

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO E PRECARIZAÇÃO
DO TRABALHO: PERSPECTIVAS E ADAPTAÇÃO**

UM ESTUDO DE CASO DE JOVENS ESTAGIÁRIOS

AUTORA: ADA MARIA DE ALMEIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Sociedade, Política e Cultura (8), como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior
Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia de Paula Leite**

Campinas –SP

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO E PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO: PERSPECTIVAS E ADAPTAÇÃO

UM ESTUDO DE CASO DE JOVENS ESTAGIÁRIOS

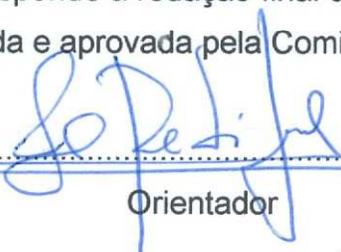
Autor: ADA MARIA DE ALMEIDA

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

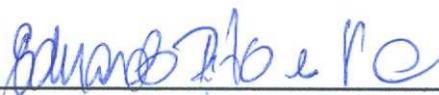
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Ada Maria de Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora.

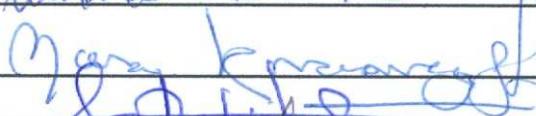
Data: 26/02/2008

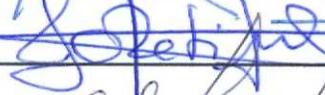
Assinatura:.....

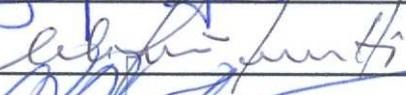

Orientador

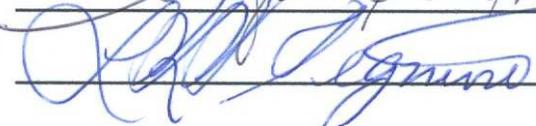
COMISSÃO JULGADORA:











© by Ada Maria de Almeida, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

AL64e	Almeida, Ada Maria de. O estudante do ensino médio e técnico e precarização do trabalho: perspectivas e adaptação - um estudo de caso de jovens estagiários / Ada Maria de Almeida. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : João dos Reis Silva Júnior. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Estágios. 2. Ensino médio. 3. Ensino técnico. 4. Juventude. 5. Empregos. I. Silva Júnior, João dos Reis. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-021/BFE

Título em inglês : The high school and technical education student and precariousness of work: perspectives and adaptation - A case study of young interns

Keywords : Internship ; High School Education ; Technical Education ; Youth ; Employment.

Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior (Orientador)

Prof. Dr. Celso João Ferretti

Profª. Drª. Lilians Petrilli Rolfsen Segnini

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Profª. Drª. Nora Krawczyk

Data da defesa: 26/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : ada.almeida@bol.com.br

À juventude brasileira que, por ter nascido em condições socioeconômicas desfavoráveis, vem tendo, histórica e, politicamente, negado o acesso a uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, sempre presente;

Ao meu orientador, João dos Reis Silva Júnior, que aceitou pegar este trabalho no *meio do caminho*, acreditando que eu “dava conta do recado”; e por ter acolhido, com carinho, minhas idéias e minhas vontades, sem deixar, porém, de me colocar cuidadosamente “de volta nos trilhos” quando eu perdia o foco dos meus objetivos;

Aos professores Celso João Ferretti e Liliana Petrilli Segnini, membros da banca da qualificação, pela minúcia e carinho com que corrigiram este trabalho, indicando leituras complementares, supressões e acréscimos que possibilitaram a realização de uma tese voltada à juventude, ao trabalho e à educação (saí de lá vendo a “cara” da versão final); e pela tarde gostosa de muito trabalho, mas também de lazer, afinal, demos tantas risadas que, em alguns momentos, eu até me esquecia que se tratava de um exame de qualificação;

Aos professores Eduardo Pinto e Silva (UFSCar) e Nora Krawczyk (UNICAMP) que, com Celso João Ferretti e Liliana Petrilli Segnini, fizeram parte da banca de defesa e apontaram os limites e méritos da tese no sentido de que meus estudos sobre estágios para jovens não se esgotassem naquele momento, mas que contemplassem novos problemas, desafios, perspectivas e categorias de análise futuras;

Às minhas irmãs e irmãos, Estela, Cássia, Ademir e Maurício, pelos debates sobre a precariedade dos estágios sócio-culturais nos domingos em família, demonstração de um profundo interesse e respeito pelo que faço;

Um agradecimento especial à minha irmã Estela, a mais velha e mais sábia, pelas valiosas e necessárias correções ortográficas;

Às minhas sobrinhas, Gabrielle, Bárbara e Giovana (por ordem de chegada), sinônimos de alegria (espero não tê-las traumatizado);

Aos amigos e integrantes do GEPEFH (Grupo de Estudos Economia, Política, Educação e Formação Humana), da UFSCar: Rosana, Iracema, Karin, Lúcia, Carlos Henrique, Sérgio, Gláucia, Eugênia, Tatiana, Fabíola, Eduardo, Deborah e João (desculpem se me esqueci de alguém, mas é que o GEPEFH cresce a cada dia). A todos vocês, gostaria de agradecer pelas reuniões e discussões frutíferas e descontraídas sobre produção e andamento de projetos de pesquisa, de artigos, resenhas e demais trabalhos científicos que, com certeza, contribuíram para o fechamento desta tese. Gostaria de agradecer também porque conheci vocês exatamente num momento em que eu tinha muitas dúvidas a respeito do meu trabalho e meu prazo já estava se esgotando, sinto, por isso, não ter conhecido vocês antes. Mas, de qualquer forma, após a criação do GEPEFH percebi que, quando as pesquisas científicas são pensadas e discutidas em conjunto, conseguimos sair daquela sensação de solidão que costuma nos acometer em certas etapas do processo;

Um agradecimento também especial à Rosana do GEPEFH, que além de muito amiga e competente, nos poupou de desgaste, de tempo e de dinheiro ao resolver, na cidade de São Paulo, problemas que não seriam facilmente sanados no interior do Estado;

Aos jovens estagiários do ensino médio e da escola técnica, que aceitaram conceder a entrevista e confiaram em uma “estranha” para falar de assuntos tão íntimos e tão delicados como trabalho, educação, família, sonhos, frustrações, passado, presente e futuro; a eles, desejo do fundo do coração que um dia possam alcançar a tão desejada e batalhada, dia após dia, ainda em tão tenra idade, “estabilidade”;

Aos diretores da *Escola A* e da *Escola B*, que abriram o espaço escolar para a realização da pesquisa, e que, mesmo muito ocupados, encontraram um tempo para expor para a pesquisadora as questões mais gerais da escola, os problemas, os desafios, e, sobretudo, para explicar a forma de administração dos estágios sócio-culturais junto às empresas da região de Araraquara-SP;

À prof^a Márcia de Paula Leite, co-orientadora da pesquisa, que em conjunto com a prof^a Liliana Segnini, me recebeu e orientou, além de fazer o encaminhamento, junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, do processo de substituição de orientador;

À prof^a Aparecida Neri de Souza, também do programa de pós-graduação da Unicamp, que durante os encaminhamentos para a defesa, mostrou uma disposição incrível em tirar dúvidas e ajudar uma aluna que ela, creio, jamais viu;

Às funcionárias da secretaria da pós-graduação em educação da Unicamp, pela eficiência e simpatia;

Às minhas amigas e amigos de Araraquara-SP (impossível citar os nomes aqui), com os quais “jogo conversa fora” nos finais de semana e, àqueles com os quais, também sendo professores e pesquisadores, tenho interesses e angústias em comum;

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Há aqueles que conheci na época de realização das disciplinas; há os que conheci nas palestras, simpósios, congressos, etc.; há também os que conheci nos ônibus, nas incontáveis viagens que fiz para Campinas-SP, nos últimos cinco anos de minha vida. Com vocês, espero poder continuar “trocando e-mail” e continuar combinando de escrevermos artigos juntos (até agora não saiu nenhum, mas um dia sai);

Foram muitas as pessoas que, no decorrer do doutorado, contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa, portanto, também àqueles que não me lembrei de citar os nomes,

estou imensamente grata!

Pobreza é mais do que privação, é um estado de constante carência e aguda miséria, cuja ignomínia consiste em sua força desumanizadora; a pobreza é abjeta, porque submete os homens ao império absoluto de seus corpos, isto é, ao império absoluto da necessidade, como todos os homens a conhecem a partir de sua experiência mais íntima independente de todas as especulações.

*(Hannah Arendt. **Da Revolução**. Ed. Ática e UNB. Série Temas, vol. 5, Estudos Políticos, 1988, p. 48).*

RESUMO

Esta tese tem como objetivo apreender o processo de inserção do estudante de ensino médio e da escola técnica no mercado de trabalho por meio de estágios sócio-culturais. A metodologia da pesquisa, de caráter qualitativo e que se caracteriza como estudo de caso, compreende análise da documentação institucional e entrevistas semi-estruturadas com diretores e alunos/estagiários de duas escolas públicas estaduais do município de Araraquara-SP. Verifica-se a percepção dos diretores das escolas e de jovens sobre educação, trabalho e estágios considerando, estes últimos, parte de um movimento mais amplo de universalização do capitalismo e de reformas do Estado em que empresas públicas e privadas utilizam uma mão-de-obra jovem, escolarizada, qualificada e disposta a desempenhar, com total dedicação e sem questionamentos, diversas atividades no geral precarizadas, mal-remuneradas e destituídas de direitos, como forma de adquirir experiência e manter-se vinculada ao mercado de trabalho. Detecta-se que, nesse processo, a escola cumpre, ao lado das agências de emprego, um papel ativo de intermediária e agenciadora de estudantes para empresas indicando e encaminhando, para os estágios, aqueles já pré-aprovados pela instituição de ensino em comportamentos e atitudes - que se caracterizam como competências sociais em detrimento do saber escolar - úteis ao desempenho do trabalho. Percebe-se ainda que o jovem estudante tem uma visão extremamente otimista, idealizada, fetichista e alienada sobre os estágios sócio-culturais, não compreendendo sequer as bases sob as quais estão se realizando os estágios e, assim, está reproduzindo e legitimando os vínculos que se estabelecem entre escola/empresa no processo de inclusão da juventude brasileira, atualmente um dos segmentos sociais mais vulneráveis e afetados pelo desemprego e pela precariedade, de forma subordinada, degradada, marginal, que pode ser entendida como uma “inclusão excludente”, no mercado de trabalho. Este jovem, embora denuncie viver em condições materiais de existência instáveis e sonhe, para o futuro, com uma estabilidade profissional que possibilite o acesso à sociedade do consumo e à constituição da própria família, está, hoje, adaptado à instabilidade da vida e do trabalho e incorporou o discurso dominante empresarial, escolar e da mídia, de educação contínua como único meio de atingir a mobilidade social.

Palavras-chave: Estágio. Ensino médio. Ensino técnico. Precariedade. Juventude.

ABSTRACT

This thesis is aimed at apprehending the process of inserting the high school education and technical school student in the work market by means of socio-cultural internships. The research methodology, of a qualitative nature and which is characterized as a case study, consists of institutional documentation analysis and semi-structured interviews with principals and interns/students of two state public schools of the municipality of Araraquara-SP. It was examined the perception of the schools principals' and the youngsters' on education, work and internships considering, the latter ones, part of a wider movement of capitalism universalization and of State reforms in which private and public companies utilize a young workforce, educated, qualified, and willing to perform, with total dedication and without questioning, several activities in general precarious, badly paid and deprived of rights, as a way to acquire experience and remain connected to the work market. It was found that, in this process, the school plays, along with the employment agencies, an active role as intermediary and students recruitment agencies for companies indicating and sending, to internships, those already pre-approved by the educational institution in behaviors and attitudes - which are characterized as social competences to the detriment of school knowledge - useful to work performance. It was also found that the young student has an extremely optimistic view, idealized, fetishistic and alienated on the sociocultural internships, not even understanding the bases on which they are doing them and, this way, they are reproducing and legitimating the links that are established between school/company in the process of Brazilian youth inclusion, nowadays one of the most vulnerable and affected by unemployment and by precariousness social segments in a subordinate way, degraded, marginal, that can be understood as an "excluding inclusion", in the work market. This youngster, although denounces living in unstable existence material conditions and dreams, for the future, about a professional stability that makes it possible the access to the consumer society and to the constitution of the own family, is, today, adapted to the unsteadiness of life and of work and incorporated the business, school and media dominant discourse of continuous education as the only way to achieve social mobilization.

Key-words: Internship. High School Education. Technical Education. Precariousness. Youth.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAA - Centro de Atendimento ao Adolescente
CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFETS – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPROESC - Centro Promocional Educacional Social na Comunidade
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMEC – Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas
CPF - Cadastro de Pessoa Física
CTPS - Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNETNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
DRT – Delegacia Regional do Trabalho
EE – Escola Estadual
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ETE – Escola Técnica Estadual
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
G7 – Grupo dos sete países mais industrializados do mundo (Estados Unidos, Canadá, Japão, França, Alemanha, Reino Unido e Itália)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MP – Ministério Público
MP – Medida Provisória
MTE - Ministério do Trabalho e do Emprego
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA - População Economicamente Ativa
PIB - Produto Interno Bruto
PINAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PLANFOR - Plano Nacional de Formação Profissional
PME – Pesquisa Mensal de Emprego
PME - Plano Municipal de Educação
PNQ – Plano Nacional de Qualificação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINE - Sistema Nacional de Emprego
TJ/SP – Tribunal da Justiça de São Paulo
TST – Tribunal Superior do Trabalho
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIARA - Centro Universitário de Araraquara
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS NO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO: UMA POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO DO ESTUDANTE NO MERCADO DE TRABALHO	13
1.1 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO E REGULAMENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS	13
1.2 APRESENTAÇÃO E PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS	31
1.3 ATRIBUTOS NECESSÁRIOS PARA O INGRESSO NOS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E DIRETORES	44
CAPÍTULO 2 AS RELAÇÕES ENTRE A JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: REFLETINDO SOBRE ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS	53
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA DO JOVEM E INSERÇÃO NO TRABALHO	53
2.2 ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS RELAÇÕES ESCOLA/TRABALHO	71
2.3 AS RELAÇÕES ENTRE O AUMENTO DA ESCOLARIDADE DO JOVEM E AS FORMAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO	86

**CAPÍTULO 3 PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DAS CLASSES BAIXAS
SOBRE OS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS: O PROCESSO DE
ADAPTAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO 93**

**3.1 PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AOS ESTÁGIOS SÓCIO-
CULTURAIS 93**

**3.2 O SONHO DA MOBILIDADE SOCIAL E DA ESTABILIDADE PROFISSIONAL
POR MEIO DO AUMENTO CONTÍNUO DA ESCOLARIZAÇÃO 109**

**3.3 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO E ADAPTAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO COM BASE NA PRÁTICA DOS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS 118**

CONCLUSÃO 131

REFERÊNCIAS 143

INTRODUÇÃO

Este estudo visa analisar como vem ocorrendo o ingresso do jovem ¹ no mercado de trabalho por meio de estágios sócio-culturais. Como estágios sócio-culturais as instituições de ensino entendem, por meio do seu Regimento Interno e de suas Propostas Pedagógicas, os estágios não-obrigatórios para a obtenção do certificado e/ou diploma de conclusão do curso que são ofertados, pelas empresas dos mais diversos setores, para estudantes que desejam obter uma renda e/ou experiência de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) regulamentam o estágio de natureza social, porém, conferem autonomia às instituições de ensino quanto à forma de intermediação dos estágios junto às empresas. Desta forma, optamos por analisar os estágios sócio-culturais em duas escolas públicas estaduais do Município de Araraquara-SP, sendo uma de ensino médio e a outra de ensino técnico. Realizamos a pesquisa, ainda, tendo no horizonte o contexto político, econômico, social e cultural de universalização do capitalismo a partir da década de 1970, com a transição do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 1994, p.135).

Quando necessário, inserimos as questões relativas aos estágios sócio-culturais no ensino médio e técnico no contexto muito mais amplo do processo de mudanças no capitalismo em escala mundial, que coloca a necessidade de reformas do Estado. Dentro desse processo de reformas do Estado, demos ênfase às reformas educacionais e às transformações nas relações de trabalho no Brasil a partir de meados de 1990, ou seja, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Entendemos que as reformas educacionais no Brasil consistem em uma intervenção consentida e, são realizadas, de acordo com a orientação das agências financiadoras internacionais ², com destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, num

¹ É importante salientar que, conforme definição adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), são considerados jovens as pessoas que estão situadas na faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos.

² Os organismos multilaterais de ajuda internacional são, principalmente, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo análises de Coraggio; Torres; De Tommassi; Arruda e Soares (2003) essas agências apareceram como interventores nas políticas sociais dos países periféricos durante as décadas de 1960/70, e passaram a interferir, diretamente, nas reformas de ensino além de financiar a estrutura que daria suporte às políticas públicas. A partir dos

momento de universalização do capitalismo. As reformas educacionais são, ainda, direcionadas por uma razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral, e em particular da esfera educacional (SILVA JÚNIOR, 2004).

Tendo essas breves considerações como premissas básicas, trabalhamos com a hipótese central de que a contratação de estudantes de ensino médio, técnico e superior ³ pelas empresas por meio de estágios sócio-culturais é uma das múltiplas faces de um processo em que a educação, como parte do processo de reformas educacionais, vem sendo reconfigurada de acordo com os valores mercantis e privados. Isso porque as empresas dos setores da indústria, do comércio e dos serviços, bem como as do setor público - já organizadas de acordo com a lógica empresarial privada - estão penetrando no espaço escolar público com vistas a suprir, com estudantes, sua demanda por mão-de-obra barata, escolarizada e destituída dos direitos sociais e das garantias previstas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Assim sendo, entendemos que os estágios sócio-culturais, embora não seja exclusividade do momento de acumulação do capital e exploração da força de trabalho que estamos vivendo, constituem-se em uma das novas formas de regulação social que busca legalizar uma série de facilidades facultadas ao capital no que tange à gestão da força de trabalho, que começa no Brasil com Fernando Henrique Cardoso e tende a consumir-se e adensar-se no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Os estágios sócio-culturais para estudantes, ao lado de outros tipos de contratos especiais de trabalho para a juventude, por serem uma medida de articulação entre o sistema escolar e o trabalho, podem servir de meio de estudo e de forma de inserção do jovem na vida ocupacional. Pochmann (2000) considera que os estágios de formação/trabalho são válidos como medida de geração do primeiro emprego para o jovem desde que sejam implantados com recursos públicos e desde que representem uma ação contra o desemprego baseada no prolongamento do setor público. Só assim eles serviriam, para o autor, como barreira à escassez de oportunidades de emprego para a mão-de-obra juvenil e, ainda, só assim eles efetivamente funcionariam tanto como ocupação quanto como formação. O autor também afirma que os programas de

anos 1980, essas agências ressurgiram como negociadoras e gerenciadoras de questões sociais mais graves, exercendo a função de principais interlocutoras dos governos dos países periféricos.

³ A educação de nível superior não será objeto de análise desta pesquisa por entendermos que, devido à complexidade que envolve essa etapa da escolaridade quando o assunto é estágios, é preciso um trabalho a parte que procure dar conta dessa realidade de forma a considerar toda a problemática do ensino superior no Brasil.

formação/trabalho só são eficazes se não tiverem como intenção a substituição do trabalho do adulto pelo do jovem (2000, p. 79).

Porém, contrariamente ao entendimento de Pochmann expresso no último parágrafo a respeito das políticas públicas que procuram aliar trabalho e educação para jovens - e tendo como cenário o segundo mandato de FHC e o primeiro de Lula no que tange às políticas públicas de educação profissional e inserção do jovem no mercado de trabalho formuladas neste período⁴ a partir da LDB - Kuenzer (2006, p. 878) considera que, embora tais políticas estejam pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, elas só não surtiram os efeitos anunciados como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas.

A partir de pesquisa empírica, Kuenzer (2006, p. 880) explica que, no âmbito da acumulação flexível, as políticas públicas para a educação que vêm sendo professadas na direção da democratização, têm aumentado a inclusão dos trabalhadores na produção, porém, os processos educativos vêm sendo precarizados no sentido de que vêm resultando em mera oportunidade de certificação, não assegurando nem inclusão e nem permanência. Trata-se, na verdade, segundo a autora, dada a desqualificação do sistema educacional e da educação profissional, de uma “inclusão excludente”. Citando Oliveira (2004, p. 16-17), Kuenzer (2006, p. 880 – 881) informa que o termo exclusão e seu par categorial, a inclusão, especialmente no que concerne às políticas públicas, passaram a ser usados de forma indiscriminada e indefinida e, estão sendo empregados “por quase todo mundo para designar quase todo o mundo”.

É com base nessas idéias que construímos nossa hipótese de que os estágios sócio-culturais se caracterizam muito mais como uma modalidade precária⁵ de tentativa de ingresso e manutenção do jovem no mercado de trabalho, ou como uma espécie de inclusão subordinada do

⁴ A autora cita dois documentos que explicitam as concepções e propostas de Educação Profissional dos dois governos em questão: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). O PLANFOR teve como objetivo articular as Políticas Públicas de emprego, Trabalho e Renda a partir de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). A partir do PLANFOR, explica Kuenzer (2006, p. 889), o presidente Lula apresentou nova proposta de política pública de Educação Profissional expressa no PNQ para o período de 2003/2007 cujos objetivos eram a inclusão social e redução das desigualdades sociais, o crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais, e promotor da expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.

⁵ Conforme definição adotada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – Pesquisa DIEESE, nº 7, maio de 1993, p. 19, a precarização diz respeito às condições de trabalho e está relacionada, normalmente, aos baixos salários, à ausência de benefícios sociais, a condições ambientais e de segurança precárias, a extensas jornadas de trabalho, a contratos de trabalho ilegais sem registro em carteira e à ausência de representação sindical.

jovem ao trabalho (MARTINS, 1997), do que como uma modalidade de formação e/ou aprendizado efetivo de uma profissão.

Segundo pesquisa divulgada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)⁶, os jovens representam hoje mais de 45% dos desempregados do país e, embora representem apenas 25 % da população economicamente ativa, a porcentagem de desempregados jovens - que abrange a faixa etária dos 16 aos 24 anos - revela a falta de oportunidades desse segmento no mercado de trabalho, cujas taxas de desemprego são bem maiores do que as da população adulta com 25 anos de idade ou mais.

A pesquisa do DIEESE diz respeito ao ano de 2005 e identificou 3,2 milhões de desempregados, dentre os quais 1,5 milhão é de jovens de até 24 anos, na população ativa do Distrito Federal e nas regiões metropolitanas de São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife e Salvador, regiões contempladas na pesquisa. No caso de São Paulo, enquanto a taxa de desemprego é de 11,9% para maiores de 25 anos, ela alcança 29,89%, ou seja, quase o triplo, para as pessoas entre 16 e 24 anos. Porém, é Salvador que registrou o maior índice de desemprego (18,3%) entre todas as regiões pesquisadas, sendo que para os jovens o índice é de 41,4%.

Ainda segundo dados do DIEESE, o jovem enfrenta maiores dificuldades em mercados de trabalho menos dinâmicos porque é obrigado a concorrer com pessoas que possuem maior experiência profissional. Contudo, apesar de serem consideradas bastante elevadas, para o DIEESE, se compararmos os anos de 2004 e 2005, as taxas de desemprego entre a juventude apresentaram uma queda de 32,6% para 29,8% no caso de São Paulo, e de 42,8% para 41,4% no caso de Salvador.

Já o menor salário recebido por este segmento do mercado de trabalho ficou para Recife, onde o jovem recebe em média R\$ 318,00 por mês, e o maior ficou para o Distrito Federal (R\$573,00), seguido de São Paulo (R\$560,00). A maior jornada semanal cumprida pelos jovens também ficou para Recife, cerca de 44 horas, que é o limite da jornada estabelecida pela lei. Belo Horizonte teve a menor jornada, com 39 horas semanais, número ainda considerado elevado pelo DIEESE.

⁶ Os dados sobre a pesquisa do DIEESE foram buscados no site www.folha.com.br, que divulgou a matéria por meio da *FolhaOnline*, no dia 13 de setembro de 2006. Acesso em 13/09/2006.

A pesquisa DIEESE também mostrou que a maior parte dos jovens ocupados não consegue conciliar o trabalho com os estudos, São Paulo é a região onde o problema é mais grave, pois, 70,1% dos jovens trabalhadores só trabalham, e apenas 29,9% estudam e trabalham. A situação piora, ainda, entre as famílias de baixa renda. No caso de São Paulo, em 25% das famílias dessa categoria, 23,5% dos jovens trabalham e estudam, enquanto 76,5% só trabalham. Já entre a parcela de 25% das famílias com maior renda familiar, 40,8% dos jovens estudam e trabalham e 59,2% só trabalham.

Sobre o forte desemprego que atinge a juventude na atualidade, vale ainda citar Branco, que nos informa:

Segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho), o desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos sofreu uma forte elevação nos últimos dez anos completados em 2003 – alcançando, nesta data, cerca de 88 milhões de pessoas. Com isso, os jovens nessa faixa etária já estariam representando cerca de 47% do total global de desempregados no mundo, ainda que correspondam a não mais do que 25% da totalidade da população trabalhadora (identificada como economicamente ativa, e, portanto, em situação de atividade, ou desocupada procurando trabalho) do planeta. Nos países ‘em desenvolvimento’ a situação é ainda pior, uma vez que a possibilidade de um jovem tornar-se desempregado é cerca de 3,8 vezes maior do que a de um adulto a partir dos 25 anos. Nos países desenvolvidos, a chance de que um jovem se veja desempregado é 2,3 vezes maior do que a dos adultos acima de 25 anos. (2005, p. 129).

Completando a problemática descrita acima sobre a juventude brasileira, Guimarães (2005), fazendo uma menção a Pierre Boudieu, considera que a “juventude é uma palavra” e, se a entendermos como um momento de transição da escola ao trabalho, podemos dizer que o jovem vive essa transição de uma forma muito peculiar uma vez que somos uma sociedade antecipada e temporã quando o assunto é o trabalho. Ademais, é preciso ter em conta, ainda de acordo com a autora, que quando falamos da juventude brasileira, “convém não suprimir um outro adjetivo imprescindível a qualificar sua especificidade: trata-se da juventude trabalhadora brasileira. Juventude esta que, em parcela não desprezível, ingressa no trabalho ainda na infância” (GUIMARÃES, 2005, p. 167).

Foi tendo no horizonte a problemática da inserção da juventude no mercado de trabalho que decidimos analisar como se processa uma modalidade muito comum de tentativa de ingresso dos jovens das classes mais desfavorecidas economicamente no mercado de trabalho: os estágios

sócio-culturais. Do ponto de vista metodológico realizamos a pesquisa empírica a partir de três fontes de dados principais:

- Documentação Institucional: Análise do Regimento Interno e da Proposta Pedagógica das duas escolas para os anos letivos de 2005 e 2006;
- Entrevistas com os diretores das duas escolas;
- Entrevistas vinte alunos/estagiários, sendo dez do ensino médio e dez da escola técnica.

Desta forma, num primeiro momento da pesquisa empírica analisamos a documentação institucional com o objetivo de entender as especificidades de cada uma das escolas quanto aos principais problemas, objetivos e desafios no que concerne às questões mais gerais da escola e, sobretudo, para entender como as instituições escolares vêm tratando a questão dos estágios sócio-culturais no seu Regimento Interno e na Proposta Pedagógica.

Num segundo momento do trabalho de campo, entrevistamos os diretores das duas escolas com o objetivo de apreender como a gestão vem lidando com os problemas, perspectivas e desafios postos para a educação de nível médio e técnico e, principalmente, qual a visão da gestão escolar, responsável por intermediar os estágios junto às empresas contratantes, a respeito da inserção do jovem estudante no mercado de trabalho. Este procedimento foi fundamental uma vez que, embora não sejam obrigatórios para a obtenção do certificado, os estágios sócio-culturais, para terem validade e para que não se configure o vínculo empregatício do estudante, estão subordinados à autorização prévia da gestão escolar por meio de assinatura no Termo de Compromisso.

Num terceiro momento da pesquisa empírica, que consideramos a parte central deste trabalho, entrevistamos vinte estudantes que estão realizando estágios sócio-culturais na atualidade, sendo dez da escola de nível médio e dez da escola técnica. O objetivo dessa etapa foi apreender qual a percepção e como os estudantes do ensino médio e técnico vêm vivenciando essa forma muito peculiar de tentativa de ingresso no mercado de trabalho e se está havendo um processo de adaptação desses estudantes ao trabalho precário uma vez que os estágios sócio-culturais são realizados sem vínculo empregatício, portanto, sem direitos, sendo remunerados por meio de bolsa-auxílio. Qual é, portanto, a formação humana presente nos estágios? Que tipo de trabalhador, a precarização, via estágios, está formando?

A pesquisa empírica contemplou, portanto, três partes que foram desenvolvidas e analisadas de forma qualitativa: análise da documentação institucional; entrevistas semi-

estruturadas com os diretores utilizando roteiro elaborado de acordo com estudo preliminar do Projeto-Político Pedagógico e do Regimento Interno das duas escolas; entrevistas semi-estruturadas com estudantes das duas escolas que estão exercendo algum tipo de trabalho que se caracterize como estágio por meio de convênio com a instituição de ensino.

Vale informar que o roteiro de entrevistas para os diretores e para os estagiários foi elaborado a partir do exposto nos documentos institucionais, dos problemas mais frequentes tratados pela ampla bibliografia sobre trabalho e educação de nível médio e técnico no Brasil e nos países centrais do capitalismo⁷ nos últimos trinta anos do século XX e início do XXI e, ainda, a partir das questões que visávamos entender a respeito dos estágios sócio-culturais.

Tentamos considerar, portanto, as principais semelhanças e distinções entre o ensino médio e o técnico na forma de trato à questão dos estágios sócio-culturais e entender o que permeia a cultura educacional das duas escolas. A análise dos documentos escolares e a entrevista com os diretores objetivaram responder, principalmente, à seguinte questão: Como as escolas de ensino médio e profissional estão lidando com a inserção do jovem no mercado de trabalho por meio de estágios sócio-culturais?

As principais questões que se pretendeu responder por meio das entrevistas com os estagiários e que serviram como guia a ser seguido no roteiro foram: Qual a contribuição dos estágios sócio-culturais para a formação do estudante e para o ingresso no mercado de trabalho? Que tipo de ser humano e de cidadão, os estágios, em relação direta com a educação e com o trabalho estão formando? Como o estagiário está enxergando o mundo do trabalho e sua formação escolar na condição de estudante e de trabalhador? Quais as mudanças culturais, a esfera educacional, cada vez mais vinculada, ou subordinada, ao mundo do trabalho, vem desencadeando na maneira de ver, pensar, e vivenciar do aluno as relações entre a escola e o trabalho?

O roteiro para os estagiários foi o mesmo para as duas modalidades de ensino, porém, o da escola técnica, pela sua natureza profissionalizante, contemplava algumas questões a mais tais como: o que motivou o estudante a procurar um curso técnico; por que a escolha por aquele curso; e quais as principais dificuldades que um aluno com a especialização em questão vem encontrando para entrar no mercado de trabalho.

⁷ Entre a bibliografia utilizada sobre as mudanças no trabalho destacam-se as obras de Chesnais (1996), Castel (1999), Harvey (1994), Pochmann (2002), entre outros.

Trabalhamos, conforme já salientado, com a hipótese central de que as instituições de ensino vêm funcionando mais como um dos principais canais de legitimação dos estágios enquanto uma forma de trabalho precário para a juventude do que como um canal de contribuição para a formação profissional num contexto em que os estágios cumprem, ao lado de outras modalidades de trabalho como o temporário, o terceirizado, o autônomo, o voluntário, a trabalho a domicílio, entre outros, o papel de oferecer para as empresas uma mão-de-obra barata, escolarizada e disposta a desempenhar com eficiência e dedicação as mais diversas funções (não necessariamente relacionadas com o curso que o estudante faz, haja vista que os estágios sócio-culturais também demandam alunos do ensino médio). E o aluno, por sua vez, por não encontrar outra forma de obter uma renda para poder continuar seus estudos e/ou poder contribuir na manutenção da família, ou, ainda, para adquirir experiência no mercado de trabalho, vem se submetendo ao trabalho precário nos estágios na tentativa de um ingresso futuro e efetivo em uma profissão.

Estamos interpretando os estágios como uma forma de precarização porque, conforme observado na cotidianidade e de acordo com o discutido na bibliografia sobre o trabalho e ainda com base no que vem sendo veiculado pela mídia, no geral, tanto a carga horária de trabalho realizada quanto as atividades desenvolvidas, e até mesmo as responsabilidades assumidas por estudantes em empresas mediante os contratos de estágios não diferem das de um trabalhador adulto, formado e contratado com todos os direitos garantidos pela CLT. Por essa via, os estágios estariam cumprindo uma função muito mais de trabalho, ainda que extremamente precário na vida do aluno, do que de formação, com a escola contribuindo para a exploração capitalista da mão-de-obra juvenil.

A mídia será abordada em alguns momentos do trabalho, mas, vale informar, não como fonte de dados, apenas para mostrar ao leitor que ela se caracteriza como uma das instituições que vêm reafirmando a dimensão ideológica que está por traz dos estágios sócio-culturais, no sentido de criar um senso comum, no seio da sociedade, dos estudantes e de suas famílias, de que “fazer estágios é uma das melhores formas de ingresso no mercado de trabalho”, “de que os jovens que não fazem estágios estão perdendo a chance de sua vida”, enfim, a imprensa vem cumprindo um papel fundamental não só na veiculação da idéia de que “é aceitando a precarização do trabalho no início da vida profissional que se chega a algum lugar”, mas de que “quem não estuda continuamente não chega a lugar algum”.

Aliás, por falar em mídia, faz-se agora necessário trazer para a discussão um filme que foi uma das fontes inspiradoras deste trabalho de pesquisa (pena que não nos seus aspectos positivos, mas, sobretudo, nos negativos), além da própria realidade que salta à vista até dos mais leigos no assunto. Trata-se do filme *À procura da Felicidade* (2006), dirigido por Gabriele Muccino e produzido por Todd Black, Jason Blumenthal, Steve Tisch, James Lassiter e Will Smith (este último também protagonista do filme). No filme, em que o estágio é apresentado como uma alternativa ao desemprego, o protagonista narra sua história de vida em primeira pessoa relembrando as principais e mais difíceis fases e etapas pelas quais ele passou até a atualidade, quando fica milionário. Nesse processo, a fase em que ele foi “obrigado” a aceitar um estágio sem remuneração porque estava desempregado e não tinha como sobreviver e criar o filho pequeno, é retratada como uma das mais importantes de sua vida. Mesmo sem receber salário, ele decide aceitar a vaga de estágio porque existia uma remota possibilidade de efetivar-se na empresa após um prazo de seis meses, isso se mostrasse bastante “produtividade”, se se “destacasse” e fosse o “melhor” entre os vinte estagiários contratados para a função.

Na luta para vencer os demais candidatos e conseguir efetivar-se no emprego, o protagonista utiliza todas as táticas que considerava essenciais, como demonstrar “determinação”, “sinceridade” e “vontade” de fazer parte da empresa, além de vender o produto, é claro. É importante destacar que o filme dá um grande destaque para a questão da entrevista, mostrando que, atualmente, na hora da contratação, ela importa mais do que a qualificação técnica, uma vez que o protagonista não possuía as credenciais mínimas exigidas para a vaga de estágio e mesmo assim foi contratado, isto é, ele tinha o mais importante: as “competências sociais”.

Em várias ocasiões da narração do trabalho nos estágios, “qualidades” como “resolver problemas não-previstos”, “perguntar se não souber a resposta de algo”, “procurar o potencial cliente onde ele estiver, inclusive tomar café, almoçar, e até bancar a babá dele se for preciso para conquistá-lo como cliente da empresa” (tudo isso o personagem principal segue à risca), são exaltados no filme como o caminho a ser seguido por um estagiário na conquista de um emprego. Embora procure ter todos os comportamentos e atitudes exigidos como necessários para efetivar-se no emprego, o narrador deixa claro, para nós telespectadores, a profunda humilhação, tristeza e pressão psicológica que sentia quando tinha que se sujeitar a tais situações, prejudicando, inclusive, seu relacionamento com o filho.

Rico em detalhes sobre a prática dos estágios, o filme é bastante sugestivo e ilustrativo da forma como vem acontecendo essa tentativa de inserção no mercado de trabalho, mostrando, mas não questionando, o profundo processo de alienação e fetichismo presentes nessa experiência de trabalho também no ponto em que mostra o personagem correndo “literalmente” atrás dos clientes pelas ruas da cidade. Além disso, como teria que cumprir uma jornada de trabalho um pouco inferior a dos demais candidatos (cerca de nove horas de serviço por dia), devido ao compromisso de buscar o filho na escola, o personagem principal tenta arrumar um mecanismo para driblar essa situação e conseguir, em menos tempo de trabalho, obter a mesma produtividade -ou mais - do que a dos outros. Nessa empreitada, descobre que se não desligasse o telefone entre uma ligação e outra (o trabalho era uma espécie de *telemarketing*), se não tomasse água o dia todo para não perder tempo indo ao banheiro, entre outras coisas, no final do expediente, teria acumulado “várias ligações a mais” e assim, teria mais chances de “vencer”.

O final do filme, podemos concluir, serve para reforçar o senso comum que vem se formando em torno dos estágios, ou seja, após seis meses de trabalho sem salário e depois de se submeter a todas as humilhações e sofrimentos relacionados a essa prática de trabalho, conforme avaliação do próprio personagem, ele acaba sendo contratado e, após se destacar na área, abre seu próprio negócio e enriquece. A esta última etapa da vida, o protagonista dá o nome de “felicidade”.

Assim, consideramos que o filme *À Procura da Felicidade*, embora não aborde a questão de “ser estudante” e nem de “ser jovem” para fazer estágio, afinal, o personagem é adulto, trabalhador, casado e pai, transmite uma idéia fetichizada a respeito dos estágios. E o personagem, no mais profundo grau de alienação, nos faz pensar que, talvez, seja em busca da “felicidade” que os estagiários estão quando se submetem a todo tipo de trabalho precário, sem direitos e mal remunerados que lhes são ofertados quando, na verdade, eles estão em busca de um emprego.

Para tentar atender aos nossos objetivos dividimos este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, que está subdividido em três seções, faremos uma análise de como estão configurados os estágios sócio-culturais no ensino médio e técnico enquanto uma possibilidade de inserção do estudante no mercado de trabalho. Na seção 1.1 deste capítulo faremos uma apresentação das duas escolas abordadas mostrando como os estágios sócio-culturais estão regulamentados nos documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico e Regimento

Interno) e como essa regulamentação é exposta pelos diretores e pelos alunos entrevistados. Na seção 1.2 faremos uma apresentação dos estagiários dando ênfase ao perfil sócio-econômico dos entrevistados, pois, de acordo com nossos resultados, os estágios de natureza social estão absorvendo estudantes cujas famílias se caracterizam pelo baixo poder aquisitivo e baixo capital cultural. No tópico 1.3 abordaremos quais são os atributos necessários para o ingresso dos estudantes nos estágios sócio-culturais na perspectiva de alunos e dos diretores, mostrando, inevitavelmente, como a direção escolar está enxergando o mercado de trabalho para os jovens e como está posta a aceitação da precarização do trabalho manifesta nos estágios.

No capítulo 2 trataremos das relações entre juventude, escola e trabalho por meio de uma reflexão sobre o funcionamento, na prática, dos estágios sócio-culturais. Para isso, na seção 2.1, faremos algumas considerações sobre as influências da origem sócio-econômica dos jovens no momento e na forma de inserção no trabalho, mostrando, com base na bibliografia e nos depoimentos dos estagiários que há diferenças fundamentais de transição da escola para o trabalho entre jovens “pobres” e “ricos”. A seção 2.2 será dedicada a uma análise do processo de aprendizagem nas relações escola/trabalho nos estágios sócio-culturais, mostrando que, a aprendizagem, mais do que se circunscrever aos imperativos técnicos e aos conteúdos escolares, está inscrita nos comportamentos e atitudes úteis ao exercício do trabalho ou, às chamadas “competências sociais”. No item 2.3 mostraremos como existe no espaço escolar uma relação direta e linear entre o aumento da escolaridade do jovem e as formas de ingresso e permanência no trabalho. Está posta, nos discursos dos diretores e dos alunos, a crença de que o aumento contínuo da escolaridade para além do ensino médio e técnico possibilitará a inserção efetiva no mercado de trabalho e que, sem esse aumento, os jovens serão “excluídos” e não conseguirão um “emprego de carteira assinada”.

No terceiro capítulo faremos uma análise da percepção dos estudantes provenientes das classes mais desfavorecidas economicamente, que são os que, no geral, estão se inserindo nos estágios sócio-culturais, sobre o processo de adaptação à precarização manifesta nessa possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Será abordada, na seção 3.1, qual a visão dos entrevistados sobre a prática dos estágios sócio-culturais, tentando detectar, se há alienação, se há fetichismo, enfim, se eles de fato acreditam nos estágios como uma forma legítima de tentativa de ingresso no mercado de trabalho. Na seção 3.2 mostraremos como está posto nos depoimentos dos entrevistados, o sonho da mobilidade social e da estabilidade profissional por

meio do aumento contínuo da escolarização. Eles depositam na escola e no trabalho todas as perspectivas de acesso ao consumo, de constituição da própria família e de uma vida livre de privações econômicas e sociais. Para completar o exposto na seção 3.2 e fechar a análise a que se propôs este trabalho, a seção 3.3 será dedicada a mostrar quais são as perspectivas dos estagiários para o futuro em relação ao trabalho e se, nos depoimentos há evidências de uma adaptação à precarização do trabalho com base na prática dos estágios sócio-culturais.

Para preservarmos as instituições de ensino que serviram como palco para as análises sobre os estágios na educação de nível médio e técnico, bem como de local para a busca dos estagiários, utilizaremos nomes fictícios sempre que nos reportarmos a elas, assim, à escola de ensino médio denominaremos *Escola A*, e a escola técnica pesquisada será tratada como *Escola B*. Os nomes dos diretores e dos estagiários entrevistados também serão omitidos, porém, aos primeiros chamaremos apenas de *Diretor da Escola A* ou *Diretor da Escola B*, e aos segundos nos referiremos como *Aluno ou Estagiário do Ensino Médio* ou *Aluno ou Estagiário da Escola Técnica*. Os alunos da escola técnica também poderão ser identificados pelo curso que fazem, dependendo de qual for o objetivo da questão, como, por exemplo “*Aluno ou Estagiário do Curso de Informática*”. Os nomes das empresas nas quais os estagiários trabalham também serão omitidos, apenas informaremos, quando o entendimento da questão demandar, se a empresa é do setor do comércio, dos serviços, da indústria ou de órgãos públicos, pois, todos estão contemplados na pesquisa.

CAPÍTULO 1 ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS NO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO: UMA POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO DO ESTUDANTE NO MERCADO DE TRABALHO

Neste capítulo, que está subdividido em três seções, faremos uma análise de como estão configurados os estágios sócio-culturais no ensino médio e técnico enquanto uma possibilidade de inserção do estudante no mercado de trabalho. Na seção 1.1 faremos uma apresentação das duas escolas abordadas mostrando como os estágios sócio-culturais estão regulamentados nos documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno) e como essa regulamentação é exposta pelos diretores e pelos alunos entrevistados. Na seção 1.2 faremos uma apresentação dos estagiários dando ênfase ao perfil sócio-econômico dos entrevistados, pois, de acordo com nossos resultados, os estágios de natureza social estão absorvendo estudantes cujas famílias se caracterizam pelo baixo poder aquisitivo e baixo capital cultural. Na seção 1.3 abordaremos quais são os atributos necessários para o ingresso dos estudantes nos estágios sócio-culturais na perspectiva de alunos e dos diretores mostrando como a direção escolar está enxergando o mercado de trabalho para os jovens.

1.1 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO E REGULAMENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS

Alguns fatores nos levaram a optar pelas escolas pesquisadas. A escolha da *Escola A* para estudar os estágios sócio-culturais se deve por ser ela a maior instituição pública de ensino médio de Araraquara-SP, pela sua antiguidade e porque, como está localizada na região central do município, atende a estudantes provenientes de diversos bairros num total de 2121 alunos no ano letivo de 2006. Desse número, 2084 alunos cursam o ensino médio regular, pois, sendo uma instituição dedicada prioritariamente a essa etapa da escolaridade, a escola mantém apenas uma sala com 37 alunos na 5ª série do ensino fundamental, no período diurno, e duas turmas, no período noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Escola Técnica Estadual pesquisada, que neste trabalho chamaremos de *Escola B*, também do Município de Araraquara-SP, foi criada em 23/02/1948 e reconhecida em 27/08/1948. Sendo uma das instituições públicas de Educação Profissional da região de Araraquara-SP, a escolha da *Escola B* para a análise das particularidades dos estágios sócio-

culturais no nível técnico se deve ao fato de a escola oferecer oito modalidades de habilitações técnicas de forma a contemplar os setores da indústria e dos serviços, além de possuir seis turmas de ensino médio, o que se encaixava perfeitamente na nossa proposta de analisar os estágios em distintos setores da economia local.

Cabe informar que entre os cursos técnicos modulares a *Escola B* oferece: Habilitação Profissional de Técnico em Administração; Habilitação Profissional de Técnico em Assessoria de Gerenciamento Empresarial; Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem (2 turmas); Habilitação Profissional de Técnico em Informática; Habilitação Profissional de Técnico em Mecânica (2 turmas); Habilitação Profissional de Técnico em Nutrição e Dietética; Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado; Habilitação Profissional de Técnico em Turismo. No total, na modalidade técnica, a instituição tem 1059 alunos, sendo que apenas o curso técnico em informática dispõe de vagas no período diurno (manhã e tarde) e noturno; os demais funcionam somente no período noturno.

Tanto na escola de nível médio quanto na escola técnica, desenvolvemos nosso estudo sobre os estágios sócio-culturais a partir de três fontes de dados principais: análise do Projeto-Político Pedagógico e do Regimento Interno para os anos de 2005/ 2006; entrevista semi-estruturada com os diretores; entrevistas semi-estruturadas com alunos/estagiários. Nos três momentos da pesquisa empírica tentamos estabelecer um diálogo com diversos autores, tanto da literatura nacional quanto da internacional, que se debruçaram sobre a temática do trabalho e da educação.

O roteiro de entrevista utilizado foi o mesmo para as duas escolas, porém, o da escola técnica pôde contemplar questões um pouco mais aprofundadas sobre os estágios porque, após a análise dos documentos institucionais, verificamos que esta modalidade de ensino apresenta peculiaridades que a distinguem em vários aspectos do ensino médio. Como exemplo, a *Escola B* possui várias modalidades de estágios obrigatórios para a obtenção do certificado por conta de ser profissionalizante. Dessa forma, precisamos, no momento da entrevista com o diretor, estar alertando-o de que estávamos tratando de estágios sócio-culturais e não de estágios obrigatórios, pois, os documentos escolares trazem muitas informações a respeito destes últimos que, normalmente são supervisionados e não-remunerados e, muito pouco a respeito dos não-obrigatórios remunerados.

Analizamos os estágios sócio-culturais com base em dois documentos institucionais principais, ou seja, no Regimento Escolar e no Projeto Político-Pedagógico, pois, ambos trazem os estágios sócio-culturais como uma possibilidade de inserção do jovem no trabalho. Mas, é importante destacar, desde já, que os estágios sócio-culturais para estudantes, embora já bastante comuns na prática, ainda são pouco regulamentados pela legislação. A LDB, por exemplo, por meio do artigo Art. 82, determina que: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. Além disso, no parágrafo único do mesmo lê-se: “o estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, *podendo* o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. (grifo nosso)”.

A prestação de serviços presente nos contratos de estágios é regulamentada pelo artigo 48, da LDB. Observemos o que esse artigo determina:

Para a realização do estágio supervisionado de natureza sócio-cultural deverá ser celebrado o Termo de Compromisso a ser firmado entre o aluno ou seus representantes, quando for o caso e a parte concedente de estágio, com a interveniência obrigatória da escola (LDB, p.12).

Além do exposto acima, o artigo 49 da LDB estabelece que a carga horária do estágio sócio-cultural cumprida pelo aluno deverá ser acrescida à carga horária prevista para o curso e ser registrada em Histórico-Escolar. Mas, nesse caso, a lei se refere ao contrato de aprendiz. Aliás, é crucial informar que um dos fatores mais fundamentais no que diz respeito à legislação que regulamenta os estágios sócio-culturais só observado quando entramos em contato com a realidade, é que a tentativa de inserção do estudante de nível médio e técnico no mercado de trabalho pelos estágios vem se dando de duas formas distintas: por meio do contrato de “Aprendiz” e por meio do contrato de “Estagiário”.

O Contrato de “Aprendiz”⁸ é regulamentado pela Lei nº 10.097 e artigos 403 e 428 a 433 da CLT de dezembro de 2003, sendo ainda previsto no artigo 7º da Constituição Federal, como

⁸ Segundo reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, no caderno Classificados e na seção relativa aos Empregos, do dia 15 de julho de 2007, p. F4, houve um aumento brutal na contratação de aprendizes pelas empresas nos últimos anos por conta do aperto da fiscalização realizada pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE). A reportagem dizia que entre 2005 e 2006, houve um crescimento de 49% no número de jovens contratados, sendo 29.6005 em 2005 e 44.049 em 2006, e apenas de janeiro a abril de 2007 outros 24.720 jovens assinaram contratos de aprendizes, isso tudo em razão do monitoramento das Delegacias Regionais do Trabalho (DRTs), para quem, se depender da vigilância, esses números devem crescer nos próximos anos. Em relação à contratação de aprendizes na esfera

um contrato de trabalho especial, de natureza industrial, comercial ou rural, que deve ser ajustado por escrito e por prazo determinado e deve se restringir ao estudante que está situado na faixa etária que vai dos 14 aos 24 anos.

O Contrato de “Estagiário” é regulamentado pela Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82, como um contrato que deve proporcionar ao trabalhador, sem limites de idade, atividades que proporcionem experiência prática da profissão que pretende seguir. O contrato de estagiário deve ter, de acordo com as análises de Marques e Abud (2005, p. 22), caráter de aprendizagem social, profissional e cultural que proporcione ao estudante a participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

A lei distingue, portanto, o “Aprendiz” do “Estagiário”, sendo, o primeiro, um programa de aprendizagem por meio do qual os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e a matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, sendo o número de aprendizes equivalente a 5% no mínimo e 15 % no máximo dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento cujas funções demandem formação profissional, conforme o art. 429 da CLT (MARQUES; ABUD, 2005, p. 19). As porcentagens não se aplicam, porém, diz o parágrafo primeiro do mesmo artigo, quando se tratar de entidade sem fins lucrativos.

Ademais, o estudante que tiver inscrito no programa de aprendizagem deve ter a garantia de uma formação técnico-profissional metódica e compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. O contrato de aprendizagem também só é válido se for anotado na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) do estudante, o que lhe garante o recolhimento e saque do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) ao término do contrato. O estudante inscrito no programa de aprendizagem deve estar com a matrícula e a frequência na escola em dia e não pode cumprir uma jornada de trabalho superior a seis horas diárias, sendo proibida a prorrogação

pública, a reportagem explicava que entre os anos de 2003 e 2005 não houve registro de contratação de aprendizes pelas estatais, porém, em 2006, os órgãos públicos contrataram cerca de 13.110 jovens, sendo os Correios a próxima empresa que deverá aderir maciçamente ao programa de contratação de aprendizes. A contratação de aprendizes teve início nas empresas privadas e no terceiro setor - dizia ainda a reportagem - e passa a atingir os órgãos públicos. Vale ainda informar que, a mesma reportagem coloca a questão da não-efetivação de boa parcela dos aprendizes nas empresas em que atuam, mas defende essa forma de emprego como medida de qualificação e experiência para o jovem, e informa também que o Comércio é o setor que mais apresenta irregularidades nas contratações e manutenções de aprendizes, tudo com base em pesquisa realizada pela Delegacia Regional do Trabalho de São Paulo (DRT-SP). Somente no Estado de São Paulo, de janeiro a junho de 2007, dos 3.325 jovens que estavam trabalhando de forma irregular, 25% estavam no Comércio. A indústria concentrou 23% das irregularidades nos contratos de aprendizagem, enquanto o setor dos Serviços ficou com 20%. Os setores da construção civil, da educação e da saúde, que também aderiram aos contratos de aprendizagem, somaram 32% das irregularidades registradas.

e a compensação de horas. O “Aprendiz” deve receber “salário mínimo horário”, valor que, no final do mês pode ser inferior ou superior ao salário mínimo nacional vigente.

A extinção do contrato de aprendizagem pode se dar em quatro situações: no final do prazo estipulado; quando o aprendiz completar 24 anos; antecipadamente, quando houver desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, falta grave, ausência injustificada à escola com perda do ano letivo; a pedido do aprendiz (MARQUES; ABUD, 2005, p. 20).

Quanto ao estagiário, a lei nº 6.494/77 deixa claro que, não sendo considerado um “empregado”, ele não tem os direitos previstos na CLT, além disso, o trabalho do estagiário deve ter finalidade pedagógica e só pode ser prestado à pessoa jurídica, sendo vedada a contratação de estagiários por advogados, médicos, e outros profissionais liberais que não forem organizados sob a forma de pessoa jurídica. Portanto, podem conceder estágios para estudantes regularmente matriculados e efetivamente cursando o ensino médio, o ensino profissional, educação especial e o nível superior, tanto em instituições públicas quanto privadas, as pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta e indireta, como as fundações, as autarquias, as sociedades de economia mista, as empresas públicas que explorem atividade econômica e as instituições de ensino. Nesse caso, entretanto, diferentemente do “aprendiz”, não há a necessidade de anotação na CTPS, sendo necessário apenas que seja firmado um Termo de Compromisso de estágio, por escrito, entre o estudante, a empresa e a escola. É a existência desse documento e a assinatura do diretor da instituição de ensino que conferem validade ao estágio e afastam a existência do vínculo empregatício.

Vale destacar, entretanto, que tanto os diretores das duas escolas pesquisadas quanto os próprios estudantes chamam de “estágio” os dois tipos de vínculo, mas, entendem que existem algumas diferenças fundamentais entre eles especialmente quanto às garantias do trabalho, ou, no nosso entendimento, existem diferenças fundamentais no que se refere à precarização do trabalho. Isso porque, o aprendiz, conforme exposto no parágrafo acima, faz jus ao FGTS, à carga horária reduzida e ao salário mínimo, além de receber outros benefícios como vale transporte e auxílio alimentação que, não são oferecidos ao estagiário.

Até aqui, ao que tudo indica, parece que os estágios sócio-culturais ainda são uma prática em construção nas e pelas escolas. Uma análise nessa direção também pode ser feita com base no fato de, recentemente, o Senado aprovou um projeto de lei regulamentando o estágio para estudantes de instituições de nível médio, educação especial, técnico, superior e educação de

jovens e adultos. Tal projeto, que até 07/12/2007, ainda não havia sido sancionado pelo presidente Lula, garantia férias remuneradas de 30 dias no caso dos estágios com duração igual ou superior a um ano. Todavia, o estágio continua não configurando o vínculo empregatício e a empresa concedente do estágio, que poderá ser órgãos públicos, empresas privadas e profissionais liberais de nível superior com a devida inscrição no órgão competente, deverá oferecer ao estudante seguro contra acidentes pessoais.

O projeto de lei citado acima ainda estabelece a carga horária a ser cumprida pelo estagiário, sendo quatro horas diárias para alunos de educação especial e de educação de jovens e adultos, e seis horas diárias para estudantes de nível médio, educação profissional e ensino superior. A duração máxima do estágio em uma mesma empresa continua sendo de dois anos, exceto para estagiários com deficiência (JORNAL *TRIBUNA IMPRESSA*, Araraquara –SP, 8 de novembro de 2007, Seção Vestibular, p. B6).

Para analisar os estágios sócio-culturais do ponto de vista da precarização do trabalho do jovem estudante, é preciso ter em conta a forma de trato conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, a essa possibilidade de inserção no trabalho. Nesse aspecto, três fatores fundamentais merecem nossa atenção. Primeiro que a LDB deixa a cargo de cada instituição de ensino as normas para a realização dos estágios, o que pode significar o descaso dos órgãos governamentais para com os alunos que tentam se inserir no mercado de trabalho por meio de estágios, pois ao conferir autonomia às escolas na gestão dos estágios, corre-se o risco de as escolas, na figura dos diretores, ao fazerem a intermediação, atenderem aos interesses dos empresários em detrimento da formação dos alunos, fato discutível uma vez que por serem jovens e, no caso específico dos estágios sócio-culturais, por serem os estudantes na maioria das vezes provenientes das classes mais desfavorecidas da população, tratam-se da parte mais vulnerável da relação trabalhista que, necessita ser protegida pela lei.

Segundo que, ao invés de o parágrafo único do artigo 82 da LDB estabelecer que o estagiário *deverá* receber bolsa-auxílio e estar segurado contra acidentes, além de ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica, diz que ele *poderá* receber tais benefícios, palavra que dá margem para o entendimento de “não-obrigatoriedade”, por parte das empresas empregadoras, em relação ao pagamento de bolsa-auxílio. Todos os jovens que entrevistamos recebem bolsa-auxílio, porém, há de se pensar se esse tipo de estágio não pode estar, em algumas realidades, sendo feito sem qualquer tipo de remuneração.

Terceiro que, a lei nacional da educação, por meio de seus elaboradores, protege, não o estagiário, mas a classe empregadora de eventuais processos judiciais trabalhistas impetrados por estudantes contra ela (com isso, protegendo também a instituição de ensino que faz a intermediação do processo) dizendo que os estágios sócio-culturais não configuram vínculo empregatício.

Outro ponto que gostaríamos de salientar a respeito dos estágios de formação/trabalho, mas dessa vez não constante da LDB, mas sim do Regimento Escolar da *Escola A*, no parágrafo único do artigo 47, diz respeito ao fato de esse tipo de estágio dever ser, obrigatoriamente, supervisionado por representantes escolares. Vejamos o que diz o Regimento Escolar da *Escola A*: “A orientação e supervisão das atividades de estágio sócio-cultural para alunos do Ensino Médio ficarão sob a responsabilidade do Professor Coordenador Pedagógico e do Vice-Diretor da Escola (p. 12)”.

A inclusão subordinada do jovem no trabalho presente nos estágios de natureza social também pode ser observada por meio da questão relativa à orientação e supervisão dos estágios pelos representantes escolares nas pessoas do Coordenador Pedagógico e do Vice-Diretor. Com base no Regimento Escolar da *Escola A* - na seção em que trata *Da Organização Técnico-Administrativa* e que abrange o Núcleo de Direção, o Núcleo Técnico-Pedagógico, o Núcleo Administrativo, o Núcleo Operacional, o Corpo Docente e o Corpo Discente – essa orientação e supervisão deve ficar sob a responsabilidade do Núcleo Técnico-Pedagógico, integrado pelos professores coordenadores e que tem a função de dar apoio técnico aos docentes e discentes, porém, esse apoio não se cumpre na prática.

Quando questionado sobre como funciona o Estágio Supervisionado Sócio-Cultural previsto no Regimento Interno e questionado sobre quem na instituição escolar é responsável pela supervisão desses estágios, o diretor da *Escola A* tratou logo de esclarecer que: “Estágio Supervisionado é uma coisa e Estágio Sócio Cultural é outra”. Segundo seu entendimento sobre os estágios no que tange à orientação e supervisão:

O estágio supervisionado é próprio da escola que tem curso técnico, o aluno faz contabilidade e precisa fazer estágio no escritório de contabilidade para poder se formar nessa área, esse é o estágio supervisionado, nós não temos esse estágio porque não temos cursos técnicos, nós temos o estágio social. Vou te dar um exemplo de estágio social, temos uma parceria com o Senac, que oferece cursos na área do Comércio, um aluno nosso vai lá, faz um curso e aí, consegue uma vaga

de estagiário no comércio, por intermédio da nossa escola e do Senac, esse estágio é sócio-cultural, a nossa escola não oferece curso profissionalizante, mas faz parceria com o Senac para que o aluno possa fazer um curso, estando vinculado ao ensino médio, e possa fazer estágio numa firma, é esse nosso estágio, é social. Nosso aluno faz esse tipo de estágio para conseguir uma ajuda financeira, e, como ele não tem profissionalização específica, normalmente ele trabalha no comércio, que é o setor que mais contrata estagiários de nível médio.

O Regimento Interno da *Escola A*, entretanto, não menciona que o estágio supervisionado é próprio das escolas profissionalizantes, dando margem a uma interpretação de que, embora tenha a característica de ser sócio-cultural e não-obrigatório, ainda assim ele deve ser supervisionado pela instituição de ensino. Porém, na visão do diretor da escola, sendo de caráter sócio-cultural e tendo como objetivo proporcionar ajuda financeira ao aluno, a escola não tem obrigação de supervisionar esse tipo de estágio.

O diretor concorda que o certo seria o coordenador pedagógico estar acompanhando o desenvolvimento dos estágios sócio-culturais realizados pelos alunos, mas, na prática, o diretor admite que esse acompanhamento não existe ao explicar:

Aqui na escola os responsáveis pelo acompanhamento desses estágios são a Direção e a Coordenação, mas, eu gostaria de deixar bem claro que esse estágio é social, não é supervisionado, o que para nós é bem diferente então não nos sentimos na obrigação de fazer um acompanhamento muito profundo disso, no geral fica a cargo do aluno e da empresa mesmo.

Pressupõe-se, pelo final da frase acima, ou seja, “no geral fica a cargo do aluno e da empresa mesmo”, que os contratos de estágios estão ocorrendo entre partes iguais em poder econômico e de decisão -o aluno e a empresa – e que a escola, embora esteja fazendo a intermediação dos estágios e, embora a assinatura dela no contrato de estágio garanta que a empresa está isenta de responsabilidades trabalhistas para com o aluno, não se sente na obrigação de intervir nessa relação.

Em termos de acompanhamento dos estágios, o diretor do ensino médio apenas informa que o estágio de natureza social é desenvolvido mediante um contrato por meio do qual a escola declara que está disponibilizando o aluno para o estágio e está fornecendo informações sobre esse aluno, como as notas e frequência à aulas, por exemplo. Ele disse ainda que a escola tem “muitos contratos desse tipo hoje aqui, eu não sei nem te dizer quantos, eu precisaria de um tempo para

levantar”. O mesmo diretor declarou que não tem uma opinião formada sobre a possibilidade de ingresso do estudante no mercado de trabalho pela via dos estágios, mas, segundo ele:

acho que por um lado é bom, mas por outro é ruim. É bom porque o aluno tem uma ocupação, tem uma verba que normalmente vai para ajudar a família, ele já pode estar adquirindo alguma coisa que não poderia comprar de outra forma, pode até fazer um curso de aperfeiçoamento com esse dinheiro que de outra forma ele também não poderia fazer, mas, tem o lado negativo também que é: ele não é registrado, ele pode ter algumas garantias mas não tem todas as garantias sociais, mas eu não gostaria de me posicionar a respeito disso porque é um dado que envolve um conhecimento maior sobre a área de estágios e eu não estou preparado para fazer essa avaliação, precisaria de algo mais específico da área para avaliar se é bom ou ruim, o que importa é o que o aluno pensa e acho que eles gostam porque esses estágios são concorridos, mas, só o aluno mais preparado consegue uma oportunidade. De um modo geral acho que esses estágios são bons, você vê resultados positivos para o aluno na escola, do ponto de vista da instituição é bom porque o aluno acaba se tornando mais responsável.

Alguns excertos das entrevistas revelam como os estagiários ficaram sabendo que poderiam fazer um estágio de natureza social. Uma estagiária do ensino médio informou que ficou sabendo dos estágios “na escola, o pessoal da Secretaria da Fazenda veio aqui e pediu para os alunos mandarem os currículos que eles iriam selecionar depois”. Outros alunos depoentes ficaram sabendo dos estágios por intermédio de amigos, parentes ou pela agência de empregos. É comum percebermos, quando analisamos os depoimentos dos estagiários da escola técnica, que a decisão de fazer um curso técnico também foi influenciada pela possibilidade de conseguir um estágio. O discurso a seguir ilustra a afirmativa:

Todo mundo falava assim “Ah, quem faz curso técnico no Industrial consegue estágio fácil”, aí, logo que entrei aqui surgiu o comunicado no quadro de aviso sobre a Unimed, e mandei o currículo, no dia seguinte já fui contratada. Eu trabalhava num supermercado, pedi a conta do supermercado e fui para a Unimed. (ESTAGIÁRIA DO CURSO TÉCNICO EM ASSESSORA EMPRESARIAL).

Uma outra estagiária da escola técnica fala que “é muito raro você entrar num curso do Industrial e não conseguir um estágio. Só no primeiro mês de aula fui chamada para três entrevistas”, e um aluno do ensino médio explica sobre o papel das agências de empregos na oferta de estágios para estudantes ao informar que se inscreveu “num órgão que se chama CIEE, que é um órgão que encaminha alunos para estágios, através desse órgão, eles me ligaram e me encaminharam para uma entrevista”. Os diretores e professores, conforme expuseram os

entrevistados, são outra fonte de divulgação dos estágios, além dos cartazes espalhados pelas agências de emprego nos murais das escolas, afinal, conforme expôs outra aluna do ensino médio: “Quem me falou foi o Diretor lá da escola, ele perguntou se eu tinha interesse, se eu já estava trabalhando e se eu tinha interesse em fazer um estágio, aí, ele disse o tempo que seria e que era remunerado”.

O artigo 46 do Regimento Escolar da *Escola A*, na seção *Do Estágio Supervisionado*, ainda regulamenta o estágio supervisionado de natureza sócio-cultural, de caráter não-obrigatório, esclarecendo que:

A escola oferecerá estágio supervisionado de natureza sócio-cultural, não obrigatório, a partir da demanda de seus alunos, objetivando propiciar o contato com o mundo do trabalho e com as práticas sociais de forma a concretizar para o educando a preparação geral para o trabalho e para o exercício da cidadania (p. 11).

E o parágrafo único do mesmo artigo citado acima estabelece que “somente poderão realizar estágio supervisionado sócio-cultural os alunos que, independentemente da série objeto da matrícula, tiverem, no mínimo, na data do estágio, 16 (dezesesseis) anos completos” (p. 11). Quanto à carga horária, duração e jornada do estágio, a serem cumpridas pelo estagiário, elas devem ser compatíveis com a jornada escolar do aluno, de forma a não prejudicar suas atividades escolares e devem estar de acordo com a legislação pertinente.

No Regimento Interno da *Escola A*, consta, ainda, que a finalidade dos estágios sócio-culturais é proporcionar a ligação entre o trabalho e a formação, oferecendo experiência para o aluno na área em que atua (p.11). Assim sendo, perguntamos para o diretor como fica essa ligação entre o trabalho e a formação no caso dos alunos de nível médio, se esse nível não oferece uma qualificação específica para o trabalho. Como resposta a essa questão, primeiro ele ressaltou que:

a empresa nunca vem pedir estagiário na escola, quem vem é uma das agências, a agência prega um cartaz aqui ou pede para a gente divulgar entre os alunos que tem vagas de estágios, e é a agência que faz a seleção dos alunos. Em seguida, falou que no caso do ensino médio a ligação entre o trabalho e a formação não importa muito para o estágio, o que importa para a empresa é “o perfil do aluno que querem, normalmente, a exigência maior se dá em termos de idade, eles sempre querem alunos com 16 anos de idade, e tem que ser um aluno responsável.

Pedimos ao diretor que explicasse um pouco mais como a empresa e/ou agência de empregos faz o contato com a escola na busca por estagiários. A resposta obtida foi:

As agências de emprego vêm aí, às vezes falam diretamente com a gente que precisam selecionar estagiários, ou então, espalham cartazes pela escola e os alunos interessados devem ir lá, ou, ainda, o aluno foi por conta na agência pedir vaga de estagiário e, como é preciso ter a assinatura da escola, a empresa na qual ele vai trabalhar ou a agência vem aqui trazer o contrato. Nossa relação com a agência é de fornecer informações sobre o aluno que está fazendo o estágio, a agência quer saber se ele está frequentando as aulas, se eles estão indo bem nas matérias, nossa relação com as agências é passar qual a situação do aluno aqui dentro da escola, qual o comportamento dele, a agência quer saber qual é a situação do aluno dentro da escola, essa é a informação básica que a agência quer da gente. Nosso papel se restringe a isso, ou então, a agência pede para avisarmos os alunos que tal dia e tal hora ela vai estar realizando uma seleção para contratar estagiários, na maioria das vezes nem divulga o nome da empresa na seleção, apenas os que são aprovados ficam sabendo depois para onde era a vaga.

Além de garantir para a empresa que o aluno é assíduo, a escola também cumpre uma função, na relação que se estabelece entre escolas e empresas nos estágios, de fornecer informações sobre o comportamento do aluno, sobre sua dedicação aos estudos, etc. A escola está servindo, talvez mais do que a própria agência de empregos - quando existe a participação das agências no processo, afinal, a escola já está cumprindo um papel de agenciadora dos estágios sócio-culturais - como um mecanismo de seleção de alunos de bom comportamento que podem pelo menos “concorrer” a uma vaga de estágio sem que as empresas cometam possíveis “erros” no momento das contratações. Isso porque, mais do que a agência de empregos, são os agentes escolares que convivem com o aluno que podem fornecer informações sobre eles, pois, é no espaço escolar que ele passa boa parte do seu dia. Se o aluno é capaz de respeitar normas na escola, será capaz de respeitar no trabalho.

Como ninguém, a escola está “apta” a fornecer referências, ou até a decidir se o aluno pode ou não participar da seleção. Até mesmo quando ao aluno toma a iniciativa de procurar vagas de estágios diretamente nas agências de emprego é preciso que a escola dê o aval para que ele realize o trabalho sob sua responsabilidade, mediante a assinatura do contrato, ou, então, outra medida bastante comum, verificada também no caso do ensino técnico, as agências de emprego “espalham cartazes pela escola e os alunos interessados devem ir lá” (DIRETOR DA ESCOLA A).

Segundo o diretor da *Escola A*, as empresas da região de Araraquara-SP que mais procuram estagiários de nível médio são as do setor do Comércio e dos Serviços, porém, nas entrevistas com os estagiários, não foi isso o que se observou, e os alunos de ensino médio estão estagiando, em sua maioria, em setores públicos do governo e em indústrias, mediante o contrato de aprendiz, conforme se constatou quando percorremos as salas de aulas da *Escola A* na busca dos estagiários para as entrevistas. Esta informação errônea do diretor revela que, de fato, não há um acompanhamento efetivo dos estágios por parte da escola, a escola não está ciente nem ao menos sob quais bases vêm ocorrendo esses estágios, inclusive, o diretor não soube nem informar a quantidade exata de alunos que, no momento da nossa pesquisa de campo, estavam realizando estágios dessa natureza.

Ademais, em alguns momentos da fala do diretor, percebe-se que a escola ainda não está preparada para lidar com esse tipo de estágio porque a visão da gestão a respeito dos estágios sócio-culturais é simplesmente uma reprodução da visão empresarial sobre os mesmos. A gestão está reproduzindo a ideologia da empresa capitalista nos estágios sócio-culturais e não está cuidando para que haja, de fato, alguma aprendizagem profissional. A visão da gestão sobre os estágios é uma visão imediatista, assistencialista, emergencial, como tudo o mais o tem sido na educação. Sob a denominação de estágio sócio-cultural, as escolas e as empresas mantêm um discurso de que estão contribuindo para a inserção do jovem no mercado de trabalho, porém, mais do que inserção, temos precarização do trabalho para alunos que já estão submersos em uma situação precária de vida e de estudo.

Vimos no item 1.1 deste capítulo que o descaso dos órgãos governamentais para com os alunos que se inserem no mercado de trabalho por meio de estágios não está apenas no fato de deixar a cargo de cada instituição de ensino o poder de determinar, de forma descentralizada, as normas para a realização de estágios de formação/trabalho. A visão empresarial que a gestão escolar vem tendo a respeito desse tipo de estágio, mostra que a escola está mais interessada, assim como a legislação, em atender mais o empresário do que o aluno, mesmo sendo este último a parte mais vulnerável desta relação tanto pela sua condição de jovem quanto pela sua condição de trabalhador que necessita de uma renda para ajudar nas despesas familiares ou para custear seus próprios gastos com educação, consumo e lazer.

Quanto ao trato dos estágios sócio-culturais pela *Escola B*, vale informar que as relações entre o trabalho e a educação por meio dos estágios estão regulamentadas no seu Regimento

Interno, no artigo 33, onde se lê que as atividades de relações institucionais e de atualização tecnológica incluem as “específicas de encaminhamento e acompanhamento do aluno-estagiário, com a finalidade de integrá-lo ao ambiente profissional (Art.34, p. 18-19)”. No parágrafo único do artigo 34 está expresso que as atividades relativas aos estágios serão desenvolvidas “por professores responsáveis pela supervisão de estágio, com as coordenações de área”. O último artigo do Regimento que trata dos estágios é o 120, que sob o título *Das Competências*, entende que além das competências que lhe forem conferidas por lei, pelo Regimento Interno, delegadas ou atribuídas por ato de administração superior, competirá ao diretor, em relação às atividades específicas:

manter entendimentos com empresas e outras instituições para fins de entrosagem, intercomplementaridade ou estágio de alunos e, ainda, ‘atribuir a regência de aulas e a supervisão de estágios aos professores da U.E. nos termos das normas próprias do Regimento Interno e ‘assinar, juntamente com o Secretário, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos’ (REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA B, p.40).

Mas, os estágios que nos interessam, ou seja, os sócio-culturais, são tratados, pela gestão escolar, de forma diferenciada da dos estágios supervisionados, obrigatórios para a obtenção do certificado. Esses últimos contam com uma área especializada na gestão dos estágios - a *Área estratégica de Integração Escola/Empresa* - que atualmente está desenvolvendo os seguintes projetos: Operacionalizando Estágios; Auxiliar aluno para concluir estágio na indústria; Acesso ao mercado de trabalho através de estágios em empresas (Gestão) e Plano de estágio (Turismo).

Uma vez que nosso objetivo foi analisar como vem se processando a tentativa de inserção do jovem estudante no mercado de trabalho por meio de estágios sócio-culturais em convênio com a instituição de ensino, nos detemos, tanto na entrevista com o diretor quanto nas análises dos trechos dos documentos institucionais que tratam dos estágios, ao estudo dos estágios sócio-culturais.

Assim sendo, na entrevista com o diretor pedimos para ele esclarecer, já entrando nas questões específicas do roteiro, que lugar ocupam os estágios sócio-culturais nos projetos desenvolvidos pela escola tendo em vista que a Proposta Pedagógica destaca vários projetos que visam o desenvolvimento, acompanhamento e supervisão das mais diversas modalidades de estágios. Ele explicou que:

Existe o estágio que é obrigatório e o que não é obrigatório. Esse é o não-obrigatório. A empresa pede muita experiência, então, esse estágio,

mesmo que o aluno ganhe menos que um salário mínimo, ele já está aprendendo, pois, quando ele terminar o curso, que dura três semestres, se ele já tiver adquirido essa experiência por meio do estágio, ele já pode ser contratado pela empresa. Então, esse estágio serve para cobrir a falta de experiência e já serve para cobrir o Primeiro Emprego. A empresa sempre pergunta “você já trabalhou nisso?”, se o aluno fala que não, ela não quer, se fala que sim, ele pode pegar. Esse estágio que é não-obrigatório, fazemos essa distinção porque temos o estágio obrigatório, o qual não tem jeito, se o aluno não fizer ele não recebe o certificado. O objetivo do estágio não-obrigatório é que o aluno pegue experiência, então, se ele fez estágio 6 meses ou mais enquanto estudava, quando se formar já não é mais Primeiro Emprego, ele pode dizer que já trabalhou, ele melhora as chances de o aluno entrar no mercado de trabalho.

A escola faz, portanto, uma clara distinção entre estágios obrigatórios e não-obrigatórios. De acordo com a gestão, o objetivo dos estágios sócio-culturais, ou os não-obrigatórios, é proporcionar experiência ao aluno para o posterior ingresso no mercado de trabalho. O diretor salienta que as empresas hoje dão muita importância para esse tipo de estágio que é também considerado como “Primeiro Emprego” na hora de contratar um trabalhador e que, assim, ele melhora a chance de o aluno entrar no mercado de trabalho. Nesse processo, o estágio sócio-cultural vem tomando cada vez mais a feição de “emprego” quando deveria ser considerado, antes de tudo, formação. O uso que as empresas, tanto públicas quanto privadas, vêm fazendo de estudantes como uma mão-de-obra temporária, barata, dedicada, disposta a desempenhar qualquer função para a qual for designada, que quer entrar no mercado de trabalho a qualquer custo e, que, talvez, se mantêm vinculada sempre a uma instituição de ensino como forma de não perder o estágio, ou, em outras palavras, o emprego, vem, com isso, ganhando legitimidade junto à escola e à sociedade.

Cabe observar que a mídia, com destaque para a televisão, jornais, revistas e internet, também vem exercendo um forte papel na divulgação das vagas de estágios como uma possibilidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, exercendo, inclusive, uma forte pressão ideológica sobre eles no sentido de mostrar que essa é, hoje, uma das formas mais legítimas de começar a vida profissional. A *UOL*, por exemplo, no dia 24/07/2006, divulgou um concurso para contratar estagiários exigindo que os candidatos estivessem cursando o último ou penúltimo ano do ensino superior em determinadas áreas.

A *empresa D* também divulgou suas contratações de estagiários de ensino técnico e superior pela Internet, na *Uol*, no dia 14 de Setembro de 2006, por meio de um texto que dizia:

“A empresa D receberá inscrições, até a próxima sexta-feira, dia 15, para oportunidades de estágios em suas fábricas de São Caetano do Sul e Mogi das Cruzes, na Grande São Paulo...”. Entre os requisitos exigidos para a participação no processo de seleção da empresa D estavam: cursos técnicos na área de Eletrônica, Mecânica e Mecatrônica; a formação do aluno deveria estar prevista para Dezembro de 2007 ou Julho de 2008; os alunos deveriam ter inglês intermediário; excelente conhecimento de informática; *disponibilidade para estagiar em período integral*; além disso o candidato deveria, ainda, residir próximo ao local do estágio. A empresa informava também que o estágio teria a duração de 11 meses e que o objetivo dos estágios é “capacitar e desenvolver novos talentos, além de promover o estreitamento das relações entre escola e empresa”.

O Jornal *Tribuna Imprensa*, de Araraquara-SP, do dia 19 de Setembro de 2006, informou que 90% das empresas locais estão empregando estagiários. O mesmo Jornal, no dia 14 de Janeiro de 2006, trazia uma reportagem intitulada “Mão-de-obra para o Distrito Industrial está garantida”, a reportagem se referia à quantidade de alunos de escolas de nível médio, técnico e superior da região que estava em busca de um estágio como forma de entrar no mercado de trabalho ⁹. E mais, segundo a reportagem, o principal obstáculo para que as empresas contratassem a totalidade desses estudantes era a “falta de qualificação” e de “experiência” dos jovens estudantes uma vez que “as empresas são muito exigentes e normalmente pedem nível superior, domínio de mais de uma língua e experiência de dois anos” (Jornal *Tribuna Imprensa*, Araraquara, 6 de Agosto de 2006, p. 110).

O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) também vem divulgando diversos programas de estágios para jovens em empresas, em jornais locais de Araraquara-SP, com espaço gratuito, cujo título geral da seção tem sido “A inclusão social da juventude no mercado de trabalho”. Só para citar um exemplo, tratando a questão dos estágios como uma espécie de Terceiro Setor, o CIEE, por meio do Jornal *Tribuna Imprensa*, de Araraquara-SP, do dia 3 de janeiro de 2007, p. D1, divulgou uma reportagem intitulada “Estágio é o melhor caminho para o recém formado”. Entre outras coisas, essa reportagem dizia que o estágio é, atualmente, a forma

⁹ De acordo com dados divulgados pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), no Jornal *Tribuna Imprensa*, de Araraquara-SP, 1 de novembro de 2006, p. E 1, naquele momento existiam cerca de 4 mil estudantes da região de Araraquara cadastrados em seu banco de dados à espera de uma vaga de estágio. Esse número, que na avaliação do CIEE é bastante elevado, engloba 22 cidades da região de Araraquara, entre elas Matão, Itápolis, Tabatinga e Gavião Peixoto. Ainda de acordo com o CIEE, a demanda maior por estágios acontece entre estudantes de cursos superiores e a oferta de vagas é maior nas áreas de Administração de Empresas, Direito e Publicidade e Propaganda.

mais eficaz de um recém formado conseguir uma vaga no mercado de trabalho, pois, “raramente”, as empresas contratam jovens em início de carreira sem nenhuma experiência. A reportagem estava embasada em dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto TNS *InterScience*, publicada na Revista *Carta Capital*, e em pesquisas realizadas pelo próprio CIEE, e apontava o estágio como o caminho mais comum entre empresários que desejam contratar jovens, principalmente os dos setores têxtil, automotivo e de telecomunicações.

O objetivo dos empresários ao promover os programas de estágios é, segundo a mesma reportagem acima, “oferecer oportunidades de iniciação laboral em seus quadros aos jovens que dão seus primeiros passos no caminho profissional”. Um dos principais objetivos das empresas ao contratar jovens é, ainda de acordo com a mesma reportagem, “investir em pessoal capacitado para cargos gerenciais, ou seja, o estágio é fórmula eficaz na formação dos futuros talentos de uma organização”. Nessa reportagem, o CIEE não poupou elogios às iniciativas empresariais ao contratar jovens para fazer estágios ao informar ainda que, “uma outra pesquisa” (mas dessa vez não informou qual pesquisa foi essa), “mostra que 64% dos ex-estagiários são efetivados após terem passado pela experiência do estágio”. O presidente do CIEE disse ainda, por meio dessa reportagem, que:

a participação de jovens nas atividades da empresa fornece a elas a valiosa oportunidade de chegar mais rápido e eficazmente ao perfil profissional de que necessitam. As empresas passam a descobrir que este é um grande diferencial na constante corrida para formar talentos de acordo com sua cultura organizacional.

O mesmo interlocutor do CIEE citado acima afirmou ainda que o estágio “é *imprescindível* ¹⁰ para a vida do estudante, afirmação que parte dos próprios jovens e, é justificado pela chance de desenvolvimento profissional e aprendizado”. O Jornal Tribuna Imprensa trouxe uma reportagem do CIEE, sob o título “Vagas de estágios dobram durante as férias”, em que o supervisor do CIEE de Araraquara-SP, “aconselhava” os jovens a deixarem de “curtir” as férias para procurar uma vaga de estágio porque este é o período do ano em que as empresas mais precisam de estagiários e encontram dificuldades em contratá-los justamente porque as escolas não estão funcionando e elas não têm onde encontrar alunos disponíveis para o estágio. Enquanto isso - informava a reportagem - durante o período letivo, sobram estagiários e faltam vagas. Já pensando nisso, o aluno deveria abrir mão de suas férias (principalmente nos

¹⁰ Grifo nosso.

meses de dezembro, janeiro, fevereiro e julho, dizia a reportagem) para garantir sua vaga de estágio ao longo do ano.

A coordenadora de marketing e relacionamento de uma empresa especializada em contratar estagiários, também de Araraquara-SP, na mesma reportagem do Jornal Tribuna Imprensa que trazia uma entrevista com o supervisor do CIEE, salienta que:

mostrar disposição para trabalhar durante as férias pode ser decisivo na escolha do candidato [...] essa é uma sugestão que sempre apresentamos para o estudante: ter postura profissional desde cedo e saber aproveitar oportunidades. Já vimos casos de estagiários que deixaram vagas já conquistadas para viajar nas férias. Isso não colabora com a imagem profissional que o estagiário começa a construir desde o primeiro dia de trabalho.

No dia 9 de fevereiro de 2007, A Defensoria Pública do Estado de São Paulo divulgou, também no Jornal a Tribuna Imprensa, de Araraquara-SP, p. 13, a abertura de um concurso para estagiários, por meio do qual deveriam ser preenchidas cerca de 650 vagas de estágio para estudantes que estivessem cursando o penúltimo ou a último ano do curso de Direito. A inscrição para o concurso só poderia ser feita pela *Internet* e os inscritos deveriam pagar uma taxa de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais). Seriam selecionados por meio de um prova escrita (a Fundação Vunesp era a responsável pela realização do concurso). O mesmo Ministério Público de São Paulo (MP/SP), que já havia divulgado concurso para preencher vagas de estágios, no mesmo Jornal (Tribuna Imprensa), só que do dia 25 de outubro de 2006, p. D 1, enfatizava que, “à medida que forem se encerrando os períodos de estágios, deverão ser chamados novos estudantes para preencher as vagas abertas”, e que, os candidatos deveriam ter em mente que “esse concurso é considerado um dos principais treinamentos para o cargo de Promotor de Justiça. Prova disso é que a maioria dos aprovados em concursos anteriores para essa função é formada por ex-estagiários”. Outro atrativo do concurso é que, continuava a reportagem, “o valor da bolsa-auxílio passou de R\$ 44, 47 para R\$ 300, 00”.

O Jornal Hoje, da Rede Globo de Televisão, por meio da série de reportagens intitulada *O jovem e o mercado de trabalho*, vem “informando” a juventude sobre os “benefícios” dos estágios e as várias “vantagens” oferecidas pelas diversas formas de trabalho temporário e sem direitos e, às vezes, até sem remuneração, para a entrada no mercado de trabalho, e vêm defendendo, ainda, que os estágios são a principal, senão a única, via de entrada do jovem no

mercado de trabalho hoje. As reportagens do Jornal Hoje, normalmente, dão a entender que, sem realizar estágios, o jovem não terá quase nenhuma chance de obter o primeiro emprego.

E ainda o Jornal Tribuna Imprensa, de Araraquara-SP, do dia 14 de abril de 2007, p. D 8, na seção Serviços, trazia informações sobre o processo seletivo para o Programa Jovem Cidadão, da Secretaria de Inclusão Social, que estava oferecendo estágios supervisionados remunerados e não-remunerados para estudantes de nível técnico e de nível superior que estivessem com a matrícula e a frequência regulares em instituições de ensino da região. O estágio teria uma duração que podia variar de 48 a 60 meses, e os inscritos para a modalidade “com bolsa-auxílio” receberiam, no caso do nível técnico, R\$ 200,00, e no caso do nível superior, R\$ 250,00. Os estágios para estudantes de nível superior seriam destinados, preferencialmente, a alunos de cursos como administração pública e de empresas, arquitetura, ciências biológicas, ciências da computação, ciências contábeis, ciências sociais, odontologia, direito, farmácia, economia, educação física, engenharia civil, jornalismo, letras, pedagogia, psicologia, publicidade, química, tecnologia, terapia ocupacional e turismo. Os alunos selecionados deveriam prestar serviços na Prefeitura Municipal.

O diretor da Agência de Empregos Gelre, de Araraquara-SP, agência especializada em trabalho temporário e estágios, por meio de entrevista ao Jornal local Tribuna Imprensa, de 17 de janeiro de 2007, p. D1, cujo título era “Estágio abre portas para o primeiro emprego”, deu algumas “dicas” para os estudantes que estão concorrendo a uma vaga de estágio e assim explicitou algumas posturas que o aluno deve ter para aumentar as suas chances. Segundo ele, “o estudante deve, em primeiro lugar, fazer um exercício de auto-conhecimento, ou seja, do seu perfil e das suas competências, para conseguir traçar com mais sucesso um plano de carreira que pretende seguir”. O estudante deve, ainda, explica o diretor da agência de empregos, “pesquisar sobre a profissão a qual está relacionado o estágio ao qual ele está concorrendo, pois, nessa fase, é necessário um verdadeiro acultramento sobre a área para ter certeza não só de que a escolha é certa, como também sobre qual caminho o jovem pretende seguir após concluir os estudos”. O estudante precisa saber também, na avaliação do diretor da Gelre, “qual tipo de empresa gostaria de trabalhar e não mandar seu currículo para todas as empresas que procuram candidatos. Quando o estágio é na área de Administração, por exemplo, entende o Diretor, o estudante tem que saber se deseja “ampliar seus conhecimentos num departamento financeiro ou numa divisão de terceiro setor”. Agora, se o estudante está no primeiro ano do curso técnico ou do curso

superior, “aí ele deve aproveitar todas as oportunidades que surgirem”, e “experimentar de tudo”, “o que o ajudará a definir o que quer fazer no futuro”.

Conforme é possível observar nos exemplos de divulgação de estágios acima, o estudante vem sendo convocado - por meio de um processo ideológico protagonizado pela imprensa privada e pública brasileira que é, no entender de Silva Júnior e Sguissardi (2005), o nosso melhor partido de direita, composto por intelectuais e jornalistas encarregados de produzirem a “Cultura do Medo”, - a fazer os maiores esforços (inclusive abrir mão de suas férias) em nome de conseguir um estágio. Melhor dizendo, o nosso jovem estudante vem sendo instruído, por agências especializadas em contratação de estagiários para empresas a estar disponível para quando a empresa necessitar dele sob a perspectiva de conseguir o emprego para o resto do ano letivo.

Resumindo, ao tomar conhecimento de que poderiam fazer um estágio sócio-cultural como possibilidade de inserção no mercado de trabalho, os principais motivos que levaram tanto os alunos do ensino médio quanto da escola técnica a fazer um estágio foi o desemprego, a necessidade de obter uma renda e, principalmente, a necessidade de adquirir experiência no mercado de trabalho para, posteriormente, tentar um emprego efetivo e registrado. A maior parte dos entrevistados ficou sabendo dos estágios por meio da própria escola ou pelas agências de empregos, que divulgam as vagas de estágios sócio-culturais nas escolas espalhando cartazes e informando o dia, hora e local do processo de seleção, bem como os pré-requisitos exigidos dos alunos para poder concorrer. Quando estávamos realizando nosso trabalho de campo pudemos ler alguns desses cartazes que divulgavam as vagas de estágios. De um modo geral, eles trazem, além do curso que o aluno deve estar quando se trata da escola técnica, a série ou módulo, a idade e o sexo do estudante que as empresas estão precisando.

1.2 APRESENTAÇÃO E PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

Antes de procedermos à apresentação e ao perfil social e econômico dos nossos entrevistados, cabe informar que a maioria das entrevistas foi realizada no interior da própria escola, no período noturno, antes do início das aulas ou no momento em que os alunos sabiam que teriam alguma “janela” entre uma aula e outra. Apenas três alunos do ensino médio pediram

que a entrevista não fosse feita na escola porque consideraram que poderia atrapalhar os estudos, então, dois estagiários do sexo masculino marcaram com a pesquisadora na biblioteca municipal, numa sexta-feira à noite, pois sabiam que nesse dia não teria aula devido a uma reunião de professores. E uma estagiária pediu que a pesquisadora fosse na casa dela no sábado à tarde, único período mais livre que ela tinha. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e cada uma durou cerca de uma hora e meia.

Desta maneira, tem-se que, na escola de ensino médio foram abordados três estudantes do sexo masculino e sete do sexo feminino, na escola técnica foram entrevistados dois alunos do sexo masculino e oito do sexo feminino. Portanto, a grande maioria dos estagiários entrevistados é composta por mulheres, num total de quinze, para apenas cinco homens.

Quanto à idade, ela difere quando se analisa, separadamente, a escola de nível médio e a escola de nível técnico, sendo os entrevistados deste último mais velhos que os do primeiro, fator facilmente explicável uma vez que o Decreto 2.208/97, ao separar a educação de nível médio do ensino técnico, estabeleceu a obrigatoriedade da conclusão do ensino médio para os alunos que quisessem receber um diploma do curso técnico, obrigando o estudante a, ou cursar concomitantemente os dois níveis de ensino (o que exigiria dois períodos diários dedicados à escola) ou concluir o ensino médio para depois fazer um curso técnico. Em função disso e como estamos tratando de estudantes que já exercem uma atividade remunerada, todos os entrevistados da escola técnica já concluíram o ensino médio.

Assim, enquanto no ensino médio, oito dos alunos entrevistados têm 17 anos de idade e dois têm 16 anos, na escola técnica, apenas uma aluna entrevistada tem menos de 18 anos, os demais possuem idades que vão dos 18 aos 33 anos, sendo, duas estagiárias com 18 anos de idade, uma com 19, uma com 20, uma com 23, uma com 25 e um estagiário com 33 anos de idade.

Em relação ao turno freqüentado na escola, dos vinte estudantes entrevistados dezoito estudam no período noturno, sendo todos da escola de nível médio e 8 da escola técnica, nesta, apenas dois estagiários, uma aluna de 19 anos de idade e um aluno de 20 anos, estudam no período da tarde e fazem o estágio na parte da manhã.

A série que o estudante estava cursando no momento da realização da entrevista, no caso do ensino médio, está compatível com a idade, ou seja, a maioria dos alunos de 17 anos de idade estava na terceira série ou no último ano, apenas uma aluna de 17 anos estava na 2ª série do

ensino médio por ter sido reprovada no ano anterior. Os dois alunos de 16 anos de idade estavam cursando a segunda série. Na escola técnica, cujos cursos são organizados em módulos de seis meses cada, num total de três módulos ou um ano e meio de duração do curso, nove dos alunos entrevistados estavam cursando o primeiro módulo, ou seja, como a realização das entrevistas com os estagiários se deu ao longo dos meses de abril e maio de 2007, os entrevistados haviam acabado de ingressar no curso técnico.

Depois, constatamos, por meio dos depoimentos tanto do diretor quanto dos alunos, que as empresas preferem contratar estagiários do primeiro módulo, no caso da escola técnica, porque isso possibilita que ela faça um contrato de um ano e meio com o aluno, o mesmo prazo que ele ficará vinculado à instituição de ensino, primeira condição que autoriza a contratação legal de estagiários. Esse fato fica bastante nítido também no fato de que, diferentemente da escola de nível médio, nenhum aluno entrevistado da escola técnica tem mais do que quatro meses de tempo de estágio, e, à exceção do único aluno entrevistado que está no terceiro módulo do curso, cujo contrato termina em julho de 2007, os demais estagiários vão cumprir um prazo de um ano a um ano e meio na empresa.

No caso do ensino médio, o tempo que os alunos entrevistados já cumpriram nos estágios varia bastante, mas, como a grande maioria está na terceira série, é possível encontrar alunos que já estão há um ano ou mais nos estágios, cujo início se deu ainda quando eles estavam na segunda série. É importante salientar que, nos primeiros contatos com a direção das duas escolas e, na idéia inicial de como chegaríamos aos estagiários para entrevistá-los, a intenção era solicitar para os diretores, que também seriam entrevistados, que nos fornecessem os contratos dos alunos que estavam realizando estágio no corrente ano letivo. Desde a concepção do projeto de pesquisa, pretendíamos selecionar os estagiários que seriam entrevistados de forma que o estudo contemplasse estudantes vinculados ao comércio, à indústria, à prestação de serviços e ao setor público.

Porém, as duas gestões escolares nos informaram que não estavam autorizadas, pelas empresas, a fornecerem contratos dos estágios, isto é, o termo de compromisso, nem que fosse para análise na própria escola, como chegamos a sugerir. Mas, os diretores nos autorizaram a ir de sala em sala perguntando quais eram os alunos que estavam fazendo estágios sócio-culturais atualmente, e assim, poderíamos selecionar os alunos que quiséssemos, com os critérios que julgássemos necessários para atingir nossos objetivos. Inclusive, como estávamos atrás de

estudantes que já exerciam uma atividade remunerada, a maioria deles foi encontrada no período noturno, embora tentamos encontrar, também no ensino médio, estagiários no período diurno, mas não encontramos.

Quando começamos a procurar os sujeitos de pesquisa nas salas de aula, percebemos então que, no caso da escola de nível médio, não foi possível encontrar estagiários nem no período diurno e nem na primeira série. Os estudantes da primeira série têm por volta de quinze anos de idade e ainda têm três anos para concluir o ensino médio, talvez seja por isso que eles ainda não estejam fazendo estágios, pois, a Lei nº 6.494/77 e o Decreto nº 87.497/82 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) só autorizam a realização de estágios para estudantes acima das 16 anos de idade e por um prazo máximo de dois anos na mesma empresa, o que faz com que os empregadores só possam contratar estudantes que estejam cursando no mínimo a segunda série do ensino médio. Esse fato acaba, ainda, resolvendo também a questão do tempo máximo que um aluno pode permanecer na mesma empresa, pois, começando o estágio na segunda série, ele pode cumprir os dois anos de contrato, ou seja, até concluir o ensino médio, o que não significa, entretanto, que a empresa será obrigada a ficar com ele todo esse tempo. Assim, contratando alunos da segunda série do ensino médio com dezesseis anos de idade, a empresa cumpre três fatores estabelecidos pela legislação: a idade do aluno; se tem a idade apropriada para a série em que está o aluno nunca foi retido na sua vida escolar, o que indica dedicação aos estudos por meio de notas e frequência; e o tempo de duração do estágio.

No caso da escola técnica, pelo menos no fator série do aluno, ao procurarmos os estagiários nas salas de aula a situação foi inversa. Quase não foi possível encontrar alunos que estivessem fazendo estágios no segundo e terceiro módulos do curso, a maior parte foi encontrada cursando o primeiro módulo. Levantamos a hipótese de que, contratando somente alunos do primeiro módulo, as empregadoras poderiam fazer uso da força de trabalho do mesmo estudante pelo prazo máximo que é permitido pela legislação, ou seja, por dois anos (na verdade, nesta realidade elas são obrigadas a fazer um contrato de, no máximo um ano e meio, que é o tempo que dura os cursos). Mas, se as coisas fossem simples assim, teríamos encontrado alunos no terceiro módulo, com o prazo do estágio próximo do fim, pois, em julho de 2007, os estudantes que estão no terceiro módulo devem concluir o curso.

A explicação que nos foi dada, pela gestão escolar e pelos próprios estagiários é que no terceiro módulo quase não tem estagiários porque uma boa parte deles acaba conseguindo, após o

primeiro ano do curso, um emprego efetivo na área em que está se especializando, abandonando o estágio, ou acaba se efetivando na própria empresa em que começou a estagiar. A outra explicação é que, as empresas, sabendo que o curso do estagiário terminará no meio do ano, preferem, ou contratá-lo apenas por um ano, de fevereiro a fevereiro, por exemplo, e depois pegar outro que esteja começando o primeiro módulo e fazer um novo contrato de um ano, ou dispensar o aluno após um ano de estágio, mesmo que o contrato seja de um ano e meio, alegando que ele não se adaptou à função. Consideramos as duas últimas explicações mais plausíveis porque, em um dos questionamentos previstos no roteiro, perguntamos aos entrevistados qual era melhor época do ano para eles conseguirem estágios. Quase todas os alunos responderam que no final do ano eles já deveriam estar fazendo os cadastros nas agências de emprego ou levando os currículos nas empresas, para serem contratados logo no início do ano letivo, época que as empresas mais contratam estagiários. Apenas na escola técnica, alguns dos estudantes disseram que as contratações também ocorrem no meio do ano porque, os cursos são organizados em módulos de três semestres e ocorre vestibulinho também no meio do ano. Porém, ainda em relação ao tempo de permanência do estudante no estágio, por meio dos depoimentos, é possível observar que, os contratos de um e meio para o ensino técnico, no geral, abrangem, principalmente, os estudantes que estão vinculados ao Projeto Aprendiz, e que estão prestando serviços, em sua maioria, em empresas do setor do comércio e da prestação de serviços de médio e grande porte da região de Araraquara-SP.

Aliás, quando percorremos as salas de aula das duas escolas em busca de alunos que tivessem fazendo estágios e como a quantidade desses alunos, em ambas as escolas, ultrapassava em muito a quantidade de estudantes que nos propusemos a entrevistar, ou seja, dez de cada modalidade de ensino, e ainda como a intenção da pesquisa era tentar caracterizar os estágio em setores da economia que contemplassem, na medida do possível, o comércio, a prestação de serviços, a indústria e o setor público, utilizamos o critério de, na hora da seleção, perguntar para os alunos os locais onde eles faziam o estágio. Tem-se que, em termos do setor da economia em que o aluno está estagiando, o resultado obtido foi: no ensino médio entrevistamos três estagiários do comércio, um do setor de prestação de serviços, dois da indústria e quatro de órgãos públicos; na escola técnica entrevistamos quatro estagiários do comércio e seis da prestação de serviços.

Por mais estranho que possa parecer, não encontramos, na escola técnica, pelo menos nos cursos em que fomos limitados a buscar os estagiários, isto é, em cursos cujo estágio não fosse obrigatório para a obtenção do diploma, nenhum estagiário da indústria e nem do setor público. Inclusive, quanto à modalidade técnica que os alunos que entrevistamos estão cursando, três são do Curso de Administração, quatro são do Curso de Assessoria Empresarial e três são do Curso de Informática, apenas essas três modalidades técnicas da escola estudada não possuem estágios obrigatórios para a obtenção do diploma ¹¹, por isso na nossa busca pelos entrevistados, ficamos limitados a elas.

Quanto há modalidade legal do estágio realizado pelos alunos, no ensino médio entrevistamos oito aprendizes e dois estagiários, até porque, nessa realidade constatou-se que a maior parte dos estudantes está realizando estágio por meio do Projeto Aprendiz, principalmente, em indústrias do setor privado, em órgãos públicos ¹² e em grandes lojas do comércio. Já na escola técnica, ocorre o inverso, a maior parte dos alunos está fazendo estágio por meio do “Contrato de Estagiário” e está trabalhando em pequenas lojas do comércio ou pequenas empresas de prestação de serviços, portanto, nesse caso entrevistamos apenas três aprendizes e sete estagiários, sendo quatro do comércio e seis do setor de serviços.

As atividades realizadas pelos estagiários, no geral, não diferem substancialmente quando passamos da escola de ensino médio para a técnica, nos dois casos os jovens têm executado as mais diversificadas tarefas em qualquer dos setores econômicos em que está inserido. Mas os destaques são para atividades como atendimento, recepção, cobranças, reposição, recebimentos, vendas, pequenos serviços administrativos, e, no caso da escola técnica, alunos do curso de Informática têm trabalhado como digitadores e na manutenção dos computadores.

Os estagiários estão realizando nas empresas as mais diversas tarefas que podem ser consideradas como serviços gerais uma vez que, parafraseando um entrevistado da escola técnica “organizo documentos, digito e digitalizo, essas são as principais coisas que faço”. Mas o

¹¹ Entre os cursos técnicos modulares a escola técnica estudada oferece, ainda, Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem (2 turmas), Habilitação Profissional de Técnico em Mecânica (2 turmas), Habilitação Profissional de Técnico em Nutrição e Dietética, Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado, Habilitação Profissional de Técnico em Turismo. No total, na modalidade técnica, a instituição tem 1059 alunos, sendo que apenas o curso técnico em Informática dispõe de vagas no período diurno (manhã e tarde) e noturno, os demais funcionam somente no período noturno. À exceção dos cursos de Informática, Administração e Assessoria Empresarial, todas as outras modalidades têm estágio supervisionado obrigatório. A escola tem, também, seis turmas de ensino médio no período diurno.

¹² Entre os estudantes entrevistados que estão fazendo estágio em órgãos públicos, um trabalha no Fórum, dois na Secretaria da Fazenda e um na Defensoria Pública.

depoimento de uma aluna do ensino médio também nos leva a essa conclusão, pois, segundo ela “lá, a gente lida com o pessoal que trabalha lá, a gente fica atendendo o que eles querem, atendemos telefone, fazemos documentos que o pessoal pede, fazemos milhares de coisas”.

O que percebemos nas falas dos depoentes é que não importa muito se o estagiário está contratado sob o vínculo de “Aprendiz” ou de “Estágio”, se estuda na escola média ou técnica, se é do sexo masculino ou feminino, se trabalha meio período ou o dia todo, se a empresa em que estagiam é do comércio, da indústria, da prestação de serviços ou do setor público. Em qualquer situação dos estágios sócio-culturais os alunos estão sendo contratados como uma espécie de “faz tudo” embora muitas vezes não tenham uma clara visão das funções que executam nos estágios.

As funções como “atender telefone”, “fazer cobrança”, “fazer pedido”, “levar e trazer papéis”, “tirar notas fiscais”, “ir ao banco”, entre outras, são as que, normalmente, têm sido relegadas aos estudantes e, vale lembrar, tais funções, não demandam trabalhadores muito especializados. E os alunos, na grande maioria, entendem que é assim que se inicia no mercado de trabalho – fazendo de tudo -, há a crença, entre eles, de que é se sujeitando a tudo agora, que conseguirão o “sucesso” futuro¹³, o que demonstra, uma profunda falta de visão em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais que envolvem a questão do desemprego, da precarização, da exploração da mão-de-obra juvenil pelas empresas capitalistas. É isso o que nos sugere a fala a seguir, de uma aluna do ensino médio que faz estágio no comércio prestando serviços cerca de oito horas por dia, inclusive aos sábados:

Eu ajudo as pessoas a encontrarem a mercadoria que querem, lá é a partir de 1,99, mas tem coisas mais caras, a gente mexe com brinquedos, coisas de casa tipo panelas e essas coisas são mais caras, então, a pessoa que vai lá pede ajuda para a gente. E a gente faz empacotamento também, coloca etiqueta, essas coisas. Lá todo mundo faz as mesmas coisas, é claro que tem a funcionária registrada que faz um pouco mais, que sabe um pouco mais do que eu, mas, a relação é a mesma, meu patrão trata a gente tudo igual como funcionária da empresa. Eles não falam que sou estagiária, falam que sou funcionária.

Por meio dos estágios sócio-culturais as empresas estão recebendo um trabalhador escolarizado, qualificado, disposto a dar o melhor de si e que está exercendo uma atividade muito aquém de sua formação. Nesse processo, o aluno já está sendo desvalorizado no mercado de trabalho antes mesmo de começar a trabalhar na área em que está se formando, isso é

¹³ Veja a semelhança, entre os dados obtidos com os estagiários nessa questão, em relação ao exposto no filme *A Procura da Felicidade*, mencionado na introdução deste trabalho.

especialmente verdadeiro no depoimento de uma estagiária da escola técnica quando ela explica que trabalha das 9:00 da manhã às 18:00 h com 1 hora de almoço e que “estagiário faz um pouco de tudo, agora estou ficando na entrega de exames, tenho que ir no setor financeiro trocar cheque, tenho que ir na auditoria, que é onde libera os exames”.

As atividades que vêm sendo realizadas pelos estagiários envolvem uma outra problemática que é o fato de não estar sendo cumprido um dos determinantes da CLT para a realização dos estágios, ou seja, tanto a lei do aprendiz quanto a do estagiário, deixam claro que as tarefas desenvolvidas pelo estudante devem ser compatíveis com o curso que ele faz e deve complementar o ensino, caso contrário, o estágio pode ser considerado nulo estabelecendo-se o vínculo empregatício. Assim, podemos dizer que o estudante que faz estágio sócio-cultural é um trabalhador jovem, qualificado e descartável, é o cidadão de que fala Silva Júnior (2004), “produtivo, útil, mudo, competitivo e solitário”.

No geral, os alunos decidem fazer um estágio remunerado, ainda que inserido em um contexto de precarização do trabalho, porque “estava desempregado” (ESTAGIÁRIO DO CURSO DE INFORMÁTICA), ou, ainda, “porque queria uma oportunidade de ter uma aprendizagem no mercado de trabalho, de ter uma experiência no currículo” (ESTAGIÁRIA DO ENSINO MÉDIO). Os estágios são, portanto, uma possibilidade que está no horizonte dos alunos do ensino médio e técnico que alia a necessidade de obter experiência e renda, no caso dos alunos, e de estar respondendo a uma demanda social e empresarial, no caso das escolas.

Com isso, a tentativa de inserção do estudante no mercado de trabalho está entre uma das maiores preocupações das escolas de ensino médio e técnico abordadas nesta pesquisa, até porque, por se tratarem de instituições de ensino públicas e por estudarem, a maioria dos seus alunos, no período noturno, a necessidade de trabalhar já está posta nessa etapa da escolaridade. O Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno – tanto da *Escola A* quanto da *Escola B* – enfatizam a importância de a instituição escolar estar preparando o aluno do ensino médio e técnico para o mercado de trabalho e o diretor da *Escola A*, ao ser questionado sobre se o aluno do ensino médio está conseguindo se inserir no mercado de trabalho e de que forma vem se dando essa inserção respondeu:

Eu acho que para o aluno do ensino médio conseguir entrar no mercado de trabalho depende muito dele mesmo, vai depender do esforço de cada um, aquele que tem vontade, aquele que se dedica, este está conseguindo um emprego. Na verdade, eu não posso dizer que o aluno do ensino médio

está conseguindo trabalho, mas ele pode conseguir alguns estágios ¹⁴, e isso pode fazer com que ele se interesse em fazer um curso profissionalizante, pois o aluno não pode parar, ele pode se interessar em fazer um pós-médio, um técnico ou um auxiliar técnico, ou até uma faculdade, pois ele tem que continuar estudando, isso é inevitável, agora, sem o ensino médio vai ficar mais difícil, aí ele vai ficar na exclusão. O aluno não pode ficar acomodado e em cima do ensino médio ele deve fazer alguma coisa.

O estágio está configurado como uma das possibilidades de ingresso do jovem no mercado de trabalho. Mas, há uma tendência, exposta pelo diretor na frase acima, de responsabilizar-se o próprio aluno pelo seu sucesso ou fracasso no que concerne à busca por um emprego. Em outras palavras, há uma crença nas escolas pesquisadas de que o aluno é o único responsável na hora de tentar encontrar um emprego e parece que tem sido comum o aluno passar por vários estágios durante seu vínculo com a instituição de ensino no decorrer de três anos.

O estágio sócio-cultural está sendo encarado como uma espécie de “primeiro emprego” pela maioria dos alunos entrevistados nesta pesquisa. Segundo uma aluna do ensino médio “esse foi meu primeiro emprego, meu primeiro estágio e primeiro emprego”. Um jovem do mesmo nível de ensino tem o mesmo entendimento do estágio, pois, disse ele “ não, eu nunca tinha trabalhado, esse é meu primeiro emprego”.

Parece que na realidade estudada tem sido freqüente a tentativa de entrada do aluno do ensino médio no mercado de trabalho por meio dos estágios, mas, além dos estágios, também são recorrentes nas experiências daqueles que já exerceram outra atividade remunerada, os trabalhos temporários das mais diversas naturezas, como em lojas na época de festas de final de ano, em supermercados e em pequenos negócios que os pais possuem, como oficinas mecânicas, salões de beleza, etc.

No caso da escola técnica, os motivos que levaram os alunos a fazerem estágios envolvem, além da própria escolha do curso técnico ter sido determinada pela “facilidade” de se conseguir estágios na área e além do fato de estarem desempregados e precisando de uma renda, outras questões como a possibilidade de conseguir um emprego que os remunere melhor e possibilite custear a entrada em uma universidade, desejo que está no horizonte de todos. Interessante notar que, tanto os alunos do ensino médio quanto os da escola técnica colocam a

¹⁴ Grifos Nossos.

realização de um curso profissionalizante como “condição” fundamental sem a qual não conseguirão ingressar numa universidade.

Um aluno do curso técnico em informática explica a seguir os motivos que o levaram à escolha do curso:

Primeiro porque gosto da área, Informática, sempre gostei, e segundo como uma forma de entrar como mercado de trabalho mais fácil porque os cursos técnicos são uma forma de você entrar no mercado de trabalho mais rápido antes de eu ingressar numa faculdade, que é o que eu pretendo fazer.

E uma aluna do curso técnico em assessoria empresarial falou que já havia prestado dois vestibulares para tentar ingressar na universidade, mas não passou em nenhum, então, decidiu fazer o “técnico”. Alguns dos entrevistados da escola técnica, sequer se identificam com o curso escolhido, é o que está explícito no depoimento de uma aluna de assessoria empresarial que falou “eu não sou muito ligada à essa área, mas na verdade comecei a fazer esse curso técnico para arrumar um emprego melhor e conseguir pagar uma faculdade, esse foi meu intuito”.

A principal meta dos alunos que estão fazendo um curso técnico é o ingresso na universidade, porém, como ainda não têm condições financeiras ou, como ainda não têm certeza do curso superior que querem cursar, partiram para um curso técnico como uma alternativa de inserção mais rápida no mercado de trabalho. Outro ponto crucial é que, os alunos, quando terminam o ensino médio não tem intenção de parar os estudos, isso não está no horizonte deles, pois, todos já incorporaram o discurso, da escola e do trabalho, de que hoje é preciso estudar continuamente. A entrada na universidade tem sido buscada, portanto, de várias formas, tanto em universidades públicas quanto nas privadas, como por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, para poder tentar uma bolsa do Prouni (Programa Universidade Para Todos), do governo Federal, e dos cursinhos populares que possibilitam um preparo melhor para o ingresso na universidade pública.

A decisão de fazer um curso técnico também se dá embasada numa suposta crença, por parte do aluno, de que o curso escolhido é o que oferece as maiores possibilidades de se conseguir um estágio ou um emprego de forma rápida, principalmente em uma empresa de grande porte. Entretanto, o jovem pode não estar percebendo que, mesmo aumentando sua escolaridade, pode ser que não consiga cumprir o que se exige dele na hora de conseguir um emprego e, nesse processo, ele faz vários cursos com o objetivo único de obter um emprego e acaba frustrado por nunca estar exercendo uma atividade que lhe realize profissionalmente. Na

verdade, o jovem acaba se frustrando duplamente porque, além de não estar exercendo uma atividade que lhe dê prazer e foi escolhida com base nos seus desejos mais íntimos de realização pessoal, também não está conseguindo firmar-se financeiramente, afinal, o máximo que consegue é “pular” de um estágio ao outro.

Os alunos do ensino médio também já incorporaram o discurso da educação continuada, também pretendem ingressar numa universidade e, têm consciência de que, se isso não for possível de imediato - assim que concluírem o ensino médio - terão que primeiro partir para um curso técnico. Não estamos falando que estudar não seja bom, que o aluno não deva almejar um curso superior, mestrado, doutorado, etc. Entendemos que o aumento da escolaridade deva ser sim buscado sempre, todavia, o que estamos contestando é que essa busca se dê com o único objetivo de atender as exigências, para não dizer pressão, do mercado de trabalho, e que, o aumento da escolaridade e a aquisição de um emprego não é tão linear quanto o discurso dominante – da empresa, da escola e da mídia - quer inculcar nos jovens. É isso que nos mostra Kober (2004), para quem, a qualificação profissional é uma “tarefa de Sísifo”.

Em relação aos estágios estudados nesta pesquisa, não podemos dizer que estamos diante de uma trajetória nos estágios quando analisamos alunos de ensino médio e técnico porque a maioria está iniciando sua vida profissional agora. Quando muito, os estagiários entrevistados apenas já exerceram algum tipo de trabalho remunerado com ou sem registro em carteira, mas, em qualquer caso, de curta duração, até porque, eles ainda estão na faixa etária que vai dos 16 aos 20 anos de idade. Porém, se não é possível falar em “trajetórias de alunos do ensino médio e técnico nos estágios”, é possível falar, com certeza, em percepção dos estágios como uma forma de “primeiro emprego” de jovens do ensino médio e técnico. O que nos leva a levantar a hipótese de que, pode estar havendo uma trajetória nos estágios no caso dos alunos de ensino superior, mas, isso, ainda precisa ser investigado.

Há de se informar, ainda, que dos vinte estudantes entrevistados, nove estão vinculados a uma agência de empregos, na qual se cadastraram à procura de um emprego e o que conseguiram foi um estágio. Estes alunos, ou primeiro foram até a agência de empregos e depois conseguiram o estágio, ou, conseguiram o estágio por meio da escola, mas, para poder conseguir a vaga, tiveram que se cadastrar na agência. No ensino médio, cinco dos entrevistados estão fazendo o estágio por meio de agências, sendo três do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), um da Ideal Estágios e um do Centro de Atendimento ao Adolescente (CAA). Os outros cinco

estudantes não estão vinculados a agências de empregos, mas, por fazerem parte do Projeto Aprendiz, foram encaminhados pelas empresas em que conseguiram os estágios para os cursos profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) ou para algum curso profissionalizante, aos sábados, no Centro Paula Sousa, uma obrigatoriedade da lei para que esse tipo de estágio seja válido.

Os alunos do ensino médio que estão vinculados ao Projeto Aprendiz trabalham meio período numa empresa, fazem um curso de aprendizagem industrial ou comercial no outro período e cursam o ensino médio no período noturno. Na escola técnica, apenas quatro dos alunos entrevistados estão vinculados a uma agência de empregos, sendo todos do CIEE. Os outros seis alunos não estão ligados a nenhuma agência, conseguiram o estágio por meio da escola ou diretamente no local de trabalho.

E a respeito da questão salarial, de um modo geral, os estagiários, tanto os de nível médio quanto os de nível técnico, recebem uma bolsa-auxílio que varia de meio a um salário mínimo e na maior parte dos casos, mais nenhum benefício. É essa a realidade de uma aluna do ensino médio que faz estágio em um órgão público que sobre a questão salarial falou “ganho R\$ 250,00 por mês, mas, é R\$ 180,00 de salário e R\$ 70,00 de ajuda do passe, o que dá R\$ 250,00. Não recebo mais nada fora isso”. Um aluno do ensino técnico disse que recebe só o salário e desse valor tem que parar o ônibus para ir trabalhar e, uma aluna do curso de assessoria empresarial que estagia numa cooperativa médica explicou que ganha de bolsa-auxílio “R\$ 190,00, mais nada, nem o passe”. Como normalmente nos estágios sócio culturais os alunos não recebem vale transporte e nem auxílio alimentação e como não podem arcar com esses gastos porque o valor da bolsa-auxílio é extremamente baixo, alguns são obrigados a levar comida para o estágio. Esse é o caso de uma entrevistada do ensino médio que trabalha os dois períodos – manhã e tarde – num consultório médio e recebe apenas uma bolsa auxílio para prestar serviços para dois médicos:

Recebo R\$ 230, 00. Esse salário é a média que ganha um estagiário de nível médio. Fora isso, ganho uma ajuda de custo para pagar o passe, ele fala (o patrão) que não vai pagar o vale transporte inteiro, que só vai pagar metade, o dinheiro que ele dá só dá para pagar a ida, não vou para casa almoçar, levo comida e almoço lá, depois, à tarde, venho direto para a escola e também não uso passe, e para voltar para a casa à noite, volto com o ônibus escolar, da prefeitura, que não é pago.

O excerto acima mostra uma situação precária de trabalho e de vida, o que, contraditoriamente, não tem diferenças substantivas se comparamos alunos do ensino médio e

técnico porque o fato de estes últimos já estarem num patamar mais elevado do ensino e de serem, na grande maioria, maiores de dezoito anos de idade, não lhes garante uma condição melhor de trabalho. Eles estão tão ou mais precarizados do que os primeiros porque estão estagiando sob o contrato de “estágio” que, conforme já discutido no item 1.1 deste capítulo, é mais precário do que o contrato de “aprendiz”.

Desta forma, os alunos de ensino médio, na sua maioria, estão trabalhando sob o vínculo de aprendizagem, denominação que confere um salário melhor e alguns direitos. Mas, mesmo no caso dos aprendizes, não são todos que recebem o salário mínimo, vale transporte e auxílio alimentação. O pagamento desses benefícios depende muito da empresa em que o aluno trabalha, se pública ou privada, se indústria ou comércio, etc.

Não abordamos a situação econômica da família dos nossos entrevistados, na verdade, nem ao menos o roteiro de entrevista previa questões nessa direção, pois estávamos interessados nas vivências do estagiário no que concerne à escola e ao trabalho, duas dimensões que compõem o universo dos estágios. Porém, quando perguntamos a eles o que fazem com o com o salário que recebem nos estágios, percebemos que, praticamente todos, à exceção de dois alunos da escola técnica, um do sexo masculino e outro do sexo feminino que já são casados, são solteiros, não têm filhos e ainda moram com os pais. Sobre isso, os depoentes têm frases como a seguir:

Moro com minha família, meu pai, minha mãe, meu irmão de 12 anos e minha avó. Por enquanto meu dinheiro está sendo dividido para eu pagar as minhas roupas e o gasto que eu tenho, tiro R\$ 50,00 por mês para eu gastar com qualquer coisa que eu quiser e o resto minha mãe põe numa conta. O vale alimentação dou para minha mãe

Além disso, os estagiários entrevistados já necessitam contribuir nas despesas de casa, além de já ter de custear sua educação, suas vestimentas, seu lazer e, ainda, terem de reservar um pouco do que ganham para o futuro. A situação sócio-econômica dos alunos que fazem estágios sócio-culturais pode ficar explícita em discursos como o de uma aluna do ensino médio quando ela explicou que com a bolsa-auxílio “compro minhas coisas, roupas, maquiagem, e ajudo nas despesas da minha casa também”. Também fica explícita na fala de um estagiário que disse usar o salário para pagar as contas da casa dos pais, para pagar seu curso de informática e para se divertir de final de semana. As famílias dos estudantes de ensino médio e técnico das escolas pesquisadas já necessitam da contribuição dos filhos nas despesas da casa, e os alunos, por sua vez, já necessitam custear os gastos com educação, consumo e lazer, gastos que são imprescindíveis na fase da juventude.

1.3 ATRIBUTOS NECESSÁRIOS PARA O INGRESSO NOS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E DIRETORES

A maior parte dos estagiários entrevistados declarou ter enfrentado outros candidatos no processo de seleção para a vaga de estágio, mas, nesse processo, a maioria fez apenas entrevista, no próprio local de trabalho ou na agência de empregos com psicólogos. Apenas os estagiários do setor público e da indústria informaram que, além da entrevista, realizaram uma prova escrita composta por redação e conhecimentos gerais. Talvez o processo de seleção no setor público e nas grandes indústrias seja mais rigoroso porque, nesses setores, os estágios vêm acontecendo, principalmente para alunos do ensino médio, com base no Contrato de Aprendizagem, que, de acordo com o que já foi mostrado no item 1.1 deste capítulo, confere alguns direitos aos estagiários cujo Contrato de Estágio não confere. Portanto, os estágios em indústrias e no setor público podem ser mais concorridos e, assim, demandam um processo seletivo mais rigoroso.

Mas o que precisa ser ressaltado sobre o processo de seleção dos alunos para os estágios é o fato de que, mais do que as habilidades técnicas para o trabalho, os escolhidos precisam ter as chamadas competências cognitivas e sociais e, em alguns casos, quem garante isso para a empresa, é o diretor. Um aluno do ensino médio falou que quem o indicou para o estágio foi o diretor da escola e que ele sequer passou por algum processo de seleção. Uma outra aluna do ensino médio esclareceu melhor como ocorre a indicação de alunos pelas escolas, para os estágios, na figura dos diretores:

Foi o diretor da escola que falou para mim do Fórum, desse estágio, quando eu tava no 1º Colegial, o diretor da escola, tinha conseguido estágio para mim no Banco, só que, naquela época, eu estudava à tarde e tinha 15 anos, e o Banco disse que não podia pegar com essa idade, nem fazer o contrato de estágio e nem trabalhar registrada. Quando eu estava no 2º Colegial, o outro diretor da escola viu que eu tinha esse contrato (cadastro na verdade) lá no CIEE e me falou, para mim e para uma outra amiga minha, que era para a gente ir amanhã, às duas horas, lá no CIEE, que ia ter uma seleção para o Fórum, aí eu fui e passei. Inclusive, os diretores aqui da escola ficaram super contentes que eu passei. Então, basicamente, foi a escola que deu essa oportunidade de eu estar lá, porque senão eu não teria nem ficado sabendo.

E uma aluna também do ensino médio acredita que conseguiu a vaga de estágio porque “a entrevistadora gostou muito do meu jeito, falou que eu tinha ido muito bem vestida, foi isso o que

ela me falou”. Outros depoentes entendem que “ser transparente”, “ser comunicativo”, “mostrar atitude”, “dedicação”, etc., são atributos indispensáveis para o aluno que quer um estágio. Outros ainda participaram do processo seletivo junto à agência de empregos ou na própria empresa, mas quase todos exaltaram competências que, no geral, nada tem a ver com o saber escolar, são, antes de tudo, competências individuais, subjetivas, que não se pode mensurar.

Cabe destacar, ainda, que todos os entrevistados, sem exceção, tiveram, assim que foram selecionados para o estágio, de apresentar o boletim escolar com as notas e a frequência às aulas em dia para o empregador, procedimento que, segundo eles, deve ser feito bimestralmente. Isso, no entanto, ao que tudo indica, ocorre mais para cumprir uma exigência da lei ou, então, é um pré-requisito fundamental, mas não determinante para o aluno conseguir a vaga, pois, são os atributos individuais, de ordem subjetiva, os que mais importam.

O diretor de uma agência de empregos especializada em estágios e outras modalidades de trabalho temporário explicou, em recente entrevista para um jornal da cidade de Araraquara-SP, que a “postura” do estudante na hora da entrevista para o estágio é fundamental. Ele adverte que “o vestuário causa a primeira impressão”, por isso, “deve ser selecionado a dedo”. Assim como no caso dos profissionais adultos, continua ele “o jovem não pode calçar tênis, vestir jeans, usar *piercing*, cortar o cabelo de forma extravagante, usar decotes no caso das moças, bem como brinco no caso dos rapazes. Nunca fume ou use óculos escuros”.

O diretor da agência citada acima ainda esclarece que, além de tudo isso, o comportamento durante a entrevista também é analisado. O jovem deve ser “gentil e educado, sincero nas respostas, mostrar interesse pela vaga e aproveitar para esclarecer as dúvidas que tiver sobre a empresa e o cargo”. Sobre a elaboração do currículo, o diretor informa que, “num processo seletivo, a leitura de currículos é uma das primeiras fases eliminatórias. O texto deve estar coerente com o que o candidato quer, e também de acordo com as expectativas do leitor. Um currículo extenso, onde as informações estão dispersas, a caracterização do candidato exige um esforço adicional por parte do leitor, o que faz com que ele tenha tendência a descartar o candidato”.

Vale destacar que, antes de listar todas essas exigências que deverão ser cumpridas pelos jovens que estão concorrendo a uma vaga de estágio, o diretor da agência de empregos começa a entrevista lembrando o leitor que, no Brasil cerca de 17, 2 milhões de jovens ingressam anualmente no mercado de trabalho e que é no estágio que eles encontrarão a oportunidade de

colocar em prática o que aprenderam em sala de aula. Portanto, disse ele, é fundamental ter claro que o estágio é um momento de aprendizado e não deve ter como foco o reconhecimento financeiro.

A responsabilidade também é um atributo-chave para o aluno almejante a uma vaga de estágios sócio-culturais, aliás, essa questão ficou evidente por meio das respostas que os entrevistados deram a uma outra questão que visava entender como eles se percebem no dia-a-dia dos estágios, ou seja, perguntamos se os alunos se sentem mais “estudantes” ou mais “trabalhadores”. Embora recebam salários e realizem atividades que são justificadas pelo fato de “serem estudantes”, os jovens entrevistados se percebem “trabalhadores”, pois, dizem que, a relação no local de trabalho entre estagiários e funcionários “é normal”, “tudo o que eles fazem eu também faço”, “tenho as mesmas responsabilidades que eles”, “eles só ficam um pouco mais em cima da gente, por sermos estagiários”, disse um aluno do ensino médio.

Percebe-se que os alunos tendem a comparar o relacionamento no local de trabalho entre funcionários e estagiários em termos de tarefas desenvolvidas por ambos, e aí, entendem que, fazem os mesmos serviços, mas são tratados com um pouco de “desconfiança”, pelo menos no começo do estágio, justamente por serem estagiários e estudantes e, ainda, alguns, menores de idade. Um aluno da escola técnica explica como se sente lesado nos estágios ao realizar as mesmas tarefas e trabalhar o mesmo número de horas de um trabalhador da empresa:

Lá não tem essa coisa de diferenciar estagiário de funcionário, é como se fosse todo mundo funcionário mesmo. Perante eles sou um funcionário, só que, meu contrato reza um tanto de horas e, na verdade, faço muito mais que aquilo, então, quer dizer, estou me sentindo prejudicado porque estou trabalhando sem registro. Não tem privilégio para o estagiário não, por exemplo, o estagiário deveria ter um privilégio que é trabalhar só seis horas por dia, mas isso, dificilmente acontece.

Talvez seja por causa de ocorrências como a descrita no último depoimento que os alunos, ao realizar os estágios, no geral, não se percebem como estudantes, mas sim, como trabalhadores.

A autora da fala abaixo deu mais detalhes sobre a questão:

Me sinto uma trabalhadora porque eu tenho o uniforme de lá, uso crachá, todos me chamam pelo nome como qualquer outro funcionário, me tratam bem, os clientes tratam a gente como funcionário e não como aprendiz, isso eu acho legal, não tem diferença entre o funcionário que está lá há anos e a gente que é aprendiz. (ALUNA DO CURSO TÉCNICO EM ASSESSORIA EMPRESARIAL).

O diretor da Escola *B* ponderou o fato de que a cisão entre a escola de ensino médio e o ensino técnico foi positiva para a administração escolar dos estágios junto às empresas porque teve como uma das suas conseqüências a elevação da idade dos estudantes que ingressam nos cursos profissionalizantes. Antes da mudança, o aluno ingressava no curso técnico aos 16 anos de idade, o que dificultava a entrada dos alunos nos estágios em empresas, pois, estas preferem, segundo o diretor, alunos das escolas técnicas que já tenham completado os 18 anos de idade e estejam cursando o primeiro módulo ou semestre do curso, o que é, parece, um outro atributo essencial na realidade da escola técnica. O diretor esclarece melhor como se observa esse fato:

Os nossos cursos têm três semestres, em módulos, o que dá um ano e meio de curso, então as empresas costumam me pedir que os alunos/estagiários estejam cursando o primeiro módulo ou semestre, para que, se for preciso, possam ficar estagiando durante um ano e meio. Se eu falar para a empresa que tenho um aluno muito bom e quero indicá-lo para o estágio, mas ele estiver no terceiro semestre, normalmente a empresa não pega, pois ele já está perto de terminar e isso não interessa para ela.

A direção da escola ainda esclarece que as empresas só costumam “pegar” alunos do terceiro módulo se for para contratação. Ademais, o diretor é taxativo ao dizer que “o aluno que é bom vai ser contratado como funcionário da empresa, aí, a empresa pede toda a papelada para o aluno, a carteira de trabalho, e pode contratar”. Outro ponto crucial da fala do diretor é que se a empresa resolver contratar o aluno ainda na vigência do estágio, ela deve comunicar a escola porque é desfeito o contrato de estágio e realizado o contrato de trabalho.

Mas o que o aluno quer, quando se submete aos estágios, é, na verdade, segundo entendimento da direção da *Escola B*, trabalhar com registro. Porém, “nosso aluno vai fazer esse tipo de estágio para adquirir experiência, não é tanto pelo dinheiro porque inclusive eles se oferecem para fazer estágio até sem ganhar nada, só para poder já estar dentro da empresa” (DIRETOR DA ESCOLA B). O diretor também informou que a empresa pergunta se o aluno quer fazer estágio pela bolsa ou pela experiência e que, no geral, os alunos falam “é pela “experiência”, ainda de acordo com ele, “tem aluno que quer até trabalhar de graça”. Na escola técnica as empresas têm a possibilidade de solicitar para a direção escolar os alunos do curso que interessa para elas, o que pode ser entendido como um dos atributos para a vaga, pois, conforme exemplifica o diretor, “a empresa *F* ligou aqui e pediu alunos dos cursos de Mecânica, Informática e Administração”. O diretor da *Escola B* deu mais detalhes de como é realizado o

processo de seleção de estagiários (muito mais do que a gestão da escola de nível médio forneceu) quando explicou, por meio de um exemplo, que:

a empresa F ligou pedindo 34 estagiários, 14 de mecânica, 17 de Informática e 13 de Administração. Aí, o que eu vou fazer, na verdade, eles vão contratar apenas uns 20 desse número, mas eles pedem a mais para poder fazer entrevista e selecionar, eles chamam esses alunos de “menor aprendiz”. O estagiário daqui tem entre 18 a 23 anos, teoricamente, pode fazer estágio na área profissionalizante de 18 a 24 anos, mas como com 24 anos o prazo já está para esgotar, as empresas pedem alunos entre 18 e 23 anos. Antigamente, antes da separação do ensino médio e do técnico, nosso aluno tinha de 16 a 18 anos, até para estagiar ficava difícil porque as empresas pediam alunos com mais de 18 anos e não tínhamos, agora o aluno já entre aqui com essa idade. Hoje, com 17 ele termina o ensino médio, então com 18 ele está aqui cursando um técnico, o nosso aluno tem de 18 a 24, até 24 ele pode entrar, foi o governo que estabeleceu isso.

A primeira coisa que se depreende da fala acima é que se a empresa em questão *pede* para o diretor o número de alunos e de quais cursos esses alunos devem ser, o que é plausível para uma escola de cursos profissionalizantes, então parece estar havendo uma mescla ou confusão, intencional da parte do empresariado, entre formas de trabalho precárias com estágios, trabalho temporário, trabalho terceirizado, aprendiz, e outras espécies de relações de trabalho e de emprego que são tratadas pelo Direito do Trabalho como coisas distintas ¹⁵, mas que são utilizadas, na prática, como coisas semelhantes ou até iguais.

Mas o que nos interessa destacar disso tudo é que nas escolas pesquisadas prevalece a crença de que só depende do estagiário a contratação como funcionário da empresa. A escola não menciona a forte concorrência no mercado de trabalho, o desemprego estrutural e, assim, culpabiliza o próprio aluno por estar desempregado. Em uma das perguntas que fizemos ao diretor visávamos entender como a gestão escolar está enxergando o ingresso do estudante no

¹⁵ Para um estudo sobre como o Direito do Trabalho regulamenta cada uma dessas formas de relações de trabalho e de emprego e de outras formas tais como o emprego em domicílio, o emprego rural, o emprego doméstico, o trabalho autônomo, o trabalho eventual, o trabalho voluntário e o trabalho avulso, ver Marques, F. e Abud, C. J. *Direito do Trabalho*, São Paulo: Atlas, 2005. Observe que as autoras chamam a atenção para a distinção que a legislação trabalhista faz entre relação de trabalho e relação de emprego, sendo a primeira entendida como uma expressão genérica que diz respeito a prestações de serviços de qualquer espécie, como a de um trabalhador autônomo ou eventual. Já a segunda é aquela proveniente do vínculo empregatício, ou seja, aquela que regula apenas o trabalho existente entre empregado e empregador quando estiverem presentes na relação os quatro requisitos para a configuração do emprego que são: pessoalidade, habitualidade, subordinação e onerosidade. Ainda vale observar que, as autoras tomaram o cuidado de não se referir ao estagiário e ao aprendiz nem como trabalhador e nem como empregado (nesses dois casos elas se referem à pessoa e não à relação como fazem nos demais casos), mas apenas como estudante, dando a impressão de que aquilo que os estagiários realizam nas empresas não possa ser visto como trabalho, mas apenas como formação.

mercado de trabalho por meio dos estágios e ele primeiro explicou que a maior parte dos estágios sócio-culturais na realidade de Araraquara-SP é realizada com a intermediação de duas principais agências de empregos: o Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE e a Ideal Estágios. Comumente, são as agências que fazem o primeiro contato com a escola na busca por estagiários (ou trabalhadores), são elas que divulgam as vagas de estágio nas instituições de ensino e é comum pedirem ao diretor que escolha o “tipo de aluno” que a empresa quer.

Vale mencionar que esse tipo inclui - além de determinados comportamentos do aluno na escola que são vistos como comportamentos úteis à empresa - os atributos físicos. Sobre os pré-requisitos necessários ao ingresso nos estágios o diretor da Escola B esclareceu que:

Em termos de habilidades, a empresa não fala nada porque já solicita diretamente na área que quer e sabe que o curso já ensina, mas em termos de comportamento, ela pede um aluno que seja educado, que seja bom, responsável, e costuma pedir coisas sobre a parte física do aluno também, por exemplo, elas não gostam de aluno que tenha tatuagem, e isso não é discriminação, mas pensa que se ela tem duas pessoas concorrendo à vaga, uma toda bonitinha e outra toda descabelada e toda rasgada ela vai querer a primeira. O aluno precisa entender isso, tem que estar com a barba e o cabelo bem feitos, a empresa não vai falar isso diretamente para o aluno, por exemplo, ela não vai falar para o aluno que não quer ele porque ele é negro, mas nós sabemos que infelizmente existe a discriminação nesse sentido, se tiver uma negra e uma loirinha concorrendo à vaga a empresa vai escolher a loirinha, e nós não temos como provar que a escolha se deu por causa da raça, pode ser que a negra seja até melhor, mas a cor da pele acaba depondo contra a empresa. Temos que tomar muito cuidado com isso, é a mesma coisa com o homossexual, a experiência nos mostra que o homossexual é super inteligente, mas eu não posso mandar um homossexual para uma entrevista de estágio¹⁶.

Além dos atributos citados no depoimento acima, o aluno tem que ter iniciativa, tem que vestir a camisa da empresa e querer progredir na área. Tem que saber dar opinião e, se achar que o serviço não deve ser feito de uma maneira e tiver uma maneira melhor de fazer deve falar, sugerir, o aluno tem que dar idéias, discutir, tem que saber falar com a empresa, pondera ainda o diretor. A empresa, segundo ele, “não quer o aluno bobão, ele pode até entrar bobão aqui, mas nós temos que ensiná-lo a ser diferente”.

Entretanto, vale destacar que a todos esses atributos, como iniciativa, o vestir a camisa da empresa, encontrar soluções para problemas não previstos, ter boa capacidade de comunicação,

¹⁶ Todos os grifos na fala do diretor são nossos.

etc., são os mesmos que se faz a um trabalhador adulto e são, ainda, exigências de um momento de acumulação flexível do capital. Ademais, esses atributos ocorrem dentro de certos limites desejáveis pelas empresas, de forma que o estagiário deve ter clareza de que a iniciativa e o vestir a camisa, por exemplo, não significam “interferir no funcionamento da empresa”. Observemos como isso está posto na fala do diretor:

tinha uma menina do Secretariado que não falava nada, ela dizia “tenho vergonha”, eu falei “você não pode ser assim se quer ser secretária, pois você vai assessorar um executivo, vai participar de uma reunião e vai ter que falar, não vai ter que interferir na diretoria, mas vai ter que falar “aqui está seu documento, tem que assinar aqui, tem que fazer isso, etc.”, entendeu?

Desta maneira, a pré-seleção dos candidatos para estágios, feita pelos diretores das escolas pesquisadas, tem um caráter preconceituoso e machista no sentido de que os jovens negros, homossexuais, os que têm tatuagem e, ainda, aqueles que não têm condições econômicas de andarem “bem vestidos” e que, pela ausência de capital cultural “não falam direito”, a estes, pode nem ao menos estar sendo dada a oportunidade de concorrer às vagas de estágios sócio-culturais. Isso revela uma contradição dos discursos dos diretores e da própria prática escolar porque, conforme exposto nos documentos institucionais analisados, um dos principais objetivos da educação de nível médio e técnico é, justamente, “combater o preconceito, a discriminação, é lutar pela inclusão social (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA B, p. 5)”.

Em síntese, quando o assunto é “atributos” necessários para o ingresso nos estágios sócio-culturais, temos uma situação em que na hora de receber o salário e os direitos sociais e trabalhistas, o estagiário é considerado estudante, jovem, sem qualificação e sem experiência profissional. Mas, no momento de exercer as atividades do trabalho, desde o processo de seleção, os comportamentais, as atitudes, os cuidados com a aparência física bem como com as vestimentas, que se exige dos alunos, são os mesmos daqueles que se exige dos trabalhadores adultos. O preconceito praticado no interior da escola, aliado à forte concorrência entre estudantes que querem uma vaga de estágio¹⁷, acaba por eliminar uma parte dos alunos da possibilidade de acesso ao mercado de trabalho pela via dos estágios antes mesmo que lhes seja

¹⁷ A competição por uma vaga de estágio é tão grande que - conforme explicação do diretor para a forma como as empresas e/ou agências de emprego entram em contato com a escola na busca por estagiários- alguns alunos chegam a retirar os cartazes espalhados na escola informando sobre a vaga, a data, local e hora em que será realizado o processo de seleção como um mecanismo para amenizar a concorrência e terem mais chances de conseguirem o emprego.

dada a oportunidade de participar do processo de seleção. Isso porque a escola está funcionando como uma espécie de filtro - ao lado da agência de empregos - de “melhores” alunos para estagiar, melhores em aparência física, em “educação”, em “bom comportamento”, em opção sexual socialmente aceita e até “raça”.

CAPÍTULO 2 AS RELAÇÕES ENTRE A JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: REFLETINDO SOBRE ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS

Neste capítulo trataremos das relações entre juventude, escola e trabalho por meio de uma reflexão sobre o funcionamento, na prática, dos estágios sócio-culturais. Para isso, na seção 2.1, faremos algumas considerações sobre as influências da origem sócio-econômica dos jovens no momento da inserção no trabalho, mostrando, com base na bibliografia e nos depoimentos dos estagiários, que há diferenças fundamentais na forma de transição da escola para o trabalho entre jovens “pobres” e “ricos”.

A seção 2.2 será dedicada a uma análise do processo de aprendizagem nas relações escola/trabalho nos estágios sócio-culturais, mostrando que, a aprendizagem - mais do que se circunscrever aos imperativos técnicos e aos conteúdos escolares - está inscrita nos comportamentos e atitudes úteis ao exercício do trabalho ou, às chamadas “competências sociais”.

No item 2.3 abordaremos o fato de existir, no espaço escolar, uma relação direta e linear entre o aumento da escolaridade do jovem e as formas de ingresso e permanência no trabalho. Está posta, nos discursos dos diretores e dos alunos, a crença de que o aumento contínuo da escolaridade para além do ensino médio e técnico possibilitará a inserção efetiva no mercado de trabalho.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA DO JOVEM E INSERÇÃO NO TRABALHO

Começaremos a discussão deste tópico fazendo um breve levantamento do conceito de juventude porque, assim como informa Frigotto (2004), a questão de classe no Brasil e as particularidades que envolvem os jovens, principalmente no que tange a aspectos como cor ou raça, nos obriga a falar em “juventudes”, no plural, ao invés de juventude, no singular. Nesse ponto, pondera o autor:

Os jovens a que nos referimos nesta análise têm “rosto definido”. Pertencem à classe ou à fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria,

no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. Aqui o recorte de classe e, de forma sobreposta, o de cor – ou, mais adequado, como veremos adiante, de raça – evidenciam-se sem necessidade de muitas mediações. (2004, p. 181).

Os jovens a que se refere o autor na citação acima tendem a sofrer um processo de “adulterização” por meio da inserção precoce no mercado formal ou informal de trabalho, isso, diz ainda Frigotto, sem falar naqueles jovens que, foram tão “violentados” e “desumanizados” em seu meio e em suas condições de vida, que acabaram se tornando presas fáceis do mercado de prostituição infanto-juvenil ou do tráfico de drogas (2004, p. 182).

Sobre a inserção precoce de crianças e jovens negros no mercado de trabalho, Frigotto (2004, p. 190) explica que as estatísticas revelam, invariavelmente, uma desvantagem dos negros. A inserção precoce no mercado atinge mais as crianças negras. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, a PNAD de 1999, do total de crianças trabalhando na faixa de 5 a 9 anos, 61, 7% eram afro-descendentes. Ademais, os jovens negros estão nos piores empregos, têm as piores remunerações e os mais baixos níveis de escolaridade. Porém, a respeito deste último fato, Frigotto entende que a questão central não é de caráter individual, nem meramente de cor ou de raça, mas é de classe social. Por isso, diz ele “a inserção precoce no trabalho formal ou informal, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola de boa qualidade estão ligados à origem social dos jovens” (2004, p. 193). Portanto, segundo Frigotto:

No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza, tendo em vista que a maior produtividade do trabalho não só não liberou mais tempo livre mas, pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a “exclusão” ou a inclusão precarizada *jovializaram-se*. Ou seja, cresceu o número de jovens que participam de “trabalhos” ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar seus pais a compor a renda familiar. E isso não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares, e instaura o que Boaventura Santos (1999) denomina fascismo da insegurança. (2004, p. 197).

Entendemos que discutir a questão da origem social dos jovens é fundamental para refletirmos sobre os estágios sócio-culturais uma vez que a pobreza influencia diretamente na

forma como os jovens se relacionam com a escola e o trabalho, duas dimensões presentes nos estágios. Castro (2004), ao falar da forma de trato à juventude no Brasil, especialmente no campo das políticas públicas, informa que os jovens, principalmente se pobres e negros, são os “sujeitos perigosos”, perigo esse ligado à sua classe e idade. Tal perspectiva é mais comum nas notícias e nos estudos sobre violências e drogas. Mas também está presente quando se focalizam os jovens a partir de seus mais altos índices de desemprego. Por outro lado, são poucas as referências às cidadanias ou direitos negados aos jovens, como o do exercício do brincar, do divertir-se, e se informar e se formar culturalmente, assim como de re-inventar linguagens próprias. (p. 294).

Todas essas condições adversas que envolvem os jovens pobres fizeram com que, nas últimas décadas, as questões sobre a juventude, trabalho e educação entrassem na ordem do dia no que tange às políticas públicas do Estado brasileiro para tentar dar conta daquela parcela de jovens que, segundo Frigotto, “vem sendo mutilada em seus direitos mais elementares”, como é o caso, entende ele, “das crianças e jovens que vivem nos acampamentos dos sem-terra” (2004, p. 185-186).

As diferenças de classe social, étnicas, entre outras, levaram alguns autores a falar de “juventudes”, ao invés de “juventude”, para analisar este segmento. Referindo-se à pluralidade de situações, vivências e aspirações encontradas nessa população, Lima (2004) considera que essa abordagem é comum nos estudos brasileiros baseados na idéia de ciclo da vida, porém, para ela, estudar o jovem a partir da diversidade de experiências pode trazer importantes conseqüências para o ideal de escola única.

Lima (2004, p. 96)¹⁸ explica a dificuldade que normalmente se encontra em abordar a juventude pelo fato de que na própria tradição sociológica o significado cultural e político do *ser jovem* foi pouco estudado, ficando o destaque maior no assunto para Karl Mannheim (1956). Este último autor defendia que as gerações deveriam ser analisadas como problema sociológico, e dizia que a comum representação que se faz sobre o inconformismo dos jovens e sua maior propensão à mudança deveria ser submetida à criteriosa análise, não sendo algo inerente a uma fase do ciclo da vida, mas sim um fenômeno histórico-social.

¹⁸ Lima (2004) esclarece também que entre os fatores que servem para diferenciar os jovens, a religião é um dos mais importantes porque ela envolve a adesão a um conjunto de valores, como exemplo, a autora cita a proliferação, na sociedade brasileira, das correntes protestantes entre jovens das camadas populares.

Numa menção ao trabalho de Madeira (1997), Lima (2004) ainda salienta que o problema de estudar o jovem a partir das diferenças entre eles implica em aceitar, também, a diferenciação entre estudantes das camadas populares e estudantes das camadas médias e altas, como se as escolas para segmentos tão diferentes tivessem de adotar conteúdos e práticas pedagógicas distintas. E aí, o ideal de escola única estaria comprometido porque se estaria diante da aceitação de dois tipos de escola: uma para pobres e outra para as classes médias e altas. Então, na visão de Lima:

Ser jovem, ser jovem da periferia das grandes cidades; ser jovem mulher, ser jovem negro (ou afro-descendente); ser jovem da classe média são todas identidades possíveis e relacionais, muitas vezes resultado de intensa competição de símbolos por parte de movimentos e grupos sociais. A pergunta que se deve fazer é quando se pode pensar em uma categoria mais genérica como importante para a construção das representações da sociedade e para a ação social e em que contextos identidades mais segmentadas – a idéia de juventudes – favorece uma melhor compreensão sobre a sociedade. (2004, p. 97-98).

O problema da forma de abordagem da juventude reside, ainda, agora segundo Spósito (2004), no fato de que as abordagens sobre a juventude costumam fazer superposições entre categorias como jovens, sujeitos, fases da vida e juventude como se fossem coisas semelhantes. É preciso, para a autora, nos estudos que abrangem a juventude, fazer uma distinção entre a maneira como cada sociedade constitui e significa esse momento específico do ciclo da vida e situação em que a juventude se encontra como a classe a que pertence, a religião, o gênero, região, vida urbana ou rural, etc., na relação entre os vários segmentos juvenis na sociedade e as relações que a juventude estabelece com o segmento adulto. Assim, Spósito esclarece que:

A moderna concepção sobre a juventude, produto de longas transformações observadas a partir do século XVIII, mas consolidada, de modo dominante, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, incidiu sobre alguns focos: o alongamento da transição entre a infância e a vida adulta, a escolaridade como etapa intrínseca à condição juvenil, o retardamento da entrada no mundo do trabalho e o aparecimento de formas de consumo e de produção cultural típicas desse segmento. (2004, p. 75).

⁶⁷ Lima (2004) também salienta que a diferenciação de gênero é muito mais significativa entre os jovens das camadas populares entre os quais, a polaridade casa/rua, de Roberto DaMatta, encontra mais expressão do que entre os jovens das classes média e alta. Essa polaridade diz respeito ao fato de que, normalmente, segundo a autora, predomina nas camadas populares a compreensão de que aos homens cabem papéis relacionados ao mundo da rua, ao espaço público e à função de provedor, enquanto para as mulheres, são destinadas as funções relacionadas ao lar, como a realização das tarefas domésticas.

Sobre o alongamento da transição entre a infância e a vida adulta a autora informa que ele ocorreu em ritmos e modalidades diferentes nas várias sociedades e acabou tornando muito indefinidas as fronteiras que separam a vida adulta da juvenil, hoje, fica sempre uma questão pendente que é a de saber quando – e em que momento da sua história social e cultural – uma sociedade considera que alguém já é adulto.

Podem existir, portanto, modos diferentes de se entrar na vida adulta porque essa entrada não se dá de uma única maneira e em um único tempo e, ademais, atualmente existe diferença entre ser autônomo e ser independente, duas categorias que já foram tomadas como sinônimos pela conquista do trabalho pelo jovem. Fala-se que o jovem pode adquirir autonomia sem necessariamente adquirir a independência econômica, pois se admite a possibilidade de que a dependência econômica da juventude possa se prolongar indefinidamente como consequência das transformações no trabalho e da crise da sociedade assalariada (SPÓSITO, 2004, p.76).

Assim, a natureza de classe da sociedade brasileira impõe condições diferenciadas à juventude. Mas, de um modo geral, Pochmann informa que nas análises realizadas sobre a condição juvenil sobressaem na maior parte das vezes duas abordagens distintas. De um lado, o enfoque biopsicológico busca retratar os saberes do *ser jovem*¹⁹ vinculado à temática da transitoriedade, que emerge, sobretudo, da incerteza e da instabilidade presentes na transição da fase da adolescência para a adulta. De outro, o enfoque teórico sociocultural procura considerar a natureza das formas de *ser jovem* num ambiente marcado por um vocabulário próprio, acompanhado de gostos específicos no vestir, relacionamento em grupo, namoro, dança, música, entre outras medidas sempre em modificação (2004, p. 219).

Todavia, o mesmo autor da citação acima coloca a necessidade de ampliação etária da fase juvenil, atualmente restrita às pessoas que vão dos 15 aos 24 anos, como consequência do aumento da expectativa média de vida e como forma de reconhecer que a transição da adolescência para a vida adulta está muito mais complexa do que era no passado, exigindo uma agenda pública mais específica e voltada para uma faixa etária maior. Pochmann (2004, p. 220 - 221) entende que se torna simplificada demais a identificação da condição juvenil tão somente pelo critério etário porque a fase tipicamente transitória da juventude encontra-se identificada por uma determinação cultural no interior de cada sociedade para além dos limites meramente

¹⁹ Os destaques são do autor da frase.

fisiológicos. Em outras palavras, alterações na temporalidade da vida e transformações na estrutura econômica repercutem direta e indiretamente sobre a condição juvenil. Assim sendo, alguns países já abandonaram os 9 anos (15 aos 24) comumente entendidos como “juventude” e estão adotando algo em torno dos 16 aos 34 anos de idade.

Vejamos como Pochmann explica a necessidade da ampliação da faixa etária juvenil:

Parte importante dos indicadores tradicionalmente utilizados para definir a fase juvenil na sociedade atual encontra-se fragilizada diante da maior complexidade da transição da adolescência para o ser adulto. Exemplos disso podem ser verificados nas múltiplas possibilidades abertas ao segmento etário de 15 a 24 anos de idade, como: (i) o exercício do trabalho; (ii) a situação de desemprego recorrente; (iii) a condição antecipada de pai ou mãe, com família constituída ou mesmo isoladamente; (iv) a fase de estudo com residência distante dos pais, e dependente deles; (v) a fase de estudo com residência junto dos pais, e dependente deles; (vi) a fase de estudo com vida independente e com família própria; (vii) a situação de possuir mais de 24 anos na situação de desempregado ou de ocupação com rendimento insuficiente, o que torna ainda dependente da ajuda dos pais, entre outras. (2004, p. 222).

É com base nos dados acima que o autor considera a faixa etária de 15 a 24 anos como insatisfatória para dar conta da passagem do sistema escolar para o trabalho, bem como para dar conta da preparação para o ingresso na vida adulta, pois, atualmente, percebe-se que mesmo a entrada definitiva na vida adulta não tem sido suficiente para garantir a condição de independência econômica familiar. Ademais, Pochmann (2004, p. 223) chama a atenção para o fato de que jovens em condições de inserção no mercado de trabalho superiores a de seus pais em termos de escolaridade e de formação profissional estarem diante da frustração do desemprego recorrente ou da desolação da ocupação de baixa remuneração, os principais responsáveis pela incapacidade de o jovem alcançar a independência financeira. Os pais, por seu turno, vêm se sentindo fracassados e culpados pela educação e formação profissional que puderam ofertar a seus filhos por considerá-las inadequadas para viabilizar o sucesso dos mesmos no mercado de trabalho.

Para Spósito (2005, p. 89) a juventude é vivida como um processo definido a partir de uma inegável singularidade, ou seja, é a fase da vida em que se inicia a busca da autonomia, marcada tanto pela construção de elementos da identidade, pessoal e coletiva, como por uma atitude de experimentação. Fase de transição entre a infância e a vida adulta, a juventude é também peculiar no que tange ao trabalho, pois, se as mutações dos últimos trinta anos, atingiram, principalmente, a esfera do trabalho e, na sociedade capitalista, o trabalho assalariado,

é preciso ter em conta que os caminhos e contornos para a entrada na vida adulta se diversificaram, tornando-se mais complexos e menos lineares. Dessa forma, o modo como os jovens vivem essa etapa da vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se apresenta como um elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, principalmente se considerarmos o ingresso no mercado formal das ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (SPÓSITO, 2005, p. 90).

Há, ainda na concepção de Spósito (2005) citando Miguel Abad (2003), um processo de *desinstitucionalização* da condição juvenil, termo que tem significado uma crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, como a escola e a família, cujo prestígio tem se debilitado pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade. Com isso, está havendo um desdobramento da subjetividade juvenil, fazendo com que nossos jovens vivam essa etapa da vida de uma forma diversa da que viveram as gerações anteriores. Ao mesmo tempo, há análises sobre a juventude revelando que os jovens de hoje continuam presos há valores tradicionalistas, pois, uma vez submersos no individualismo contemporâneo, eles não estão desenvolvendo novas formas coletivas, associativas ou solidárias de se estar no mundo. De uma forma ou de outra, é preciso ter em conta, na análise sobre a juventude, que a realidade comporta práticas sociais que recobrem tempos históricos diversos, e essa multiplicidade de tempos exprime a complexidade da sociedade brasileira, que convive, ao mesmo tempo, com o mais moderno e mais arcaico (SPÓSITO, 2005, p. 91).

É preciso ter em mente, portanto, agora de acordo com Guimarães, que juventude é uma construção social e histórica, assim como o é o adulto, cujos limites etários variam segundo as distintas regras de envelhecimento vigentes nos mercados locais de trabalho, em contextos determinados e até mesmo em ocupações específicas (2005, p. 153). Por isso, *ser jovem* não é um estado natural e, do ponto de vista do mercado de trabalho existem distintas formas de socialização profissional relativas aos diversos grupos de jovens - as juventudes – que variam por sua origem social, regional, étnica, e mesmo pela condição de gênero.

Feitas essas breves considerações sobre a juventude, Guimarães, informa que, quando se interpela os jovens com respeito às suas preocupações e interesses, “o trabalho passa ao centro da cena, não importando como se proponha a reflexão: ele se destaca recorrentemente entre os

assuntos atuais de maior interesse para a juventude brasileira (2005, p. 159)”. A centralidade do trabalho na vida dos jovens destacada por Guimarães também pôde ser observada nos depoimentos dos estagiários entrevistados nesta pesquisa.

Um aluno do ensino médio, ao ser interrogado sobre o que entende pela palavra “trabalho”, respondeu que: “trabalho para mim seria dedicação, empenho, esforço, para fazer algo que eu gosto, seria algo para o que eu me esforço de forma física e intelectual, e seria uma forma de eu mostrar para mim mesmo o que eu posso fazer”. Uma aluna também do ensino médio, à mesma questão respondeu que o trabalho é um meio de sobrevivência, de vida, é o único jeito de você ter alguma coisa, é uma carreira profissional, é o único jeito de você construir uma família também, mais para frente”.

Mas o trabalho não é apenas esforço e sobrevivência para os estagiários entrevistados. Alguns responderam que é sinônimo de “responsabilidade”, que é “tudo na vida”, que é “independência”, e, ainda, alguns exaltaram o trabalho simplesmente como um valor, no sentido de que “o trabalho dignifica”, de que significa “reconhecimento da sociedade”. O depoimento de uma aluna do curso técnico em assessoria empresarial traz implícita essa afirmativa quando ela diz que o trabalho:

Para mim é tudo porque não sou folgada, sou uma pessoa que não consegue ficar parada, gosto de estar sempre fazendo alguma coisa, me movimentando. Mesmo antes de eu começar a trabalhar, eu fazia faxina para a minha vó, para a minha tia, eu gosto de trabalhar. Para mim trabalho é tudo, é o meio de a gente se conhecer melhor, de conhecer as pessoas e saber lidar com a sociedade, é fundamental na vida de uma pessoa, ela se sente mais útil tanto para ela é para a sociedade, a pessoa se sente mais importante.

Os depoimentos acima revelam que o trabalho é uma categoria central na vida dos jovens estagiários tanto do ponto de vista simbólico quanto do material. A importância atribuída ao trabalho está acima, muitas vezes, até da importância atribuída à família e aos amigos. O trabalho é uma dimensão central na vida dos estagiários entrevistados não importando muito se significa apenas um meio de “sobrevivência”, se significa “responsabilidade”, “realização pessoal”, “dedicação”, “desenvolvimento de uma profissão”, “independência”, “meio de subir na vida”, “esforço”.

Não importa, ainda, se, alguns alunos, ao falar de trabalho, simplesmente reproduzem o discurso dominante, empresarial, de que “o trabalho dignifica o homem”, de que a partir de agora o trabalho “deve ser a principal instância de sua vida”. O que salta à vista, quando analisamos as respostas no todo, é que boa parcela dos entrevistados declarou ser o trabalho “tudo” para eles.

Ainda sobre a centralidade do trabalho na vida dos jovens gostaríamos de citar um trecho de Linhart (1997, p. 242) que consideramos dialogar com a visão dos estagiários sobre o trabalho:

Não é verdade, como diz A. Gorz e Méda que a vida só existe necessariamente fora do trabalho. O drama da nossa sociedade (a francesa), é que precisamente neste período de desemprego exacerbado, a vida está no trabalho mesmo que não haja vida de emancipação nem de desabrochamento e que ela esteja longe de responder à utopia marxista. Entretanto, além dos constrangimentos, das restrições dos grilhões que aprisionam os assalariados, não saberia fazer abstração do que se joga no mundo do trabalho, a saber, não somente uma relação instrumental de trabalho, de que precisamos para ganhar uma renda, um lugar na sociedade bem como a existência de microcoletividades que fazem existir uma relação social fundamentada ao mesmo tempo sobre o ato do trabalho e sobre as regras à distância da norma dominante.

Portanto, os resultados da nossa pesquisa no que tange à valorização do trabalho pelos jovens estagiários estão condizentes com o estudo de Guimarães (2005) e de Linhart (1997) que destacam que os jovens, quando instados a falar sobre o significado de diferentes esferas de atividade e de sociabilidade, demonstraram que para eles, o trabalho não apenas ainda está na ordem do dia, como se destaca com relação a outros aspectos tidos como reveladores de interesses tipicamente juvenis, como cultura, relacionamentos amorosos, sexualidade, drogas, família, religião, violência e esportes ²⁰.

Pode-se dizer ainda que o trabalho é central para os jovens estagiários tanto de forma objetiva quanto subjetivamente, pois, transportando as palavras de Guimarães para a nossa pesquisa:

a sensação de vulnerabilidade e de risco domina grande parte das respostas manifestas, notadamente em face do trabalho (ou à falta dele) (...) é compreensível que o imaginário desses jovens esteja fortemente

²⁰ Para um estudo sobre a importância dessas dimensões na vida da juventude brasileira, ver *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.

mercado – e sob diferentes sentidos – pela importância do trabalho em suas vidas cotidianas. Nessas condições, do fato de que o trabalho se torna (para retomar Offe) disforme, não decorre, de modo nenhum, sua irrelevância subjetiva. Ao menos para esses jovens, que parecem socialmente talhados como quase adultos, nas bases naturais da sua existência tanto quanto nas representações simbólicas que sobre ela erigem. (2005, p. 168).

A inserção no trabalho de jovens oriundos das classes média e alta - cujos pais possuem, em geral, condições de financiar a inatividade dos filhos, elevando sua escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho - é diversa. Esses jovens acabam ficando com as melhores vagas disponíveis, com maior remuneração e ocupando cargos de direção no interior das grandes empresas. Ademais, para esses jovens, mesmo que se deparem com a situação do desemprego, se coloca a alternativa de abandono do país em busca de melhores perspectivas ocupacionais e de renda, enquanto isso, aos jovens filhos de pais pobres a violência pode surgir em meio à falta de um horizonte de ocupação e renda decentes.

É devido a essa diferença de forma de ingresso no mercado de trabalho entre jovens ricos e pobres que, de acordo com Pochmann combina-se ao momento atual uma gravíssima crise do trabalho no país, responsável pelo maior distanciamento entre o que o jovem gostaria de ser (expectativas de futuro) e o que realmente consegue ser (realidade do dia-a-dia). A crise do trabalho rebate sobre a juventude diferentemente quando analisada do ponto de vista de uma sociedade de classes, uma vez que para o jovem filho de pais pobres parece haver maior presença de um contexto de violência, enquanto o jovem filho de pais de classe média e alta tende a estar associado à emigração internacional. (2004, p. 234).

A questão da classe social do jovem é, portanto, fundamental no momento de inserção no mercado de trabalho uma vez que se constitui em dos fatores que vai determinar a forma como se dará essa inserção e, conseqüentemente, a forma de transição da escola para o trabalho. Silva (1998), por exemplo, ao estudar como funcionam os “programas de *trainne*”, explica que essa forma de inserção no mercado de trabalho é destinada a jovens das camadas sociais mais favorecidas. Mais especificamente, os “programas de *trainne* são direcionados aos jovens que cursam o ensino superior em instituições renomadas. A autora deixa claro, logo no início da sua dissertação de mestrado, que os *trainnes* se tratam de jovens cujas famílias têm um alto poder aquisitivo. Citando Caldas apud Oliveira (1996, p. 88), ela explica que os programas de *trainee*

“são sistemas de seleção e desenvolvimento de técnicos dentro de uma empresa, desde os últimos anos da faculdade, visando seu aproveitamento futuro nas camadas executivas dessa organização (p. 1)”.

Apesar de a pesquisa de Silva (1998) revelar que não é sempre que o jovem se insere no mercado de trabalho de forma precária e, nem tampouco é legítimo falar em desemprego para a totalidade dos jovens até porque a origem de classe é fundamental para se considerar uma pessoa “desempregada”, é fundamental deixar claro que a tentativa de inserção do jovem no mercado de trabalho de forma precária e temporária não é de hoje e não nem se restringe à realidade abordada nesta pesquisa.

Sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho de forma precária Castel (1999), ao analisar estágios para jovens na França em 1988, explica que, nesse período, somente um em cada quatro estagiários encontrava um trabalho estável após um ano de estágio. Além do mais, na realidade estudada pelo autor, normalmente, os contratos de trabalho com estagiários são feitos por tempo determinado e os jovens são os que mais se ocupam de tarefas de curta duração, podendo ser dispensados com maior facilidade.

Todavia, Castel (1999, p. 151) esclarece que a contratação de aprendizes e estagiários não é exclusividade da fase atual de acumulação capitalista e, ao discutir a situação desse tipo de mão-de-obra na época das corporações de ofícios, ainda nos séculos XII e XIII, o autor fala que os aprendizes, nesse contexto, não eram remunerados por sua aprendizagem, pois, presumia-se que eles se tornassem “companheiros” - um tipo de mão-de-obra um pouco mais elevada na hierarquia do trabalho nos ofícios, antes dos mestres - após um longo período de aprendizagem que durava de três a onze anos. O número de aprendizes a serem admitidos nas corporações de ofícios era limitado, um ou dois no máximo, aliás, Castel explica que as regulamentações dessa forma de organização do trabalho não permitiam o desenvolvimento de uma acumulação capitalista tal como a conhecemos após a constituição da sociedade salarial. De um modo geral, o longo período de aprendizagem servia, na verdade, como disciplinador do indivíduo para o trabalho. Observemos como Castel avalia os estatutos para a aprendizagem, o companheirismo e a mestria:

De um lado, “tropa errante e irregular”, “aventureiros”; de outro, estado, condição, disciplina, estatuto; para além mesmo dos interesses econômicos defendidos por essas regulações, a questão é o lugar ocupado pelas profissões numa sociedade de ordens. A participação em um ofício em uma corporação (este termo aparece somente no século XVIII) marca

o pertencimento a uma comunidade distribuidora de prerrogativas e de privilégios que asseguram um estatuto social para o trabalho. Graças a essa dignidade coletiva de que a profissão, e não o indivíduo, é proprietária, o trabalhador não é um assalariado que vende sua força de trabalho, mas o membro de um corpo social cuja posição é reconhecida num conjunto hierárquico. (1999, p. 155).

Já no século XVIII, com a modernidade liberal, Castel explica que, a lógica concorrencial fez com que os operários, e também os “aprendizes”, compreendessem que, “o seu verdadeiro interesse não deveria consistir em estarem garantidos contra a miséria através de um salário seguro, mas, sim, em esposar a ideologia liberal que os coloca em situação de concorrência, remunera as ‘faculdades’ e os ‘talentos’, penaliza os medíocres e os fracos (1999, p. 262-263)”.

O que temos hoje, quando observamos em que contexto sócio-econômico vem ocorrendo os estágios sócio-culturais, temos algo muito próximo da precarização discutida por Castel no caso da França. Ou seja, os estágios sócio-culturais se proliferam num momento em que o salário do trabalhador é resultado de um contrato livre entre aquele que manda e aquele que trabalha. Conforme afirma Castel se referindo a 1792, “também aqui os operários vinham, coletivamente, buscar o apoio dos poderes públicos, e cada um é devolvido a si mesmo e ao face-a-face com o empregador. Realmente, o ‘livre contrato de trabalho’ parece ter sido imposto aos trabalhadores numa relação de dominação política (1999, p. 263)”. A reação trabalhadora a tudo isso, nesse último contexto explicitado por Castel, foi que, de um modo geral, os trabalhadores se sentiam mais protegidos pelas formas tradicionais de trabalho regulado - o protecionismo - do que por uma liberdade selvagem e que, na falta dessas proteções, apelavam para os poderes públicos a fim de obter novas regulações e, não, a liberdade do trabalho.

Assim, a partir de 1970, observa-se uma pluralidade de situações de emprego, as “jazidas de empregos” que, para Castel, na França, incluem os estágios, num momento em que não há mais norma geral do emprego. Ademais, Castel entende que o desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação profunda da conjuntura do emprego, e que a precarização do trabalho, embora menos “espetacular”, é ainda mais selvagem. O autor ainda conclui que da forma como o mercado de trabalho se apresenta hoje, “os jovens são os mais concernidos e as mulheres, mais do que os homens”. (CASTEL, 1999, p. 515). Em outras palavras, para Castel, os jovens são um dos segmentos da força de trabalho que mais sofrem a precariedade e estão nas formas atípicas de trabalho. A contratação de estagiários pelas empresas pode estar contribuindo para diminuir a contratação de trabalhadores por tempo indeterminado

que estava vinculada, segundo Castel (1999, p. 497), à sociedade salarial e, é preciso ter em conta que os estágios de formação nas empresas propiciam a isenção dos impostos obrigatórios para as mesmas.

Compreendemos, portanto, que os estágios sócio-culturais, enquanto uma política de geração de empregos para jovens, inclui-se no que Castel (1998, p. 475) chamou de “profissões sazonais”, ocupações instáveis, intermitentes e que os estudantes cumprem, no mercado de trabalho para os jovens, uma função de “trabalhadores periféricos”, se distinguindo dos demais trabalhadores, principalmente, mas não apenas, pela ausência dos direitos sociais.

No início do ano de 2006, por exemplo, a França se deparou, no que tange às políticas de emprego para jovens, com a polêmica Lei do Primeiro Emprego, que procurava “beneficiar” recém-formados com menos de 26 anos de idade, com um contrato de 24 meses de trabalho, durante os quais os empresários teriam menos encargos sociais, e os estagiários, menos direitos. Tal projeto de Lei, que possibilitava a demissão sem justa causa por parte da empresa, após meses de discussão e protestos por parte dos sindicatos e dos estudantes, acabou sendo suspenso pelo Presidente da época, Jacques Chirac. Entretanto, embora essa tenha sido uma primeira vitória dos movimentos estudantis e sindicais contra mais uma medida do governo francês para flexibilizar as leis trabalhistas, o primeiro-ministro Dominique de Villepin, de acordo com reportagem do Jornal *Tribuna Imprensa*, do município de Araraquara-SP, de 11 de abril de 2006, disse que vai continuar as discussões em torno da Lei do Primeiro Emprego. O objetivo dessa lei, segundo ele, visa reduzir o desemprego entre os jovens que, na França, representa mais que o dobro do desemprego dos adultos acima de 26 anos de idade.

Voltando ao Brasil, vale informar que outros estudos revelam as diferenças com que jovens de origem social diversa ingressam no mercado de trabalho. Tartuce (2007), na sua pesquisa de doutoramento cujo objetivo era compreender, por meio das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e de inserção no mercado de trabalho, quais são as tensões e intenções que regem a transição da escola ao trabalho em um contexto de crescente demanda por escolaridade e formação, explica que na modernidade categorias como infância, juventude, vida adulta e velhice passam a ser explicadas a partir da categoria trabalho e que, embora não seja a modernidade que tenha inventado a juventude, é a partir dela que essa etapa da vida passa a ser encarada como transição. Segundo a autora:

Tendo o trabalho como eixo central a modernidade delimita nitidamente as etapas do ciclo da vida e as valoriza de maneira distinta: a infância é

vista como fase de dependência; a juventude, como sinônimo de *transição*; a idade adulta, reconhecida como o apogeu da vida, e a velhice, como decadência (Debert, 1999). A juventude é assim vista como uma fase de transição que tem que ser transposta para se chegar àquilo que se considera ideal: o ideal de adulto, representado como auge do percurso da existência, e cuja marca repousaria numa formação relativamente sólida, na decorrente estabilidade do emprego e independência financeira com a definitiva saída da casa dos pais e a constituição de uma família, trio que resultava na “completa” e “irreversível” autonomia do sujeito. (p. 91).

Após mostrar como a autora define a fase da juventude a partir do trabalho, vale agora informar que, diferentemente da nossa pesquisa, na qual buscamos os jovens entrevistados nas instituições de ensino, ela buscou os jovens pesquisados em agências de intermediação de emprego/estágios da região central da cidade de São Paulo. Mas, o que nos interessa da pesquisa da autora é que os jovens à procura de estágio foram encontrados por meio do CIEE, escolha que se deu, por ser esse órgão, de acordo com Tartuce, uma das agências de intermediação de estágio mais consolidadas no país, em termos temporais e espaciais. Embora ofereça, há alguns anos, estágios para o ensino médio, sua tradição de mais de 40 anos é na área de estágios para jovens cursando o ensino superior (2007, p. 141).

Tartuce constatou uma visão extremamente otimista e ingênua sobre o processo de busca de trabalho nos estagiários por ela entrevistados e esclarece que no ensino médio o estágio aparece como uma forma de aprender e de ganhar experiência. Segundo ela no estágio não há, propriamente, transição da escola para o trabalho, mas, sim, “tentativa de inserir-se no trabalho” e, os jovens de menor escolaridade e de menor nível social demonstram que em suas vidas existe a primazia do trabalho sobre os estudos. Enquanto isso, os jovens de maior escolaridade e nível social mais elevado - no caso, aqueles que estão cursando o ensino superior em instituições renomadas e têm um elevado capital cultural herdado da família de origem - têm a condição de estudante como a principal esfera de suas vidas (TARTUCE, 2007, p. 352).

Falando agora em juventude como “problema”, é interessante mencionar o estudo de Albuquerque (2003) que, embora não tenha estudado nenhum tipo de estágio e nem tão pouco estagiários, pode dialogar com nossa pesquisa por ter abordado a inserção de jovens de baixa renda no mercado formal de trabalho. Albuquerque procurou apreender os aspectos mais preponderantes das representações dos jovens da faixa etária de 16 a 18 anos (foram entrevistados seis adolescentes, sendo 3 de cada sexo), bem como de suas famílias e das empresas, a respeito da inserção juvenil no mercado de trabalho por intermédio do Projeto de

Educação para e pelo Trabalho do Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas (COMEC), com vínculo empregatício e todos os direitos assegurados pela CLT. Os jovens que fazem parte do COMEC são estudantes e trabalhadores de famílias de baixa renda que cursam o ensino médio da rede pública municipal no período noturno.

Interessante notar como as famílias dos adolescentes entrevistados por Albuquerque encaram o trabalho na vida dos filhos, que, no geral, teve início ainda na infância. Vejamos:

Observa-se aqui que estas pessoas iniciam o trabalho muito cedo, seja por uma questão de necessidade financeira ou por uma questão cultural existente nas famílias, uma vez que o trabalho possui um valor moral, “dignifica” o homem, podendo levá-lo ao “caminho” correto da vida, evitando assim a ociosidade que poderá induzi-lo ao mundo do crime (Dauster, 1992). É através do trabalho que o jovem pode afirmar-se pelo valor positivo do mesmo, demonstrando suas características de um ser humano honesto e possuidor de muita vontade de vencer na vida. (2003, p. 39).

Os projetos individuais de melhorar de vida por meio do trabalho esbarram nos obstáculos impostos pela própria condição de serem pobres, pois, é como pobres que esses jovens iniciam a vida profissional, ou seja, no geral esses jovens se inserem em trabalhos precários. Ademais, mais do que projetos individuais, os projetos em relação ao trabalho são projetos familiares porque o trabalho adquire, para além da satisfação das necessidades materiais, uma obrigação moral em relação aos seus pares. Melhorar de vida, para os jovens estudados por Albuquerque, é “ver a família progredir (2003, p. 41-42)”.

Após entrevistar também as famílias dos jovens do COMEC, Albuquerque percebeu que os pais possuem grandes expectativas em relação à melhoria de vida por meio do aumento da escolaridade dos filhos, é por essa via que eles esperam se incluir socialmente e, ademais, o aumento da escolaridade tem uma relação direta com a perspectiva de um bom emprego, que esperam não reproduzir, nas trajetórias dos filhos suas histórias de vida sofridas e sem oportunidades de ascensão social. Entre as famílias e jovens pesquisados por Albuquerque prevalece, ainda, a crença de que se os filhos começaram a trabalhar cedo, por volta dos 14 anos de idade, além de poderem contribuir na renda familiar, estarão “amadurecendo” e mantendo-se distantes da ociosidade e da criminalidade das ruas, estando “a salvo” das drogas e do roubo.

Conforme depoimento de uma família de jovem do COMET entrevistada por Albuquerque: “É melhor trabalhar do que ficar na rua (2003, p. 125)”. Para essas famílias, portanto, o trabalho “educa”. Todavia, o que esses pais não percebem, pondera Albuquerque

(2003, p. 89), é que pode ser exatamente pela inserção precoce dos filhos na qualificação profissional oferecida por iniciativas como o COMEC que eles podem estar reafirmando, nos filhos, o não direito à adolescência e podem estar reproduzindo exatamente aquilo que não querem: a pobreza.

Ao comparar as atividades que os filhos exercem por meio do COMEC - comumente no setor de serviços - com o trabalho sofrido e “duro” que eles exerceram quando viviam na zona rural, os pais dos jovens estudados por Albuquerque não manifestaram nenhum posicionamento crítico a respeito do projeto e estão mais interessados na inserção ocupacional com direitos trabalhistas e previdenciários, e no fato de os filhos estarem “protegidos” nas grandes empresas ao desenvolverem atividades sem grandes “riscos” ocupacionais (2003, p. 89-90).

Os pais dos jovens não enxergam as contradições presentes nos processos de contratação possibilitados pelo COMEC como as questões relacionadas à exploração do trabalho dos jovens em detrimento da contratação da força de trabalho dos adultos, as possíveis doenças ocupacionais, o estresse profissional e outras possíveis conseqüências que a inserção precoce no mercado de trabalho pode gerar. Segundo Albuquerque: “os pais trazem para a relação com os filhos um discurso comportamental de disciplinamento à ordem do trabalho (2003, p. 89)”. E, ainda, vejamos como a autora conclui a análise sobre as perspectivas das famílias dos jovens assistidos pelo COMEC:

No caso dos jovens do Projeto Educação para e pelo Trabalho do COMEC, a expectativa dos pais é de que seus filhos sejam contratados ao término do projeto. Essa expectativa exclui dos discursos dos pais o questionamento de como seus filhos serão contratados. O importante é ficar na empresa poder e realizar o sonho dos pais, referentes às suas expectativas de trabalho de qualidade e acesso ao consumo. Esses migrantes que construíam suas trajetórias pautadas em trabalhos penosos, depositam nos filhos a possibilidade de um futuro melhor. Desse modo, estabelece -se uma relação contraditória: essa inserção “protegida” nas empresas, de certa maneira, é confortável para os pais, porém esses jovens poderão cair na trajetória futura de desfiliação, ressaltada por Castel (1998). (ALBUQUERQUE, 2003, p. 91).

Além de garantir as necessidades materiais, o trabalho serve, na vida desses jovens, como um antídoto contra a criminalidade, contudo, a mesma autora chama a atenção para o fato de que, se o trabalho tivesse as virtudes preconizadas pelas famílias entrevistadas, os jovens filhos dos ricos também estariam trabalhando, mas, ao contrário disso, o que se observa é que os filhos das

classes médias são cada vez mais ocupados com diversas atividades que complementam sua trajetória escolar, como cursos de línguas, computação, além de atividades físicas, realidade bastante diversa dos jovens das camadas mais humildes. Estes últimos assumem, muito cedo, responsabilidades de adultos, assumindo papéis que deveriam ser de responsabilidade dos adultos, os jovens do COMEC, desde cedo, conforme relatos, já trabalham em um ambiente ocupacional tenso, caracterizado pela pressão, estresse e concorrência entre os trabalhadores. Assim, para Albuquerque “o trabalho, ao transformar o jovem em trabalhador, coloca-o no mundo dos adultos precocemente, fazendo-o ter que abandonar sonhos juvenis e atividades juvenis, tendo que, obrigatoriamente, ‘acordar’ para a realidade dos adultos (p. 129)”.

Do ponto de vista da empresa que contrata adolescentes do COMEC, Albuquerque ressalta que o fato de as empresas selecionarem jovens de baixa renda para trabalharem já pressupõe a possibilidade de que esses jovens poderão se adaptar mais facilmente ao trabalho uma vez que eles não dispõem de outras alternativas de emprego com carteira assinada num contexto social de forte desemprego e precarização do trabalho. Para os jovens do COMEC, ter carteira assinada já é sinônimo de “status”, pois, só assim eles podem dizer “sou um profissional”, “sou um trabalhador”, pensamento bastante comum entre aqueles que vivem à margem dos seus direitos básicos (ALBUQUERQUE, 2003, 114).

Ao selecionar jovens pobres, a empresa cumpre seu papel “socializador” e “moralizador” em relação a uma força de trabalho “apta” a desempenhar suas tarefas de acordo com as normas da própria empresa. Ao entrevistar os gerentes das empresas que contratam adolescentes do COMEC Albuquerque observou que no contexto atual da sociedade, algumas empresas buscam desempenhar um papel de responsabilidade social, chamando para si a prioridade com a questão social. Elas buscam priorizar o desenvolvimento de projetos sociais diversos, exercitando a responsabilidade social (2003, p. 115). Sobre isso, a autora avisa que as empresas, quando chamam para si a responsabilidade de educar os jovens por meio de projetos sociais, recebem incentivos fiscais. Dessa maneira, a empresa educa os jovens para as suas necessidades, preparando o trabalhador para os seus objetivos.

É interessante destacar, entretanto, o comentário que Albuquerque faz da fala de um gerente entrevistado quando questionado sobre o que motiva a empresa a contratar jovens do COMEC:

o fato dos jovens terem apenas 16 anos não constitui problema, mas a questão das diferenças sociais e das diferentes estruturas familiares chama a atenção pelo risco de possuírem valores não condizentes com as normas existentes na empresa, levando a uma série de dificuldades que necessitarão de tempo para serem corrigidas. Soma-se a essas dificuldades o fato de ter o Projeto de Educação para e pelo Trabalho um período determinado de 1 ano e 11 meses, o que dificulta o trabalho, uma vez que se leva tempo para “moralizar” esses jovens para o exercício do trabalho. (2003, p. 117).

A autora conclui, ainda, a respeito da empresa, que é do desejo de ascensão social, via trabalho precoce, que o setor empresarial retira dupla vantagem: mão-de-obra barata, escolarizada para tarefas simples e repetitivas e marketing social seguro via COMEC, mesmo que expressem, sobretudo, a possibilidade de estarem, de alguma forma, auxiliando os jovens a terem um futuro melhor (ALBUQUERQUER, 2003, p. 144). E para os jovens do COMEC, o trabalho assume um valor central em suas vidas, pois, é o único meio de obterem mobilidade profissional e social apesar das condições concretas de sua realização, como o desgaste e o cansaço físico que eles manifestam em relação à jornada que cumprem. Para além da necessidade de contribuir na renda familiar, os jovens do COMCEC estão em busca de autonomia, da possibilidade de adquirir bens de consumo e culturais e, ainda, o trabalho assume, para eles, a condição de socialização, é uma forma de fazer amigos, conhecer pessoas e, enfim, o trabalho tem para eles um caráter inclusivo no sentido de que é por meio dele que eles “se tornam iguais”, amenizando as desigualdades sociais que os distanciam de outros jovens (ALBUQUERQUE, 2003, p. 124).

Para finalizar esta seção, vale citar Pochmann (2004, p. 219), para quem, “há diferenças gritantes quando se observa o modo de vida e de inserção no trabalho referente ao jovem pertencente à família pobre e ao jovem pertencente à família rica”. Esse quadro torna-se ainda mais preocupante quando se percebe que a universalização das políticas públicas, a partir da constituição do chamado Estado de bem-estar social, desde o final do século XIX, que contribuiu inegavelmente para amenizar as diferenças existentes entre jovens numa sociedade de classes, está sofrendo forte questionamento. O questionamento do Estado de bem-estar social por parte das políticas de corte neoliberal e as transformações importantes na dinâmica capitalista desde o último quartel do século XX recolocaram a temática da juventude muito mais como um problema e menos como uma oportunidade.

2.2 ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS RELAÇÕES ESCOLA/TRABALHO

Para introduzirmos a questão da aprendizagem nas relações que se estabelecem entre escola/trabalho nos estágios sócio-culturais, começamos perguntando ao diretor da *Escola A* como a escola está trabalhando no sentido de garantir um dos objetivos mais cruciais em destaque no Projeto Político-Pedagógico que é o “pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 1). A explicação dada pelo diretor foi:

A escola tem que estar formando o aluno hoje para o mundo, o mundo do trabalho, o aluno tem que saber se comportar perante uma entrevista, tem que saber se comunicar, tem que ter leitura, tem que ter raciocínio, a escola tem que estar formando o aluno para o que ele vai vivenciar exteriormente, para a parte externa, a escola tem que formar o aluno socialmente, muitos alunos não sabem fazer um currículo, não sabem se portar numa entrevista, então, a escola tem que estar desenvolvendo isso. De um modo geral, a escola tem que formar tanto para o mundo do trabalho quanto para a área acadêmica, tem muitos alunos que pretendem seguir a área acadêmica, isto é, ingressar numa universidade. A escola de ensino médio, antigamente, visava formar o aluno apenas para a universidade, hoje não, ela visa formar o aluno como um todo.

A escola de ensino médio pesquisada deve garantir, ainda, o “sucesso pleno do aluno” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA A, p. 4), o que significa, nas palavras do diretor, o aluno concluir o ensino médio porque sem o ensino médio “ele será excluído, com o ensino médio as portas podem se abrir para ele tanto no mundo do trabalho quanto na área acadêmica, sem o ensino médio ele não vai ter nem essa segunda etapa”. O ensino médio também tem como uma das suas principais metas formar o aluno para que ele seja “um cidadão do mundo”.

Para ser um cidadão do mundo a escola entende que o aluno tem que saber discernir o que ele “realmente precisa e o que não precisa, ele não precisa comprar um produto só porque saiu na propaganda, ele precisa saber discernir quando ele realmente precisa daquele produto e quando não” (DIRETOR DA ESCOLA A). Para a direção escolar cidadão é, ainda, o aluno “consciente” e aquele que tem uma “posição crítica” perante as coisas que se apresentam para ele.

Todavia, os objetivos da escola média de preparar o aluno para que ele seja um “cidadão consciente”, bem como para que tenha uma “posição ou espírito crítico” perante a sociedade, expostos nos depoimentos do diretor desse nível de ensino compõem a Resolução n. 3/98 do

Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Esse documento, entre outros relativos às propostas para o ensino médio e técnico, costuma postular certas perspectivas éticas, estéticas e políticas, além de sugerir procedimentos e competências que deverão integrar a base comum nacional dos currículos.

Assim, o exposto pelo diretor sobre a aprendizagem no ensino médio faz parte do desenvolvimento das competências básicas, entre as quais vem se destacando, além da “autonomia intelectual” e do “pensamento crítico”, o “aprender a aprender”. Esta última competência também está implícita ou explícita em todo o discurso dos diretores, tanto da *Escola A* quanto da *Escola B*, e, é preciso esclarecer que, tais competências não passam, agora segundo Carvalho (2001, p. 157), “de um conjunto de expressões e conceitos tão ‘sagrados’ quanto vagos e ambíguos”, ou, ainda, “um conjunto de *slogans* educacionais”, incapazes de veicular algo que possa, de fato, ter alguma relevância na transformação ou mesmo na compreensão das ações e políticas educacionais.

Desta maneira, as competências básicas, como o ideal de desenvolver no aluno o pensamento crítico tão vangloriado pelos diretores das escolas estudadas, se transformam, ainda citando Carvalho (2001, p. 158), “em um mero jogo retórico das instituições escolares, paradoxalmente muito próximo do tão criticado ‘verbalismo’ da ‘escola tradicional’ cuja crítica parece ter ensejado muitas das sugestões presente nesses documentos”. Cabe ainda destacar que, desenvolver o espírito crítico em um aluno, significaria aceitar a idéia de que essa capacidade possa ser desenvolvida a partir de um método de ensino específico, ou, então, que essa idéia possa se identificar com algum tipo particular de discurso ou de uma determinada visão de mundo.

Carvalho (2001, p. 158) esclarece que “qualquer método de trabalho pode ser aplicado mecanicamente, assim como é possível relacionar-se dogmaticamente com qualquer discurso ou visão de mundo”. O mesmo autor ainda informa que o objetivo de desenvolver o pensamento crítico em um contexto educacional expressa, além da preocupação com o ensino de certas habilidades e competências que visam a reforma ou a substituição de práticas consideradas indesejáveis ou inadequadas em face das novas demandas educacionais, sociais e econômicas, o desejo de cultivar um conjunto de características e valores que se manifestam em nossas formas de conceber, agir ou analisar fatos e discursos. Nessa perspectiva, para Carvalho “o

desenvolvimento do ‘espírito crítico’ assemelha-se mais a certos objetivos como o desenvolvimento do ‘espírito de solidariedade’ ou do apreço pela justiça do que a capacidades como ler ou resolver problemas lógicos” (2001, p. 159).

Desta maneira, no discurso do desenvolvimento do “espírito crítico” está presente a idéia de que as competências cognitivas ou sociais devem ser desenvolvidas ao lado dos conteúdos escolares ou, ainda, que os conteúdos escolares devam ser formulados com vistas a garantir a formação das requeridas competências sociais. Para Carvalho, a noção de educação escolar pressupõe que tornemos acessíveis aos alunos as razões e procedimentos que nos levaram a acreditar numa determinada teoria ou de proceder de um determinado modo sob o risco de se assim não procedermos, nos tornarmos doutrinários. Ademais, para o autor, é também evidente que o ensino dos procedimentos e modos de raciocínio que caracterizam os diferentes ramos do conhecimento e modos de conduta presentes nos currículos e instituições escolares é mais importante que a mera transmissão de conteúdos, mas:

a idéia de que deveríamos ter como objetivo o desenvolvimento de uma capacidade abstrata chamada ‘pensamento crítico’, em relação a qualquer conteúdo ou procedimento é apenas um ‘meio’, é no mínimo muito problemática, senão absurda. Há tantos tipos de pensamento crítico quantos tipos de conhecimento. É perfeitamente possível e bastante freqüente que uma pessoa tenha capacidade crítica em um campo determinado, e não em outro. Um grande crítico de arte pode ser absolutamente acrítico em termos políticos ou em suas relações pessoais. A capacidade crítica que podemos desenvolver em um ou outro campo não se dissocia do conhecimento que temos dele. Por outro lado, a transferência e aplicação de uma capacidade como essa em outro campo é um assunto complexo e ainda muito obscuro. Assim, embora seja possível acumular conhecimentos sem desenvolver a capacidade crítica, não é possível desenvolver a capacidade crítica sem possuir conhecimentos e informações. Parodiando Kant, ‘conteúdo sem crítica é cego, mas a crítica sem conteúdo é vazia’ e tende a degenerar em mera contestação barata. (CARVALHO, 2001, p. 160).

Além do exposto na citação acima, o autor ainda ressalta que os procedimentos críticos adequados às diferentes áreas e modos de pensamento não são produtos privados das mentes dos indivíduos, que podem ser estimulados e aplicados indistintamente, mas procedimentos historicamente desenvolvidos em consonância com os próprios conteúdos dos diferentes ramos do conhecimento que integram o currículo escolar (CARVALHO, 2001, p. 161). É preciso, ainda na visão de Carvalho, estabelecer parâmetros que sejam elucidativos dos objetivos e

compromissos peculiares que as escolas devem ter para com seus alunos e para com a sociedade. Os problemas das instituições escolares sempre passam pelas escolhas dos objetivos e formas de ensino por meio dos quais os alunos serão iniciados em certos comportamentos, conteúdos e certas condutas que os professores valorizam. As questões que estão postas aos professores são, conclui Carvalho, relativas ao que ensinar e de que forma esse ensino pode aumentar a possibilidade de “um aluno ser isso e não aquilo, fazer algo ao invés de outra coisa qualquer; aprender, por exemplo, a conviver com a crítica, mas indignar-se com a injustiça e não conviver com ela” (2001, p. 162).

Ademais, sobre a competência básica “aprender a aprender” tão propagada nos discursos da gestão escolar, Duarte (2000) entende que esse termo costuma ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. Nas palavras do autor:

O “aprender a aprender” trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca da superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução social. (DUARTE, 2002, p. 42).

Portanto, os valores contidos em lemas educacionais como o “aprender a aprender” significam a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea. Ainda quanto ao objetivo do ensino médio de atingir o “sucesso pleno do aluno”, cabe destacar que ele se coloca, no contexto das reformas para esse nível de ensino, como parte das exigências de uma educação generalista, que entende o ensino médio como “escola única”, na busca da formação do adolescente “para a vida”.

Como formação para a vida pressupõe-se tanto a continuação dos estudos no pós-médio, ou, no ensino técnico, que hoje coloca a necessidade de conclusão do nível médio para a obtenção do certificado, quanto a continuidade dos estudos no nível universitário, além da preparação para o mundo do trabalho. O objetivo de preparar o aluno do ensino médio para “a vida”, se coloca, do ponto de vista de Ramos (2002) após analisar a LDB/96, num contexto em que como já não seria mais possível preparar para o mercado de trabalho dada a instabilidade a

qual ele passa a estar sujeito após a década de 1990, o objetivo do ensino médio passa a ser “preparar para a vida”.

O preparar para a vida também faz parte das chamadas “competências” que foram defendidas pelo relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ramos (2002, p. 131), analisando esse relatório, explica que ele apresenta as já observadas neste tópico quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A autora salienta que, no contexto da reforma educacional brasileira, essa orientação da UNESCO se traduz nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A estética da sensibilidade relaciona-se ao “aprender a conhecer”, competência que deve ser enfatizada, segundo Ramos (2002), na educação básica, e ao “aprender a fazer”, competência mais apropriada à educação profissional. A estética da sensibilidade permitiria estimular a criatividade, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, facilitando a constituição de identidades que ajudariam as pessoas a suportarem a inquietação, a conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

Já a política da igualdade, relacionada à competência “aprender a conviver”, está ligada ao reconhecimento dos direitos humanos e ao exercício dos direitos e deveres de cidadania, é por meio dela que as reformas educacionais pedem a participação e a solidariedade como condutas que os alunos devem seguir.

Finalmente, a ética da identidade diz respeito ao tão falado no âmbito escolar “aprender a ser”, que visa a autonomia do sujeito ou a construção de uma identidade autônoma como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida, em outras palavras, os alunos precisam ser capazes de se adaptar a situações novas e de dar sentido a um mundo que está em constante mutação.

Ainda sobre as competências, Zibas *et al* (2006, p. 84) entendem que o ensino médio, no governo de FHC, estava baseado no discurso dominante durante os anos 90, que dizia que o papel do ensino, frente ao desenvolvimento tecnológico e à reestruturação produtiva, seria o de “produzir um conjunto de saberes e competência metodológicas gerais (iniciativa, trabalho em grupo, responsabilidade, autonomia, etc.)”, ao mesmo tempo em que deveriam ser minimizadas

as exigências de qualificações técnicas especializações profissionais. No caso específico do Brasil, propagou-se um ideal de ensino médio generalista e de estrutura única que, supostamente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o exercício de vários papéis sociais, atendendo, ao mesmo tempo, as necessidades da produção de caráter flexível e da construção de projetos pessoais de vida.

Todavia, Ramos (2004, p. 50) defende que o ensino médio, enquanto a etapa final da educação básica, deve superar a noção de competência e, a partir da leitura de Gramsci (1991) sobre a escola unitária, ela diz que não se pode conceber a educação como uma forma de propiciar às crianças, aos jovens e adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio em que vivem. A educação deve, na visão da autora, propiciar ao educando a compreensão dessa realidade, de forma que ele possa apropriar-se dela e transformá-la para poder sair da condição de classe dominada.

De um modo geral, as competências visam, de acordo com as análises de Ramos construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A autora explica que a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade. Nesse processo, à educação é solicitado o papel de desenvolvimento de sensibilidades que orientem as condutas por valores que respondam às exigências desse tempo e pela busca de realização de um projeto próprio de vida (2002, p. 131).

Por essa via, o objetivo que o professor da *Escola B* deverá perseguir, segundo trecho de sua proposta pedagógica para o ano letivo de 2006, na página 12 é:

[...] saber ‘como’ transmitir os conhecimentos. Quando o aluno não entende e, perguntando para outra pessoa, acredita na resposta dada, está renunciando à sua autonomia. Ao invés disso, compilando dados, estudando as situações e o contexto desses dados, buscando a criticidade e estabelecendo relações, ele está adquirindo a capacidade de se expressar, de argumentar, de sustentar suas idéias e respeitar a dos outros. Aí sim, e somente aí, ele estará ‘aprendendo’ e principalmente crescendo.

Da frase acima gostaríamos de destacar a importância dada pela gestão da Escola B ao “aprender a crescer”, que é um lema também relacionado ao “aprender a aprender”. Entendemos que o “aprender a crescer” está posto num contexto em que, utilizando um raciocínio de Duarte (2000, p. 156), ao invés de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter

como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado.

Duarte esclarece que ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho e, como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias, assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gera a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”.

O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante. Flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. Desta maneira, ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico, mas produz sim uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo.

Não é por acaso, na visão de Duarte, que o aprender a aprender venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. A mudança é, na verdade, a palavra da moda, pois, o aluno deve ser preparado para viver em uma sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O aluno, trabalhador de amanhã, deve, ainda, estar sempre disposto a mudar de um trabalho para o outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem.

As considerações a respeito do lema “aprender a aprender” são fundamentais porque, no que se refere à formação do aluno da escola técnica, a proposta pedagógica da *Escola B* enfatiza que o importante é ensinar o aluno a “aprender a aprender” para que ele consiga, além de ingressar no mercado de trabalho, apresentar um rendimento profissional “desenvolto e eficaz”. Mas, no seu processo de ensino-aprendizagem a escola procura valorizar, acima de tudo, o “aprender a crescer”, que significa abandonar a tradicional forma de ensinar baseada na memorização de conteúdos e informações já prontos a serem transmitidos aos alunos e partir para a busca constante do “aperfeiçoamento da capacidade cognitiva”. Em outras palavras, o

aluno precisa aprender a manipular dados e a fazer abstrações, nisso reside o “aprender a crescer”.

Entretanto, sabe-se que o aprender a crescer, ao lado do aprender a aprender, é parte das chamadas competências postas pelas reformas educacionais para a educação, principalmente a de nível técnico ²¹. Aliás, nos novos requisitos de qualificação para as reformas curriculares do ensino técnico (os do Decreto 2.208/97), está na pauta, novamente, o tema das competências.

No entanto, os documentos oficiais sobre as diretrizes curriculares para o ensino técnico, segundo Oliveira (2002), ao mesmo tempo em que trazem uma densa fundamentação teórica a respeito do que se entende por competências, também trazem uma certa imprecisão a respeito do termo, sobretudo em suas relações com as habilidades. Oliveira explica que, nas décadas de 1960 e 1970, no contexto do tecnicismo pedagógico, o termo competência expressava:

o compromisso com a eliminação das formas de avaliação classificatória dos alunos e da correlata produção do fracasso escolar, ainda que nos limites da tendência tecnicista da educação. Ao lado disso, o termo tinha o sentido de uma certa quantidade de aquisições mínimas, por parte de todos os alunos, que a escola se obrigava a garantir, por meio de um ensino diferenciado e individualizado. Nesses termos, *competência* era uma *intenção* do ensino, ligada à obtenção de um certo grau de *domínio*, por parte dos alunos, de *objetivos* escolares, prévia e claramente formulados. Daí o termo *competência* aparecia, comumente, na literatura da área, no contexto da expressão ensino para a competência, ou ensino por objetivos, para a competência. (2002, p. 286).

A partir de 1980, com as mudanças tecnológicas e na organização do trabalho por que passam os países capitalistas avançados, muda-se o perfil do trabalhador requerido pelas empresas, então, o termo competência passa a nortear, ainda de acordo com a mesma autora da citação acima, todas as políticas educacionais, particularmente as da Educação Profissional. E nesse contexto que a noção de competência é assumida, explicitamente, no discurso oficial sobre o ensino técnico no Brasil. De um modo geral, pode-se dizer, ainda com Oliveira que o ensino por competência expressa uma proposta didática comprometida, ao mesmo tempo, com uma abordagem cognitivista e uma comportamentalista, no tratamento das relações formativas na escola. (2002, p. 288).

Aprofundando mais a questão sobre o aporte teórico que oferece sustentação à noção de competência, Ramos esclarece que no caso da educação brasileira temos o “construtivismo de

²¹ Para um estudo mais detalhado sobre as competências, ver Ramos, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2002.

Jean Piaget atravessado por aproximações com a teoria da competência lingüística de Chomsky” (2002, p. 164). A autora fala ainda que a noção de competência é construída de forma distinta no contexto do ensino médio e no da educação profissional. Em essência, ambas as modalidades de ensino estão fundamentadas no construtivismo piagetiano, mas, enquanto nos documentos relativos ao ensino médio (artigo nº 36 da LDB) ela carrega uma conotação psicológico-subjetivista, nos documentos da educação profissional (Parecer CNE/CEB nº 16/99) a ênfase é dada ao fator econômico e os atributos relacionados às competências são vistos como um patrimônio subjetivo do trabalhador a serviço do capital. Neste último caso, da educação profissional, a noção de competência é sempre abordada de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que o jovem deve ter diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção.

Ramos (2002) explica que além da empregabilidade, o princípio ordenador da educação profissional é o desenvolvimento de competências para a “laborabilidade”. Sobre este último termo a autora diz que ele veio substituir o termo empregabilidade por causa da retração dos empregos formais, com carteira de trabalho assinada. A laborabilidade expressaria melhor a necessidade do capital de formar indivíduos empreendedores, capazes de se auto-empregarem e de gerirem os seus próprios negócios. Além disso, para a autora, a noção de competências é funcional à crise de acumulação capitalista porque ela significa uma adequação ou uma adaptação do trabalhador a essa crise no sentido em que o princípio da adaptabilidade requer uma personalidade responsável e comprometida, ao lado de posturas flexíveis frente às incertezas, e recebe o investimento da empresa, mediante um gerenciamento exercido sobre a personalidade do trabalhador.

Isso tudo favorece a interiorização dos valores da empresa e a internalização de seus modos de controle e gerenciamento exercidos sobre a personalidade do trabalhador. Esse tipo de gestão é instrumentalizado pela valorização das características psico-cognitivas e sócio-afetivas do indivíduo. Visa-se contornar as crises buscando-se vantagens comparativas para as empresas, enquanto os trabalhadores tratam de preservar o emprego a qualquer custo. (RAMOS, 2002, p. 198).

Oliveira (2002) e Ramos (2002) esclarecem também que a noção de competências, ao enfatizar a importância de características nos indivíduos como o “saber fazer”, o “saber ser”, e o “saber tácito” do trabalhador, faz menção, mais do que ao que se aprende, formalmente, em uma

determinada atividade profissional, à subjetividade do trabalhador. Na verdade, a noção de competências visa resgatar, no processo de trabalho, a subjetividade do trabalhador com a intenção de adaptá-lo à precarização do trabalho, por meio da inculcação de valores voltados para a competitividade e para a individualização, coerentes com a dinâmica da produção e do consumo capitalistas atuais.

Deste modo, na noção de competência para o ensino técnico, os novos trabalhadores devem ser viáveis não apenas tecnicamente, no sentido estrito de qualificação, mas segundo os valores da precariedade e descartabilidade no trabalho. Em outras palavras, as competências são adequadas para adaptar os jovens à instabilidade da vida contemporânea ao exigir deles atributos como autonomia, iniciativa e responsabilidade.

A noção de competências, na visão de Oliveira (2002, p. 289):

relaciona-se a características individuais dos sujeitos não pertencentes a uma categoria profissional; não está ligada formalmente à formação inicial do trabalhador; e, junto a tudo isso, não confere direitos. O discurso e a prática na empresa sob a denominação de competências reiteram a característica de que essa noção se relaciona a formas de atribuição de trabalho, promoção e remuneração no setor produtivo, ligadas a cada trabalhador individualmente considerado.

Citando Schwartz (1995), Oliveira ainda salienta que se opusermos a noção de competências ao conceito de qualificação, teremos que esta última implica num caráter duradouro, fortemente apoiado na formação inicial do trabalhador, no valor conferido por um certificado ou diploma na área em que o profissional atua. Ademais, o conceito de qualificação refere-se a atributos coletivos mais do que individuais, assenta-se em acordos sociais de trabalho que estabelecem um padrão salarial e de direitos para atender a reivindicações coletivas de trabalho.

Ainda sobre o deslocamento do conceito de qualificação para o de competências, Ramos (2002), citando Ferretti (1999) explica que esse deslocamento leva ao enfraquecimento da dimensão social que o primeiro conceito possibilitava ao sobrevalorizar os atributos individuais. Esse deslocamento diz respeito, ainda, à despolitização das relações de trabalho, pois, com a noção de competências questões relacionadas às oportunidades educacionais, ao desemprego, à precarização do trabalho, às perdas salariais - que são de caráter econômico/político - assumem uma dimensão estritamente técnica.

É na direção discutida até aqui sobre a aprendizagem nas relações escola/trabalho que Ramos (2002, p. 159) entende que a noção de competência é apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. Porém, continua a autora, “as relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e/ou políticos para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos”.

Markert (2002) outro especialista no tema da educação profissional, informa que a noção de competência surgiu, no plano internacional, com as mudanças no paradigma de produção nos anos 1980, com destaque para a França, onde a discussão sobre as competências teve origem no campo empresarial e depois foi ampliada, criticada e concretizada por economistas e sociólogos. Citando Hirata (1994), o autor explica que:

essa é uma noção bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes. (MARKERT, 2002, p. 227).

A substituição do conceito de qualificação pela noção de competências decorre, portanto, das mudanças no mundo do trabalho. Quando relacionadas à educação profissional, segundo Markert analisando o documento MEC/SEMTEC (1997), essas mudanças exigem que o aluno tenha uma sólida formação geral e uma boa educação profissional. Sob a noção de competência, o aluno deve se conscientizar da responsabilidade que tem para consigo mesmo e, essa tendência se expressa, já na elaboração do *curriculum vitae* dos indivíduos.

O processo de aprendizagem nas relações escola/trabalho foi apreendido nos estágios sócio-culturais por meio de uma questão que visava entender se os alunos enxergam alguma aprendizagem nos estágios e se o “fazer estágios” contribui para a aprendizagem escolar. Sobre essa questão, uma aluna do ensino médio entende que:

o estágio ajudou a eu me interessar pela escola, antes eu vinha e nem ligava para a nota, agora fico preocupada porque o serviço exige nota boa e que a gente não falte, e minha mãe também cobra mais de mim na escola.

Um outro aluno do ensino médio não vê nenhuma relação entre a aprendizagem dos estágios e a aprendizagem escolar, pois, não há nenhuma relação entre o ensino médio e as atividades que executa no estágio. Ele ainda pondera que o estágio “não vai contar nada para a escola, se fosse um curso técnico ou uma faculdade contaria porque faculdade e cursinho técnico precisa ter uma carga de estágio”. É por meio de falas desse tipo que a maior parte dos estagiários revelou que não consegue enxergar alguma relação entre o que se aprende na escola com o que se aprende nos estágios.

Na verdade, os alunos enxergam alguma relação entre a aprendizagem escolar e a dos estágios apenas no sentido de que, após entrar no estágio, tiveram que se dedicar mais aos estudos devido à exigência da frequência escolar e das boas notas constantes do contrato de estágio e condição sem a qual não permanecerão nos estágios. Ou, então, dizem que “o que faço na loja não tem muito a ver com a escola, com o meu diploma, então, acho que não vai contribuir em nada”. Mas, para outros entrevistados, o estágio pode contribuir para a pessoa:

crescer na vida, mudar a forma de pensar, eu mesmo posso dizer que antes de eu fazer o estágio eu poderia me considerar um menino que não fazia nada, só podia pensar naquela vidinha medíocre. Hoje, não, hoje eu vejo meu mundo mais aberto, hoje eu penso nos meus estudos, hoje eu quero crescer profissionalmente. (ALUNO DO ENSINO MÉDIO).

Entre as disciplinas escolares que podem contribuir para o estágio e vice-versa, o português e a matemática foram citados, porém, um fator crucial da aprendizagem mencionado por quase todos os entrevistados foi a aquisição da “responsabilidade”. O senso de responsabilidade foi citado por quase todos os alunos como uma “aprendizagem nos estágios”, ao lado dele, o “saber lidar com o público”, o “ser mais simpática” e o “saber falar direito”, também listados como uma “aprendizagem” fundamental dos estágios.

No ensino técnico, a aprendizagem dos estágios caminhou no mesmo sentido do ensino médio embora pensássemos que houve uma maior relação entre escola/trabalho nesse contexto escolar porque ele já pressupõe uma profissionalização. Uma aluna do curso de assessoria empresarial explicou da maneira a seguir se existe aprendizagem nos estágios:

Acho que não. Não vou colocar em prática o que estou fazendo aqui, pode ser que mais para a frente eu chegue a colocar, mas por enquanto ainda não. Que nem, eu tenho dificuldade com computador, se lá eu estivesse mexendo com isso, estaria aprendendo um pouco mais, mas por enquanto não. Eu gostaria de estar me aperfeiçoando mais na parte de computador

porque eu tenho dificuldade de aprender, só mexo aqui na escola, não tenho em casa, então está fora de mão para mim. Fiz o curso quando estuda no Letícia, mas não lembro de mais nada porque não mexi mais. Por isso acho que se esse estágio fosse mais voltado ao curso seria bom e aprenderia mais, por enquanto ainda está fora de mão.

Não é só a aluna do ensino técnico citada acima que não consegue ver relação entre o curso que faz com o estágio. Uma estagiária do curso de administração disse que até agora “não tem muita relação, que nem, eu tenho matérias como Direito, Planejamento Financeiro, Produção e Seguro e Marketing, então, por enquanto, não tem nada relacionado com o que estou aprendendo”. Desta maneira, mesmo não vendo muita relação entre a aprendizagem do trabalho e a aprendizagem da escola, nos estágios que executam, as contribuições dos estágios sócio-culturais para a formação escolar estão em fazer com que os alunos superem dificuldades da ordem individual e subjetiva, pois, os estágios possibilitam os contatos pessoais, a superação da timidez, uma melhor capacidade de comunicação, o senso de responsabilidade tanto nos estudos, quanto no trabalho e na família, enfim, a socialização.

Assim, o desenvolvimento como ser humano foi citado por todos os estagiários como a principal contribuição dos estágios para sua vida, disso se depreende que, apenas aparentemente o estágio sócio-cultural não está focado no profissional, ele visa o profissional sim na medida em que está voltado para a formação das competências sociais, para a formação de um “novo ser social” (SILVA JÚNIOR, 2003).

O novo ser social se insere na perspectiva de uma nova sociabilidade, que deve produzir um novo pacto social para viabilizar o novo estágio do capitalismo em que a ordem estendida do mercado reorganiza a sociedade civil. Nesse processo, a cidadania e a sociabilidade passam a ser também mercantilizadas, é isso o que está posto nos estágios sócio-culturais uma vez que a relação propriamente dita entre escola e trabalho em termos de aprendizagem não é mencionada pelos alunos.

A experiência do trabalho que o estágio possibilita é também apontada como a principal contribuição dos estágios por quase todos os entrevistados. Eles entendem que se a experiência no trabalho que o estágio possibilita não puder contribuir para a efetivação no emprego, contribuirá no sentido de embutir no aluno o senso de responsabilidade, a disciplina em relação a horários, pois, ainda adolescentes ou jovens, eles já sentem o peso de ter que

acordar cedo e dormir tarde depois de uma longa jornada diária de conciliação entre trabalho e estudos.

A relação entre escola/trabalho apontada pelos alunos nos estágios é vista como uma relação que, se não possibilita a aprendizagem de conteúdos propriamente ditos, possibilita a aprendizagem de atitudes e comportamentos ligados à disciplina para o trabalho. E isso não condiz, vale dizer, com a colocação do diretor da *Escola A* de que uma das maiores dificuldades da escola é fazer com que o aluno “se interesse pela cultura escolar”. A cultura da escola é, nas palavras do diretor:

voltada para o conhecimento, sem conhecimento não existe escola, esse é meu ponto de vista, e tem alguns alunos que não têm interesse pelo conhecimento, eles querem uma coisa superficial e prática. Vou te dar um exemplo, tem aluno que quando vamos para a sala de informática, ele quer entrar na sala de bate papo e nos jogos, e a sala de informática não é para ser usada para sala de bate papo e de jogos, é para fazer uma pesquisa, para entrar num *site* interessante, é para trazer o conhecimento, essa cultura é que é difícil trazer para o aluno, não queremos o imediatismo.

Do depoimento acima é preciso destacar, antes de tudo, a importância que o diretor atribui à *internet* como um meio de adquirir o conhecimento, o que pode ser discutível uma vez que a *internet* não produz conhecimento, quando muito, ela pode trazer informações e, ainda assim, essa informação deve ser confrontada com outras fontes. Depois, é preciso comentar a noção errônea que o diretor tem a respeito da cultura da escola que, para ele, significa “buscar o conhecimento”. Aliás, o depoimento acima nos remete ao fato de que um dos maiores problemas que a escola em análise vem enfrentando hoje é, justamente, fazer com que o aluno se interesse por essa cultura da escola.

O diretor acredita que o desinteresse do aluno pela cultura da escola se deve porque o aluno está acostumado com o imediato, com a cultura da televisão, das novelas, que mostram uma visão errada sobre os “ídolos”. Em outras palavras, o diretor entende que a mídia passa uma visão para o aluno de que a “vida é fácil”, e a escola deve, segundo ele, “propagar que a vida é difícil, de que tem que ter esforço, de que na vida é difícil de se conseguir o êxito”. Segundo o diretor, “o aluno tem esse choque quando chega aqui, ele pensa que não vai precisar ler, escrever, estudar, que a escola é brincadeira, nós temos sim uma parte que é

lúdica, mas essencialmente, a escola busca o conhecimento, sem o conhecimento não seria necessária a escola”.

Entretanto, a cultura de uma escola não se resume ao exposto no depoimento do diretor que, quando muito, demonstra uma clara visão de “naturalização” do existente, de manter o “*status quo*”, isto é, de adaptação do aluno às novas organizações da sociedade sob o capitalismo. De acordo com Silva Júnior e Ferretti (2004) para entender a cultura da escola é preciso ter em mente que a escola é uma instituição da modernidade, com uma organização que deriva desse institucional, que institui a sociedade num determinado período histórico. O objetivo deste período histórico, ou seja, da modernidade, é, por meio da instituição escolar, “produzir traços culturais que dão unidade às relações sociais e também instituem o pacto social burguês no período aludido por meio da materialidade da prática social (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 49)”.

Em outras palavras, enquanto uma instituição que tem sua origem no Estado moderno, a escola tem como objetivo - da forma histórica como foi concebida - contribuir para a manutenção e regulação do pacto social em curso, no caso, o pacto burguês, mas ela tem também como objetivo socializar o conhecimento acumulado pela humanidade, conhecimento que é constantemente transformado e selecionado por meio das pedagogias e do currículo.

Portanto, para Silva Júnior e Ferretti:

O institucional, a organização e a cultura imbricam-se na construção histórica da instituição escolar orientados pelos objetivos historicamente produzidos para ela. O ordenamento jurídico educacional de cada instituição educacional traz em si as diferentes temporalidades históricas que se amalgamaram por meio de seus sucessivos processos de organização, tributários da cultura escolar que aí se constituiu. Este amálgama é potência em cada momento da prática escolar e influenciará tanto as apropriações quanto as objetivações que definem tal prática e tal cultura. Tais apropriações e objetivações, individuais ou coletivas, contribuirão para constituir a identidade de cada escola, ainda que numa rede haja similaridade entre elas (2004, p. 57).²²

Na cultura da escola deve-se levar em conta, ainda, que cada ser humano tem uma história de vida que é determinada de múltiplas formas e, portanto, cada ser humano é único. Essa

²² Os autores analisaram o institucional, a organização e a cultura na escola tentando fazer uma aproximação da categoria “prática escolar” partindo das análises do liberalismo de John Locke (1632-1704) e da categoria “prática social” de George Lukács, além de utilizar a categoria “cotidianidade” de Agnes Heller. Para um aprofundamento teórico nesse sentido, consultar o capítulo 2 do livro *O Institucional, a Organização e a Cultura da Escola*, com prefácio de Newton Duarte, São Paulo, Editora Xamã, 2004.

unicidade social “far-se-á presente em toda instituição ou organização de que fizer parte. Assim, na escola os conflitos e contradições podem ser analisados e eventualmente explicados a partir das relações que se estabelecem no âmbito da cultura institucional” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 57). A cultura escolar é, contrariamente ao entendimento do diretor, a materialização da densidade histórica da escola que se faz na prática escolar, que é, por sua vez, a materialidade das relações escolares, portanto, única.

Essas breves considerações sobre a cultura da escola são fundamentais para fechar o tópico sobre a aprendizagem escolar porque a direção da Escola A e da Escola B vem tratando a cultura escolar sem levar em conta uma objetividade social historicamente determinada. A escola resulta do amálgama entre sua dimensão institucional e sua cultura específica, historicamente construída, e este amálgama se produz e se faz presente nas práticas escolares, elemento central por meio do qual a instituição escolar realiza os processos de formação social do indivíduo e socializa o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que se reproduz socialmente. (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 60).

Na modernidade, a escola, seus objetivos, sua organização e sua cultura constituem, em síntese, uma materialidade histórica na qual os diferentes olhares sobre a instituição escolar devem ser postos à prova com base nessa mesma materialidade que deve ser tomada como espaço de mediação entre a cotidianidade e as atividades não-cotidianas possibilitadas pelos momentos de suspensão. Na escola pública brasileira há - e é isso o que dá o tom da cultura da escola - uma “convivência de temporalidades histórica diversas, cada uma carregando consigo expectativas, usos, costumes, olhares...” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 80).

2.3 AS RELAÇÕES ENTRE O AUMENTO DA ESCOLARIDADE DO JOVEM E AS FORMAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Um outro fator que precisa ser discutido sobre os resultados da pesquisa empírica realizada com os diretores e os estagiários das escolas de ensino médio e técnico é a necessidade, quase que uma obrigação, de o aluno não parar seus estudos após a conclusão dessas duas etapas da escolaridade, como condição sem a qual não conseguirão entrar no mercado de trabalho.

Subentende-se nas escolas que, se o aluno estiver sempre vinculado a uma instituição de ensino, ele tem mais chances de conseguir “estágios” ou um “emprego com carteira assinada”.

Em outras palavras, o vínculo com a escola no ensino médio, no pós-médio (curso técnico) ou na universidade, pode estar funcionado, para o aluno, como uma tentativa de conseguir estágios. Observemos se isso se manifesta na fala dos alunos entrevistados quando questionamos o que eles pretendem fazer após a conclusão do ensino médio tanto em termos de estudos quanto em termos de trabalho:

Acho que não em muito o que fazer, não existem muitas vagas no mercado de trabalho, o que tem aqui em Araraquara? Algumas empresas, comércio, e *você sai do ensino médio concorrendo com pessoas que já fizeram vários estágios, que já trabalharam, já tem experiência e até que já entrou na faculdade*²³. Então, só com o ensino médio, fica muito difícil, na hora de arrumar um emprego o ensino médio não ajuda muito, ele é uma exigência, sem ele você não pode nem concorrer, mas, sempre vai ter pessoas querendo a vaga que tem mais que você. (ALUNA DO ENSINO MÉDIO).

E o aumento da escolaridade como forma de ingresso e permanência do jovem no mercado de trabalho também está no depoimento de um aluno do ensino médio que disse ser preciso, para conseguir um trabalho “se qualificar, ir atrás de cursos seria uma opção porque hoje o mercado procura pessoas qualificadas, acho que a qualificação seria a melhor forma de uma pessoa terminar o ensino médio e conseguir ingressar no mercado de trabalho”. Uma aluna também do ensino médio entende que nem um curso de especialização é suficiente para conseguir um emprego e que, as empresas, “sempre inventam mais coisas para poder te dar o emprego, exigem sempre mais coisas, desse jeito a gente nunca vai conseguir”.

Dos depoimentos dos alunos sobre as relações entre o aumento da escolaridade e a inserção no mercado de trabalho, pode-se depreender que continuar fazendo estágios após a conclusão do ensino médio não está, pelo menos neste momento, no horizonte da maioria dos alunos entrevistados, eles têm outros planos como conseguir um emprego de carteira assinada e, principalmente, ingressar na faculdade ou fazer cursos profissionalizantes que possibilitem um “diferencial” no momento da concorrência a uma vaga.

²³ Grifos nossos.

O lema “aprender a crescer”, mencionado pelo diretor da *Escola B* na seção anterior deste capítulo como fundamental para o ingresso do estudante da educação técnica no mercado de trabalho, também revela uma relação linear que as escolas estão fazendo entre o aumento da escolarização e a entrada no mercado de trabalho. Observemos o que o diretor da escola técnica respondeu ao ser interrogado sobre o significado do “aprender a crescer”:

Aprender a Crescer significa que o aluno não deve ficar onde está, tirou o diploma de técnico e vai parar por aí, ele tem que ir atrás, tem que batalhar, tem que crescer, o aluno não pode querer ficar só como técnico, ele tem que querer fazer uma faculdade e até doutorado. Tem que ter esse interesse.

O que também está posto, portanto, no lema “aprender a crescer”, nas palavras do diretor, é a educação contínua. É fácil perceber no discurso a forte pressão sofrida pelos estudantes no sentido de estarem constantemente em busca do aumento de sua escolaridade na tentativa de obter um emprego. O nível técnico, num momento de desemprego estrutural, passa a não ser mais considerado suficiente para a obtenção de um emprego. Esse nível de ensino, que tradicionalmente é considerado uma etapa da escolaridade cujo objetivo é a rápida inserção do estudante no mercado de trabalho ou o preparo para uma profissão passa a ser visto apenas como mais uma das muitas etapas de escolaridade que o aluno deve cumprir para poder competir num mercado de trabalho extremamente concorrido e exigente.

O diretor da escola não só coloca a necessidade de que o aluno faça o nível superior após a conclusão do nível técnico, mas chega a falar até em “doutorado”. A empresa capitalista, com isso, vai recebendo uma educação muito além da exigida para o posto de trabalho sem pagar ao jovem trabalhador a parte que lhe cabe nesse “excesso” de escolaridade. Esta colocação fica evidente, especialmente no caso dos alunos da escola técnica se levarmos em conta que a maioria está exercendo funções nos estágios muito aquém da qualificação que está sendo obtida por meio do curso escolhido.

Uma aluna do curso técnico em informática, sobre as atividades realizadas no dia-a-dia do estágio respondeu que digita, organiza, separa, faz prontuário de hospital, separa por ano, por data, organiza em caixas e armazena documentos. Um outro aluno também do curso de informática declarou que verifica a correspondência, atende telefone, vai em consultórios médicos levar papéis, faz serviços de cartório, de banco, etc. No geral, são atividades desse tipo que até mesmo os alunos do curso técnico estão realizando nos estágios. Uma estagiária do

comércio, por exemplo, está cursando assessoria empresarial e explica que na loja, quando não tem ninguém para atender, vai “catando as roupas e colocando no lugar, arrumando, fico nisso”.

É interessante destacar, pois está relacionado com a idéia de que o aumento continuado da escolaridade aumenta as chances de ingresso no mercado de trabalho, o entendimento do diretor da *Escola A* sobre os “valores morais” a serem perseguidos pelos alunos. Ele entende como valores morais o aluno estar preparado tanto para o mercado de trabalho quando sair da educação básica, quanto para continuar a vida acadêmica, ou seja, para ingressar numa universidade caso ele queira, é ele saber que tem vários caminhos a percorrer ainda quando sair daqui, é não parar, é, ou prosseguir no pós-médio, que é fazer um curso de profissionalização para entrar no mercado de trabalho, ou fazer o nível superior. No discurso do diretor são ressaltados como valores “morais”, a perseverança, o sucesso profissional, o estudo continuado, etc. Porém, tudo isso, vale dizer, está posto em uma perspectiva instrumental, a escola está sendo vista pela direção escolar como instrumentalizadora para o emprego/desemprego.

No caso específico do ensino médio são palavras-chave nas propostas de reforma desencadeadas durante a década de 1990, nas palavras de Silva Júnior (2002, p. 100), o “neopragmatismo, a psicologia cognitivista, a razão instrumental e a busca do consenso”, no âmbito da transição do fordismo para a “acumulação flexível”. O autor ainda salienta que, tudo isso implicou, para a cidadania, um novo conteúdo histórico, que agora se caracteriza por um individualismo e uma competitividade exacerbados, por uma busca de adaptação às muitas divisões sociais que emergiram nessa fase histórica do capitalismo, pela busca de adaptação ao estratificado e precarizado mercado de trabalho e pela adaptação aos trabalhos mais indignos.

Quando indaga sobre as conseqüências da reforma do ensino médio para a formação humana dos jovens, da maneira como vem sendo feita, ou seja, centrada na estratificação e precarização do mercado de trabalho, e na ideologia da instrumentalidade, da adaptação e do consenso, Silva Júnior (2002) conclui que não é à toa que os jovens parecem não mais acreditar na escola como forma de ascensão social e inserção no mercado de trabalho, pois, diante dessas perversas características que o ensino médio vem apresentando hoje, diz Silva Júnior:

[...] as classes médias, se tiverem condições orçamentárias, e as elites, com certeza, parecem fugir ainda mais da esfera pública escolar, ficando esta última para os desvalidos sociais. O ensino médio, ao contrário do que dizem os reformadores, tende a acentuar as desigualdades sociais, em vez de possibilitar a equidade, conformando cada indivíduo em sua divisão social: a educação pública nunca fora tão perversa. No âmbito do

mercado de serviços, possibilita um espaço enorme para a privatização da esfera educacional no ensino médio. Mas para todas as divisões sociais, radicalizando as desigualdades, as políticas públicas para o ensino médio estão formando o cidadão do século XXI, como propõe o Relatório Delors: o cidadão produtivo – útil, mudo, competitivo e solitário. (2002, p. 231-232).

O processo de formação do cidadão do século XXI do tipo exposto na citação acima, por meio do ensino médio, está ainda vinculado, agora segundo Bueno (2000), ao movimento mundial de *concertación* educativa desejado pelos organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, para os países emergentes. A educação caminha em direção a um “pan-paradigma” que, segundo Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 61) analisando a mudança de paradigma das políticas públicas e as diretrizes para a educação profissional técnica, significa um momento em que o Estado reestrutura-se assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade espelha e reproduz a da empresa capitalista e, dessa maneira, suas ações e políticas públicas passam a orientar-se segundo um novo paradigma.

Esse novo paradigma que os últimos autores citados chamam de “pan-paradigma”, diz respeito, portanto, ao fato de que, na década de 1980, as políticas públicas, pelo menos no plano do discurso governamental, parecia objetivar as demandas vindas da sociedade civil. Esse paradigma de políticas públicas da década de 1980 exigia um aparelho de Estado no qual as relações com a sociedade se caracterizavam, pelo menos em tese, por um regime político democrático no qual a esfera pública é ampla e o Poder Legislativo – aquele que faz a ponte entre o Estado e a sociedade - não é subalterno perante o Poder Executivo.

Durante a década de 1990, porém, continuam esclarecendo Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 61), essa configuração das políticas públicas sofre uma mudança em que o Estado, do atendimento às demandas sociais, passa para um atendimento de oferta econômica em meio a um movimento de expansão da esfera privada em detrimento da esfera pública e de hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Poder Legislativo. Enquanto isso, resistências e contraposições na esfera educativa, bem como na esfera produtiva, são desmobilizadas.

A relação linear entre educação e trabalho presente no ensino médio vigorou na sociedade brasileira enquanto também vigorou um projeto nacional-desenvolvimentista na política e na economia do país, que tinha como base o pleno emprego nos países centrais do capitalismo (Estado de Bem-Estar Social). Entretanto, quando entra em vigor um novo padrão de acumulação capitalista caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização

das relações e dos direitos sociais, as possibilidades de um projeto de vida que estava relativamente em harmonia com os projetos da nação e com as chances de ingresso nas profissões que demandavam um determinado diploma - tanto de nível médio quanto de nível técnico ou superior - tornaram-se significativamente frágeis.

É no contexto explicitado até aqui que, no plano da reforma do ensino médio durante os anos 1980 nos países centrais do capitalismo e nos anos 1990 no Brasil, Silva Júnior entende que as autoridades políticas brasileiras e os especialistas construtores da reforma do ensino médio não só se inspiravam no movimento liderado pela Unesco, mas também dele eram atores, produzindo na esfera educacional o “pan-paradigma”, na condição de parte orgânica da construção do pacto social mundializado, dadas as transformações dos elementos que fundam a reprodução social da vida humana no marco da transição da forma histórica do capitalismo protagonizada pelo Estado de bem-estar social para a protagonizada pelo Estado gestor atual (2002, p. 95).

Sob o argumento de que a educação é, então, a via pela qual se resolve o problema da exclusão de parcelas crescentes da população dos bens econômicos, sociais e culturais, as políticas educacionais vêm sendo traçadas pelo Estado brasileiro de forma a tentar elevar o nível de qualidade da educação pública para que esta cumpra o papel que lhe cabe de promotora do desenvolvimento nacional. Nesse sentido, se estabelece uma relação estreita e direta entre educação e trabalho, com base no pressuposto de que, o segundo demanda, para a primeira, de acordo Ferretti (2002, p. 301), a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas.

Neste processo, as escolas, ao lado das empresas que vêm sistematicamente contratando estagiários, embora, conforme revelou a seção anterior deste capítulo, não estejam muito interessadas na aprendizagem escolar e profissional do jovem ao encaminhá-lo para as mais diversas formas de trabalho realizados nos estágios, estão sendo vistas como os principais responsáveis pela “salvação” do estudante em relação ao desemprego, afinal, segundo uma aluna do ensino médio, “foi graças à escola que consegui esse estágio”.

Percebe-se, portanto, que está havendo uma distorção nas práticas de estágios sócio-culturais que é fazer com que o aluno pense que, por meio dele, está inserido no mercado de trabalho ou ao menos está tentando inserir-se quando, na verdade, o estudante é usado como mão-de-obra barata

e qualificada mesmo quando não tem uma clara percepção dessa dimensão dos estágios. Castel alerta para o perigo da busca de educação permanente pelos jovens como tentativa de inserir-se e permanecer no trabalho ao dizer que as empresas tendem a adaptar as qualificações dos trabalhadores às transformações tecnológicas e, nesse processo, “a formação permanente pode funcionar como uma seleção permanente (1999, p. 519)”.

CAPÍTULO 3 PERCEPÇÃO DOS JOVENS DAS CLASSES BAIXAS SOBRE OS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Neste terceiro e último capítulo faremos uma análise da percepção dos estudantes provenientes das classes mais desfavorecidas economicamente que são os que, no geral, estão se inserindo nos estágios sócio-culturais, sobre o processo de adaptação à precarização do trabalho. Para tanto, abordaremos, na seção 3.1 a visão dos entrevistados sobre a prática dos estágios sócio-culturais, tentando detectar, se há alienação, se há fetichismo, enfim, se existe crença ou denúncia das condições nas quais estão acontecendo os estágios como uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Na seção 3.2 mostraremos como está posto nos depoimentos dos entrevistados o sonho da mobilidade social e da estabilidade profissional por meio do aumento contínuo da escolarização. Eles depositam na escola e no trabalho todas as perspectivas de acesso ao consumo, de constituição da própria família e de uma vida livre de privações econômicas e sociais.

Para completar o exposto na seção 3.2 e fechar a análise a que se propôs este trabalho, a seção 3.3 será dedicada a mostrar quais são as perspectivas dos estagiários para o futuro em relação ao trabalho e a mostrar se, nos depoimentos, há evidências de uma adaptação à precarização do trabalho com base na prática dos estágios sócio-culturais.

3.1 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AOS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS

No capítulo 2, mais especificamente na seção 2.1, fizemos algumas considerações sobre a origem sócio-econômica dos estagiários entrevistados nesta pesquisa. Os alunos do ensino médio e técnico que fazem estágios sócio-culturais, normalmente, vêm de uma situação bastante precária de vida, deparando-se com a necessidade de trabalhar para poder custear as despesas com educação, consumo e lazer - além de contribuírem para as despesas da casa dos pais - já por volta dos dezesseis anos de idade, ou seja, antes de concluir a educação básica. Vimos também, que nos estágios sócio-culturais, os jovens entrevistados recebem salários extremamente baixos, que

variam de R\$ 180,00 a R\$ 400,00 por mês, dependendo do setor da economia em que estão inseridos. Os estagiários dos órgãos públicos, como o Fórum, a Receita Federal ou a Secretaria da Fazenda, por exemplo, recebem uma bolsa-auxílio um pouco mais elevada, além de trabalharem menos horas (cerca de 4 a 6 horas diárias), de receberem alguns outros benefícios como auxílio-alimentação, auxílio-transporte e terem o contrato de estágios registrado na CTPS. Porém, os estagiários do comércio e da indústria são os que recebem os salários mais baixos, trabalham mais tempo (cerca de 8 a 10 horas diárias) e quase não recebem nenhum benefício além da bolsa-auxílio sendo obrigados a custear as próprias despesas com transporte e alimentação.

Entretanto, não é apenas o setor econômico que indica se o estagiário está mais ou menos precarizado, na verdade, a precarização se inscreve no tipo de contrato. Os jovens que estão sob o estatuto de “Aprendiz” estão menos precarizados do que os jovens que estagiam sob o contrato de “Estágio”, diferença que também já foi discutida no capítulo 1 sobre a regulamentação dos estágios. Mas, será que os estudantes também estão vendo a realidade vivenciada nos estágios dessa forma? Será que para eles, que são os principais sujeitos dos estágios, os fatores colocados acima são entendidos como precarização do trabalho? Será que os estagiários se sentem explorados? É isso, além de outros pontos concernentes à percepção dos alunos em relação aos estágios que tentaremos desvelar nesta seção.

Para entender qual a percepção dos estagiários em relação aos estágios sócio-culturais, tendo em vista a visão dos mesmos sobre a precarização do trabalho, perguntamos o que eles gostariam de receber pelos serviços prestados nos estágios. Uma aluna do ensino médio que estagia no fórum, a essa questão declarou que pelo tempo que ela trabalha, ou seja, quatro horas diárias, “está muito bom o que eu ganho, e lá, eles não forçam a gente a nada, tem hora que a gente tem um monte de serviço, mas tem hora que a gente está mais sossegada, então eu acho que isso está muito bom”. Porém, essa mesma aluna gostaria de receber “plano de saúde”, mas, ela acredita que não recebe tal benefício porque “estágio não é emprego”, e disse que as empresas estão contratando estagiários no lugar de trabalhadores concursados “porque eles querem dar uma oportunidade para a gente de conseguir o Primeiro Emprego”.

Já uma outra aluna do ensino médio que estagia na secretaria da fazenda foi categórica ao afirmar:

Eu acho que eu deveria ganhar mais que isso sim porque eu faço o serviço de três pessoas lá dentro, tem serviço que elas não querem fazer, aí elas passam para mim e faço o serviço delas ganhando muito menos que elas,

elas ganham no mínimo uns 4 mil reais por mês, lógico que eu não queria ganhar esse tanto, mas, acho que pelo que faço deveria ganhar mais. Eu gostaria de ganhar pelo menos o passe porque aí não precisaria tirar do meu dinheiro, são três passes por dia, um de manhã, outro na hora do almoço para ir para a casa, e outro à noite para vir para a escola, só não uso quatro passes porque para ir embora da escola, às onze horas da noite, meu namorado vem me buscar.

A aluna que deu o depoimento acima faz parte do Projeto Jovem Aprimorando, do governo federal, e disse ainda que “o governo tem condições de pagar mais”, e que quando o estágio termina: “não recebemos nada, no dia que eu completar 18 anos já sei que vou sair. Se eles dessem o seguro-desemprego, pelo menos, seria bom até a gente conseguir outra coisa”.

Uma outra aluna do ensino médio que é duplamente explorada, pois, presta serviços como estagiária em um consultório médico nos dois períodos, manhã e tarde, para dois especialistas diferentes, também entende que deveria ganhar mais pelas horas que trabalha, pelas atividades que executa, enfim, ela gostaria de ganhar “pelo menos um salário mínimo”. Por outro lado, ela fala que: “por enquanto está bom, eu não tenho alguém para me sustentar, eu ajudo a minha mãe, então, ganhando experiência já está bom. Eu gostaria de receber o vale transporte inteiro e uma ajuda para pagar um curso técnico”.

O que se observa nos depoimentos sobre o salário recebido nos estágios é que, embora a maioria dos estagiários considere que deveria receber um salário mais elevado pelas atividades realizadas, especialmente os que estão sob o vínculo de estágios cuja jornada diária costuma ser integral, ao mesmo tempo, acredita que, por estar “aprendendo” e “adquirindo experiência”, o que ganha “está bom”. Em relação aos direitos do trabalho, parece que esta classe social de jovens já está entrando no mercado de trabalho num momento em que o solapamento dos direitos sociais está praticamente virando consenso entre os trabalhadores. Vê-se que, alguns dos entrevistados gostariam de receber pelo menos o “passe de ônibus”, o “registro em carteira”, o “seguro-desemprego”, que são direitos mínimos de qualquer trabalhador, mas, uma vez trabalhando sob a denominação dos “estágio”, tais direitos não são reconhecidos como “direitos”, e sim, como “benevolência do empregador” ou do “governo”.

O entendimento dessa questão é fundamental uma vez que, sabemos, a conquista dos direitos do trabalho foi fruto de lutas históricas dos trabalhadores, que, na época da Segunda Revolução Industrial, vale lembrar, Henry Ford conseguiu o consentimento da classe trabalhadora ao novo modo de produção e de vida, que era extremamente regulado, por meio dos

“altos salários” aliado a uma política/econômica keynesiana, na qual o Estado assume diversas funções sociais que garantiram direitos aos trabalhadores por meio da criação de uma legislação trabalhista.

Um estudo interessante que aborda a ausência de crítica por parte da juventude quando o assunto é as bases sob as quais vêm se processando as relações de trabalho é o de Silva (1998) sobre os *trainees*. Ao averiguar quais as perspectivas e expectativas dos jovens dos segmentos mais abastados, oriundos de universidades com alto poder de barganha no mercado de trabalho, em relação aos programas de *trainee*, a autora explica que esses programas estão postos num contexto em que, por um lado, as empresas de grande porte têm necessidade de construir quadros profissionais – seu quadro dirigente – com seus próprios valores, e de outro, uma parcela jovem (a minoria num país como o nosso) do mercado de trabalho está disposta a preservar seu *status quo*.

Embora muitas vezes os programas de *trainee* sejam confundidos ou equiparados aos programas de estágio, Silva esclarece que poucos estudos têm-se dedicado a compreender o que representam os programas de *trainee*. Aos mais leigos no assunto esses programas aparecem como uma espécie de estágio. A diferença é que, uma vez contratado, o candidato é imediatamente efetivado e conta com uma série de vantagens não apenas trabalhistas, mas com possibilidades “reais” de alavancar carreira, num espaço de tempo relativamente curto. Em troca teria “apenas” que se “dedicar”, mostrando seu “potencial” (1998, p. 33).

Os jovens participantes dos programas de *trainee*, além de serem provenientes de faculdades de primeira linha, contam também com um alto capital cultural, que começa com a formação dos pais que, no geral, também são portadores de diplomas de nível superior e possuidores de um alto poder aquisitivo, desde o fato de já terem passado por alguma experiência no exterior, por meio de cursos de férias, como inglês, espanhol, outras línguas e cursos de pós-graduação. Ademais, normalmente, os *trainees* não possuem experiência profissional anterior significativa, sendo sua trajetória marcada, quando muito, por alguns estágios.

Destacar as características acima dos *trainees* é fundamental uma vez que, não tendo grandes experiências profissionais anteriores, esses jovens “não têm vícios”, podem ser facilmente moldados de acordo com os valores da empresa e, aí está uma das diferenças brutais em relação aos estágios sócio-culturais - além da origem social dos jovens e da trajetória escolar

(normalmente toda feita em escolas particulares)-, pois, os *trainees*, na maioria das vezes, são contratados para serem efetivados, para “fazerem carreira na empresa”.

Há, segundo Silva, entre os jovens *trainees* e *ex-trainees*, uma visão, uma expectativa, e perspectivas, extremamente idealizadas a respeito dos programas de *trainees* bem como das empresas na qual eles trabalham, que podem ser resumidos em três elementos básicos: honestidade, competência e justiça. A partir do momento em que percebe esses três elementos presentes na visão dos *trainees*, Silva fala em “deificação”:

Entendemos que a deificação torna-se possível a medida que os empregados consigam enxergar estes elementos nas práticas da empresa X. Na ótica destes empregados, se uma empresa é capaz de oferecer-lhes um ambiente de trabalho com tais características, fica difícil imaginar que esta mesma empresa os explore, especialmente quando se trata de um grupo de funcionários preparados para ocupar os mais altos escalões e desfrutar das vantagens que tal posição lhes proporciona, como prestígio, dinheiro e poder. (1998, p. 57).

Desta forma, Silva explica que os *trainees* de alto nível social, educacional e profissional não enxergam as contradições das políticas empresariais e nem tão pouco têm consciência de que estão contribuindo para reforçar a ideologia dominante, isso se manifesta no fato de que, a maior parte deles não mantém nenhum tipo de relação com os sindicatos da categoria uma vez que já recebe um salário acima da média do mercado além de desfrutar de várias outras recompensas não apenas financeiras, não teve nenhum tipo de experiência profissional significativa que possibilitasse enxergar as contradições existentes entre o capital e o trabalho, não fazem parte de partidos políticos, etc.

No caso da nossa pesquisa com os estagiários de ensino médio e técnico que fazem estágios de natureza “social” e que não têm a mesma origem social e nem o mesmo capital cultural dos *trainees* analisados por Silva (1998), pode-se dizer que a maioria dos entrevistados manifestou uma visão extremamente otimista, idealizada e, algumas vezes, até alienada a respeito da possibilidade de inserção no mercado de trabalho por meio dos estágios sócio-culturais. Alguns, inclusive, entendem que foi graças à escola, na figura do diretor, que conseguiram esse “trabalho”.

Um processo de alienação dos alunos em relação à prática dos estágios também pode ser verificado no fato de que, quando perguntamos o que eles precisam fazer para conseguir efetivar-se nos estágios após o término do contrato, a maioria deu respostas como a de um aluno do curso

de informática que disse “devo me dedicar bastante”, e uma aluna do curso de assessoria empresarial respondeu “para me efetivar eu preciso desempenhar todas as funções que eles mandaram com rapidez e eficiência, eles falaram”. Uma outra aluna também do curso de assessoria empresarial reproduziu a fala empresarial ao declarar:

Eles falam que a gente tem que ser muito dedicada e ter muita atenção por se tratar de uma área econômica, você lida com pessoas, tem que tirar a nota delas então tem que ter muita atenção. Eles são bem legais, mas também são bem exigentes, particularmente, eu acho isso bastante positivo porque se eles são exigentes é porque esperam que você fique lá, se você for efetivada as coisas não passam a ficar mais fáceis, muito pelo contrário, eles passam a exigir mais de você, então, atenção para aprender o mais rápido possível.

Existe a idéia entre os estagiários entrevistados, principalmente entre aqueles que não conseguem enxergar as contradições entre o capital e o trabalho e a exploração do trabalho embutida nos contratos de estágios, de que a escola e a empresa fizeram “um favor” para eles ao encaminhá-los e/ou indicá-los para os estágios. Uma aluna do ensino médio disse que “os professores ficam felizes quando sabem que a gente conseguiu estágio, eles ficam contentes porque sabem que foi graças à escola”. Um outro aluno, também do ensino médio, declarou que na escola, inclusive:

Se você quiser trabalhar eles já colocam você no período certo, de forma que você não deixe de trabalhar e nem de estudar, para que não interfira nem uma coisa nem outra, nem o trabalho nos estudos e nem o estudo no trabalho.

Às vezes, a percepção dos estagiários sobre os estágios é tão otimista, fetichista e ausente de questionamentos sobre essa possibilidade de inserção do jovem no mercado de trabalho que eles chegam a denunciar, para a entrevistadora, casos em que o diretor escolar não aceitou assinar o contrato de estágio para o aluno por entender que o estágio se constitui em uma forma inaceitável de exploração do trabalho do aluno. Sobre isso, uma aluna do ensino médio que trabalha no comércio cerca de nove horas por dia, inclusive aos sábados, e ganha meio salário mínimo contou a seguinte história:

tem uma menina que foi trabalhar lá como estagiária e o diretor da escola dela não assinou, ela não pôde fazer o estágio. Se o diretor não assina você não pode fazer estágio. Às vezes, tem diretor que não assina porque fala que estágio não é serviço para o aluno, que isso não é certo, essa menina, todos os diretores dos alunos que estavam lá assinaram, menos o dela, então, ela não pôde efetivar o estágio por causa do diretor. Se o

diretor não assinar você não pode fazer estágio porque tem que estar estudando. Esse diretor que não assinou falou um monte de coisa para ela, que o estágio ia atrapalhar os estudos, que aquilo era serviço mal pago, etc. Teve uma menina também que não conseguiu mudar o período na escola, ela estudava à tarde e conseguiu o estágio, só que teria que se transferir para a noite e não conseguiu a transferência e nem outra escola, ela perdeu o estágio. Se o diretor concordar em assinar o papel aí ele está te ajudando, agora, se ele não assina, não está te ajudando.

O discurso acima mostra que o papel da escola, ao assinar o contrato de estágio e dar todas as facilidades para que o aluno possa trabalhar, como mudar seu horário de estudos, dar informações sobre seu comportamento na escola, etc., tem sido tão importante para os estudantes conseguirem entrar ou manter-se no estágio que eles chegam até a condenar o diretor que se recuse a compactuar com o ingresso precário do jovem no mercado de trabalho. O diretor que entenda que o estágio, pela forma que vem tomando - de clara utilização de estudantes pelos empregadores como mais uma das maneiras de driblar a legislação trabalhista -, é uma forma de exploração inaceitável do jovem que deve ser combatida, é visto como alguém que não está contribuindo para que o estudante consiga um emprego.

O processo pelo qual os alunos passam a encarar a escola como um local que deve estar a serviço do capital, não sendo admitido que ela se negue a assinar o contrato para que eles possam fazer o estágio, embora possa, à primeira vista, parecer uma atitude sem maiores conseqüências do ponto de vista educacional, na verdade, é parte de um processo muito mais amplo de modificação pelo qual a sociedade vem passando desde os últimos trinta anos do século XX. A esta modificação da sociedade, Silva Júnior (2004) chama de reconfiguração da sociedade civil, na qual a própria sociabilidade humana tende a alterar-se de forma visível. A sociedade é reconfigurada de acordo com os valores mercantis, no caso dos estágios, os valores do trabalho, e aí, os espaços sociais e públicos, como o é a educação, vão sendo reorganizados segundo a racionalidade da esfera privada.

Sobre a questão de os jovens não questionarem as bases sob as quais se estabelecem os vínculos entre capital e trabalho, Silva (1998), que conforme já observado estudou jovens provenientes de uma classe social diversa da abordada nesta pesquisa, entende que, às vezes, quando os jovens pertencem a uma classe social mais privilegiada social e economicamente, “um questionamento profundo no que diz respeito à ideologia da organização é impossível, haja vista

as vantagens econômicas, de poder e de prestígio com que se deparam os funcionários da empresa (1998, p. 58)”.

E ainda quando se trata da não-contestação dos jovens de hoje em relação à ordem econômico/social vigente, ou, de os jovens de hoje estarem apenas preocupados em manter o *status quo*, ou, ainda, sobre o fato de serem eles alienados em relação aos determinantes do desemprego, do subemprego e até da própria política do seu país, Venturi e Bokany (2005), a partir dos dados da pesquisa do Projeto Juventude, esclarecem:

Via de regra, a contestação da ordem vigente pressupõe privilégios de ordem material e simbólica não disponíveis à maioria. Seja por força das exigências de sua reprodução cotidiana ou das recompensas por uma adesão pragmática ao convencionalismo moral, poucas alternativas, além da adaptação, desenham-se em seu horizonte como viáveis – como no horizonte de vida da maioria dos adultos. Nesse sentido, o conservadorismo e a suposta alienação dos jovens que a leitura superficial da “Perfil da juventude brasileira” sugere é, nada mais, o reflexo do conservadorismo e do baixo associativismo em torno de causas comuns que, em que pesem os avanços graduais nas últimas décadas, seguem dando o tom da sociedade brasileira. (p. 367-368)

Desta forma, a juventude reflete as tendências e escolhas da maioria da sociedade de que faz parte, sendo mais correto dizer, para Venturi e Bokany (2005, p. 359), que a juventude atual (como a de ontem) está atendida, e não alienada do meio em que está inserida. O que não significa dizer, ponderam os autores (p. 368), que entre os jovens, não existam minorias vanguardistas cuja atitude crítica ante valores hegemônicos e instituições vigentes está contribuindo para tensionar as relações sociais em prol de mudanças no status quo.

No caso dos estagiários abordados na nossa pesquisa, podemos dizer, entretanto, que não há apenas uma subjetividade alienada e que a precarização das condições de trabalho é percebida, principalmente, pelos jovens mais velhos, da escola técnica, que já passaram por outros tipos de contrato temporário ou de estágio antes de se inserir no estágio sócio-cultural atual. Isso fica evidente nas questões relativas às expectativas de efetivação no trabalho por meio dos estágios, por meio das quais, observou-se - em três dos entrevistados - um profundo questionamento da realidade e, portanto, da eficácia dos estágios como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Entre esses três alunos, uma garota é aluna do ensino médio e, pode-se dizer, sente-se duplamente explorada nos estágios porque tem dois contratos, um na parte da manhã e outro da

tarde, em um consultório médico. Os outros dois alunos, que também não demonstraram quase nenhum otimismo, esperança ou contentamento em relação à prática dos estágios como forma de inserção no mercado de trabalho, são da escola técnica, ou seja, trata-se de um rapaz com 33 anos de idade e uma jovem de 25 anos que já exerceram outras atividades em estágios ou outros empregos e declararam que não estão muito certos quanto à possibilidade de efetivação pelos estágios porque, de acordo com o que já observaram na realidade do trabalho e de acordo com o que já vivenciaram em experiências anteriores, “uma minoria se efetiva”.

A não-alienação em relação aos determinantes sociais e econômicos dos estágios sócio-culturais pode ser detectada, assim, no depoimento a seguir, da aluna de 25 anos de idade, do curso técnico em administração, que estagia no comércio:

Dizem que em muitos dos estágios, os empresários só contratam estagiários, pelo fato de não pagar encargos, depois mandam embora. Infelizmente, isso é verdade, a empresa fica um ano com o estagiário e manda embora. Poucas empresas contratam os estagiários depois que o prazo termina, acho até que isso deveria mudar. Mas, infelizmente, é assim. Na empresa que trabalhei como recepcionista, fiquei um ano como estagiária e, quando acabou o prazo “thau, foi um abraço”. Isso foi no Anglo. Agora na Torggler, eu não só escuto, mas tem uma moça que trabalha comigo, que fez Secretariado, entrou como estagiária e hoje efetivaram. Mas a maioria não faz isso, prefere pegar outro estagiário porque o salário é menor, a pessoa não é registrada, não tem os encargos, os estagiários dão pouco gasto para as empresas.

Conforme é possível observar na fala acima, não há somente alienação nos sujeitos entrevistados. O medo do desemprego revela conhecimento da realidade e, sobretudo nos alunos mais velhos do ensino técnico, tal medo é justificado com uma análise crítica das estratégias do capital. É o que revela também o depoimento de um aluno do curso técnico em informática, que tem 33 anos de idade, é casado e pai de dois filhos. Quando o questionamos se ele considera que fazer estágios contribui para a inserção do jovem no mercado de trabalho, foi enfático ao afirmar que:

Eu, particularmente, acho que não contribui porque acho que as empresas usam os estagiários para pagar menos impostos. Veja bem, eu estou lá com um contrato pelo qual ganho R\$ 450,00, se eles tivessem que contratar, registrada, uma pessoa para fazer tudo o que estou fazendo, os encargos seriam muito maiores. Quero dizer que, daqui um ano, vencendo o meu contrato, se eles não quiserem continuar comigo eles não são obrigados. Acaba nosso contrato, a gente sai “com uma mão na frente e outra atrás”, aí, eles contratam outro estagiário que está começando, e

acabou. Minha irmã, trabalha numa firma que ela entrou como estagiária, e ela já me falou que o patrão dela faz assim, que todas as outras que entram por contrato de estágio, o patrão dela faz assim: “Acaba o contrato de uma, ele pega outra, acaba de uma, ele pega outra, e faz isso há anos”. De contrato em contrato de estágio, o patrão nunca registra ninguém e vai levando. É claro que um pouco, se efetivar ou não também depende do aluno, mas, na maior parte dos casos, os estágios só servem para o patrão fugir dos encargos.

E uma aluna do ensino médio declarou que não há nada que o estagiário possa fazer para continuar na empresa, de forma efetiva, quando acabar o contrato de estágio. Ela disse que “muita gente agora só está contratando estagiário porque eles ganham com isso, pagam menos e o estagiário trabalha o mesmo tanto que o trabalhador que está registrado”. E demonstrou uma clara percepção de que os empregadores “já contratam estagiários para pagar menos, para a diminuição dos gastos deles, porque faço o mesmo serviço do pessoal que está registrado, tem muita gente tirando funcionário de dez anos de serviço, registrado, para colocar estagiário no lugar”.

Os últimos três depoimentos são bastante emblemáticos para nos fazer entender que entre os estagiários, não há apenas uma subjetividade alienada, mas há, também, entrega das contradições que observam no que ouvem dizer, na escola e na mídia, sobre os estágios e, o que enxergam no cotidiano do trabalho, na prática de quem vive e observa como estão configurados os estágios sócio-culturais nas empresas. Atente-se para o fato de que, esses alunos, foram levados a ter essa percepção porque passam por situações extremas, de muita exploração, nos locais onde estagiam. Eles são expectadores do que os patrões fazem, estão observando a realidade, estão se sentindo explorados, sabem que poderiam ganhar mais, que deveriam ter os direitos do trabalho reconhecidos, enfim, entendem que estão “perdendo” coisas ao trabalhar por meio de estágios sócio-culturais.

Ademais, como dos vinte entrevistados apenas três manifestaram uma percepção bastante sombria sobre os estágios como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, podemos considerar a hipótese de que a própria pré-seleção da escola, que age como uma agência de empregos, pode estar justamente selecionando para os estágios sócio-culturais os alunos mais alienados, os mais ajustados ao poder disciplinar da escola e da empresa, enfim, os mais identificados com os discursos dominantes e com a lógica do capital.

Outro aspecto crucial a ser destacado sobre a percepção dos entrevistados sobre os estágios sócio-culturais é o fato de que, comumente, eles tratam o estágio como “trabalho” e não como “aprendizagem”. Quando estão nos estágios, se, por um lado, sentem-se parte do quadro de funcionários da empresa devido à jornada de trabalho, às atividades realizadas e às responsabilidades que assumem, por outro lado, não se sentem reconhecidos como trabalhadores, afinal, não recebem os mesmos salários e não têm os mesmos direitos dos funcionários. Um aluno do curso técnico em informática informou que na empresa em que estagia:

não tem essa coisa de diferenciar estagiário de funcionário, é como se fosse todo mundo funcionário mesmo. Perante eles sou um funcionário, só que, meu contrato reza um tanto de horas e, na verdade, faço muito mais que aquilo, então, quer dizer, estou me sentindo prejudicado porque estou trabalhando sem registro. Não tem privilégio para o estagiário não, por exemplo, o estagiário deveria ter um privilégio que é trabalhar só seis horas por dia, mas isso, dificilmente acontece.

Uma aluna do ensino médio percebe a relação entre estagiários e funcionários da empresa como uma relação na qual “é muito nítido quem é estagiário e quem é funcionário, tem até pessoas que menosprezam nosso trabalho, mas também tem gente que respeita. Tem gente lá que não confia no nosso trabalho, tem uns que confiam, então, às vezes somos diferenciados nesse aspecto”. Já uma outra aluna também do ensino médio entende que nas empresas não tem diferenças fundamentais entre estagiários e funcionários, ela acredita que trabalha até mais do que os funcionários registrados (essa aluna estagia no comércio) e, termina o raciocínio dizendo que faz “o mesmo serviço, só que com o nome de estágio, a única diferença é que não tenho carteira registrada, porque do resto, é tudo igual. Não é porque sou estagiária que não posso fazer isso ou aquilo, eu posso fazer de tudo”.

A respeito das últimas colocações dos alunos cabem algumas considerações no sentido de que há uma contradição fundamental na prática dos estágios que é o fato de ser ele ora considerado uma espécie de aprendizagem e de formação do jovem para o trabalho e, ora, ser ele considerado o próprio “trabalho”. De acordo com a legislação, com o discurso empresarial, com o discurso educacional e com o discurso da mídia, estágio não é trabalho. Na verdade, todavia, devemos ter em mente que o capital age de acordo com a conveniência, sendo o estagiário considerado “trabalhador” na hora de assumir as responsabilidades, na hora de ter atitudes e comportamentos úteis ao capital e de cumprir tarefas e longas jornadas de trabalho que são

próprias aos trabalhadores adultos. E o estagiário é considerado estudante no que se refere aos salários e direitos recebidos.

Essa contradição cria, no imaginário do estagiário, uma falsa sensação de que, ao fazer estágios, ele está “incluído” no mercado de trabalho. Se, por um lado, as condições materiais de existência e de vida suas e de suas famílias, se o valor da bolsa-auxílio e a ausência de direitos do trabalho denunciam a situação de ainda “ser estudante”, por outro, estar dentro do ambiente de trabalho, na empresa, convivendo com as responsabilidades e com outros trabalhadores, podendo “aprender” algumas coisas que eles consideram úteis ao desempenho do trabalho (o adquirir experiência) faz com que os jovens se considerem incluídos no mercado de trabalho, de alguma forma, ainda que esta inclusão se dê de forma precária, subordinada, subalterna.

Quando perguntamos aos jovens se eles se sentiam incluídos no trabalho por meio da prática dos estágios sócio-culturais, todos foram unânimes em responder que “sim”. Uma aluna do curso técnico em assessoria empresarial disse que se sente incluída não só no trabalho ao fazer estágio, mas também na sociedade porque:

se você fala que só estuda a pessoa fala que você é esforçada, se você fala que estuda e trabalha ao mesmo tempo, é mais esforçada ainda porque estuda e trabalha ao mesmo tempo. Quando trabalhamos as pessoas colocam mais fé na gente porque estão vendo que estamos trabalhando para dar o melhor e no futuro conseguir uma vida estável para você e sua família.

Em alguns casos, a inclusão possibilitada pelos estágios não se dá em relação ao trabalho propriamente dito, mas em relação ao consumo, em outras palavras “estar incluído”, para os entrevistados, significa “poder consumir”. Uma aluna do ensino médio disse que se sente incluída porque, agora, “não dependo mais tanto da minha mãe, sou eu mesma que me ajudo, por exemplo, agora posso abrir conta em loja, quero comprar uma coisa e vou lá e compro, não preciso pedir dinheiro para ela”. E uma outra aluna do ensino médio tem o mesmo entendimento sobre o processo de inclusão pelos estágios:

Sim, eu tendo o meu dinheiro eu posso comprar o que eu quero, posso sair a hora que eu quero, sem depender do dinheiro de ninguém, aí eu sei que é meu dinheiro que estou usando. Antes eu tinha as coisas que eu queria, mas não tudo, agora, tudo o que eu quero eu vou lá e compro, antes, para sair eu pedia para meu pai e minha mãe, hoje não, saiu com meu dinheiro.

Os estagiários não manifestaram sensação de exclusão nem em relação ao trabalho e nem em relação à sociedade, eles se sentem de alguma forma incluídos, porém, algumas vezes, “estar

incluído”, para eles, significa, “poder consumir”, não depender mais dos pais para comprar as coisas que querem, outras, a inclusão é entendida simplesmente como a possibilidade de se relacionar com outras pessoas, com a sociedade, e nesse aspecto, o exercício do trabalho é fundamental.

De fato, também entendemos que os estagiários estão incluídos sim, até porque, se levarmos em conta que, comumente, o processo de inclusão/exclusão está vinculado à pobreza, vale citar o pensamento de Martins (1997), que contesta o entendimento de que o aprofundamento da pobreza e o alargamento da exclusão social sejam frutos da introdução de políticas neoliberais no Brasil, pois, para ele, sociologicamente falando, “não existe exclusão”. Para o autor, as “dolorosas situações” de pobreza e marginalidade, hoje chamadas de “exclusão”, são, na verdade, “dolorosas situações de ajustamento econômico, social e político decorrentes da exclusão. (MARTINS, 1997, p. 25-26)”. Os problemas residem, ainda na concepção de Martins, não na exclusão em si, mas justamente na inclusão ou na re-inclusão, que revelam “o atual complexo processo social de redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho, particularmente, e na vida social em geral. (MARTINS, 1997, p. 26)”.

Martins (1997, p. 26) entende, ainda, que aquilo que comumente vem sendo denominado de exclusão na sociedade, trata-se de um conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, na verdade, marginal. É essa, entendemos, a forma de inclusão dos estagiários no trabalho por meio dos estágios sócio-culturais. Essa forma de inclusão, diz respeito àquelas pessoas que estão sendo alcançadas pela “nova desigualdade social” produzida pelas grandes transformações econômicas e para as quais não há, na sociedade, senão lugares residuais. Portanto, sob essa ótica a exclusão é, na sociedade moderna, apenas um momento da dinâmica de um momento muito mais amplo e insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade. Vejamos como Martins compreende a questão da exclusão social e a nova desigualdade:

O discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo. Rigorosamente falando, só os mortos são excluídos, e nas nossas sociedades, a completa exclusão dos mortos não se dá nem mesmo com a morte física; ela só se completa depois de lenta e complicada morte simbólica. (1997, p. 27)

Desta forma, para Martins o conceito de exclusão é imperfeito, insuficiente e equivocado, é, mais do que isso, inconceitual, impróprio e distorce o mesmo problema que pretende explicar. Tanto é assim que o autor recorda que só nos últimos trinta anos já se falou, tanto no discurso católico quanto no sociológico, em três nomes para designar o mesmo problema: primeiro se falou em pobreza, depois em marginalidade, e dos anos 1990 para cá, se começou a falar em exclusão. Se é preciso mudar de nome para falar da mesma coisa é porque “a mesma coisa está nos mostrando coisas novas que antes não conhecíamos e não éramos capazes de ver. (MARTINS, 1997, p. 28)”.

A palavra exclusão é usada para desmistificar a palavra pobre, na realidade, a palavra exclusão serve para acobertar o que seria o pobre na fase anterior a que estamos vivendo, por trás da palavra exclusão esconde-se a tentativa de relativizar o que se entende por “pobre”, pois, a pobreza, já foi muito mais abrangente do que é hoje. A palavra exclusão tão usada hoje revela, para Martins, “uma incerteza no conhecimento que se pode ter a respeito da preocupação com os pobres, os marginalizados, os excluídos e os que estão procurando identidade e um lugar aceitável na sociedade. (1997, p. 28)”.

Desta forma, na visão de Martins, ao se falar de exclusão:

De um lado, estamos em face do aparecimento de uma nova consciência do que está acontecendo na sociedade moderna. E, por outro, a palavra nos revela coisas que já estavam lá e não éramos capazes de perceber, coisas que agora somos capazes de perceber. (1997, p. 28).

Martins, não considera, portanto, que a exclusão social seja um problema causado pelo projeto neoliberal e muito menos que esse problema tenha tido início no Brasil após 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Aliás, ele diz que existe uma grande confusão entre governo e Estado, e se levarmos em conta que a exclusão social é um problema de Estado e não de governo, há que se considerar que o Estado brasileiro, desde o golpe de 1964, vem orientando suas políticas econômicas no sentido de uma modernização econômica divorciada da modernização e da re-inclusão social. Se formos mais longe ainda, explica Martins, devemos entender que o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista, e que sendo assim, não é um problema exclusivo do Brasil, mas de qualquer país que funcione segundo uma lógica que procura “tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado, porque tudo e todos devem ser submetidos às leis do mercado.” (1997, p. 30).

O problema da exclusão é, portanto, intrínseco à constituição do próprio capitalismo, saiu das suas entranhas e persiste até os dias atuais porque esse último e sua lógica também persistem. Por essa via, o capitalismo, diz Martins:

Desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. (1997, p. 31).

Desta maneira, é acertada a visão dos estudantes de que estão incluídos de alguma forma no trabalho e na sociedade quando fazem estágios sócio-culturais, ainda que essa inclusão signifique, em alguns casos, inclusão na sociedade do consumo. O capitalismo, portanto, primeiro exclui para depois incluir, mas, incluir de outro modo. E a exclusão, ainda na explicação do autor da última citação, agora se torna mais visível justamente porque o processo de inclusão, que antes da década de 1990 se dava em um prazo bem mais curto, hoje, tem demorado muito a acontecer. Cabe destacar que o processo de reinclusão dos excluídos se deu, como hoje se dá, em outro plano, num outro modo de viver, de pensar a vida e de trabalhar. (MARTINS, 1997, p. 32).

Sobre a exclusão no trabalho, Martins recorda que nos últimos anos o tempo que o trabalhador passa a procurar por um trabalho tornou-se excessivamente longo e, comumente, o modo que esse trabalhador encontra para ser incluído é um modo degradante, precário, instável, marginal.

A nova dinâmica da sociedade capitalista moderna implica entender que o modo de absorver a população excluída está mudando. Existe atualmente uma grande massa de população sobrando que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões de desenvolvimento econômico vigentes, e então, o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão que antes era um período considerado transitório, está se transformando num “modo de vida”, ou seja, é muito mais do que uma fase transitória. (MARTINS, 1997, p. 33).

Desta forma, a nova desigualdade social para Martins (1997, p. 34) está exatamente no modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído. Na verdade, a reinclusão se dá no plano econômico porque a pessoa consegue ganhar alguma coisa para sobreviver, mas a reinclusão não se dá no plano social porque a pessoa não se reintegra no que se entende por

sociabilidade “normal” (a do consumo e da circulação de mercadorias e serviços). E também não se dá, sem deformações, no plano moral porque a pessoa já não consegue se reincluir na moralidade clássica, isto é, baseada na família e num certo tipo de ordem social.

Os pobres, na concepção de Martins (1997, p. 34), têm sido incluídos economicamente, mas degradados moral, social e politicamente. Para ele, estamos vivendo num mundo que “já não é o mundo dos pobres, porque as pessoas são reincluídas economicamente, em vários graus e de diferentes modos, que no fundo comprometem radicalmente sua condição humana. (1997, p. 34)”.

Ainda sobre a discussão em torno do processo de inclusão/exclusão, vale agora citar Castel (1999, p. 147), para quem numa formação social em que cerca da metade da população deve contentar-se com reservas mínimas para sobreviver, a pobreza não cria problema verdadeiramente, mais do que isso, ela é aceitável e até mesmo exigida, ela está inscrita nos planos da Providência e é necessária ao funcionamento da máquina social. Ao dizer essa frase, Castel estava se referindo à sociedade pré-industrial ou pré-salarial, e complementa o raciocínio dizendo que num Estado é necessário que haja pobres, mas não miseráveis, enquanto estes últimos são a vergonha da humanidade, os primeiros são funcionais à economia política.

Assim sendo, um Estado só pode ser “harmonioso” se ricos e pobres formarem um par estável e suas posições na sociedade forem complementares, em outras palavras, a pobreza deve ser integrada. Quando uma parte considerável dos pobres é ameaçada de tornar-se miserável, ou, quando se chega no processo que o autor chama de “vulnerabilidade de massa”, a questão social está posta. É, portanto, “nos processos de vulnerabilização que ‘arruinam os pobres’ que se deve buscar a origem das perturbações que afetam o equilíbrio social” (CASTEL, 1999, p. 147). Vejamos como Castel explica a questão:

na sociedade pré-industrial, a *vagabundagem representa a essência negativa do assalariado*. Sua figura extrema permite evidenciar as características essenciais da condição, ou melhor, da não-condição salarial de então. O vagabundo é um assalariado ‘puro’, no sentido de que, falando de modo absoluto, só possuía a força de seus braços. É a mão-de-obra em estado bruto. Mas é-lhe impossível entrar numa relação salarial para vendê-la. Sob a forma da vagabundagem, a condição de assalariado, poder-se-ia dizer, ‘chega ao fundo’, é o grau zero da condição salarial: um estado impossível (mas que entretanto existiu em carne e osso para centenas de milhares de exemplares), que condena à exclusão social. Porém, este caso limita sublinha traços que, na época, a maioria das situações salariais partilhou. Mesmo quando não estão reduzidos à tal posição de *outcast*, os assalariados ocupam quase sempre posições frágeis

e incertas: semicondição de assalariado, condição de assalariado fracionada, condição clandestina de assalariado, condição desprezada de assalariado... Acima do vagabundo, mas abaixo de todos aqueles que têm um status, os assalariados povoam as zonas inferiores e ameaças de dissolução da organização social.

Após estas breves considerações sobre o processo de inclusão/exclusão, para fechar esta seção, gostaríamos de ressaltar que, o que se constata, na percepção dos estudantes a respeito dos estágios sócio-culturais, é que na hora de executar as funções, de assumir as responsabilidades do cargo, de cumprir os horários estabelecidos, de acumular diversas funções que, no geral, não proporcionam nenhum aprendizado efetivo para o aluno, exceto embutir neles qualidades que servem muito mais ao capital do que à vida prática, os estagiários são considerados e de fato se sentem trabalhadores. Mas, no momento de receber a contrapartida pelos serviços prestados, de ter os direitos do trabalho reconhecidos, de considerar que devem ganhar os mesmos salários que os trabalhadores adultos se realizam muitas atividades e trabalham a mesma quantidade de horas diárias, aí eles são “estagiários”, “estudantes”, “adolescentes”, “menores”, “jovens”, “aprendizes”, “aprimorandos”, entre outras denominações que, atualmente, vêm servindo muito bem ao capital como forma de tornar o trabalho do jovem precário.

3.2 O SONHO DA MOBILIDADE SOCIAL E DA ESTABILIDADE PROFISSIONAL POR MEIO DO AUMENTO CONTÍNUO DA ESCOLARIZAÇÃO

Uma questão fundamental apreendida nos depoimentos dos estagiários é o sonho de mobilidade social e de estabilidade profissional que, entendemos, deve ser posto em relevo porque, embora legítimo principalmente para estudantes que vêm de uma classe desfavorecida econômica e socialmente, a expectativa da sua realização está, única e exclusivamente, no aumento continuado da escolarização.

Várias das questões levantadas no roteiro de entrevistas deram margem para que os alunos vinculassem o aumento da escolaridade à aquisição de um emprego “fixo”, “estável”, à possibilidade de constituição da própria família e ao acesso ao consumo. Percebe-se, portanto, que se tratam de jovens para os quais, segundo a fala de uma aluna do curso em administração, o que mais importa hoje é conseguir “um serviço estável, não importa a onde, estabilidade hoje

vale mais do que um alto salário”. Essa mesma aluna explicou a sonho da mobilidade social e da estabilidade profissional por meio do aumento continuado da educação da seguinte forma:

Como meu sonho é fazer enfermagem, eu gostaria de trabalhar em algum hospital, sei que trabalho mesmo não vou conseguir tão já, mas, eu gostaria de começar fazendo algum trabalho voluntário, e já fui atrás para ver em alguns lugares, e na Santa Casa, até para fazer trabalho voluntário é preciso ter 18 anos. Então, quando eu sair de lá, vou ver se consigo algum trabalho voluntário e também alguma coisa remunerada para ver se eu consigo pagar a faculdade particular. Eu acho que vou conseguir alguma coisa em um consultório ou escritório, alguma coisa assim, vou pegar a experiência que adquiri na Secretaria da Fazenda e vou tentar entrar em um escritório de contabilidade, se eu não conseguir, vou ter que recorrer ao comércio, a qualquer outra coisa, mas, parada eu não posso ficar.

E um outro aluno, do técnico em informática, entende que, para conseguir a tão sonhada estabilidade:

O certo seria fazer um curso superior na área de Informática, mas, dificilmente poderei fazer porque tenho família e é muito caro, mas se eu fizer Manutenção Aeronáutica e conseguir um emprego estável, já está bom. Quero um serviço estável e poder manter minha família, pois, meus filhos me preocupam porque por mais que a gente cuide, o mundo é cruel.

Quando falam o que desejam para quando terminarem os estudos, sendo, estes, entendidos muitas vezes como graduação, mestrado e doutorado, eles imediatamente vinculam a educação à possibilidade de, no futuro, poderem ter, conforme disse uma aluna do ensino médio “uma família já formada, com um emprego estável, com nível superior e com uma situação financeira bem estável”.

O sonho dos estagiários em adquirir a mobilidade social e a estabilidade profissional por meio do aumento da escolaridade que, diga de passagem, é um aumento nada fácil de se conseguir porque, numa sociedade desigual como a nossa as classes mais baixas dificilmente têm acesso aos níveis mais elevados do ensino, está também condizente com um discurso propagado na própria escola, na mídia e nas empresas em que eles estagiam, de que “quem estuda chega lá”. Esse discurso escolar foi melhor detalhado no segundo capítulo deste trabalho, no item 2.3, mas, aqui gostaríamos de dar ênfase à distorção que comumente se vê nas várias instâncias da sociedade de que o aumento da educação resolve o problema do desemprego e da precarização do trabalho.

Castel, por exemplo, analisando a situação dos estagiários na França, explica que o discurso da empresa capitalista - para não dizer pressão - sobre o aumento da escolarização como forma de inserção estável no mercado de trabalho é um discurso que falha integralmente porque:

elevando o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir. Assim, jovens que há vinte anos teriam sido integrados sem problemas à produção, acham-se condenados a vagar de estágio em estágio ou de um pequeno serviço a outro. Porque a exigência de qualificação não corresponde sempre a imperativos técnicos. (1999, p. 520).

É por isso que, ao vincular a elevação da escolaridade com o sonho da mobilidade social e com a estabilidade profissional, os estagiários não percebem, e a escola não cuida para que essa percepção seja de outro modo, que o desemprego constitui uma importante dimensão do mercado do emprego.

Segundo Castel (1999), na atualidade, toda uma população, sobretudo de jovens, aparece como relativamente empregável para tarefas de curta duração, para alguns meses ou algumas semanas e pode ser mais facilmente demitida. Existe uma mobilidade feita de alternâncias de atividade e de inatividade, de empregos provisórios marcados pela incerteza do amanhã. Essa é uma das respostas sociais apresentadas à exigência de flexibilidade.

A situação precária de inserção dos jovens no trabalho, entretanto, alerta Castel, já estava presente em 1975 quando, Michel Pialoux mostrou o “realismo do desespero que obriga algumas categorias de jovens a ‘escolherem’ essas estratégias do dia-a-dia”. A diferença da década de 1970, para a de hoje, é que, a precarização de trabalhos para jovens tratava-se de uma experiência circunscrita, quanto ao essencial, a um público de jovens particularmente desfavorecidos, filhos de imigrantes, moradores dos subúrbios. Hoje, entende Castel, essa situação, no caso francês:

atinge amplas frações dos jovens saídos da classe operária “clássica”, titulares de diplomas técnicos como o CAP, e abocanha também alguns setores da classe média. A precariedade como destino. Quando se fala do descrédito do trabalho que afetaria as novas gerações e em que alguns vêem o sinal feliz de uma saída da alienação da civilização do trabalho, é necessário ter presente ao espírito essa realidade objetiva do mercado de emprego. (1999, p. 528-529).

É também nesse sentido que, hoje, as empresas exigem dos trabalhadores, mais do que competências técnicas, as chamadas competências sociais e culturais, afinal, segundo Castel:

No seio da própria empresa a corrida à eficácia e à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos. A “administração participativa” exige a mobilização de competências não apenas técnicas, mas também sociais e culturais, que pegam no contrapé a cultura profissional tradicional de uma maioria de assalariados. (1999, p. 519).

Percebemos a ausência de uma visão da realidade objetiva do emprego nos depoimentos dos estagiários quando eles dizem frases como a de uma aluna do ensino técnico que foi enfática ao afirmar que após o curso superior pretende:

fazer pós-graduação , mas, aí, depende do curso que eu fizer, se eu não gostar de um, quero fazer outro, aí vou aprofundar, vou estudar até eu me estabilizar em algum lugar, pretendo fazer até doutorado, bem estável, em relação a dinheiro, à família, à minha saúde, quero estar bem estável mesmo. Quero ficar sossegada sabe, não ficar naquela preocupação, naquela angústia que vivo hoje.

Aliás, cabe destacar que a própria educação está cada vez mais, não só vinculada, mas, subordinada ao mundo empresarial, o que impede que o aluno tenha uma visão sobre os determinantes sociais, políticos e econômicos sobre o desemprego. Na escola técnica estudada, por exemplo, o próprio diretor afirmou que, para esse tipo de educação, “o aluno é mão-de-obra”. Silva Júnior e Ferretti (2000, p. 50), ao analisar as reformas educacionais para o ensino técnico da década de 1990, observam que é até inevitável que a educação em geral e a escolar, em particular, estejam, numa sociedade capitalista, vinculadas ao trabalho, de forma implícita ou explícita, deliberada ou informal. E eles dizem ainda que a educação profissional mantenha esse vínculo de maneira mais direta é não só compreensível como até desejável, porém, isto não implica em dizer que a educação profissional deva estar subordinada à sociedade capitalista e ao trabalho.

É evidente que nenhuma proposta educacional governamental para o ensino médio e técnico, os dois níveis contemplados nas análises dos estágios sócio-culturais, deixam explícita a intenção de subordinar a educação ao processo produtivo, mas a relação que se estabelece entre as duas, baseada no “modelo de competências” já discutido no item 1.3 do capítulo primeiro, acaba tornando difícil distinguir quando a escola mantém um vínculo com o trabalho e quando ela está totalmente subordinada a ele.

Para Silva Júnior e Ferretti (2000) as reformas educacionais que atingem todos os níveis da educação nacional foram preconizadas sob o argumento de que as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho desde os anos 1960 e 1970, mas que se fizeram mais intensas no decorrer dos anos 1980 e, principalmente, a partir de 1990, demandam um novo tipo de trabalhador, mais ilustrado, mais informado, possuidor de níveis de escolaridade mais altos. A formação de um “novo tipo de trabalhador” para atender às necessidades capitalistas, portanto, não é de hoje. Gramsci (1968, p. 382), em seu *Americanismo e Fordismo*, já havia alertado que “na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo psicológico de homem, conforme o novo tipo de trabalho e de produção”.

E Harvey (1994), ao estudar o processo de transição do fordismo para a acumulação flexível, relembra que um dos pontos de sustentação do Estado de Bem-Estar Social foi, justamente, o pleno emprego e todas as prerrogativas dos direitos do trabalho associadas a esse período histórico como a licença maternidade, o fundo de garantia pelo tempo de serviço, o seguro-desemprego, as férias remuneradas, a multa por rescisão contratual sem justa causa, entre outros direitos que só as pessoas que têm o registro em carteira - com o qual os estagiários sonham - podem usufruir.

Porém, nos últimos trinta anos do século XX o mercado de trabalho sofreu uma brutal reestruturação e, diante de um mercado volátil, do aumento da competição, do estreitamento das margens de lucro, do enfraquecimento do poder sindical e do aumento do excedente de mão-de-obra provocado pelo desemprego estrutural, os patrões passaram a impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Harvey (1994, p. 143) considera que, uma vez que o objetivo da flexibilidade é justamente satisfazer as necessidades muito específicas de cada empresa, é difícil esboçar um quadro geral para o mercado de trabalho hoje, mas, é possível afirmar que há uma redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário e subcontratado.

Para aprofundar um pouco mais nosso argumento de que hoje não se pode mais fazer uma relação tão linear entre aumento da escolaridade e estabilidade profissional, vale continuar citando Harvey (1994). Ele defende (p. 143) que da forma como o mercado de trabalho está estruturado na acumulação flexível, pode-se dizer que ele possui um “centro” e uma periferia que se divide em dois grupos bem distintos. O centro é composto por um pequeno grupo de empregados em tempo integral e em funções relativamente estáveis e essenciais para o futuro no

longo prazo da empresa. Esse grupo central tem perspectivas de promoção e de reciclagem, recebe vantagens indiretas como seguro, pensão e outros direitos sociais, mas deve atender à expectativa empresarial de “ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel”. Entretanto, o fato de existir um grupo de empregados nessas condições não impede que as empresas contratem, em períodos difíceis, trabalhadores temporários também para as funções centrais.

A periferia do mercado de trabalho é composta, conforme salientado acima, de dois grupos bem distintos. No primeiro grupo estão os “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado (HARVEY, 1994, p. 144)”. Esse primeiro grupo periférico, no entanto, já está sujeito a uma alta taxa de rotatividade e tem menos acesso a oportunidades de promoção.

O segundo grupo periférico, para Harvey (1994), é ainda mais volátil do que o primeiro. Tendo ainda menos segurança no emprego do que os do primeiro grupo, o segundo grupo periférico é composto por empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratados e treinandos com subsídio público. Essa é a categoria de trabalhadores que, segundo o autor, mais tem aumentado nos últimos anos, aliás, a tendência do mercado de trabalho atualmente é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida também facilmente, sem custos para as empresas quando as coisas ficam ruins.

As transformações pelas quais o mercado de trabalho vem passando desde os últimos trinta anos do século XX têm alterado também a organização industrial. A subcontratação, que agora se apresenta de forma organizada, abriu espaço para a formação de pequenos negócios e para a proliferação de sistemas de trabalho antigos que haviam ficado à margem da economia como o trabalho doméstico, o artesanal, o familiar de cunho patriarcal e paternalista e até para o crime organizado. Esses sistemas de trabalho que, segundo Harvey (1994, p. 145), sempre foram vistos como apêndices do sistema produtivo, agora são vistos como peças centrais.

Entendemos, portanto, que os estágios sócio-culturais para estudantes fazem parte dos diferentes arranjos de empregos flexíveis que vêm aumentando como consequência das profundas mudanças no mercado de trabalho desde as três últimas décadas do século XX. Há, atualmente, uma estratificação ocupacional que não favorece uma mobilidade social ascendente

e nem uma distribuição justa da renda. Em qualquer caso, pode-se dizer que o rápido crescimento de economias “negras”, “informais” ou “subterrâneas”, que estão presentes tanto nos países centrais quanto nos periféricos - embora “representem coisas bem diferentes em diferentes lugares”, nas palavras de Harvey (1994, p. 145) - indicam o surgimento de novas estratégias de sobrevivência para os desempregados ou pessoas totalmente discriminadas pelo mercado de trabalho. Essas pessoas, em alguns casos, só estão tentando buscar uma forma de entrar para o sistema capitalista.

A crescente presença de formas de trabalho precárias como o trabalho informal, temporário, doméstico, parcial, por conta própria e estagiário, dificulta a organização sindical dos trabalhadores. O sindicato, tal como se apresentava no fordismo, dependia do acúmulo de trabalhadores na fábrica para ser viável, porém, hoje, ele não consegue atingir uma classe trabalhadora que está dispersa, desvinculada das leis trabalhistas e, muitas vezes, sob vínculos de trabalho domésticos e paternalistas. O efeito mais provável da estrutura do mercado de trabalho aliada ao solapamento da organização da classe trabalhadora por meio do sindicato é uma transformação do modo de controle do trabalho e do emprego e, conseqüentemente, a transformação da base objetiva da luta de classes.

Diante de tal quadro, o que nos preocupa é a visão fetichizada a respeito da escola por parte de estudantes que pretendem, por meio dela, futuramente, “estar estabilizada, comprar uma casa, um carro e constituir minha própria família” (ALUNA DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO). Ou, ainda, parafraseando um aluno do ensino médio, é, com o objetivo de ascender socialmente, “fazer, faculdade, uma pós-graduação, mestrado, construir minha empresa e estudar sempre”. O que preocupa é que os alunos querem estudar continuamente para, conforme mais uma aluna do ensino médio, “me estabilizar, que minha vida se estabilize em todos os aspectos, profissional e pessoal, que eu seja feliz no futuro”. Assim, o sonho da mobilidade social por meio da escola é tão intenso nos estagiários entrevistados que o medo da grande maioria é: “não conseguir atingir meus objetivos, de não conseguir fazer mestrado, doutorado, porque é difícil né, é caro, é complicado, tenho medo de não conseguir dar conta dessa minha vida de estágio” (ALUNO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA).

Há que se atentar para o fato de que a desregulamentação passou a ser a palavra-chave do discurso político da era da acumulação flexível, e ela significou, muitas vezes, o aumento da monopolização, como ocorreu em alguns setores da economia central do capitalismo como o de

aviação, energia e serviços financeiros depois da onda de fusões e aquisições em que poderosas empresas passaram a adquirir umas às outras. Para Harvey (1994), todas essas mudanças, no entanto, não significaram que o capitalismo esteja se tornando mais desorganizado conforme sugeriram alguns teóricos como Offe (1985) e Lash e Urry (1987), ao contrário, o preocupante é a forma como o capitalismo está conseguindo se tornar cada vez mais organizado por meio de práticas como a descentralização, a desregulamentação, a dispersão, a mobilidade geográfica, a flexibilização nos mercados e processos de trabalho, que são acompanhados, via de regra, por pesadas doses de inovação tecnológica e por meio de reformas institucionais.

Ademais, é preciso ainda ter em mente que na atualidade, as agências multilaterais pretendem para a sociedade civil “o meio e o conteúdo cultural mercantil, o que Hayek denominou *extended order* em seu livro *Caminho da Servidão* (o manifesto do neoliberalismo), na década de 1940 (SILVA JÚNIOR, 2004, p. 62)”. Silva Júnior (2004) explica que a educação tornou-se uma espécie de pedra filosofal do período capitalista pós-fordista. Tornou-se uma esfera social que, mais do que de preparação para o trabalho – como alardeiam os empresários – em um mundo sem emprego, é básica para a mudança do próprio ser social.

Parte desse “novo ser social”, quando analisamos os discursos dos jovens estagiários sobre a educação continuada como única via pela qual atingirão a estabilidade profissional e a mobilidade social diz respeito àquele sujeito que está pensando conforme a frase de uma aluna do ensino médio que estagia numa indústria e diz: “enquanto eu puder estudar eu vou estudar, só vou parar a hora que eu estiver velha, eu pretendo terminar a faculdade e enquanto tiver mais coisas para eu fazer eu vou fazer”. Não estamos defendendo que não se deva estudar continuamente, ou que estudar não seja bom, mas estamos colocando em xeque a crença, sem questionamentos, de que uma educação elevada aumenta as chances de ingresso e permanência no mercado de trabalho, até porque, se assim fosse, não teríamos pessoas com ensino fundamental ou médio trabalhando, ou, ainda, pessoas sem educação formal alguma inseridas no mercado de trabalho.

Simplesmente pretendíamos colocar em relevo, nessa seção, a ausência de visão dos estagiários entrevistados dos determinantes sócio-econômicos do desemprego, que atinge a todos, mas, mais fortemente os jovens. Os alunos, ao acreditarem que só depende deles a efetivação no emprego após o término do contrato de estágio e que estudar muito garantirá um emprego estável, registrado, “fixo”, como eles costumam dizer, não têm noção, e a escola não cuida para

que seja diferente, diga-se de passagem, de que, o estilo de acumulação capitalista hoje, de acordo com Chesnais (1996, p. 15):

é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira. Seu veículo são os títulos (securities) e sua obsessão, a rentabilidade aliada à liquidez, da qual Keynes denunciara o caráter anti-social, isto é, antitético ao investimento de longo prazo. Não é mais um Henry Ford ou um Carnegie, e sim o administrador praticamente anônimo (e que faz questão de permanecer anônimo) de um fundo de pensão com ativos financeiros de várias dezenas de bilhões de dólares, quem personifica o novo capitalismo de fins do século XX.

É a forma como o capitalismo está estruturado na atualidade, discutido por Chesnais na última citação, que justifica frases como a de uma aluna de 25 anos de idade, do curso técnico em administração, que já está no seu terceiro estágio e sonha com um emprego de “carteira assinada”:

Tenho medo do desemprego, o futuro, quando eu ficar sozinha na vida, tenho medo de não ter um apoio, do desemprego. Nós sabemos que pai e mãe não são eternos, um dia eles se vão, e aí, o que vai ser de mim? Olha a minha situação, hoje estou com 25 anos, desempregada, estagiando, não tenho uma coisa certa, e aí, e quando tudo se for? É essa a minha pergunta, é esse meu maior medo.

Gostaríamos de terminar a seção com um raciocínio extraído de Silva Júnior (2002) e dizer que é louvável a preocupação dos órgãos oficiais em pautar a reforma no ensino médio da década de 1990 nas transformações econômicas, políticas e sociais em curso no mundo e no Brasil, porém, a educação deve ser contemplada em toda a sua complexidade e não apenas nas mudanças econômicas e tecnológicas. O maior problema das reformas no ensino médio e técnico reside no fato de que as mudanças ocorrem como se houvesse uma relação linear e infalível entre desenvolvimento científico e tecnológico, entre mudanças econômicas e sociais, entre mudanças na organização do trabalho e mudanças na formação.

3.3 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO E ADAPTAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO COM BASE NA PRÁTICA DOS ESTÁGIOS SÓCIO-CULTURAIS

Na seção anterior vimos que os estagiários entrevistados acreditam na escola como a instância a partir da qual alcançarão a mobilidade profissional e a ascensão social. Inclusive, com esse objetivo, almejam aos níveis mais elevados do ensino, chegando a falar, ainda no ensino médio ou técnico, em fazer mestrado, doutorado ou em cursar mais de uma graduação. Porém, se por um lado, possuem perspectivas extremamente altas para o futuro, por outro, hoje, mostram-se adaptados, com raras exceções, à precarização do trabalho com base no que vivem nos estágios sócio-culturais.

Uma contradição fundamental dos discursos dos alunos é que, embora todos tenham citado o curso superior como o mínimo de escolaridade que o jovem deve ter hoje para ingressar no mercado de trabalho, quase nenhum deles tem o hábito de estudar em casa para prestar o vestibular. Isso acontece mesmo entre aqueles entrevistados que já estão no terceiro ano do ensino médio, ou, no terceiro e último módulo do curso técnico.

A maioria dos entrevistados disse que pretende prestar vestibular assim que terminar o ensino médio ou técnico, mas não está se preparando para isso, alguns ponderaram que, se não passarem na universidade pública, pretendem fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e tentar o Programa Universidade para Todos (Prouni) para poder custear os estudos no nível superior privado. Outros disseram que nem tentarão a universidade pública porque é muito concorrida e, inclusive, já fizeram até pesquisas de preços nas instituições privadas da cidade e sabem o valor das mensalidades dos cursos que desejam fazer.

Os cursinhos populares da cidade também foram mencionados por aqueles que pretendem ingressar na universidade pública como uma maneira de preparo para o vestibular. Uma aluna do ensino médio, por exemplo, disse que não costuma estudar em casa porque não tem tempo e parece adaptada à precarização dos estágios sócio-culturais quando informa que todos os dias chega em casa por volta das cinco e meia da tarde e, toma banho, vai para a escola e chega em casa “todos os dias por volta das 23:45 h, aí, não tenho pique para mais nada. De sábado é o dia do curso, que faço no Ceproesc (Centro Promocional Educacional e Social na Comunidade), funciona dentro do Centro Paula Souza, não pago o curso, é das 7:30 às 13:30 h todos os sábados”. Devido a essa rotina, essa mesma aluna do ensino médio informa que não estuda para

as provas, mas, faz vários cursos como de auxiliar administrativo, ética, informática, português, relações financeiras e, ainda, assim que terminar o ensino médio vai prestar vestibular para psicologia.

Se, por um lado, os estagiários praticamente não têm hábito de estudar em casa, por outro, percebe-se que eles têm uma jornada semanal extremamente desgastante, chegando a acumular, em alguns casos, além dos estudos no ensino médio ou técnico e além do trabalho nos estágios, várias outras atividades como cursos de informática, cursos profissionalizantes, leitura de livros não-escolares, que, via de regra, são realizadas nos finais de semana. Ademais, não podemos nos esquecer que eles são jovens, alguns têm menos de 18 anos de idade, saem de casa por volta de 7:00 h da manhã e chegam quase 24:00 h todos os dias e, apesar dessa pesada rotina, ainda arrumam tempo para namorar, dormir, ajudar nas tarefas domésticas, etc. Vale observar que, ao expor sua rotina semanal, nenhum entrevistado declarou ter o hábito de praticar esportes. Então, somos levados a pensar, a esse respeito, que, talvez, não é que eles não tenham o hábito de estudar em casa, mas, simplesmente, não tem tempo para isso.

Uma outra aluna, do curso técnico em informática, ao mesmo tempo em que depois de terminar o curso gostaria de conseguir “alguma coisa na minha área, de informática, que é o que eu gosto de fazer”, disse que “queria trabalhar como engenheira, fazendo projetos, não penso em trabalhar como autônoma, quero trabalhar para uma empresa”. Ainda em relação às perspectivas para o futuro, uma aluna do curso técnico em assessoria empresarial declarou que depois de formada gostaria de obter “alguma coisa voltada para assessoria, administração, recursos humanos, alguma coisa da área do curso que estou fazendo, sistemas orçamentários, em empresas, alguma coisa voltada para as matérias que tenho na grade”.

Discursos como esses foram imediatamente seguidos por falas, das mesmas jovens e dos mesmos jovens, tais como a de uma aluna do ensino médio: “não estudo muito, não gosto de estudar, gosto de ler, mas pegar livros da escola para estudar, isso não. Às vezes um dia antes da prova eu dou uma revisada, mas se não precisar nem isso, agora, trabalho, se tiver, faço no final de semana”. E uma aluna de assessoria empresarial que quer fazer faculdade de biomedicina para poder obter um emprego “fixo”, sobre o tempo gasto com o preparo para o ingresso num curso superior concorrido na universidade pública e caro na privada, disse:

Aí já não tenho tempo para estudar, estudo aqui na escola mesmo, em casa não. Nos dias em que não tenho curso à tarde eu descanso porque é bem puxado. De segunda-feira, por exemplo, saio do serviço às 13:00 h, aí saí de casa às 18:00 h para vir para a escola, mas aí à tarde eu descanso porque o resto da semana os períodos são todos tomados, quando tenho serviço, curso e escola, só tenho uma hora em casa. Chego do serviço uma hora da tarde, uma e vinte tenho que estar no ponto de ônibus para conseguir entrar no curso às duas horas da tarde. Aí, chego em casa às quinze para as seis, seis e meia tenho que estar no ponto para pegar o ônibus e vir para a escola, aí, chego em casa onze e meia da noite totalmente cansada. De sábado eu também trabalho, entro no supermercado às 9:30 h da manhã e saí às 19:30 h da noite, tem sábado que entro às 8:00 h e saí às 18:00 h. De domingo não trabalho.

Percebe-se, por meio de falas como a da estagiária acima, que os alunos das classes mais desfavorecidas economicamente se debatem entre uma perspectiva para o futuro na qual está incluído - além da mobilidade social e da estabilidade profissional a serem obtidas por meio do aumento contínuo da escolaridade, conforme constatamos na seção anterior - o desejo de ingressar num curso superior cuja exigência para o ingresso não condiz com a precarização da vida e do trabalho presente na prática dos estágios sócio-culturais.

Podemos até considerar que, não só há um processo de adaptação dos alunos entrevistados à precarização do trabalho com base na prática dos estágios sócio-culturais, mas que há também uma precarização dos estudos tendo em vista que eles almejam aos níveis mais elevados do ensino, afinal, como informa um aluno do curso técnico em informática que quer fazer engenharia mecânica “em casa ultimamente não estou tendo muito tempo de estudar por causa do cursinho, mas, quando eu tenho tempo estudo de uma a duas horas por dia”. Esse mesmo aluno disse que costuma estudar na própria escola também, nos intervalos entre uma aula e outra, e como seu estágio é de segunda a sexta-feira, ele também estuda aos sábados e domingos.

Sobre a adaptação dos jovens à precarização do trabalho e sua conformação à ausência de direitos sociais vale citar o trabalho de Naidorf e Armella (2007) que embora não diga respeito a estudantes de ensino médio e técnico e nem a estágios, diz respeito às relações que se estabelecem nos vínculos Universidade-Empresa que vão, no nosso entender, no mesmo sentido dos vínculos que se estabelecem entre escola-empresa nos contratos de estágios. As autoras apontam, por meio de pesquisa empírica, a falta de visão crítica de jovens pesquisadores argentinos a respeito das parcerias que vêm se dando entre Universidade-Empresa.

Naidorf e Armella (2007) analisaram quais são as opiniões de jovens pesquisadores de várias áreas e níveis acadêmicos, como especialização, mestrado e doutorado, a respeito da vinculação universidade-empresa e detectaram que os jovens estão propensos a aceitar essa vinculação, sem nenhum debate ou crítica das possíveis conseqüências que essa ligação pode trazer para a universidade como a perda da autonomia e da liberdade, a mercantilização da cultura acadêmica, o economicismo educacional e vários outros conflitos entre interesses acadêmicos e empresariais.

Naidorf e Armella, disseram, ainda, que as condições de trabalho dos jovens pesquisadores influenciam sobre sua representação dos vínculos que vêm sendo estabelecidos entre universidade-empresa, como exemplo, as autoras falam da situação das bolsas de estudos que está cada vez mais precária. Aí, como são cada vez mais escassos os investimentos do Estado no nível superior, os jovens pesquisadores tendem a achar legítima a vinculação universidade-empresa como uma alternativa à falta de recursos, buscando fontes de financiamento externas. Outros jovens, entretanto, enxergam outros benefícios nessa vinculação, como a necessidade de aplicar e dar utilidade aos conhecimentos que se produz na universidade. Neste sentido, dizem as autoras:

pareciera existir una lógica según la cual la universidad – cuya imagen há estado ligada historicamente a la “torre de marfil” – comienza a abrir sus puertas, ofreciendo sus servicios y generando proyectos de vinculación las empresas. Esta misma lógica pareciera entonces indicar una homologación entre “sociedad” y “empresa” (NAIDORF; ARMELLA, 2007, p. 25)

Os jovens pesquisadores estudados por Naidorf e Armella percebem sua realidade, ainda, cada vez mais precarizada e suas condições de trabalho cada vez mais desestruturadas, pois, também nas universidades, os espaços e tempos estão sendo fragmentados e está havendo a impossibilidade de desenvolver projetos a médio e longo prazo. Portanto, a não-contestação das bases sob as quais vêm se dando os vínculos entre escola-empresa não atinge apenas os níveis iniciais do processo educacional, e nem tão pouco a precarização do trabalho atinge apenas jovens estagiários.

A adaptação à precarização do trabalho e dos estudos pode ser constatada, portanto, por meio do estilo de vida que os jovens entrevistados levam, mas, isso, também deve ser aliado à precarização do ensino noturno e à baixa qualidade da educação pública, especialmente no caso do ensino médio se levarmos em conta a fala de uma aluna que disse “só leio livro espírita, não

tenho o hábito de estudar em casa porque tudo o que o professor fala eu anoto e presto atenção e já tiro nota”.

Mas a escola técnica também parece oferecer facilidades para o aluno que trabalha, afinal, uma aluna do curso de administração que estagia o dia todo no comércio explicou que geralmente dá uma “escapada na minha hora de almoço, almoço lá no serviço porque tem cozinha, quando tem prova levo o material. No meu caso, o que facilita um pouco é que eu tenho moto, então, facilita um pouco porque chego rápido em casa, aí dá para estudar um pouco, para dar uma lida. Mas o grosso mesmo do meu estudo é o final de semana”.

Os alunos do ensino médio reconhecem que, como ainda não terão uma formação específica quando terminarem os estudos atuais, terão de trabalhar, assim que concluírem essa etapa da escolaridade “em consultório, escritório, só que quero ser registrada. Estou lutando para mexer com isso, escritório, consultório porque fiz o curso e estou gostando dessa área de secretariado, eu adoro mexer com computador, na loja não faço isso, nem atendo telefone e nem mexo no computador, eu adoro computador e telefone”, disse uma das entrevistadas. E a resposta dada por uma outra aluna do ensino médio caminhou no mesmo sentido dessa última quando ela declarou que:

Acho que o mais fácil de eu conseguir vai ser em escritório de Direito, trabalhando para algum advogado porque eles pegam bastante quem já fez estágios nesses lugares, aí, depois que eu fizer a minha faculdade eu pretendo seguir o caminho que escolhi, se for Fisioterapia vai ser nessa área, mas se for Direito, eu quero ser Juíza.

Para os alunos entrevistados, tanto os da escola de nível médio quanto da técnica, não está no horizonte continuar fazendo estágios, mesmo aparentemente adaptados a esta prática precária de trabalho, eles a percebem como transitória, temporária, entendem que fazem estágios sócio-culturais porque “não têm hoje outra opção”. O que querem é um trabalho “registrado”, com um salário mais elevado que possibilite a realização do sonho maior que é o ingresso na universidade, seja pública ou privada.

Podemos notar, entretanto, diversas contradições nas falas dos alunos quando analisamos suas perspectivas para o futuro e quando tentamos detectar se há um processo de adaptação à precarização, pois, ao mesmo tempo em que contam com uma certa tranquilidade a jornada diária

de trabalho e de estudos que, de acordo com o exposto um pouco mais acima não é nada leve para jovens que se encontram em sua maioria entre 16 e 20 anos de idade, eles também dizem frases como “vou ver se esse estágio me efetiva, se não me efetivar vou procurar outro emprego”. Ou, ainda, estão tentando conseguir um emprego registrado antes de terminar o estágio, em um caso como no outro é comum ouvirmos deles expressões do tipo: “vou procurar outro emprego”; “tenho esperança de continuar na empresa X, mas, se eu não conseguir, vou partir à procura de outro emprego”, “se eu ficar efetiva, bom, vou estar lá, se eu não ficar efetiva ou correr atrás de uma nova oportunidade, mas não como estágio, vou procurar um emprego fixo em alguma empresa que cabe o curso de Assessoria Empresarial”; “se eu não for registrada, pretendo prestar um concurso porque é uma garantia maior do que um trabalho registrado”.

Os últimos excertos recortados dos depoimentos dos alunos mostram também como o estágio está sendo encarado como uma espécie de “emprego”, o que é compreensível uma vez que, a rotina de um estagiário é compatível com a de qualquer outro trabalhador adulto e formado. Pelos menos é essa a impressão que uma aluna do ensino médio nos transmite quando informa que o estágio “é cansativo para mim, acho que a gente deveria sair da escola umas 22:15 h porque eu acordo 5:30 h e vou dormir meia noite, quer dizer, é cansativo”. Albuquerque, ao analisar as maneiras de “ser jovem” e as formas de lazer de jovens que já trabalham o dia todo e estudam à noite, assumindo responsabilidades e se comportando de maneira adulta, disse que os depoimentos desses jovens foram cheios de denúncias da rotina diária enfrentada por eles, com muito cansaço físico e mental (2003, p. 48).

Assim, a partir dos depoimentos dos jovens Albuquerque constatou que eles possuem jornadas diárias de trabalho e de estudo que os levam a uma fadiga cotidiana, agravada nos finais de semana. Muitos deles, quando chegam os finais de semana, ainda aproveitam o sábado para fazer cursos preparatórios para o vestibular, curso de inglês ou computação. E, com isso, sentem-se bastante cansados, não tendo estímulo para sair e se divertir. É importante ressaltar que esses jovens ajudam na arrumação da casa, além de residirem nas periferias, o que dificulta o acesso ao centro onde acontecem as programações juvenis. Eles alegam, ainda, gostar de ouvir música, assistir à televisão e sair com os amigos, desde que não tenham gastos, diz a autora (2003, p. 50).

São rotinas desse tipo que podem fazer com que os jovens do ensino médio se desinteressem pela escola. Segundo Lima (2004), nos casos em que existe desinteresse em relação à escola pelos alunos do ensino médio, ele pode estar associado à questão de que o ensino

médio sempre esteve associado à expectativa quanto ao futuro profissional/acadêmico. Então, diante da falta de empregos, ou, da precariedade das relações de trabalho vivenciadas pelos jovens das classes mais desfavorecidas economicamente, tal como as relações que se estabelecem nos estágios sócio-culturais, a escola acaba não conseguindo transmitir alguma mensagem para uma juventude que sente estar “de costas para o futuro”.

Nessa perspectiva, o futuro da juventude hoje, explica Lima (2004) é “simplesmente duvidoso” e, continua a autora, é importante pensar no “aqui e agora” na experiência dos jovens no mundo do trabalho, dos valores e das formas de sociabilidade, cujos rumos não estão suficientemente claros mesmo para os mais argutos analistas. Mais complexo ainda é lidar com a certeza manifestada por alguns jovens – não há futuro (2004, p. 110).

E por falar em futuro, o que mais preocupa os jovens entrevistados é, exatamente, o futuro profissional, o emprego ou, melhor dizendo, a falta dele. Os alunos observam os pais, amigos e outras pessoas próximas que já estão há tempos desempregadas e constroem frases como a da uma aluna do curso técnico em administração que disse ter medo de ficar sem emprego, pois, hoje, segundo ela, “por mais que você tenha um emprego, você nunca sabe até quando você vai ficar lá, minha preocupação é essa. Penso que a cada dia que passa vai estar mais difícil por causa da concorrência”. Ela disse ainda que “os mais velhos falam que hoje está muito mais difícil do que antigamente, a tendência é continuar mais difícil, sinto que a gente vai ter que lutar cada vez mais”.

Uma outra jovem, agora do ensino médio, falou que sua perspectiva para o futuro é continuar onde está, ou seja, no emprego. Atente-se para o fato de que ela está se referindo, na verdade, ao estágio, tanto é que, logo em seguida concerta o raciocínio dizendo “quando penso no futuro minha maior preocupação é conseguir um emprego, porque isso que faço é estágio, aí, acabou, acabou, tenho medo de não conseguir um emprego”.

Quando a família não tem mais condições de arcar com as despesas dos filhos e eles ainda nem ao menos concluíram a educação básica, a preocupação com o desemprego vem também associada a outras formas de conseguir recursos materiais para se sustentar ou para arcar com as despesas com educação, consumo e lazer. Essa questão ficou nítida no discurso de uma aluna do ensino médio que disse “não sei o que vai ser de mim se eu ficar desempregada porque meu pai não me dá nada, ele vai mandar eu pedir dinheiro para o meu namorado”.

Como perspectivas para o futuro é preciso ressaltar também a relação que os alunos fazem entre: o fim do estágio; o medo do desemprego; o não poder consumir; e o não poder custear a faculdade. Sobre isso, uma aluna do ensino médio ponderou:

Depois que terminar esse estágio e se eu não conseguir outra oportunidade de emprego, como o comércio agora está fraco, tenho medo de eu não conseguir outro emprego tão rápido, e eu quero tirar minha carta de motorista, quero comprar minha moto, então, tenho medo de não conseguir outro emprego que ganhe mais e dê para eu ter o que eu quero. E eu quero ter registro. Para o futuro quero fazer a faculdade, tenho medo de não ter um emprego que dê para pagar a faculdade se eu não conseguir entrar na pública, tenho medo de entrar na faculdade e depois não conseguir terminar por não ter um emprego para poder pagar. Com o que eu ganho hoje não posso fazer faculdade porque a faculdade está cara.

É perceptível que o desemprego está em primeiro lugar entre as angústias dos entrevistados. Mesmo que nenhum deles tenha usado a expressão “precarização” ao se referir aos estágios ao que tudo indica, a preocupação com o desemprego é fortemente condicionada também pela sensação de precariedade e instabilidade que vivenciam hoje nessa prática de trabalho. Portanto, o medo reside, sobretudo, em “continuar como está por muito tempo”, ou “até piorar”. Eles sabem que, com o salário que recebem hoje nos estágios, não podem realizar muitos dos seus sonhos, como a compra de um carro, uma casa e nem constituir uma família, e têm medo de nunca poder realizar esses desejos porque percebem que – apesar de todos os esforços que fazem para conciliar trabalho e estudos no cotidiano de suas vidas – a situação não está fácil.

Esses medos são também decorrentes da observação que fazem das condições materiais de vida dos seus pais, que já não podem mais custear as despesas dos filhos nem com a escolarização atual. Ademais, quase todos já contribuem com o orçamento familiar, e têm medo que a família, pai, mãe, irmãos, não possam mais contar com essa ajuda. Isso tudo sem falar que já são responsáveis pelas próprias despesas com vestuário e lazer.

Logo após o desemprego, o medo de não conseguir concluir a escolaridade desejada também foi citado pelos jovens, como o curso superior e outras especializações que eles consideram essenciais para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, mas, nesses casos, percebemos que esse medo se dá entre os jovens cujas famílias, de certa forma, podem prescindir da ajuda financeira dos filhos pelo menos com as despesas da casa. Estando o aluno mais seguro em relação à sobrevivência, ele pode se preocupar com a educação.

Assim como têm grandes perspectivas em relação ao trabalho, os jovens também têm grandes perspectivas em relação à escola porque, quando instados a falar sobre o que pediriam para nossos governantes se assim pudessem, a maioria respondeu tal como uma aluna do ensino técnico em administração que pediria que os governantes “melhorassem a educação, criassem mais escolas, dessem mais oportunidades de emprego para os jovens, dessem mais chances de a gente fazer faculdade”, ou, ainda, como um aluno do ensino médio que deseja a resolução da “questão da qualidade da educação, quando tiver educação será mais fácil concertar essas outras coisas (ele se referia à violência e ao uso de drogas pela juventude), os outros problemas, a base de tudo é a educação mesmo”.

A falta de investimento no ensino médio também foi bastante mencionada pelos entrevistados e não só por aqueles que estão cursando esse nível de ensino, mas também por aqueles que já estão no curso técnico. Uma aluna do curso técnico em assessoria empresarial pediria para os governantes:

investirem mais na educação, principalmente no ensino médio, porque agora eles estão passando o aluno empurrado, não é que a escola está passando o aluno por mérito, porque o aluno fez por merecer, é porque está empurrando mesmo. Alunos que não ligam para estudar, os professores vão passando, tem professor, na época que eu fazia ensino médio, que dava nota de graça para o aluno, dava um jeito de passar. Então, acho que o governo deveria investir mais na educação.

Percebemos que embora as palavras direito, direito do trabalho, ou direitos sociais ou, ainda, a noção de cidadania não tenham sido sequer mencionadas pela entrevistadora, tais direitos, com a educação aparecendo em primeiro lugar e o trabalho em segundo, foram citados por quase todos como fundamentais para os jovens hoje. Observe ainda que, embora em pouquíssimas falas, mas, os direitos sociais como moradia e saúde também foram levantados pelos entrevistados, bem como em alguns discursos está clara a idéia de que, uma vez esses direitos passem a ser respeitados, os jovens terão mais chances de não se envolverem com drogas e violência. Aliás, o problema das drogas e da violência não está, significativamente, nem entre as maiores preocupações e nem a resolução dele está entre os pedidos que nossos entrevistados fariam para os governantes em nome da juventude.

Talvez isso de deva ao perfil dos nossos entrevistados que, economicamente, embora já tenham de trabalhar para prover suas necessidades básicas, não são, todavia, desprovidos de

tudo. Eles têm família e residem com ela, nunca se evadiram da escola, têm um emprego ainda que precário, enfim, podem “sonhar” com o futuro. Ademais, talvez o problema das drogas e da violência comumente associados à juventude também não tenha aparecido devido à região na qual as instituições de ensino pesquisadas estão, ou seja, numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo onde, de um modo geral, os índices de violência não são tão alarmantes quanto nas grandes metrópoles.

Outro ponto a destacar nos depoimentos é a preocupação que os jovens têm em relação à instituição familiar, foi possível observar a importância atribuída a ela em vários momentos das falas. Fizemos uma questão que visava entender como os jovens entrevistados se imaginam daqui a dez anos, quando a maioria estará perto de completar trinta anos de idade. Uma aluna do ensino médio, por exemplo, respondeu que se imagina “com meus filhos, casada e feliz”. Uma outra aluna, mas agora do curso técnico em assessoria empresarial, respondeu que se imagina “com minha família pronta, mãe e cuidando dos meus filhos”. Mas, foi uma outra aluna, também do curso técnico em assessoria empresarial que deu uma resposta que reflete o desejo da maioria dos entrevistados para daqui a dez anos:

Ter me formado na universidade, ser bem sucedida profissionalmente, vão ver se até lá vou estar casada, acho que já é uma boa idade para estar casada, ter filhos não, só com uns trinta e seis, primeiro vamos por ordem na casa para pensar em criança depois. Tenho muita colega que foi mãe cedo e só se arrepende, falta de conselho não foi, eu adora criança mas eu penso muito, já tive namorado mas se for dar mole, você tem que pensar muito no futuro porque vai ter um filho nova sem ter uma profissão estável, sem ter um bom estudo? Porque hoje o estudo está começando a apertar, você vai numa entrevista, vai em outra, em outra, e um concurso público você tem que ter conhecimento em várias áreas, não é só naquilo que você aprendeu. A criança atrapalha porque precisa de cuidado, atenção e carinho e você não consegue conciliar as duas coisas, ou um ou outro. Meus planos para daqui dez anos são esses.

O depoimento acima contempla três instituições fundamentais na vida dos estagiários entrevistados: trabalho, escola e família. Contempla, ainda, o sonho da mobilidade social e da estabilidade profissional como prioridades absolutas para os próximos dez anos. Os jovens sentem que se ficarem desempregados por muito tempo terão dificuldades em constituir a própria família, ter filhos, etc, valor que está no horizonte de todos, mas, é visto com cautela e às vezes posto em xeque devido às dificuldades encontradas para inserir-se no mercado de trabalho de forma plena. Assim, trabalho, escola e família (pode-se dizer até que, nessa mesma

ordem), então entre as angústias e medos mais citados nos depoimentos dos estagiários quando são levados a pensar nas maiores preocupações que vivenciam hoje na prática precária dos estágios e nas perspectivas para o futuro.

Para finalizar, vale ressaltar que o trabalho, por meio das instituições escolares e por meio da noção de competências, passa a exigir dos sujeitos, além dos conhecimentos técnicos, a mobilização da subjetividade. As mudanças provocadas pela reestruturação produtiva, pela política neoliberal, pela desnacionalização da economia brasileira, pela desindustrialização, pela flexibilização das relações trabalhistas, pela precarização do trabalho, pela Reforma do Estado, pela restrição do espaço público e ampliação do privado, pelo enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e Estado - como os sindicatos - e o trânsito de uma sociedade do emprego, entendido como trabalho com carteira assinada e direitos sociais para uma sociedade do trabalho sem os direitos sociais historicamente conquistados, manifestam-se, na educação, sob a noção de competências. A noção de competências, quando associada ao processo produtivo, carrega no seu bojo as noções de competitividade e empregabilidade.

As noções de competências, de empregabilidade, de competitividade e de educação geral tão em voga nas reformas educacionais para o ensino médio da década de 1990 não podem ser dissociadas do fato de a razão de ser desse nível residir, historicamente, na preparação para o mercado de trabalho. A intenção dessa etapa da educação era que as pessoas, após sua conclusão, ou, para aqueles que conseguissem prosseguir nos estudos e terminassem o nível superior, ingressassem em atividades pré-determinadas na divisão social e técnica de trabalho que demandasse profissionais portadores de tais diplomas.

Ao encarar a educação exclusivamente do ponto de vista instrumental, mercantil, os jovens do ensino médio e técnico demonstram uma ingenuidade e uma alienação em relação ao um processo muito mais amplo em que, na atualidade, as sociedades e os Estados Nacionais defrontam-se com desafios decorrentes de processos históricos em vigor especialmente nos últimos trinta anos do século XX. Esses processos dizem respeito a profundas transformações no plano econômico, político, social e cultural que desencadearam questionamentos em diferentes setores, entre eles, o educacional. Diante das transformações no capitalismo mundial a educação tem sido exaltada, de acordo com Ferretti (2002, p. 346-347):

de um lado, pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, ela tem

sido profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente.

Os questionamentos em torno da educação brasileira dizem respeito, ainda na visão de Ferretti (2002, p. 347), à educação pública e, assim, ao papel do Estado, que vem sendo diminuído enquanto vem aumentando a participação da iniciativa privada no processo educacional. A iniciativa privada vem sendo considerada e exaltada, pelo poder dominante na sociedade, como mais eficiente.

Com base nesse raciocínio e nos questionamentos sobre o papel do Estado, começou um movimento no Brasil, a partir dos anos 1990, de adoção de medidas que, segundo o discurso oficial, tinham por objetivo superar as deficiências historicamente constatadas na educação. O discurso oficial da década de 1990 ainda pregava que as medidas educacionais propostas elevariam a qualidade da educação pública de modo que ela cumprisse a parte que lhe cabe na promoção do desenvolvimento social.

A universalização do capitalismo e o lugar de destaque que ocupam os Estados Unidos da América – de cuja economia depende a economia mundial e, se isso não bastasse, essa nação detém o monopólio do poder bélico, atualmente explicitado pela Guerra do Iraque – fazem com que os Estados Unidos, por meio das ações das agências multilaterais, busquem produzir, utilizando-se dos meios de comunicação e do poder econômico e bélico, uma nova cultura mundial, ancorada em seus próprios valores, que são os valores mercantis.

A esse processo de modificação da sociedade, Silva Júnior (2004) chama de reconfiguração da sociedade civil, no qual a própria sociabilidade humana tende a alterar-se de forma visível. A sociedade é reconfigurada de acordo com os valores mercantis, na verdade, os espaços sociais e públicos - com destaque para a educação - são reorganizados segundo a racionalidade da esfera privada. Para Silva Júnior:

a sociedade civil se reconfigura com base em novo paradigma político, em cujo centro é encontrada a busca do consenso entre antagônicos, tendo por mediação a negociação e os critérios para esse processo ancorados na ciência engajada ao mercado e ao novo pacto social em curso. (2004, p. 66)

Os jovens do ensino superior não foram incluídos nesta pesquisa sobre estágios sócio-culturais, mas, um estudo de caso futuro de caráter qualitativo mostraria quais vivências em

termos de trabalho e de estudos já tiveram alunos desse nível educacional até chegarem à universidade. Seria interessante averiguar como vem se formando a percepção e quais são as perspectivas desses jovens em relação à vida profissional e pessoal, quais as expectativas presentes nas suas experiências em relação a estágios semelhantes aos sócio-culturais aqui abordados como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de inserção do jovem estudante no mercado de trabalho por meio de estágios sócio-culturais. Para isso, entrevistamos dois diretores e vinte estagiários - dez do ensino médio e dez da escola técnica - de duas instituições públicas estaduais do Município de Araraquara-SP. Realizamos o trabalho tendo como pano de fundo o contexto político, econômico, social e cultural de universalização do capitalismo a partir da década de 1970, com a transição do fordismo para a acumulação flexível.

Nas análises, especialmente sobre o trabalho e a escola, levamos em consideração, ainda, a necessidade imperial que o processo de mudanças no capitalismo coloca de reformas do Estado. No caso do Brasil, a ênfase foi dada às reformas educacionais e às mudanças nas relações de Trabalho a partir de meados de 1990, do governo de Fernando Henrique Cardoso até o final do primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva.

Tendo como hipótese central a idéia de que os estágios sócio-culturais constituem-se em uma possibilidade de ingresso do jovem no mercado de trabalho de forma precária, servindo muito mais como meio de exploração da mão-de-obra juvenil do que como formação e aprendizado efetivo de uma profissão, realizamos nossa pesquisa empírica em três etapas: análise do Regimento Interno e da Proposta Pedagógica das duas escolas para os anos letivos de 2005 e 2006; entrevista semi-estruturada com os diretores das escolas; entrevista semi-estruturada com alunos/estagiários.

O objetivo da primeira etapa foi entender as especificidades documentais de cada uma das escolas quanto à forma de trato e intermediação dos estágios sócio-culturais pelas instituições de ensino. Na segunda etapa visamos apreender como a direção escolar vem lidando, na prática, com o processo de intermediação dos estágios junto às empresas contratantes tendo em vista a possibilidade de inserção do jovem estudante no mercado de trabalho.

Na terceira etapa da pesquisa empírica - a central desta tese - objetivamos apreender qual a percepção e como os estudantes do ensino médio e técnico vêm vivenciando essa forma muito peculiar de tentativa de ingresso no mercado de trabalho e se está havendo um processo de adaptação desses estudantes ao trabalho precário uma vez que os estágios sócio-culturais são

realizados sem vínculo empregatício, portanto, sem direitos, sendo remunerados por meio de bolsa-auxílio.

Os resultados da primeira e segunda fase da pesquisa foram analisados conjuntamente uma vez que, conforme pôde ser constatado, os diretores das escolas reproduziram o que está posto nos documentos institucionais e o que estabelecem os documentos governamentais para a educação de nível médio e técnico no que tange aos estágios sócio-culturais sem nenhuma crítica contundente ao que está sendo proposto. Nas entrevistas, eles simplesmente reiteravam o que estava escrito no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno, ainda assim, às vezes, caíam em contradição no sentido de que, nas questões relativas aos estágios sócio-culturais, as escolas não vêm cumprindo o que está previsto na LDB e na CLT, como a supervisão dos estágios pela coordenação pedagógica e a vinculação entre aprendizagem no trabalho e na escola.

No geral, a participação da escola nos estágios sócio-culturais tem se resumido a uma assinatura no termo de compromisso. Ademais, a escola vem cumprindo, às vezes até mais do que as próprias agências de emprego, um papel de agenciadora de alunos para os estágios ao indicar, para as empresas que as procuram, os “melhores” alunos. Como “melhores alunos”, os diretores estão entendendo aqueles que sejam capazes de “aprender a aprender”, entre outras competências básicas que não passam - embora eles não percebam isso - de um conjunto de expressões vazias, vagas e ambíguas, que servem muito mais ao momento atual de acumulação capitalista do que à formação escolar do aluno.

Sabemos que as competências como o “saber ser”, “saber conviver”, etc., tão mencionadas pelos dois diretores como fundamentais para os alunos nada têm a ver com conteúdos escolares, são, na verdade, “competências sociais” que deverão ser desenvolvidas em detrimento do saber escolar. Como competências sociais entende-se o “trabalho em equipe”, a “criatividade”, a “autonomia”, o “resolver problemas não-previstos”, ter “responsabilidade”, “capacidade de ouvir”, de “se comunicar”, “respeitar o próximo” etc.

Na noção de competência o trabalhador, vale lembrar, mais do que conhecimentos úteis ao exercício do trabalho, deve ter comportamentos úteis à empresa. O que está implícito nisso tudo e o que importa destacar é a necessidade capitalista de um novo tipo psicológico de homem adequado ao novo modo de produzir, que, não é de hoje, mas, remonta a outras fases do capitalismo.

Contrariamente ainda, à visão dos diretores de que os alunos não se interessam pela escola, foi possível perceber, nos ricos depoimentos dos estagiários, que há sim uma preocupação, da parte deles, com os conteúdos escolares, que há um interesse sim, por parte deles, em relação à escola. Os alunos consideram as disciplinas de português e matemática como as mais fundamentais para o mercado de trabalho, e entendem que a escola, principalmente a do ensino médio, não prepara para o vestibular e não esclarece como funciona o mercado de trabalho para jovens.

A transformação social também foi ressaltada pelos diretores entre um dos principais objetivos da escola e está associada à prática dos estágios sócio-culturais. Porém, ela é pela direção escolar como a capacidade dos alunos de usar os meio de comunicação de forma crítica, como a *internet*. É importante ter em mente que, na verdade, a transformação social nada tem a ver com uso das tecnologias e, nem tampouco os alunos fazem uso delas nos estágios. O que os diretores chamam de transformação social é, na realidade, um processo por meio do qual os alunos devem adaptar-se ao capitalismo, às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo. Os alunos devem adaptar-se a um momento de intensa instabilidade e precariedade das relações trabalhistas, haja vista o total apoio que os dois diretores dão para a contratação de estudantes pelas empresas por meio dos estágios sócio-culturais.

No assunto mercado de trabalho para jovens, detectou-se, no discurso dos diretores, a responsabilização do próprio aluno pelo seu sucesso ou fracasso no que concerne à busca por um emprego. Há a crença de que o aluno é o único responsável na hora de tentar encontrar um emprego, ademais, parece que vem sendo comum a entrada do aluno de ensino médio no mercado de trabalho por meio de estágios porque tem sido comum o aluno passar por vários estágios durante seu vínculo com a instituição de ensino no decorrer de três anos.

Já entrando nas conclusões relativas aos estágios propriamente ditos, primeiramente, cabe salientar que entrevistamos estudantes de vários setores da economia, da indústria, do comércio, da prestação de serviços e de órgão públicos. Tem-se que em qualquer um dos setores e tanto na escola de nível médio quanto na técnica os estágios estão acontecendo sob duas formas de contrato: o contrato de aprendiz e o contrato de estágio.

Entretanto, tanto a gestão das duas escolas como os próprios estudantes chamam de “estágio” os dois tipos de vínculo, mas, entendem que existem algumas diferenças fundamentais entre eles, principalmente no que tange às garantias do trabalho, como o FGTS, à carga horária semanal, ao

valor da bolsa-auxílio, além de outros benefícios e proteções legais conferidas ao “Aprendiz” e subtraídas ao “Estagiário”, o que faz com que aquele seja mais “vantajoso” para o estudante do que este.

Como no ensino médio os estágios sócio-culturais acontecem mais por meio do contrato de aprendiz, devido à idade dos alunos, no geral, menores de 18 anos, e na escola técnica os contratos de estágio ocorrem, sobretudo, por meio do contrato de estagiário, somos levados a concluir que, conforme aumenta a idade e o nível educacional do estudante, na realidade dos estágios, a situação se precariza ainda mais. Essa realidade contraria o senso comum de que é preciso estudar (a famosa educação contínua) para conseguir um bom emprego, numa relação linear entre escola e trabalho, crença que também está no horizonte tanto dos diretores quanto dos alunos entrevistados. Pelo menos no caso dos estágios sócio-culturais, o aumento de escolaridade e o fato de o estudante completar 18 anos de idade não significam acesso a uma melhor condição profissional, ao contrário disso, após concluir o ensino médio, e quando já está se profissionalizando numa área específica, a precariedade do estagiário se aprofunda ainda mais.

Embora extremamente precários em direitos do trabalho, os estágios sócio-culturais são bem providos quando o assunto é qualificação do aluno, afinal, responsabilidade foi a palavra mais usada pelos estudantes para explicar o que vivenciam nos estágios. Além disso, há que se ressaltar que a escola faz, para a empresa, uma pré-seleção de alunos para encaminhar para os estágios. Pré-seleção, diga-se de passagem, extremamente machista e preconceituosa, pois, os diretores só encaminham para as empresas alunos que eles já sabem que serão selecionados devido a seus atributos tanto físicos quanto comportamentais, selecionando alunos que sejam “responsáveis”, “disciplinados”, que tiram boas notas e que se enquadrem nos padrões de beleza vigentes na sociedade.

Além disso, há de se destacar que, na hora de receber o salário e os direitos sociais e trabalhistas, o estagiário é considerado estudante, jovem, sem qualificação e sem experiência, mas na hora de exercer o trabalho, desde o momento da seleção, os atributos comportamentais, de atitudes e os cuidados com a aparência física bem como com as vestimentas que se exige dele são os mesmos, se não forem até maiores, dos que se exige de um trabalhador adulto. Assim, o preconceito praticado no interior da escola, aliado à forte concorrência entre estudantes que querem uma vaga de estágio, acaba por eliminar uma parte dos alunos do acesso ao mercado de

trabalho pela via dos estágios antes mesmo que lhes seja dada a oportunidade de participar do processo de seleção. Isso porque a escola está funcionando como uma espécie de filtro - ao lado da agência de empregos - de “melhores” alunos para estagiar, melhores em aparência física, em “educação”, em “bom comportamento”, em opção sexual socialmente aceita, e até em “raça”.

Ao mesmo tempo em que um dos diretores expõe as características mencionadas no último parágrafo como exigências das empresas para contratar estagiários, ele diz que a escola tem que tentar convencer o aluno a “aceitar e aprender a conviver com as diferenças”, “eliminando o preconceito”. Mas, a o diretor não percebe que, ao indicar alunos com tais atributos para os estágios, ele mesmo está praticando o preconceito e a discriminação.

Percebemos ainda, que a escola não está preparada para lidar com os estágios sócio-culturais porque a visão da gestão a respeito deles é simplesmente uma reprodução da visão empresarial sobre os estágios. A gestão está reproduzindo a ideologia da empresa capitalista a respeito dos estágios sócio-culturais e, assim, fica difícil uma intermediação dos estágios que tenha como foco a aprendizagem e a formação do aluno. A visão da gestão sobre os estágios é uma visão imediatista, assistencialista, emergencial, como tudo o mais o tem sido na educação. Tenta-se, por meio daquilo que vem sendo chamado de estágio sócio-cultural, resolver a precariedade da vida dos alunos - afinal, todos já precisam trabalhar para poder custear suas despesas com educação, vestimenta e lazer, além de contribuírem para o sustento da casa dos pais - por meio da precariedade do trabalho nos estágios.

Observou-se também, ao analisar os documentos governamentais como a LDB e a CLT, o descaso dos governantes do país para com os alunos que se inserem no mercado de trabalho por meio de estágios, pois, tais documentos, deixam a cargo de cada instituição de ensino o poder de determinar, de forma descentralizada, as normas para a realização de estágios de formação/trabalho. A visão empresarial que a gestão escolar vem tendo a respeito desse tipo de estágio, mostra que a escola está mais interessada, assim como a legislação, em atender mais o empresário do que o aluno, mesmo sendo este último a parte mais vulnerável desta relação tanto pela sua condição de jovem quanto pela sua condição de trabalhador que necessita de uma renda para ajudar nas despesas familiares ou para custear seus próprios gastos com educação, consumo e lazer.

As escolas pesquisadas não supervisionam os estágios sócio-culturais exatamente por terem eles o caráter “social”, e fazem uma clara distinção entre estágios obrigatórios e não-

obrigatórios. Como os sócio-culturais são não-obrigatórios, os diretores não se sentem na obrigação de supervisioná-los, e assim, esses estágios vão sendo legitimados e justificados como fundamentais para os jovens que querem se inserir no mercado de trabalho, ainda que de forma extremamente precária. De acordo com os diretores o objetivo dos estágios sócio-culturais, ou os não-obrigatórios, é proporcionar experiência ao aluno para o posterior ingresso no mercado de trabalho, não é contribuir para a aprendizagem escolar e vice-versa. Esses estágios estão sendo encarados como a porta de entrada para o Primeiro Emprego, tanto pelos diretores quanto pelos alunos, havendo a crença, no espaço escolar, de que eles melhoram a chance de o aluno entrar no mercado de trabalho.

Entretanto, é importante destacar que não há apenas uma subjetividade alienada nos estagiários entrevistados e que a precarização das condições de trabalho é percebida, principalmente, pelos jovens mais velhos, da escola técnica, que já passaram por outros tipos de contrato temporário ou de estágio antes de se inserir no estágio sócio-cultural atual. Isso fica evidente nas questões relativas às expectativas de efetivação no trabalho por meio dos estágios, afinal, observou-se - em três dos entrevistados - um profundo questionamento da realidade e, portanto, da eficácia dos estágios como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Outro ponto a considerar dos resultados da pesquisa empírica é que o estágio sócio-cultural vem tomando cada vez mais a feição de “emprego” quando deveria ser considerado, sobretudo, formação. O uso que as empresas, tanto públicas quanto privadas, vêm fazendo de estudantes como uma mão-de-obra temporária, barata, dedicada, disposta a desempenhar qualquer função para a qual for designada, que quer entrar no mercado de trabalho a qualquer custo e, que, talvez, se mantenha vinculada sempre a uma instituição de ensino como forma de não perder o estágio, com isso, vem ganhando legitimidade junto à escola e à sociedade.

A impressão que se tem, ao analisar como vêm ocorrendo os estágios sócio-culturais por meio da percepção de alunos e diretores das escolas é que a escola e a empresa estão fazendo um “favor” aos estudantes ao intermediar e contratar, respectivamente, estudantes para trabalhar como estagiários. Há a crença, por parte da gestão, de que esses estágios estão realmente contribuindo para a formação e aquisição de experiência profissional pelo aluno, nem ao menos sendo mencionada a exploração da mão-de-obra juvenil que está norteando esse processo. A relação que se estabelece nos contratos de estágios, na verdade uma troca entre partes desiguais em poder econômico, social, cultural, etário, de formação e tudo o mais, é tomada e entendida

pelos diretores das duas escolas pesquisadas, como um favor que a parte mais forte (a empresa) está prestando à mais fraca (o aluno). É como se o aluno - a parte mais fragilizada da relação trabalhista - não tivesse dedicando horas do seu dia à prestação de serviços para a empresa e, é como se a empresa não estivesse, por meio da contratação de estagiários, deixando de pagar muitos dos seus impostos obrigatórios, inclusive os trabalhistas.

E não é só, constatou-se ainda que, pelas atividades realizadas nas empresas que foram mencionadas nas entrevistas pelos alunos, na hora de executar as funções, de assumir as responsabilidades do cargo, de cumprir os horários estabelecidos, de acumular diversas funções que, no geral, não proporcionam nenhum aprendizado efetivo para o aluno porque podem ser caracterizadas, sobretudo, como serviços gerais - exceto embutir neles qualidades que servem muito mais ao capital do que à vida prática como as competências sociais - os estagiários são considerados e de fato se sentem trabalhadores. Mas, no momento de receber a contrapartida pelos serviços prestados, de ter os direitos do trabalho reconhecidos, de considerar que devem ganhar os mesmos salários que os trabalhadores adultos se fazem as mesmas coisas e trabalham a mesma quantidade de horas diárias, aí eles são “estagiários”, “estudantes”, “adolescentes”, “menores”, “jovens”, “aprendizes”, “aprimorandos”, entre outras denominações que, as escolas, bem como as empresas, vêm dando para os estagiários.

Sobre a visão dos estudantes em relação aos estágios sócio-culturais, constatou-se que, embora eles considerem que os estágios não têm nenhuma relação com a aprendizagem escolar, eles não têm uma clara percepção a respeito das circunstâncias e dos tipos de atividades em que se empregam nos estágios. Na maior parte das vezes, em termos de aprendizagem, os estágios não têm nenhum significado para os estudantes, eles se constituem, apenas, em uma fonte de expectativas em relação à possível efetivação, aí, fica a idéia de que, eles estão de fato aprendendo alguma coisa quando fazem estágios quando, na realidade, eles estão servindo de mão-de-obra barata para o capital.

Percebe-se, portanto, uma adaptação dos estudantes à precariedade do trabalho em termos de ausência dos direitos trabalhistas e de benefícios sociais conjugados à incorporação do discurso, escolar e empresarial, de que é preciso aumentar continuamente a educação, pois, é por meio desta que eles almejam adquirir a tão sonhada estabilidade, o acesso aos bens de consumo e a constituição da própria família. Desta forma, o trabalho e a educação se revelaram uma categoria central na vida dos jovens estagiários tanto do ponto de vista simbólico quando do

material. A importância atribuída ao trabalho e aos estudos está acima, muitas vezes, até da importância atribuída à família e aos amigos.

Às vezes, o trabalho significa, para os estudantes, apenas meio de “sobrevivência”, outras, entretanto, envolve aspectos como “responsabilidade”, “realização pessoal”, “dedicação”, “desenvolvimento de uma profissão”, “independência”, “meio de subir na vida”, “esforço”. Porém, em qualquer caso, ao falar de trabalho, eles simplesmente reproduziram o discurso dominante, empresarial, de que “o trabalho dignifica o homem”, de que, a partir dos estágios, perceberam que o trabalho “deve ser a principal instância de sua vida”.

Além de o trabalho ser central na vida dos jovens entrevistados tanto no plano objetivo quanto no subjetivo, é o trabalho “efetivo”, “registrado”, é um “emprego” o que eles querem, pois, não pretendem continuar muito tempo nos estágios. Embora estejam “adaptados” hoje, quando são levados a pensar no que querem para o futuro, a “estabilidade” aparece em primeiro lugar. Essa estabilidade, eles pretendem adquirir por meio da realização do curso superior, almejado e considerado o mínimo que um jovem precisa ter hoje em termos de escolaridade para conseguir um emprego estável.

No entanto, embora sonhem com o ingresso na universidade pública, eles não têm tempo para estudar, se preparar, estagiam durante o dia e trabalham à noite. Apesar disso, entendem que fazer estágios não atrapalha os estudos, para alguns, até ajuda porque, como uma das exigências legais dos estágios sócio-culturais é “ser um bom aluno”, após a inserção nos estágios, ainda que não gostassem, se viram forçados a estudar. Além da escola e do estágio, muitos dos entrevistados acumulam outras atividades como cursos profissionalizantes e línguas, que são feitos nos finais de semana, não restando, portanto, tempo para muita dedicação ao lazer. Cursinhos populares, Enem e Prouni foram mencionados como a via por meio da qual eles pretendem tentar ingressar na universidade, seja pública ou privada.

Quando perguntamos para os estagiários se a escola está conseguindo preparar o aluno para o mercado de trabalho, as respostas diferiram quando comparamos os alunos do ensino médio e técnico. Para a grande maioria dos estudantes do ensino médio ela não está contribuindo em quase nada, pois do ensino médio eles saem “sem uma profissão” e, portanto, sem preparo para o mercado de trabalho. Alguns ponderaram, ainda, o fato de ser o ensino no período noturno mais “fraco” que no diurno, e isso, segundo eles, é o grande obstáculo para a aprendizagem e o preparo para o ingresso no mercado de trabalho. Outros citaram o português e matemática como

disciplinas fundamentais para o mercado de trabalho, dependendo, só do aluno, o ingresso numa profissão. Praticamente quase todos os alunos do ensino técnico entendem que a escola em que estão prepara sim o aluno para o mercado de trabalho, pois, já sairão de lá especializados em uma área, mas, também na visão deles, do ensino médio, pouco se aproveita.

Desta maneira, o que se conclui é que os estagiários estão estabelecendo uma relação instrumental com a educação no sentido de que ela só tem valia se contribuir efetivamente para o ingresso no mercado de trabalho. Eles têm grandes perspectivas em relação aos estudos, aos estágios, ao trabalho, citam níveis altos de escolaridade entre seus objetivos futuros, como mestrado e doutorado, o que também foi posto no discurso da direção das duas escolas pesquisadas. A educação continuada está associada à mobilidade social como se esta dependesse exclusivamente daquela. Não estamos querendo dizer, com isso, que não se deva estudar, que se escolarizar não seja bom, mas o que é questionável é, até que ponto a escola é determinante na aquisição de um emprego num momento de desemprego estrutural, percepção esta, ausente no espaço escolar.

Ao encarar a educação exclusivamente do ponto de vista instrumental, mercantil, os jovens do ensino médio e técnico demonstraram um profundo otimismo, uma ingenuidade e uma alienação em relação a um processo que, na realidade, é parte de um movimento muito mais amplo de reformas do Estado colocadas pelas sociedades e pelos Estados Nacionais como resposta aos desafios decorrentes de processos históricos em vigor especialmente nos últimos trinta anos do século XX, de passagem do fordismo para a acumulação flexível, de predominância do capitalismo financeiro, de desregulamentação da economia e de precarização das relações contratuais.

Contraditoriamente ao exposto acima, todos os alunos entrevistados manifestaram uma profunda preocupação em relação ao desemprego, que pode estar sendo condicionada, além da observação da realidade de familiares, amigos e da sociedade como um todo, pela sensação de precariedade e instabilidade vivenciadas hoje nos estágios. Os alunos consideram que com o salário que recebem nos estágios, não podem realizar muitos dos seus sonhos, como a compra de um carro, uma casa e nem constituir uma família, e têm medo de nunca poderem realizar esses desejos porque percebem que, apesar de todos os esforços para conciliar trabalho e estudos, a situação não está fácil.

Do ponto de vista sócio-econômico, os estagiários entrevistados nesta pesquisa não são jovens desprovidos de tudo, eles têm família, têm escola, fazem estágio, sonham em constituir família própria, a maioria nunca reprovou sequer uma série escolar, nunca abandonou a escola. A partir disso, podemos concluir que, ao contratar estagiários com esse perfil e pagando uma bolsa-auxílio que varia de meio a um salário mínimo e meio por mês, as empresas estão fazendo uso de uma mão-de-obra qualificada tanto do ponto de vista da formação propriamente dita quanto do ponto de vista pessoal. Assim, os estágios sócio-culturais, apenas aparentemente não estão focados no profissional, eles estão focados no profissional na medida em estão voltados para a formação de “competências sociais”, como o “saber ser”, o “ter responsabilidades”, “capacidade de ouvir”, de “falar”, em detrimento do saber escolar. Enquanto isso, a empresa vai fazendo o seu *marketing* de responsabilidade social ao contratar estagiários, e estes, por sua vez, não estão tendo - e a escola não está cuidando para que isso seja diferente - a dimensão dos verdadeiros determinantes que estão por traz dos estágios sócio-culturais, como a isenção de impostos, por exemplo.

Para concluir este trabalho, vale lembrar que a mídia também vem cumprindo um importante papel nos estágios sócio-culturais ao reafirmar a dimensão ideológica que está por traz desse processo. Em outras palavras, a mídia está ajudando a criar um senso comum, no seio da sociedade, dos estudantes e de suas famílias, de que “fazer estágios é uma das melhores formas de ingresso no mercado de trabalho”, “de que os jovens que não fazem estágios estão perdendo a chance de sua vida”, enfim, a imprensa vem cumprindo um papel fundamental não só na veiculação da idéia de que “é aceitando a precarização do trabalho no início da vida profissional que se chega a algum lugar”, mas de que “quem não estuda continuamente não chega a lugar algum”.

O que está posto nos estágios sócio-culturais, portanto, é a formação de um cidadão mercantilizado, em que o “bom aluno” está subsumido ao “bom consumidor”, e isso se manifestou, sem muitas nuances, tanto nos depoimentos dos diretores quanto dos estudantes, cujas percepções a respeito dessa forma de trabalho é a reprodução pura e simples da ideologia empresarial capitalista. Pode-se dizer, então, que enquanto a escola reproduz a ideologia empresarial, o aluno reproduz a ideologia da escola e, nesse processo, também ele reproduz a ideologia empresarial capitalista. A consequência disso tudo é que a educação vai sendo cada vez mais excluída da esfera pública e os direitos do consumidor passam a prevalecer sobre os

diretos do cidadão. E o jovem estudante vai perdendo, sem se dar conta disso, o direito a ter uma boa educação, a ter um bom trabalho e, por que não dizer - se isso ainda for possível –, a ter um bom estágio.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. de S. L. *A inserção do jovem no mercado formal de trabalho*. 2003. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

ANDRADE, T. Vestibulinho do Industrial tem três mil inscritos. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 25 out. 2006. Caderno Cidade, p. 7.

À PROCURA da Felicidade. Produção de Todd Black; Jason Blumenthal; Steve Tisch; James Lassiter; Will Smith. Dirigido por Gabriele Muccino. Estados Unidos: 2006.

BOCATO, R. Pressionadas por lei, firmas contratam mais jovens: Ministério aposta na fiscalização de empresas para fomentar novas vagas. *Folha de São Paulo*, São Paulo-SP, 15 jul. 2007. Caderno Classificados/Empregos, p. F 4.

BRANCO, P. P. M. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2006.

_____. Planejamento Político Estratégico MEC (1995-1998). Brasília (DF): MEC, 1995.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 109, p. 7-23, mar., 2000.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora Autores Associados, março 2001, n. 112, p. 155-165.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 275-303.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Governo do Estado de São Paulo. Escola Técnica Estadual Prof^a Anna de Oliveira Ferraz. Plano Escolar, 2006. Araraquara-SP, 2006, 141 p.

CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

Chirac revoga polêmica lei trabalhista. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 11 abr. 2006. Caderno Internacional, p. 11.

Desemprego atinge mais de 60% dos jovens até 24 anos. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 4 out. 2006. Classificação, p. D 1.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. Os trabalhadores frente à terceirização. Pesquisa n. 7, São Paulo: [s. n.], maio, 1993.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

Estágio abre portas para o primeiro emprego. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 17 jan. 2007. Classificação, p. D 1.

Estágio é o melhor caminho para o recém-formado. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 3 jan. 2007. Classificação, p. D 1.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 23, n. 81, p. 299-307, dez. 2002.

_____. Questões sobre a educação profissional de nível técnico. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

FERRETTI, C. J.; SILVA JR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 109, p. 43-66, mar., 2000.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Brasília: MEC, 2004.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180 - 215.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da Juventude no Brasil – análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 149-174.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.

Inscrições para jovem cidadão até dia 20. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 14 abr. 2007. Caderno Serviços, p. D8.

Jovens entre 16 e 24 anos são quase metade dos desempregados. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 20 set. 2005. Caderno Economia Nacional, p. 9.

Jovens representam mais de 45% dos desempregados, diz DIEESE. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 set. 2006. Disponível em <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 13 set. 2006.

KOBER, C. M. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas e inclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

LIMA, N. T. Juventude e Ensino Médio: de costas para o futuro. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.) *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Brasília: MEC, 2004.

LINHART, D. Trabalho: Derrota, eles dizem. *Sociologia do Trabalho*, n. 2, 1997, p. 235-249.

_____. *A desmedida do capital*. Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007.

LIPPI, R. A problemática do estágio para o ensino médio. *Tribuna Impressa*, Araraquara-SP, 10 jan. 2007. Classificação, p. D1.

_____. Estágio: concorrente desleal do emprego? *Tribuna Impressa*, Araraquara-SP, 27 jan. 2006. Caderno Opinião, p. 4.

MANÉCOLO, F. 4 mil estudantes da região aguardam oportunidade de estágio. *Tribuna Impressa*, Araraquara-SP, 1 nov. 2006, Classificação, p. E 1.

_____. Mão-de-obra para o Distrito Industrial está garantida. *Tribuna Impressa*, Araraquara-SP, 14 jan. 2006. Caderno Economia Regional, p. 10.

MARQUES, F. ABUD, C. J. *Direito do Trabalho*. Série Leituras Jurídicas. São Paulo: Atlas, 2005.

MARKERT, W. Educação profissional e competência – mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

MARTINS, J de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

Metade dos desempregados do país tem até 24 anos, diz pesquisa. *Tribuna Impressa*, Araraquara-SP, 28 fev. 2007. Classificação, p. D1.

M P encerra na sexta inscrições para 733 vagas de estágio. *Tribuna Impressa*, Araraquara-SP, 25 out. 2006. Classificação, p. D 1.

NAIDORF, J.; ARMELLA, J. Jóvenes Investigadores Precarizados: una aproximación a sus opiniones, juicios y valoraciones acerca de la vinculación Universidad-Empresa. *Revista Educação & Cidadania*, Campinas-SP: Editora Átomo, vol. 6, n. 1 jan./jun. 2007, p. 13-27.

Novo emprego paga salário mínimo. *Tribuna Impressa*, Araraquara-SP, 13 dez, 2006. Classificação, p. D 1.

OLIVEIRA, R. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

POCHMANN, M. _____. *A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

_____. *E – Trabalho*. Câmara Brasileira do Livro. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

_____. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual Bento de Abreu de Araraquara. 2005/2006, Araraquara-SP, 2006, p. 18.

REVISTA AGITAÇÃO. São Paulo: Ed. CIEE, n. 65, set/out. 2005. Publicação Nacional do Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. Regimento Comum. São Paulo, 1999.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior: Diretoria de Ensino da Região de Araraquara. Projeto Político-Pedagógico. Escola Estadual Bento de Abreu, Araraquara-SP, 2005/2006, 17 p.

_____. Secretaria de Educação. Diretoria de Ensino do Município de Araraquara-SP: Cadastro de Escolas, 2006. Araraquara-SP, 2006, 6 p.

SILVA, M. M. *Programa de trainee: formação e identidade com a empresa diante do mercado globalizado*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia e História da Educação. Núcleo de Educação e Trabalho da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998. 152 p.

SILVA JR, J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação e Sociedade*, 80, vol. 23, n. Especial: Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, Campinas Cedes, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M.S.S.

(Org). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 56-83.

SILVA JR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SPÓSITO, M. P. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org) *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da Juventude no Brasil – análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

TARTUCE, G. L. B. P. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re) inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, 441 p.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 2003, p. 15-39.

UOL empregos. Nestlé abre 20 vagas para estagiário em São Paulo. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/empregos/ultnot/2006/06/07/>. Acesso em: 7 jun. 2006.

_____. Unilever inscreve para programa de estágio e trainee. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/empregos/ultnot/2006/24/07/>. Acesso em 24 jul. 2006.

_____. General Motors: última semana de inscrições para vagas de estágio. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/empregos/ultnot/2006/14/09/>. Acesso em: 14 set. 2006.

Vagas de estágio dobram durante as férias. *Tribuna Imprensa*, Araraquara-SP, 29 nov. 2006. Classificação, p. E 1.

VENTURI, G.; BOKANY, V. Maiorias adaptadas, minorias progressistas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da Juventude no Brasil – análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 351-358.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso, J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar M. L. (Org.) *Gestão de Inovações no Ensino Médio: Argentina, Brasil, Espanha*. Brasília: Líber Livro, 2006.

www.ciee.org.br. Acesso em: 24 abr. 2006.

www.folha.com.br. Acesso em: 13 out. 2006.