vezes, a gente atende aquele público e aí nem todo mundo entende, né... a realidade daquela família, a realidade daquele adolescente. Falta apoio, às vezes, psicológico, apoio até de saúde, né? Às vezes, a gente tem que correr muito atrás para conseguir o encaminhamento para um adolescente ou para um aprendiz que precisa muito dessa proteção, assim. Então, como várias políticas que a gente tem aí, política pública que não funciona muito bem na prática, eu acho que o programa de aprendizagem, às vezes, tem um descompasso também nesse sentido.</p>	
00:18:00	PESQUISADORA
Então, para você, quais são os principais pontos positivos do programa e os principais pontos negativos, algo que poderia melhorar?	
00:18:08	ENTREVISTADA B
Para mim, a oportunidade é um dos principais pontos positivos, porque eu vejo que muito jovem, muita família, às vezes, tem o programa de aprendizagem como ponto de partida. E aí, se não existisse, talvez essa família não tivesse uma oportunidade, né... de melhoria de vida e tal. Eu acho que o conhecimento, né, que os meninos adquirem aqui, né? A maturidade... Então, assim, a gente dá uma oportunidade de ele começar nessa caminhada, né? A gente tem aprendiz que começa numa empresa, e aí, quando termina o programa de aprendizagem, ele é contratado como funcionário daquela empresa.	
00:18:59	ENTREVISTADA B
Eu acho que é oportunidade... eu acho que é uma oportunidade de vida às vezes né... quer dizer, a gente recebe adolescente sem perspectiva de vida e que, ao longo do processo, consegue enxergar uma possibilidade que talvez não enxergaria. A questão da escola né... o fato dele, para ele estar aqui, precisar estar estudando, então, às vezes, isso é um empurrão né... às vezes, aquele menino que não tava a fim, que não queria ou o que já tinha desistido, pelo trabalho, ele continua. Às vezes, é isso que faz a diferença. Questão de nível superior, às vezes, muitos não enxergavam essa possibilidade de continuidade dos estudos. Aí, com a oportunidade, é que passam a enxergar. Às vezes, estavam envolvidos em alguma questão né... droga, crime... aí conseguem sair um pouco desse espaço, desse local. Eu acho que o ponto mais positivo, para mim, é uma oportunidade de vida mesmo que esses meninos têm.	
00:20:04	ENTREVISTADA B

E, para mim, como ponto negativo é o período que, às vezes, é curto, né? A gente tem programa só de 11 meses. Então, não chega nem a um ano, então é ruim, né? Pela questão do salário, às vezes, os meninos se desligam e não conseguem uma outra oportunidade. Pelo tempo mesmo, às vezes, é um tempo muito curto e ele não consegue absorver tanta coisa. Acho que a questão da multa né das empresas de não cumprirem a cota... porque algo que é... as empresas que cumprem mais por um social do que por não querer pagar a multa, porque algo muito né... Não faz tanta diferença para essas empresas. E eu acho que um ponto negativo é não investir mais nisso, sabe? Não tornar isso como algo que devia ser de responsabilidade de toda e qualquer empresa, né... dar essa oportunidade para esses jovens.

00:21:07 **PESQUISADORA**

Bacana! Essas foram as perguntas. Se você quiser falar de algum ponto que você acha que faltou, pode ficar à vontade. Mas, eu te agradeço muito!

00:21:18 **ENTREVISTADA B**

Eu agradeço também a oportunidade! Agradeço e espero ter conseguido responder, tô à disposição também tá, Marina? Sucesso nessa caminhada!

00:22:04 **PESQUISADORA**

Eu que agradeço muito! Obrigada!

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO III – ENTREVISTA REALIZADA 12 MAR. 2021 – ENTREVISTADA C	
00:00:0-2	PESQUISADORA
<p>Vou te explicar um pouquinho da proposta, tá bom? Eu fui estagiária da Assprom, né? Logo depois, eu formei, comecei o mestrado e a intenção é estudar um pouco do ensino profissionalizante... Eu escolhi o programa de aprendizagem, porque tem poucos estudos voltados para isso, a maioria é voltada para ensino técnico e a intenção é entender como o trabalho pode ser uma prática pedagógica. Então, eu quero que você fique bem à vontade, é um bate-papo... Se você não quiser responder alguma pergunta, não precisa. Se quiser pular a pergunta e voltar... Não tem problema, tá bom? Para começar, eu queria que você me falasse um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional, como que você "foi parar" na Assprom e o trabalho que você desenvolve...</p>	
00:01:06	ENTREVISTADA C
<p>Tá.. O pessoal ficava brincando comigo que eu formei no século passado, né? Eu formei em dezembro de 99... Eu formei na PUC de Belo Horizonte. Na minha época, a única escola de Serviço Social era aqui na PUC, em Belo Horizonte... Até hoje não tem na UFMG o curso... Depois que foi saindo na Una, na Uni, em outras faculdades, mas na minha época era só na PUC, né? Então, não era um curso muito conhecido...</p>	
00:01:44	ENTREVISTADA C
<p>Eu fiz por influência de uma pessoa que eu conheci onde eu trabalhava como secretária, em um consultório, uma clínica ortodôntica... e ela estava formando em serviço social, eu perguntei para ela sim: mas, o que é isso? Porque eu não conhecia a profissão. Na época, eu tava querendo fazer comunicação social... Aí, ela me explicou como que era o trabalho, eu achei interessante. Aí, eu pensei assim: ah... eu vou tentar o vestibular para isso...Passei, fiz o curso, gostei muito! Eu me identifico muito com essa área de atendimento ao público, a questão da escuta, exercitar essa escuta diária, com paciência, às vezes tem que explicar um tanto de vezes, né, a mesma coisa, porque o público da Assprom exige isso... É um público que tem menos condições, menos acesso, tem que ter muita paciência, muito cuidado no que você vai falar...</p>	
00:02:41	ENTREVISTADA C
<p>Aí eu formei na PUC em 99... Quando foi em 2002, eu fiz uma pós-graduação em "saúde mental, família e comunidade", né? Eu fiz estágio na época... hoje, tem os CRAS, mas, na minha época, ainda era tudo centralizado na rua tupis, na prefeitura, no atendimento, sabe? Então, eu fiz o estágio na prefeitura, chamava plantão social, né? Que eu atendia de tudo e depois que foi descentralizando, foram sendo criados os CRAS para ter esse atendimento já em cada Regional. Eu fiz estágio, também, no Ipsemg, da Praça da Liberdade, no setor que concedia pensão, benefícios, para dependentes de funcionários, para conceder ou não o benefício. Mas, foi um estágio de só 6 meses, só uso os dois na prefeitura, né? E aí comecei a minha vida, minha carreira mesmo profissional, na Câmara Municipal de Belo Horizonte, daí eu consegui uma indicação, um contrato, né? Porque lá é através de concurso, mas tem muitas vagas que é indicação de algum vereador. Então, eu consegui como assistente social e trabalhei lá 4 anos... E o atendimento lá na câmara era para atender funcionário, lá na época</p>	

existiam vários programas voltados para a saúde do funcionário, saúde mental, né... questão de prevenção de acidente de trabalho...
00:04:15 ENTREVISTADA C
Então, eu trabalhava nessa área de atendimento dos funcionários da Câmara, mas a gente não atendia o público externo não, sabe? Fiquei lá quatro anos, aí teve um concurso público lá, eu tentei, mas eu não fui selecionada, eram só duas vagas. Eu fiquei muito triste... Eu fui exonerada, porque todo mundo não era concursado nessa época teve que sair, foram mais de cem pessoas. Aí, fiquei "pegando" uns trabalhos autônomos para as escolas Sesi, para a questão da análise socioeconômica das famílias dos alunos para conceder ou não bolsa das mensalidades, porque as escolas Sesi são pagas. Então, eu fiz várias entrevistas em várias escolas, cheguei a ir também em algumas cidades, aqui, no interior, que tem a escola Sesi...
00:05:09 ENTREVISTADA C
Aí, um dia eu deixei meu currículo na Assprom, porque eu estava fazendo um curso de Libras e me falaram da Assprom. Eu já conhecia a Assprom porque lá na Câmara Municipal estava "implantando os adolescentes trabalhadores" da Assprom. Aí eu passei lá na antiga sede, no Minas Novas, e deixei meu currículo. Nisso, passou mais de um ano para eu ser chamada para o processo de seletivo lá, é porque tinha que ser mesmo... Aí eu fui chamada, fui selecionada, né? Fiquei muito feliz e aí comecei na Assprom em fevereiro de 2006, tem 15 anos que eu tô aqui...
00:05:57 ENTREVISTADA C
Comecei na DIVAP, na Divisão de Acompanhamento Profissional, sabe? Fui técnica de acompanhamento durante cinco anos e meio, eu tinha que visitar as contratantes, orientar os adolescentes que estão trabalhando, né? Depois, surgiu uma vaga na DISET, na rua Carijós [falha na transmissão/ruído]... E aí a R. P. me convidou e disse que estava tendo vaga assistente social, aí a minha coordenada na DIVAP liberou, disse que não teria problema e eu fiquei muito feliz, porque agora vou conhecer uma outra parte da Assprom, diretamente... assim, pegando na massa... e como assistente social, porque o técnico de acompanhamento pode ser pedagogo, psicólogo... Na DISET, agora, né, desde que eu estou lá, desde 2011, eu exerço mesmo a função de assistente social, né? Que é o atendimento, as entrevistas com os adolescentes candidatos, para identificar se eles fazem... se a família é público da Assistência Social, através da documentação a gente conhece a família, a realidade de cada adolescente, né? A gente fazia, também, as visitas domiciliares, quando era necessário, e aí eu tô aqui... Essa foi minha trajetória até chegar aqui.
00:07:23 PESQUISADORA
Bacana! Agora, a gente vai começar as perguntas um pouco mais específicas. Mas, você pode ficar à vontade, tá bom? Primeiro, eu gostaria de saber: o que é trabalho para você?
00:07:36 ENTREVISTADA C
Trabalho, para mim, não é só a venda da minha força de trabalho, como na teoria se diz, né? Acho que trabalho, para mim, é eu estar fazendo alguma coisa que me realiza, que eu me sinta bem, que eu veja que eu tô fazendo bem para alguém, ajudando de alguma forma, ocupando meu tempo de uma forma produtiva mesmo, né? Uma forma que não visa só o salário, o dinheiro, né? Mas, que visa também eu estar me realizando como profissional, como pessoa, porque na minha área, como assistente social, a gente também tem essa oportunidade de crescer muito, né... como pessoa... porque a gente tem um contato diário com diversas famílias, cada uma com uma questão diferente, uma vulnerabilidade diferente.

Acho que [falha na transmissão/ruído] muito o meu fazer profissional. Eu acho que o trabalho é isso: é uma realização pessoal e profissional, não somente a venda dessa força de trabalho como uma forma de ganhar dinheiro.	
00:08:51	PESQUISADORA
Para você, como o trabalho pode ser usado ou desenvolvido como uma prática pedagógica? Uma prática de ensino?	
00:08:59	ENTREVISTADA C
<p>Eu acho que quando você coloca nele um foco de aprendizado, tanto para você como para pessoa que "tá" junto com você, né? No caso da minha profissão, os meninos que a gente atende, as famílias, né? Isso tudo para gente é um aprendizado e para eles também é, né? Porque, para participar pela primeira vez de uma entrevista de emprego, a gente fala muito com eles, né... aqui, na Assprom, a gente ensinando a vocês esse caminho do mundo do trabalho, né? E o primeiro emprego é muito importante. Ele marca a vida da gente. Eu falei com eles: quando eu tive meu primeiro emprego, eu tinha 20 anos, eu nem sabia o que eu queria ser quando eu fizesse uma faculdade, não tinha uma ideia, aí eu tava muito em dúvida... e o primeiro emprego meu foi para eu aprender essas regras, o comportamento no ambiente de trabalho, a responsabilidade de acordar no horário, sair de casa e chegar lá no trabalho no horário, cumprir as normas da empresa, fazer o que me pedem, as tarefas, com atenção, com respeito, com responsabilidade. Acho que isso tudo envolve um aprendizado diário, desde o primeiro emprego até onde a gente está no momento, né? É um aprendizado diário, assim, saber lidar com os problemas que surgem, as dificuldades, até mesmo as relações dentro do trabalho, que às vezes são mais complicadas, não é com todo mundo que você tem afinidade, mas a questão do respeito tem que prevalecer, o profissionalismo mesmo... tem que prevalecer acima de qualquer coisa, né, porque a gente não tá lá no serviço, no emprego, só para fazer uma amizade, a gente tá lá para fazer a nossa tarefa o melhor possível e tentar, de alguma forma, ajudar as pessoas que estão envolvidas, né? Os colegas de trabalho, que um precisa do outro, né? Então, tudo é um aprendizado, no dia a dia a gente vai aprendendo a lidar com tudo que aparece, né? As tarefas mais complicadas que exigem mais da gente, os imprevistos que aparecem e a gente tem que se adequar, saber ser flexível para as mudanças que precisam ocorrer no dia a dia e ter essa capacidade de não confundir as relações interpessoais, para não deixar atrapalhar o nosso dia a dia no desenvolvimento do nosso trabalho, né?</p>	
00:11:31	PESQUISADORA
Como você enxerga o "mercado de trabalho" para os jovens? Tem alguma especificidade? Alguma diferença?	
00:11:37	ENTREVISTADA C
<p>Eu vejo assim... que é difícil... O mercado de trabalho para o jovem não tá fácil, né? Porque a gente tá vendo agora, sabe, Marina, lá na Assprom, o tanto que as contratantes estão exigentes. Agora, estão pedindo até currículo de menino de 16 anos para poder participar de uma entrevista lá na contratante! Então, deixa a Assprom numa "saia justa", porque o público da Assprom, você conhece, é um público de famílias vulneráveis, o menino às vezes não tem nem acesso, né? Não tem recurso, computador, notebook, o celular às vezes é precário, né? E ele não tem nem noção do que é um currículo... "O que eu vou escrever? Eu nunca trabalhei"... Então, acho que, para o jovem, tá dificultando muito porque o primeiro emprego é difícil, né? Em relação ao Aprendiz, sendo menor de idade, então é muito complicado. Eu acho que, assim, ao mesmo tempo que tá se abrindo vagas por causa da Lei da Aprendizagem</p>	

10.097, as empresas, principalmente as empresas privadas, estão exigindo muito do perfil. Já querem o menino assim... como se fosse um funcionário.
00:12:51 ENTREVISTADA C
A gente percebe essa dificuldade, né? Então, assim, o menino não sabe nada, não tem experiência, é imaturo, tem condições de vida que não favorecem ele ter recursos... Então, assim, eu acho que o mercado está exigente demais para o que o jovem tem para oferecer, a maioria não tem condições de ter acesso a tantos recursos, a uma capacitação, a fazer cursos profissionalizantes, alguns as famílias podem pagar; outros, não. Então, aqueles que não podem pagar um curso profissionalizante de informática, de postura no trabalho - marketing pessoal, que a Assprom fala, né? -, a desenvoltura dele na entrevista, às vezes, atrapalha... a timidez, o medo, né? Pensam "Nossa! Uma entrevista, né?" com 16 anos... Então, eu acho que, ao mesmo tempo que está se abrindo por causa da Lei também "tá" excluindo muito aqueles que não têm recursos. Então, fica uma faca de dois gumes eu acho.
00:13:56 ENTREVISTADA C
É isso que eu tenho percebido, sabe? Lá na Assprom, têm muitas empresas que é difícil aceitar a Assprom, né... e adequação, que é o setor que fica lá com as fichas para vagas, tenta explicar: "olha, o perfil da Assprom é esse, dá uma oportunidade, porque o menino é de família de baixa renda, não tem ainda nenhum conhecimento, não tem experiência...". Mas, pedir currículo eu tô achando o "fim da picada"! Eu tô achando que não tem necessidade, sabe? Por conhecer o público da Assprom, as empresas sabem das dificuldades, né? Então, assim, se pedir para um jovem, tudo bem, porque já teve oportunidade, já teve experiência, mas para o primeiro emprego? É complicado... Intimida muito os meninos.
00:14:42 PESQUISADORA
É comum alguns pesquisadores e profissionais de educação separarem uma "educação profissional e técnica" de uma "educação geral, humanista" como se fossem dois modelos diferentes. Como vocês vê essa divisão?
00:15:00 ENTREVISTADA C
Eu acho que, assim, é complicado unir esses dois conceitos mesmo, porque faz parte, né... Esse ensino técnico, profissionalizante, ele é muito importante mesmo, né... Eu acho assim: quem dera se todos os jovens pudessem ter acesso a um curso técnico-profissionalizante para ajudar ele a ter uma visão melhor do mundo do trabalho, para quando eles estiverem maiores terem maturidade suficiente para optar, né... O que eles querem fazer, se é o caminho certo que eles estão seguindo e até mesmo que, através de um curso técnico, eles conseguem, às vezes, um estágio ou emprego mesmo, para poder ter a prática que é muito importante, né? A prática profissional e não somente a teoria, e colocar em prática aquilo que aprenderam. Muitos precisam do dinheiro para ajudar em casa, para pagar alguma coisa para eles mesmos ou para ajudar em casa com alguma coisa, pagamento de conta, para alimentação, né? Então, assim, eu acho que vai muito além do que essa teoria humanitária mesmo, sabe? Eu acho que, assim, tem essa divisão que eu acho plausível fazer, mas o ideal é se unir um pouquinho de humanitário com um pouquinho da prática do técnico, porque é isso que ajuda mesmo a impulsionar o jovem a buscar seu caminho profissional, né? Começando agora com algum curso técnico ou como aprendiz mesmo...
00:16:37 PESQUISADORA

Você acha que o programa de aprendizagem se baseia nessa separação ou ele tenta juntar as duas coisas?

00:16:47 **ENTREVISTADA C**

Acho que ele tenta, na minha opinião, unir né, porque, no programa de aprendizagem, o jovem tem oportunidade da parte teórica, dos cursos, por exemplo, de auxiliar de escritório, que é o curso de teoria do aprendiz, e ele tem a vivência lá na empresa da prática profissional. Muita coisa, é claro, que a empresa não pode passar para ele fazer, algumas condições são limitadas, mas eu acho que eles tentam ver - depende da empresa, depende da coordenação do menino direta lá na empresa -, ela tenta passar muito além para ele, porque sabe o que é importante no primeiro emprego. Então, vê que a capacidade do menino é grande, o interesse dele, a disposição... Tem menino que é muito rápido para pegar coisas, né? E mais maduro... Então, empresa pensa: vou investir nele, porque quem sabe ele virar um funcionário meu daqui a uns anos, né? Ele sai da Assprom como aprendiz e pode virar um funcionário aqui, né? E ele vai se dar bem ele, eu vejo que ele dedicado. Então, aproveita a oportunidade e investe no menino. Eu acho que, no programa de aprendizagem, o bacana é isso, tem da teoria à prática e, dependendo de onde o menino trabalha, ele tem a sua oportunidade de crescer, amadurecer e, às vezes, até virar um funcionário ali depois, e unir o que ele aprende na teoria lá na Assprom com a prática na empresa contratante, né?

00:18:20 **PESQUISADORA**

A próxima pergunta é um pouco uma continuação... O ECA determina que a atividade laboral do jovem tem que focar nesse desenvolvimento pessoal e social em preferência ao desenvolvimento produtivo, né? Você acha que isso acontece na prática? E por quê?

00:18:42 **ENTREVISTADA C**

Olha, varia, depende muito da empresa, porque tem empresa que aceita o aprendiz porque é obrigada, né, Marina? Por causa da lei. Então, a gente sente isso, assim, põe o menino de lado lá, tipo assim, sou obrigado a ter ele aqui, então dá alguma coisa para ele fazer só para cumprir o horário. Agora, tem empresa que não, tem empresa que tem aquela visão da responsabilidade social e da importância do valorizar aquele adolescente, aquele jovem, que está ali para aprender, é o primeiro emprego... Então, investe nele, passa tarefas para fazer mais difíceis, como diria, para ver se ele dá conta, e, se ele dá conta, vai investindo nele. Então, tem menino que aprende muita coisa e outros não, que ficam muito no básico mesmo, atender telefone, anotar um recado aqui, arquivar um documento e entregar um malote. Fica naquela coisa bem básica mesmo, não tem como colocar em prática, porque a empresa não investe, né? Eu acho, assim, falha muito a fiscalização do trabalho do aprendiz, porque eles sabem que não dá em nada, as empresas às vezes contratam por contratar, para cumprir a cota, porque são obrigadas, e alguns até contratam, na teoria, mas o menino nem trabalha lá, ficam dentro da Assprom com a gente principalmente se tratando de deficientes.

00:20:02 **ENTREVISTADA C**

O deficiente [pessoa com deficiência], assim, parece que eles [as empresas] engolem aquela coisa "tenho que contratar para não pagar a multa", mas eu não preciso dele aqui, aí falam "ah, eu não tenho como dar nenhuma tarefa para fazer, não tenho nenhum funcionário disponível para ficar acompanhando...". Então, é complicado, porque a ASSPROM não pode negar isso, então a gente tenta suprir essa necessidade do menino de alguma forma, passando alguma tarefa, alguma vivência para ele, ainda mais se tratando de deficiente, né, uma vivência mesmo, para ver se ele absorve. Mas, eu acho que varia mesmo de empresa para empresa, porque cada uma tem uma visão para encarar essa contratação de um aprendiz, de

um jovem, do adolescente, no primeiro emprego. Então, uns valorizam; outros, não. Então, tem menino que tem oportunidade de realmente crescer, aprender e colocar em prática; outros, não, infelizmente. Fica mais com a questão dos cursos da ASSPROM que as instrutoras que tentam dar essa formação da melhor forma possível para eles.	
00:21:16	PESQUISADORA
Você acha que existe alguma diferença no que é proposto para o programa como política pública e como ele é desenvolvido na prática? Tem algum desafio, alguma limitação?	
00:21:30	ENTREVISTADA C
Olha, eu acho que tem, sim, porque os órgãos públicos são muito limitados nessa questão deles lá, né, de recursos. E as empresas também, assim, vai depender do olhar de cada uma, né? Então, assim, o programa de aprendizagem é muito bacana, a gente fica com medo do governo acabar prejudicando esse programa. A gente fica com medo, porque a gente tá vivendo um momento político muito complicado, né? Um momento político em que o social não está tendo valor, tudo o que é gasto com o social e o com a educação o Governo está limitando. Eu acho que não é esse caminho, isso prejudica muito! Prejudica as instituições como a Assprom, prejudica a questão do trabalho dos adolescentes e jovens, principalmente o primeiro emprego. Então, eu acho que essas políticas públicas precisam ser reestruturadas terem mais valor, porque está complicada a nossa situação política. Tem mais alguma coisa que você quer que eu complete, da pergunta?	
00:23:06	PESQUISADORA
Não, é isso mesmo... Pensando no texto jurídico e a diferença para ele na prática... [ruído]	
00:23:17	ENTREVISTADA C
Nem sempre a gente consegue colocar a teoria, que é tão bonita, tão ideal, na prática... Depende muito da empresa, como eu te falei, porque às vezes não tem fiscalização de como esse trabalho está sendo executado. Assim, é complicado, porque eu acho que deveria investir em mais fiscalização, ter uma coisa assim... contratou o menino, ele tem que trabalhar na sua empresa, você tem que investir nele, não é só assinar a carteira. Então, as empresas contratam e deixam tudo na mão da instituição formadora, como a Assprom... "Ah, é a Assprom que vai dar conta do menino! Eu contratei, mas o resto não é comigo". Então, a teoria é muito bacana, mas tem muita dificuldade para exercer essa prática. Não é toda empresa que aceita, tem as dificuldades de recursos, e a questão da visão política, né, que atrapalha muito. O empresariado, você sabe, que fica doido para acabar com muita coisa que é do social para economizar, então fica complicado a questão das contratações.	
00:24:42	PESQUISADORA
A próxima pergunta é a última, mas eu acho que ela vem para fechar tudo. Para você, quais são os principais pontos positivos e quais são os principais pontos negativos do programa?	
00:24:55	ENTREVISTADA C
Tá... Olha, a Lei 10.097 é de 2000, né, já tem 21 anos... Então, assim, você vê que as dificuldades enfrentadas são grandes, mas muita coisa já foi superada. Eu acho bacana a lei, porque, antes, os adolescentes não tinham uma lei mesmo sobre o trabalho deles, só tinham o ECA. A lei veio, assim, para obrigar as empresas a contratarem. Então, a partir da lei se ampliou, para adolescentes e jovens, a questão do primeiro emprego. É uma lei muito bacana, é uma lei que não pode acabar, eu torço para a aprendizagem melhorar e ampliar.	

00:26:02	ENTREVISTADA C
<p>E os pontos negativos são mais ou menos esses que eu pontuei para você. As empresas não aceitam os adolescentes, não investem... É não valorizar o trabalho do primeiro emprego. Muitas valorizam, não são todas. Mas, lá na Assprom, a gente vê essa dificuldade dos meninos. Os mais carentes, aqueles que mais precisam, são os que às vezes as meninas suam para encontrar uma vaga, porque às vezes o menino vai em uma entrevista e não sabe responder um questionário, a letra às vezes é ruim ou escrevem errado... Então, acaba que tem muita dificuldade... O deficiente também... Então, a lei eu acho ela muito boa, é uma lei que veio para valorizar o jovem e para regulamentar, mesmo, trabalho deles, para eles não serem explorados, né? Porque um trabalho protegido é diferente, né? As falhas estão na fiscalização, não tem uma fiscalização adequada dessa inserção do adolescente, do jovem, no mundo do trabalho. Eu acho que tá faltando isso, é o ponto mais fraco que eu vejo, principalmente se tratando do adolescente e do jovem com deficiência. Não tem paciência, não tem disponibilidade, né? Então, a gente enfrenta esse problema no dia a dia. Como o público da Assprom é de famílias vulneráveis, a gente tem mais dificuldade, às vezes, de inserir os meninos em algumas empresas, por ser um público que requer um maior cuidado, mais atenção, mais disponibilidade mesmo para ajudar o menino, naquele momento, a aprender alguma coisa, para ele sair daquele mundo que ele vive, que é um mundo e chega no mundo do trabalho com muita ansiedade, né? Querendo aprender... E nas vezes em que não vem com tanta ansiedade, a gente tem que estimular isso nele, é uma pessoa em formação. Então a gente tem que estimular esse desejo pelo trabalho, esse desejo de aprender, né? Ajudá-lo nesse caminho e, às vezes, a gente enfrenta essa dificuldade por causa da visão de algumas empresas, algum empresariado, principalmente empresas privadas.</p>	
00:29:00	ENTREVISTADA C
<p>Então, tem essas dificuldades mesmo, se tivesse uma fiscalização mais adequada, eu acho que ajudaria muito as instituições, como a Assprom, a exercer, de fato, essa inserção do adolescente e do jovem no mundo do trabalho, tendo a possibilidade realmente de sair daquela vaga uma outra pessoa, mais amadurecido, com experiência, tendo conseguido aproveitar a oportunidade de uma forma melhor, né? Mas, aos pouquinhos a gente vai tentando, não pode é desistir, né?</p>	
00:29:38	ENTREVISTADA C
<p>Com certeza! Então, é isso, [nome da entrevistada], muito obrigada! Acho que você contribuiu muito! Agradeço demais a disponibilidade a colaboração. Espero poder dar um retorno aí depois...</p>	

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO IV – ENTREVISTA REALIZADA 16 MAR. 2021 – ENTREVISTADA D	
00:00:0-1	ENTREVISTADA D
Comecei trabalhando né? Como auxiliar administrativo... Pode começar agora?	
00:00:01	PESQUISADORA
Pode! Pode ficar à vontade!	
00:00:01	ENTREVISTADA D
Comecei como auxiliar administrativo, como primeiro emprego... igual todo mundo né? Aí consegui um emprego que pagava um valor maior e fui fazer minha faculdade. Fiz pedagogia pela PUC, através de bolsa do ProUni. Tá... Eu entro na Assprom no quarto período da faculdade como estagiária da DIFOP na parte de curso de interior, fazia... ajudava na organização dos projetos do interior dos cursos. Aí, dentro da instituição, houve um processo seletivo para estar trabalhando com carteira assinada na parte de... na central de adolescentes, onde os adolescentes que não se adaptavam à empresa ficavam comigo, né? Para verificar situação familiar de vulnerabilidade, para desenvolverem, se possível, uma pós-entrada, novamente, nas empresas da instituição. Então, eu fico lá mais ou menos por três anos.	
00:01:16	ENTREVISTADA D
Após, eu virei técnica de acompanhamento, formei e virei técnica de acompanhamento...	
00:01:21	PESQUISADORA
Bacana! A primeira pergunta, então, é um pouco mais geral... É... O que é trabalho para você? Se você tivesse que definir, como você definiria?	
00:01:31	ENTREVISTADA D
É a dignificação do ser humano, né? Onde você consegue crescer, não somente financeiramente, mas como pessoa, indivíduo... O trabalho é isso para mim.	
00:01:46	PESQUISADORA
Bacana! E como você acha que ele pode ser entendido como uma prática pedagógica?	
00:01:54	ENTREVISTADA D
Deixa eu pensar...	
00:01:57	ENTREVISTADA D
Mas, para mim como prática pedagógica que eu entrego com os com os meninos ou um geral?	
00:02:04	PESQUISADORA
No geral ou específica, pode ficar à vontade.	
00:02:10	ENTREVISTADA D
Acho que a construção do que você vai desenvolver, né... o seu objetivo... a prática pedagógica entra dentro disso, né? Você tem um objetivo que você tem que pensar como	

fazer, o material a utilizar, a forma como abordar as pessoas que estão envolvidas nesse objetivo, acredito que entra nessa... nessa parte.
00:02:31 PESQUISADORA
Como você enxerga o trabalho para o jovem? Tem alguma especificidade, alguma diferença?
00:02:40 ENTREVISTADA D
Eu enxergo que ele não tá preparado ainda para o jovem. O jovem, ele vem com uma novidade... Muitas vezes, as pessoas que estão já no mercado de trabalho não aceitam essa novidade, então acaba distanciando o adolescente do mercado de trabalho.
00:03:02 PESQUISADORA
Alguns profissionais e pesquisadores costumam dividir o modelo de educação técnica profissional de um modelo de educação mais geral, humanista. Como você enxerga essa divisão?
00:03:15 ENTREVISTADA D
Eu acredito que não tenha divisão, né. Nós formamos pessoas. Independente da onde, de qual área você atua ou da linha que você divide. A formação é igual. Então, para mim, não vejo separações. Eu pego tudo que eu aprendi na minha graduação e aplico, né... com adolescente. Por mais que a minha formação foi direcionada mais para criança, eu consigo transformar esse conhecimento e direcionar para os adolescentes.
00:03:52 PESQUISADORA
Você acha que o programa de aprendizagem desenvolvido pela Assprom se baseia nessa divisão ou não? Ele busca formar o jovem completamente?
00:04:02 ENTREVISTADA D
Eu... ele buscar formar o jovem completamente, né? Porque a Assprom... ela oferece "n" opções para os jovens e nós também, enquanto profissionais, temos opções para buscar ajudar, né? Eu acho que não há divisão.
00:04:21 PESQUISADORA
É.. O ECA determina que essa atividade laboral dos jovens, ela tem que sempre priorizar esse Desenvolvimento Social e educativo em detrimento dos aspectos produtivos, né. Então, em situações que tem essa contradição, aí você tem que priorizar o social, você acha que isso acontece na prática? Ou como isso acontece?
00:04:45 ENTREVISTADA D
Isso acontece na prática, a gente tem que seguir... porque o público da Assprom é um público mais vulnerável. Então, o social... ele sempre vem um pouco à frente, não adianta... é igual... Não adianta você formar um adolescente sem ver o que... o que permeia ele ali, então por isso que muitas vezes o social vem na frente.
00:05:09 PESQUISADORA

E você acha que no dia a dia da contratante isso acaba acontecendo também? Na prática do trabalho?	
00:05:17	ENTREVISTADA D
Sim... Eu tenho contratantes que eu acompanho que antes de tomar alguma decisão, em questão de trabalho, fazem essas essas questões sociais e pesam bem isso.	
00:05:32	PESQUISADORA
Bacana, você acha que existe alguma diferença do que é proposto no programa de aprendizagem como política pública, né... lá no texto jurídico... e o programa desenvolvido na realidade? Você acha que tem alguma diferença entre isso ou não?	
00:05:50	ENTREVISTADA D
É... a prática é um pouquinho diferente da teoria, né? A gente baseia-se na teoria, mas em alguns momentos a gente, até mesmo por questões do adolescente, a gente acaba fugindo, mas muito pouco.	
00:06:04	PESQUISADORA
Você consegue me dar um exemplo de desafio do dia a dia em que às vezes a prática se diferencia do texto?	
00:06:13	ENTREVISTADA D
Nossa, mas agora não vou conseguir te dar isso...	
00:06:17	PESQUISADORA
Sem problemas! Para você, quais são os principais pontos positivos do programa e quais são os principais pontos negativos, algo que poderia ser melhorado?	
00:06:28	ENTREVISTADA D
É... O positivo é a inserção mesmo do adolescente no mercado de trabalho, tanto como aprendiz quanto como adolescente. A possibilidade de ele ver o que ele deseja para o mundo dele, para vida dele, e também fazer com que ele conheça um mundo novo.	
00:06:49	ENTREVISTADA D
Né... muitas vezes, ficam lá, dentro da comunidade, e não conhecem outras possibilidades. O programa fornece isso também, né? Tem adolescentes que saem de lá já investindo, trabalhando com bolsa de valores, com empresas, muitas vezes, nem pensavam nisso antes de entrar no mercado, né?	
00:07:12	ENTREVISTADA D
O que tem a melhorar... Nossa, é desafiante essa pergunta, hein?	
00:07:23	PESQUISADORA
É, mas pode ficar à vontade.	
00:07:25	ENTREVISTADA D
Não... é porque a gente acaba lidando com situações, a gente vai melhorando com à medida que vai acontecendo, não né? Porque, por mais que tenha um texto que forma ele, é maleável. Então, dentro daquele texto, a gente pode melhorar situações. Então, pontuar assim hoje... não sei.	

00:07:46	PESQUISADORA
Não tem problema. Deu para entender, assim, no dia a dia os desafios vão aparecendo e vocês vão se renovando, né? Criando estratégias...	
00:07:57	ENTREVISTADA D
Inclusive, porque a gente trabalha com pessoas. Então, como que a gente engessa a pessoa? Não tem como mudar isso.	
00:08:07	PESQUISADORA
Bacana, Amanda! As perguntas foram essas. Deu para conhecer um pouco mais da visão de vocês sobre o programa. Se você quiser acrescentar alguma coisa. Falar alguma coisa que você acha que eu deixei de perguntar... Pode ficar à vontade, mas é isso.	
00:08:24	ENTREVISTADA D
Marina, né... Depois, se você quiser, se tiver muito vazias as respostas, eu posso te ajudar a melhorar, tá? Eu vou te ajudando nesse momento.	
00:08:35	PESQUISADORA
Não, está ótimo! Não foi vazio não... Agradeço demais a contribuição! Espero dar um retorno quando tiver pronta pesquisa.	
00:08:47	ENTREVISTADA D
Por favor! Principalmente, lá no final, né? Se deu tudo certo, fico muito feliz por você tá pesquisando essa área que é tão boa...	
00:08:56	PESQUISADORA
Agradeço demais. Eu vou interromper a gravação, tá bom?	
00:08:59	ENTREVISTADA D
Tá ok.	

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO V – ENTREVISTA REALIZADA 28 ABR. 2021 – ENTREVISTADA E	
00:00:03	PESQUISADORA
Então, [nome da entrevistada], é bem simples. Todas as conversas que eu tive até agora foram breves. Então, assim, você pode ficar à vontade para responder o que quiser, se quiser, se não quiser responder, não tem problema, tá bom? Só me dizer... A primeira pergunta, na verdade, eu queria que você me falasse um pouco da sua trajetória profissional até chegar ao seu trabalho hoje na ASSPROM e qual que é a sua função lá dentro, explicar um pouco melhor...	
00:00:36	ENTREVISTADA E
Ok. Eu me formei em psicologia na PUC Minas, posteriormente, enquanto isso, eu trabalhava no Banco Real e, depois, saí do Banco Real e fui trabalhar no estado, trabalhei durante cinco anos, fazia supervisão de creches e asilos do interior, inclusive, com a disponibilização de verbas em projeto. Depois, trabalhei 2 meses em um projeto alemão ligada hanseníase. Posteriormente, fui para a prefeitura de Belo Horizonte e trabalhei na questão da alteração dos centros infantis que estavam saindo da assistência social para a educação, né? E, nesse meio tempo, a ASSPROM me chamou para uma entrevista, fui fazer a entrevista, isso foi no início de 2000, fui aprovada, assumi o cargo de chefe de departamento, eu coordenava duas áreas. Posteriormente, optaram por acabar com o departamento e me ofereceram a superintendência de educação para o trabalho, que cuida né... do setor da área pedagógica. Desde 2002, então, eu assumo a Superintendência de educação para o trabalho.	
00:02:23	PESQUISADORA
A gente pode começar, então, mas a primeira é bem geral. Eu queria que você me dissesse o que é o trabalho para você...	
00:02:43	ENTREVISTADA E
É o desenvolvimento de algumas funções, né, que vão alterar o resultado, seja o resultado na vida de alguém ou resultado positivo, em termos de retorno financeiro. É exercer várias atividades, né, usando as suas competências, para alcançar um objetivo. Trabalho, para mim, é isso.	
00:03:17	PESQUISADORA
Para você, como o trabalho pode ser entendido como uma prática pedagógica?	
00:03:24	ENTREVISTADA E
O trabalho... ele é uma prática pedagógica, porque você vai desenvolver muitas ações, né, para o seu crescimento. Você vai desenvolver a questão do inter-relacionamento, você vai desenvolver as relações de conhecimento, então, para isso, você precisa, né, perpassar vários espaços. Então, pedagogicamente, você vai desenvolver várias ações na sua vida, conciliando sua vida pessoal, inclusive, com profissional, né, estabelecendo vínculos e estabelecendo essas relações. Então, o trabalho é uma ação pedagógica.	
00:04:15	PESQUISADORA

Como que você enxerga o mercado de trabalho para os jovens? Qual a especificidade dele?	
00:04:25	ENTREVISTADA E
<p>Bom, antes da pandemia, a gente tinha uma visão de "mercado de trabalho"... Mas, na ASSPROM, a gente lida muito com uma visão do "mundo do trabalho", porque a gente não especifica a questão do mercado de trabalho formal. Por quê? [falha na conexão/ruído] Existem muitas habilidades e competências que não citam, especificamente, o trabalho formal, você pode trabalhar muito dentro de uma questão do mundo do trabalho, envolvendo atividades que você tem habilidades e competências, e para te dar um retorno financeiro, né? Então, hoje, a gente trabalha muito a questão do empreendedorismo e estamos estudando essas mudanças aí que aconteceram devido à pandemia, né? Então, assim, há uma mudança de mercado, adotando o trabalho não presencial [falha na conexão/ruído], outras formas de trabalho, é preciso desenvolver esses conhecimentos. Então, esse mercado, para o jovem, especificamente, ele é muito complexo, porque o mercado de trabalho formal exige uma experiência, né, que muitas vezes esse jovem não tem, exige uma maturidade, que muitas vezes esse jovem não tem, né? Então, assim, a gente tem, às vezes, dificuldades nas empresas na colocação do aprendiz muito nesse sentido. Empresas querem um aprendiz pronto, ele quer um funcionário "real", né? Então, assim, o jovem, ele tem muita dificuldade, hoje, por causa disso. Ele tem uma visão diferenciada, é uma outra geração, inclusive, então, assim, se existe um padrão na empresa - aquele padrão de forma de se vestir, forma de deixar o cabelo - então, isso aí dificulta muito para os jovens, né? E principalmente para o jovem vulnerável, que é o nosso atendimento, o nosso público.</p>	
00:06:54	PESQUISADORA
<p>Alguns profissionais de educação e pesquisadores costumam separar a educação humanista, uma educação geral, de uma educação profissionalizante. Como você enxerga essa divisão?</p>	
00:07:15	ENTREVISTADA E
<p>Eu não vejo uma separação, a gente tem que trabalhar muito essa questão dessa formação humana e cidadã, né, muito dentro de uma forma integral, porque tem muitas variáveis que tem que ser consideradas. Então, você tem que considerar vários momentos, você tem que considerar a questão da faixa etária específica para o jovem... O profissionalizante tem que ser encarado muito dentro daquilo que o jovem quer, então, assim, não adianta você fornecer para esse jovem uma formação profissional "para mercado", se ele não se identifica com aquilo. Essa geração é uma geração que precisa muito da identificação para ela se sentir feliz e realizada no desenvolvimento desse conhecimento, dessas habilidades e desse trabalho. Então, a gente tem que avaliar muito essa questão, então ela não pode ser separada, a gente trabalha muito nesse sentido de buscar essa formação integral, mostrando essas realidades, assim: da habilidade, da competência, do desejo, da prática... Porque não adianta... Existe uma formação integral e ela é necessária, porque você tem que avaliar, além da parte do conhecimento, você tem o interrelacional, você tem várias questões, que tem que ser avaliadas em um conjunto para você ser um bom profissional.</p>	
00:09:20	PESQUISADORA
<p>Como já foi dito que programa de aprendizagem profissional desenvolvido pela ASSPROM não se baseia nessa separação, de que forma ele "trabalha", então, essa formação integral?</p>	
00:09:36	ENTREVISTADA E
<p>Trabalhamos, né, o ser humano de uma forma integrada, né... numa família. Então, ela é contextual, porque, se essa aprendizagem não engloba envolver essa família nesse</p>	

desenvolvimento, a gente não alcança a promoção social, que é o objetivo da aprendizagem realizada para esse público vulnerável, né? Então, a gente, obrigatoriamente, busca trabalhar muito junto com a família, trabalhando junto com a escola, a escola é fundamental para isso. Então, a gente trabalha com os aprendizes mostrando a importância e a necessidade, a gente trabalha muito naquela questão: quanto melhor a escolarização, melhor cargo, maior facilidade de se inserir no mercado, no "mundo do trabalho". Então, a gente trabalha muito nisso, que é um apelo que traz muito esses jovens para este mundo, né, e essa família, porque a formação integral engloba todo esse conhecimento, envolvendo as questões da comunidade, então a gente trabalha, também, a questão do voluntariado, do despertar para buscar outras formas de conhecimento, então assim, de ir além, sair desse lugar comum. Assim, o que a gente busca muito é nesse sentido, trazendo o que está acontecendo no mundo para uma realidade que nem sempre é a realidade desse adolescente e dessa família, mas despertar nele esse desejo. Esse desejo de mudar, de crescer, de pertencer.

00:12:02 **PESQUISADORA**

O ECA regulamenta a atividade laboral dos jovens determinando que ela deve priorizar o desenvolvimento pessoal e social em detrimento do produtivo, né? Isso acontece na prática?

00:13:06 **ENTREVISTADA E**

Bom, o ECA é de 1990 e a aprendizagem é, na verdade, de 1943, né... da CLT, quando fala a questão da idade, que vai alterando né, que era 12, depois passou para 14, depois passou para 16 anos... A contratação, salvo na condição de aprendiz, aos 14 anos. As empresas querem um aprendiz pronto, elas querem um profissional, né? Essa é a realidade. Agora, as instituições que desenvolvem a aprendizagem, que são as executoras, buscam acompanhar esses aprendizes e mostrando que não é dessa forma, né? Que, na verdade, não pode ser deixar esse aprendiz sozinho, desenvolvendo atividade, substituir um empregado. Ele tem que ter um tutor, ele é acompanhado, né? O próprio nome diz... aprendiz. Mas, nem sempre é a realidade. Então, assim, o ECA veio para resguardar direitos - e deveres também, lógico. Mas, a gente percebe que existe, sim, uma resistência a isso e, muitas vezes, os aprendizes executam muitas ações de um empregado. Por isso é que a gente tem que fazer esse acompanhamento e ficar de olho.

00:15:48 **PESQUISADORA**

Quais são as diferenças que você vê entre o programa de aprendizagem, na proposta dele como política pública, e como é possível desenvolvê-lo na realidade no dia a dia? O que que você acha que contribui para essa diferença?

00:16:03 **ENTREVISTADA E**

É... A aprendizagem é uma política pública na oportunização de adolescentes e jovens para o primeiro emprego, só que as empresas, muitas vezes, resistem ao cumprimento de cota - e aí envolve uma questão de cota também, né? Então, a política pública não é cumprida, porque, muitas vezes, os empresários não cumprem uma legislação, preferem pagar multa... Essa semana teve um caso de uma empresa que preferia pagar multa, ela pagava multa todos os anos, a ter aprendizes. Então, essa semana o Ministério fez um chamado, dizendo que ia suspender o registro, se ela não contratasse. Então, ela contratou 10 aprendizes, mas ela tem uma cota de 36. Então, ela vai ampliando até chegar no mês de junho com os 36. Então, a grande parte do não cumprimento da política pública, que está na legislação, vem do próprio empresário não cumprir a cota, preferir pagar a multa, né. Então, assim, eu acho que é o principal motivo do não cumprimento. A própria legislação da aprendizagem limita muito a questão do desenvolvimento dos programas, porque ela dá uma base, é básico, é aquilo ali

<p>"pronto e acabou". Você tem a parte prática concomitante com a parte teórica, que tem que englobar, conforme o CONAP, os conteúdos, a 723, você tem que desenvolver esses conteúdos "X, Y, Z". Cabe às instituições e às próprias empresas desenvolverem ações diferenciadas para o crescimento desse aprendiz no ambiente de trabalho, para formar, inclusive, um profissional para essa empresa.</p>	
00:18:27	ENTREVISTADA E
<p>Então, assim, as empresas não têm esse entendimento de que, se ela utilizar essa formação desse aprendiz no interno, nesse ambiente de trabalho, ela vai formar, vai ter um profissional pronto no final com quem ela poderá contar para seu quadro pessoal, que é o objetivo da aprendizagem. Então, assim, na verdade, a política pública não é executada é muito por essa questão, desta resistência, de achar que é um custo e não investimento, um gasto.</p>	
00:19:10	PESQUISADORA
<p>Quais são os fatores que você acha que contribuem para essa "resistência" desse empresariado?</p>	
00:19:21	ENTREVISTADA E
<p>Primeiro, a obrigatoriedade de cumprir essa cota. O custo, porque a aprendizagem não é um processo barato, ela é um processo, realmente, que demanda muito investimento. Há muito custo por parte das instituições formadoras e que é repassado para esse empresário. Então, muitas vezes, essa questão do custo é um ponto a ser questionado, né? Além de tudo, tem a obrigatoriedade, né? Então, eles também têm resistência a essa questão da obrigatoriedade.</p>	
00:20:10	PESQUISADORA
<p>Então, para você, quais são os principais pontos positivos e os principais pontos negativos - que poderiam ser melhorados - do programa?</p>	
00:20:27	ENTREVISTADA E
<p>Os pontos positivos... É realmente esse processo de formação, né? Ele é muito importante, principalmente para o público que a gente atende, que é o público vulnerável que não teria outra oportunidade de formação profissional de forma integral para essa inclusão nesse "mercado de trabalho" tão excludente. Agora, o ponto que poderia melhorar seria a fiscalização, realmente, do Ministério para o cumprimento dessa cota. E, assim, a multa que se aplica é muito pequena, então realmente as empresas preferem pagar a multa a executar o programa. Então assim, tem que melhorar a fiscalização, tem que aumentar essa questão aí dá multa, porque, aí sim, a obrigatoriedade seria realmente considerada uma forma mais séria. Então é isso.</p>	
00:21:46	PESQUISADORA
<p>[Agradecimentos e despedida].</p>	