



# VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil

## “Educação e Contemporaneidade” 19 a 21 de setembro de 2013

ISSN 1982-3657



Jane Marinho da Silva[1]

Joana D’Arc Ferreira de Macedo[2]

Eixo Temático: Educação, Trabalho e Juventude

### **Resumo**

Este trabalho apresenta uma discussão sobre os programas de qualificação do governo federal, voltado para a formação técnica da juventude brasileira. Com isso, objetiva-se discutir o papel da política de qualificação da juventude e a contribuição da mesma para acesso dos jovens ao mercado de trabalho. Para isso, foi necessário expor as principais mudanças ocorridas na organização social do trabalho, por meio de Antunes (2005) e Gounet (1999). Para discutir a importância da abertura da escola pública para a formação escolar foi indispensável estudar Pinto (2013) e Saviani (2009). Para a análise dos programas de qualificação foi necessário se aprofundar nas ponderações de Corrochano (2011) e Ribeiro (2011), bem como na legislação que assegura a formação técnica de nível médio: lei 9394/96 e a lei do Projovem. Assim, o texto faz a crítica aos programas de qualificação da juventude, expondo suas limitações.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Juventude.

### **Resumen**

Este trabajo presenta una discusión sobre los programas de cualificaciones del gobierno federal, a favor de la formación técnica de la juventud brasileña. Con eso, se objetiva discutir el papel de la política de cualificación de la juventud y la contribución de la misma para el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo. Para eso, fue necesario exponer los principales cambios ocurridos en la organización social del trabajo, por el medio de Antunes (2005) y Gounet (1999). Para discutir la importancia del estreno de la escuela pública para la formación escolar fue indispensable estudiar Pinto (2013) y Saviani (2009). Para el análisis de los programas de cualificación fue ineludible ir a lo profundo en las ponderaciones de Corrochano (2011) y Ribeiro (2011), bien como en la legislación que asegura la formación técnica de nivel medio: ley 9394/1996 y la ley del “Projovem”. De ese modo, el texto hace la crítica a los programas de cualificación de la juventud, exponiendo sus limitaciones.

Palabras-clave: Trabajo. Educación. Juventud.

### **Introdução**

O texto aqui apresentado pretende observar a relação da juventude com o mundo do trabalho, para isso é necessário apresentar as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho; em seguida faz-se importante analisar quais são as contribuições da escola para formação integral da juventude; prosseguindo será apresentado um breve balanço dos programas de qualificação que estão sendo ofertados aos jovens pelo governo brasileiro, para então mostrar quais são as limitações desses programas. Por fim, as considerações finais.

Objetiva-se mostrar em que consiste a política de qualificação da juventude brasileira e até que ponto ela contribui para formação da juventude para o mundo do trabalho.

Diante de um sistema capitalista de produção em que as coisas e não as pessoas são levadas em consideração, o conhecimento, atualmente, e não a produção é considerado como fundamental para o acesso aos bens socialmente produzidos. Diante disto, a escolaridade tem se colocado como um bem indispensável para aqueles que pretendem ocupar um espaço no mercado de trabalho.

No entanto, apesar desse discurso, empregado pela teoria do capital humano, as políticas de formação profissional voltada para os jovens, são essencialmente oferecidas de forma pontual, assistencialista e desarticulada; desdobradas através de programas distintos em que a formação omnilateral não compõe os propósitos das ações.

Diante disto, percebe-se que a massificação da escola pública segue um padrão de dualidade na formação dos jovens em idade escolar. No entanto, para compreender essa determinação é necessário apresentar os processos de organização da produção nos moldes do sistema capitalista; para em seguida mostrar como se deu a abertura da escola pública brasileira para os filhos dos trabalhadores, e como essa abertura se desdobrou no entendimento da formação profissional.

### **Formas de organização da produção no sistema capitalista: relação com a escola**

Desde a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, o capitalismo revolucionou a produção e concretizou a "subsunção real do trabalho ao capital". A partir do século XIX o sistema capitalista introduz novos métodos de organização da produção, nesse ínterim é criado o padrão de produção taylorizado, que se constituiu um excelente meio de aprimorar a divisão do trabalho; através dele deu-se a divisão entre os que pensam e os que executam.

No século XX surge o fordismo, introduzindo novas transformações no processo de trabalho, na verdade ele formou um par ideal com o taylorismo. Com o fordismo é colocada à produção em massa visando à racionalização das operações; com isso poupa-se tempo de trabalho e aumenta-se a produção. O trabalhador passa a desempenhar uma atividade técnica e terrivelmente repetitiva (GOUNET, 1996).

A partir da década de 1970 inicia-se no Japão um método de produção que visava atender as flutuações do mercado em crise. Trata-se do toyotismo, este pretendia romper com a produção taylorista/fordista, já que não era possível continuar com um modelo de produção em massa numa economia que estava se recuperando da segunda guerra mundial.

Se no fordismo a função do trabalhador era fragmentada, no toyotismo ela é potencializada; assim o trabalhador passa a operar mais de uma máquina. Aqui ocorre uma mudança significativa, **o trabalhador passa a trabalhar em grupos; em círculos de qualidade; é polivalente e executa várias funções** (GOUNET, 1996).

A produção é realizada em pequena escala, a palavra de ordem deste processo é flexibilizar a produção, é por isso que o toyotismo exigiu um novo perfil de trabalhador, **qualificado**, e assim a atividade do mesmo é novamente alterada a serviço dos ditames do capital (GOUNET, 1996).

É através dessas formas de organização do trabalho que o capitalismo tem conseguido aumentar sua acumulação, sobretudo em períodos de crise.

Um exemplo dessas estratégias de reorganização do capital é a reestruturação produtiva, impetrada nos finais dos anos de 1970 para reverter crise estrutural do capital.

Antunes (2005) ao tratar as dimensões da crise estrutural do capital afirma que após um longo período de acumulação capitalista vivido na era fordista entra em crise a partir dos anos de 1970, e que esses sinais de crise foram evidenciados pela queda da taxa de lucro, intensificação das lutas sociais, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, maior concentração de capitais, etc.

Como resposta a crise o capital começou a reorganizar seu sistema ideológico e político de dominação. Visando contornar a crise ele iniciou um processo de privatização do Estado, desregulamentação dos direitos trabalhista e a desmontagem do setor produtivo estatal, etc. (Antunes, 2005, p. 31). Nesse período aconteceram mudanças intensas na sociedade – econômicas, sociais, políticas, ideológicas –, e que estas tiveram “forte repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2005, p. 35).

Essas transformações no mundo do trabalho têm imbricações diretas com a política educacional e com a organização dos espaços escolares.

Quando se avalia a legislação educacional brasileira, observa-se que a lei 5692/71 trazia como obrigatoriedade apenas o ensino de 1º grau, ou seja, neste período tinha-se a ideia de que o trabalhador não precisaria de muito tempo na escola para realizar uma atividade técnica e desqualificada.

Segundo Oliveira (2012), essa lei foi decisiva para o novo ideário político e social do governo de ditadura, além do mais ela foi essencial para adequar o perfil profissional desejado pelo Estado para atender aos interesses produtivos do capital. Ao tratar do perfil técnico da lei a referida autora complementa:

[a partir da 5692/71] ficou previsto que, ao segundo grau, não cabia mais a tarefa de passar uma formação geral, mas sim formar apenas mão-de-obra específica para o mercado nacional, ou seja, habilitar profissionalmente os alunos, “prepará-los” para o trabalho, para o simples ato de executar uma tarefa, e não para pensar e questionar sua realidade, visto que não estão sendo preparados para ela, mas somente para uma dimensão dela: o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Diante do exposto, tem-se que o objetivo da referida lei era reformular o ensino de segundo grau em um curso profissionalizante, porém, essa tarefa não caberia ao Estado, mas as escolas em parceria com as empresas, caminho encontrado “já que as escolas públicas não dispunham dos recursos necessários para a formação dos jovens para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

A formação escolar dessa época tinha como “objetivo adequar a educação à lógica do mercado e tirar do Estado o encargo de formar cidadãos”, o que contribuía para a formação de uma força de trabalho desqualificada (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Com a aprovação da LDB 9394/96 abra-se um processo progressivo de obrigatoriedade com a educação básica, na qual o ensino médio, última etapa desse nível de educação, passa ser oferecido.

Todavia, Saviani (2009), ao tratar da organização do ensino na lei 9394/96, assevera que “no fundamental, a estrutura anterior [da lei 5692/71, manteve-se], apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente por ensino fundamental e médio” (SAVIANI, 2009, p. 36).

O referido autor ainda acrescenta que a nova LDB não conseguiu eliminar o dualismo no ensino, ao contrário:

A persistência desse dualismo pode ser notada na política educacional resultante da nova LDB não apenas quando, na reforma do ensino médio, se separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral [...] Esse dualismo se manifesta também no entendimento fundamental ao se propor para rede pública um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo da promoção automática [...] (SAVIANI, 2009, p. 37).

Apesar da lei 9394/96 assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado, é somente a partir da lei 11.494/2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que a educação básica passa a dispor de recursos próprios; com isso, esse nível da educação passou a ser obrigatório.

Observa-se que a escola não é uma instituição alheia aos interesses sociais, mas que ela faz parte de um jogo político e ideológico, sendo que é nesse jogo que a burguesia tenta implementar seu conceito hegemônico de educação. Faz isso, tanto qualificando minimamente a força de trabalho, ao tempo que oferece uma educação propedêutica para os filhos da burguesia. Assim, enquanto a classe burguesa é formada para assumir a supervisão e o controle da produção; os filhos dos trabalhadores são preparados, ou não, para ocupar os piores lugares na divisão social do trabalho.

Vale ressaltar, que o elitismo no ensino brasileiro continua sendo percebido pela presente dualidade da educação, com o ensino secundário que prepara a jovem elite para a universidade, e um ensino secundário ou técnico que prepara os filhos dos trabalhadores para o mundo da incerteza.

Apesar dessa contradição, a classe trabalhadora tem percebido que a escola não reproduz apenas a hegemonia do capital, mas que ela é um importante instrumento de luta para possibilitar o “acesso aos saberes científicos sistematizados, valorizados socialmente e utilizados como mecanismo de poder pelos grupos dominantes” (PINTO, 2008, p. 91).

A partir da subsunção do trabalho ao capital, a formação do trabalhador sofreu alterações. Se no feudalismo o aprendiz tinha o mestre que realizava uma atividade artesanal e aprendia com ele no processo de criação; na indústria o saber do artesão se cristaliza na máquina e o trabalhador teve de aprender a controlar apenas o autômato.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, gerou-se a necessidade de preparar, minimamente, a classe trabalhadora para que ela pudesse desenvolver as atividades nos diversos setores produtivos. É dessa maneira que a escola passa a desempenhar um papel fundamental no novo modelo social de produção.

No Brasil é a partir do século XXI que se inicia a universalização da escola pública, todavia, “a expansão da rede escolar, nestas últimas décadas, vem acompanhada de uma extrema pauperização do ensino oferecido” (PINTO, 2008, p. 91).

No que concerne à concepção da educação brasileira, observa-se que:

Expansão do ensino no país veio marcada pela visão tecnicista, organizando o ensino brasileiro no período da ditadura militar de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, que buscava transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas (PINTO, 2008, p. 91).

Assim, a escolarização no Brasil surge para atender uma necessidade produtiva de capitalismo tardio que

tinha de forma a força de trabalho qualificada.

Nota-se que com o desenvolvimento das forças produtivas, impõe-se a necessidade de uma instituição para preparação dos sujeitos deste modo,

'a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão'. Embora sob a influência de diferentes concepções pedagógicas que alimentaram e foram alimentadas pela base taylorista-fordista, a escola privilegiava ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundamentando no rompimento entre pensamento e ação. Desse modo, atendia 'às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais' (PINTO, 2008, p. 93).

Nesse sentido, com padrão de produção taylorista/fordista a escola não demandava um trabalhador qualificado já que seu processo de produção era verticalizado e rigidamente hierarquizado, dependente de tecnologia mecânica, desempenhava tarefas repetitivas, na qual a criatividade e participação podiam ser descartadas.

Com a implantação do neoliberalismo no Brasil a partir dos anos de 1990 e conseqüente introdução do toyotismo, o capital demandava um trabalhador mais qualificado, polivalente, no entanto essa qualificação está limitada ao saber fazer, sob esse novo processo de produção:

As reformas educativas neoliberais buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico: '... no âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de 'competências'. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital' (PINTO, 2008, p. 93).

Nesse processo de produção a preocupação da formação da juventude centra-se na necessidade de prepará-la para o saber fazer e não para entender os processos de produção alienantes do capital, para melhor compreender o discurso da preparação por meio da escola, Pimenta (2002) apud Pinto (2008, p. 93) assevera:

[...] embora o discurso frequente seja o de que a escola precisa preparar os jovens para o mundo do trabalho, que exige deles as competências de criar, pensar, propor soluções, conviver em equipes, todas essas competências são exigidas do 'novo' trabalhador, com o objetivo de 'pensar soluções para maior produtividade, que gerem maior lucratividade.

Com as mudanças no mundo do trabalho, os desafios da formação integral se ampliam já que se privilegia um ensino precário, em detrimento da formação emancipatória.

### **Escola e juventude: formação integral ou técnica**

A Constituição brasileira de 1988 no seu Art. 205 assevera que a educação é direito de todos, e que o Estado tem o dever de promovê-la, neste sentido ela afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Mesmo diante dessa garantia, observa-se que milhares de brasileiros não tem tido esse direito assegurado.

Sabe-se que muitos jovens da classe popular se encontram na indecisão entre trabalhar, para ajudar a família, ou apenas se dedicar a escola. Essa dúvida é parte de uma condição juvenil precária que limita os desejos dos jovens entre aprender ou se manter vivos.

Com o ideário político neoliberal assumido pelos governos, a partir da reestruturação produtiva do capital se inicia uma reconfiguração nas políticas sociais. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a teoria do capital humano coloca o conhecimento e, não a produção como principal responsável da ascensão social. Constata-se que as políticas educacionais, de países periféricos, como o Brasil, passaram a ser fundamentadas de acordo com os interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A política educacional brasileira tem limitado a sua ação na preparação da instabilidade social, nesse sentido a lógica da qualificação está amarrada ao preço que o mercado de trabalho pode pagar ao trabalhador.

A LDB 9394/96 no art. 22 afirma que uma das suas finalidades é oferecer ao estudante “meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores” nesse âmbito abre-se a discussão sobre as condições de formações.

Apesar de expressar a preocupação com a formação dos jovens brasileiros, a referida lei é a expressão de um projeto de integração da educação brasileira aos organismos internacionais, e sob essa concepção de educação ela assume:

[...] uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Dayrell ao tratar da condição juvenil, afirma que ela vem se modificando devido às profundas transformações sociais, ocorridas nas últimas décadas, e que essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho brasileiro vêm alterando:

[...] as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (DAYRELL, 2007, p. 1108).

O referido autor certifica que a condição juvenil dos jovens pobres é marcada por uma vida dura e difícil, nesse caso esses jovens tem que fazer escolhas cotidianas desde cedo para garantir a sobrevivência, entre elas estão a de trabalhar e estudar, e que diferentemente dos jovens europeus “a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRELL, 2007, p.1109).

Ao tratar da questão do espaço Dayrell (2007, p. 1113), adverte que o tema do trabalho também compõe

a condição juvenil, uma vez que a ida ao trabalho por meio de constantes mudanças de emprego é aliada à precarização do “mercado de trabalho”, que oferece nada mais que “bicos ou empregos temporários” aos jovens.

Conforme a realidade juvenil é difícil não imaginar as dúvidas que cercam a vida presente e futura dos jovens das camadas desfavorecidas.

### **Programas de educação e qualificação da juventude: desafios para a permanência do jovem no mundo do trabalho**

O Art. 36 B da LDB 9394/96, que trata da modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assevera que essa modalidade pode ser “articulada com o ensino médio” e, em “cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, essa educação poderá acontecer de forma integrada e de forma concomitante,

[integrada] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio;

[concomitante] oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: na mesma instituição de ensino [...] (BRASIL, 1996).

Esses cursos assegurarão diplomas de formação técnica de nível médio, no qual os concluintes receberão certificados de qualificação para o trabalho. Essa é a modalidade que assevera sobre a organização da formação dos cursos de qualificação para o trabalho técnico de nível médio.

Ribeiro (2011) ao asseverar sobre os avanços da política educacional brasileira expõe que houve grandes avanços, mas que muita coisa ainda precisa ser mudada. Ao iniciar seu texto ela apresenta os índices de analfabetismo brasileiro, asseverando que houve uma redução nos índices de analfabetismo de 2001 para 2008, e que a partir de 2006 pode-se constatar que a população jovem é inegavelmente mais escolarizada. No entanto,

Estudo recente divulgado pelo IBGE, intitulado ‘Síntese dos indicadores sociais 2010’, demonstra que, em 2009, 14,8% dos adolescentes entre 14 e 17 anos estavam fora da escola. Além disso, 32,8% dos jovens de 18 a 24 anos deixaram os estudos sem concluir a educação básica, situação que se explica melhor quando se atenta para o fato de a escolaridade média da população brasileira de idade até 25 anos ser de apenas 5,8 anos. Entre os fatores que justificam o abandono e a reprovação escolar está a necessidade de trabalho (RIBEIRO, 2011, p. 29-30).

Conforme Ribeiro (2011, p. 33), houve um avanço na oferta do ensino médio, mas ele “ainda é marcado por uma escola precária, sem equipamentos físicos de ponta, sem professor de distintas disciplinas e, sobretudo sem diálogo com as novas práticas culturais dos jovens”. Por essas condições e pela falta de um ensino de “qualidade”, o ensino médio enfrenta alto índice de abandono, superando até mesmo a reprovação.

Ao analisar a quantidade dos jovens que conseguem chegar à universidade, constata-se que apenas “12% da população juvenil frequenta o Ensino Superior, e mais de 70% dos jovens que concluem o Ensino Médio não ingressam nesse patamar” (RIBEIRO, 2011, p. 34). Todavia, os cursos superiores que os jovens

pobres conseguem ocupar nas universidades são aqueles de menor valor social, além disso, os jovens têm de enfrentar dificuldades financeiras para se manter no ensino superior.

Para os jovens que dispõem de pouca escolaridade as oportunidades escolares são ofertadas por meio de programas do governo federal como Brasil Alfabetizado e Projovem Urbano, são programas desarticulados, de baixa escolaridade e que acabam reproduzindo as desigualdades sociais.

É por meio desses programas que o governo afirma está construindo a política pública de escolarização e qualificação da juventude. Esses programas são patrocinados com receita federal, mas são executados por meio de municípios e estados. Os programas de formação escolar e profissional ofertados atualmente a juventude são: PROJÓVEM URBANO – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, e PROJÓVEM URBANO NAS PRISÕES, ambos sob a incumbência da Secretaria da Juventude; PROJÓVEM CAMPO; PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO; PROEJA – Programas de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da EJA; EJA NAS PRISÕES, esses cinco programas estão sobre a responsabilidade do Ministério da Educação; e o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é organizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (RIBEIRO, 2011).

São programas pontuais que contribuí para desarticular a política nacional de educação. Muitos jovens transitam nesses programas, mas não conseguem fazer relação com ensino regular. Assim, ao invés de promover uma política social de qualificação articulada com a escola, os mesmos acabam dificultando a apropriação do saber integral.

Ao analisar os referidos programas Ribeiro (2011, p. 40, grifo nosso) afirma:

Os programas, de maneira geral, têm atuado na ampliação da escolarização, formação inicial profissional e ações de cidadania, com muitas semelhanças entre eles, no que se refere aos princípios e objetivos [...] [os programas] **pouco se relacionam com o sistema regular de ensino**. Os jovens transitam pelos programas, acionando-os conforme os benefícios que lhes possam trazer. **O desafio é exatamente a articulação entre essas diferentes iniciativas e instâncias, particularmente no âmbito do território, onde os jovens, as escolas, os programas** etc. O baixo grau de articulação tem produzindo duplicação de ações nos mesmos territórios e dificuldade em consolidar e expandir ganhos efetivos para a juventude.

A referida citação mostra como tem se dado a oferta dos programas e a falta de articulação dos mesmos com o ensino regular, porém, para superar esta desarticulação a autora referenciada sugere a integração entre os programas e a escola. No entanto, acredita-se que dentro dessa política assistencialista e pontual tal possibilidade é desafiadora. Pois, se existe uma legislação que garante a formação básica, na qual a formação profissional pode ser articulada ou não, e em contra partida o governo promove programas desse tipo, destinados aos jovens carentes, de forma precária, considera-se que a desarticulação não seja uma falha, mas uma característica da política neoliberal assistencialista.

Segundo Corrochano (2011) as mudanças ocorridas mundo do trabalho nas últimas três décadas tem afetado a relação do jovem com o emprego nos países centrais e que essas mudanças tem alterado não só entrada da juventude na vida adulta, mas também tem aumentado a precarização nas relações de trabalho, conforme a autora:

Uma série de acontecimentos das três últimas décadas, nesses mesmos países [os centrais], acrescentou complexidade a esse fenômeno [passagem juventude para vida adulta], tanto do ponto de vista empírico quanto do ponto de vista analítico. Assim, se as transformações juvenis tornaram-se mais complexas, as

mutações no universo do trabalho assumem um lugar, ainda que não único, bastante significativo nesse processo: não apenas as jovens gerações são mais fortemente atingidas pelo desemprego e pela precarização dos postos de trabalho, como também mobilizam um conjunto respostas e de suas instituições, contribuindo para ampliar a visibilidade de conflitos cruciais da sociedade como um todo (CORROCHANO, 2011, p. 45).

Ao tratar do Brasil, a referida autora afirma que o crescimento econômico não vem “acompanhado de melhorias significativas nas chances e na qualidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho” e num país em que grande parte da juventude faz parte do mercado de trabalho “o desafio para avaliar e construir políticas públicas que enfrentem essa questão não é pequeno” (CORROCHANO, 2011, p. 46).

Ao se referir a juventude trabalhadora do Brasil a autora expõe que:

[...] a juventude de nosso país é uma juventude trabalhadora [e que pesquisas realizadas pelo IBGE mostram que existem] 18, 2 milhões de jovens ocupados entre os 34, 7 milhões da faixa etária entre 15 e 24 anos [...] e cerca de 3,9 milhões encontram-se desempregados [...] há ainda 6,5 milhões de jovens que não estudam nem trabalham [...].

[...] o fato é que boa parte dos jovens está em busca de trabalho ou trabalha de maneira precária (CORROCHANO, 2011, p. 47).

Apesar da juventude brasileira ser uma juventude que trabalha, a situação dos jovens que necessitam entrar no mundo do trabalho mais cedo não são as melhores, visto que se observa um crescente aumento do desemprego entre a faixa etária jovem. Com o desemprego, cresce o subemprego, no qual os jovens desenvolvem atividades desqualificadas e sem garantias trabalhistas.

Quando se trata da remuneração, constata-se que grande parte dos jovens que trabalhavam em 2006 recebia menos de dois salários mínimos “o que sugere a precarização da mão de obra juvenil no mercado” (CORROCHANO, 2011, p. 56).

Ao iniciar a política de qualificação da juventude o governo Luiz Inácio, no seu primeiro mandato cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, por meio da lei 10.748/03, que tinha como princípios “a criação de postos de trabalho para jovens ou prepará-los para o mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda; e a qualificação e inclusão social” (BRASIL, 2003). A referida lei determinava que apenas os jovens entre 16 e 24 anos seriam enquadrados nos benefícios da mesma, mas para isso, eles não deveriam ter vínculo empregatício, as famílias não podiam receber mais de um salário mínimo e eles deveriam estar matriculados na rede regular de ensino. Esses eram alguns dos requisitos da referida lei.

Segundo Corrochano (2011, p. 61), “o PNPE tinha várias linhas de ação, entre as quais a subvenção econômica, os consórcios sociais da juventude, a juventude cidadã, o empreendedorismo e a responsabilidade social”.

No entanto, em 2008 é lançada pelo governo federal a lei 11.692/08 que dispõe sobre o Programa Nacional de Jovens – Projovem, conforme Corrochano (2011, p. 63) “o programa tinha como objetivo central a elevação da escolaridade e o estímulo à conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias”. O público do mesmo é os jovens entre 18 e 24 anos, com “quatro a sete anos de escolaridade e sem vínculo empregatício”.

Com a lei do Projovem, o governo federal tentou unificar algumas dos programas, como: Projovem

Adolescente – Serviço Socioeducativo; Projovem Urbano; Projovem Campo – Saberes da Terra; e Projovem Trabalhador.

Ao se referir à unificação dos referidos programas, promovido através da lei do Projovem, Corrochano (2011, p. 63) salienta:

A integração dos programas tinha por objetivo evitar a fragmentação, a desarticulação e a falta de escala das ações para jovens no âmbito do governo federal. Apesar disso, as avaliações indicam muitos limites que precisam ser transpostos, na medida em que a unificação ainda encontra-se muito distante e os programas continuam a ser geridos quase de maneira independente pelos diferentes ministérios.

Ao mencionar os resultados da primeira modalidade do Projovem Urbano Corrochano (2011, p. 64) certifica que:

[...] uma das principais lacunas do programa pela perspectiva dos jovens relacionavam-se ao eixo 'qualificação profissional' e as dificuldades de inserção após a participação no programa [...] muitos obstáculos diziam respeito ao próprio modo de inserção desses jovens no mercado de trabalho: a distância das escolas em relação aos locais de trabalho, os vários problemas de deslocamento entre a escola-trabalho [...].

Diante do exposto apreende-se que a política de educação brasileira, articulada com o mundo trabalho, não tem avançado, visto que o que se observa é formação de programas pontuais, desarticulados e de baixa mobilidade social. Acredita-se que o problema da classe trabalhadora não irá ser resolvido pela centralidade da política, mas dentro dos limites do capital, as políticas públicas a podem amenizar o sofrimento das classes desfavorecidas. No entanto, o que se nota é que essas políticas têm sido ofertadas de forma desarticulada e desigual, contribuindo apenas para uma baixa qualificação da força de trabalho jovem e para o aumento da exclusão social.

Este ensaio não acredita que a formação profissional possa se dá desarticulada da formação integral. Pois, se ainda existe jovens que ainda não alcançaram os patamares de educação esperado, não é por meio de ações desarticuladas e pontuais que a situação escolar e profissional da juventude será resolvida.

A questão da formação integral extrapola a tentativa de articulação de programas pontuais, visto que as ações pontuais acabam contribuindo para o ingresso da juventude em postos de trabalhos precários e desqualificados.

Diante do exposto, é possível constatar que estamos muito distante de uma política de formação integral para a juventude. Pois, os programas, ora oferecidos pelo governo federal, além de não resolver o problema da empregabilidade entre os jovens, criam falsas esperanças pois são ações paliativas de cunho assistencialista, destinada aos mais miseráveis.

Diferentemente da perspectiva pedagógica assumida pelo governo, engendrada nas concepções dos organismos internacionais, acredita-se que só é possível pensar numa formação integral fora dos interesses de classe, por isso faz-se necessário uma compreensão mais ampla de educação, que veja o sujeito na sua totalidade, na qual os processos de aprendizagem contemplem a apreensão histórica do homem a partir da sua realidade, e não por meio de programas desarticulados que tem como finalidade manter a classe jovem trabalhador sob os ditames do capital.

## Considerações Finais

Diante das ponderações, conclui-se que a política de qualificação da juventude está fundamentada ao acesso de programas pontuais que não colabora para a formação integral da juventude pobre brasileira.

Os programas assistencialistas não respondem a necessidade de uma política nacional na qual a formação se desenvolva de forma articulada. Eles apenas contribuem para manter os jovens trabalhadores alienados dos processos sociais.

Já que uma política que desenvolve suas ações promovendo a instabilidade não contribui, se quer, para a formação de uma força de trabalho técnica e desqualificada. Acredita-se que o sofrimento da classe trabalhadora não se findará por meio de uma política social adequada, mas dentro dos limites do capital, a política social colabora para amenizar o sofrimento da classe trabalhadora.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: . Acesso em: 11 maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei. nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. **Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE**. Disponível em: . Acesso em: 21 maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei. nº 11.692, de 10 de junho de 2008. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem**. Disponível em: . Acesso em: 22 maio de 2013.

CORROCHANO, Maria Carla. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Juventude em prática**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2011.

DAYRELL, JUAREZ. **A escola "faz" as juventudes** reflexões em torno da socialização juvenil. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Disponível em: . Acesso em: 02 de jan. 2013.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Sao Paulo: Boitempo, 1999.

PINTO, Umberto de Andrade. **Os desafios da escola pública contemporânea**. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade. Disponível em: . Acesso em: 21 maio de 2013.

OLIVEIRA, Elisângela Magela. **Educação e Neoliberalismo**: a educação brasileira frente às políticas

neoliberais. Disponível em: . Acesso em: jan. 1013.

RIBEIRO, Eliane. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgas.). **Juventude em prática**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

---

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Linha de Pesquisa História e Política da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana. E-mail: janemarinho.s@hotmail.com.

[2] Professora da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e da Educação Básica. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação. E-mail: macedojoana@hotmail.com.