



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS AMÉRICAS

CEPPAC

MONICA CECILIA GIROLAMI

Tese de Doutorado

Educação e trabalho. Um olhar dos jovens de baixa renda do Brasil e da Argentina

BRASÍLIA

2014

MONICA CECILIA GIROLAMI

Educação e trabalho. Um olhar dos jovens de baixa renda do Brasil e da Argentina

Tese de Doutorado apresentada na Universidade de Brasília Centro de Pós-graduação das Américas -CEPPAC para conclusão do Curso de Doutor em Ciências Sociais

Orientadora: Simone Rodriguez Pinto

BRASÍLIA

2014

MONICA CECILIA GIROLAMI

Educação e trabalho. Um olhar dos jovens de baixa renda do Brasil e da Argentina

Tese de Doutorado apresentada na Universidade de Brasília Centro de Pós-graduação das Américas –CEPPAC- para conclusão do Curso de Doutor em Ciências Sociais.

Aprovada 6 de agosto 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Simone Rodrigues Pinto  
Orientador - CEPPAC/UnB

Prof. Dr. Délia Dutra  
CEPPAC/UnB

Prof. Dr. Silvia Yannoulas  
SER/UnB

Prof. Dr. Olgamir Carvalho  
FE/UNB

Prof. Dr. Natalia Luxardo  
FCS/Universidad de Buenos Aires

Prof. Dr. Moisés Balestro  
Suplente -CEPPAC/UnB

A todos os jovens em situação de pobreza  
que lutam por melhorar suas condições de vida

## AGRADECIMENTOS

Um agradecimento sem tamanho a minha família por me acompanhar neste processo, em especial a Marcelo, meu esposo e companheiro de vida, por ser um contínuo sustentáculo afetivo e econômico. Aos nossos filhos Lucia, Clara e Juani por sua enorme tolerância.

A Adriana Clemente, professora e amiga, por ler meu trabalho, criticá-lo e contribuir para melhorá-lo.

A Fabiola Carcar, amiga da alma, que me abriu as portas do Hogar de Cristo, me ajudou com o processamento da EPH e fez a correção do trabalho em espanhol e a Carmen de Arza, outra amiga da alma por seu constante apoio.

À Professora Simone Rodriguez Pinto por aceitar ser minha orientadora e me acompanhar no processo final da Tese.

Aos meus amigos Annie Lamontagne, Elizabeth Ruano e Márcia Guedes pelas inúmeras conversas que muito me ajudaram no trabalho de pesquisa e especialmente a Daniel Capistrano que me ajudou no processamento dos dados da PNAD.

À Professora Silvia Yannuolas por seu apoio constante e por me convidar para participar do grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação – TEDis, do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (SER/Unb), onde muito aprendi e discuti minhas ideias.

Ao Grupo de Pesquisa de Pobreza Persistente, Faculdade de Ciências Sociais, UBA, coordenado por Adriana Clemente, por suas riquíssimas contribuições que me ajudaram a pensar e aprofundar a temática dos jovens pobres.

A Miriam Abramovay e Jorge Werthein por me acolherem em seu apartamento no Rio de Janeiro e me ajudarem na logística da realização do trabalho de campo nas favelas.

Às diretoras das escolas Caic Theophilo de Souza Pinto, no Complexo do Alemão e Pedro Aleixo, na Cidade de Deus, que sem seu espírito de colaboração não teria sido possível realizar as entrevistas com os jovens.

A Marta Mollier, cunhada e amiga, por me abrir as portas da Escuela de Fatima em Villa Soldati, Buenos Aires.

Ao grupo de jovens do Hogar de Cristo, Centro Barrial Padre Mujica, na Villa Retiro, por responder pacientemente minhas perguntas.

A Laura Acauan, minha amiga brasileira bem antes de morar no Brasil, por seu constante apoio.

Às minhas amigas do caminho, Vivian Arias, Yvette Carrillo, Shirley Campbell, Fancy Teran, Mirta Glasman, Laura Lewinsky, Paula Alvarez, Paula Maninno, Cida Tonello, pelo amparo cotidiano, tão necessário.

E, finalmente, a todos os jovens que entrevistei, por sua generosidade e abertura ao compartilhar suas vidas. Sem eles esta tese não teria sido possível.

**OBRIGADA a todos!!!!**

## EPIGRAFE

En aquellos sectores que se caracterizan como ‘vulnerables’- la única ley que sobrevive es el sálvese quien pueda. El todo contra todos. El todo contra uno. En ese sector, la idea es que cada quien tiene que salvarse solo y como pueda. Hablamos aquí [...] de las miles de personas que viven de changas, entrando y saliendo del mercado de trabajo, sin ingresos fijos ni perspectivas de mejora de ningún tipo. Gente a la deriva y cargada de frustración porque no hay correlato entre sus expectativas y su realidad. Desean cosas a las que saben que no van a poder acceder y eso -en un mundo en donde todo el tiempo te están repitiendo que uno es por lo que tiene- los llena de rabia y de impotencia. Y a menudo los vuelve material disponible para anotarse en el proyecto que sea. No es casual que hoy muchos de los jóvenes que viven en las barriadas más pobres [...] terminen oficiando de ‘soldaditos’ de la droga. Las narco-bandas les permiten ganar mucho dinero por mes a chicos que literalmente no saben hacer nada. Es eso o volverse fuerza de choque de sindicatos. O mano de obra para la violencia en el fútbol. Las opciones, como se verá, no abundan, y se parecen demasiado a un menú de formas de morir (Diario La Nación, Buenos Aires: 15/12/2013).

De acordo com a Polícia Militar, o jovem morreu ao fugir de uma abordagem de policiais militares da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) de Manguinhos, Zona Norte do Rio. De acordo com relatos dos policiais, os jovens que estavam com Paulo Roberto, afirmaram que ele havia cheirado loló minutos antes do ocorrido. A mãe do jovem acusou aos policiais pela morte do jovem. Ela conta que o filho estava com amigos quando os policiais chegaram. - Mesmo que meu filho estivesse fazendo alguma coisa errada com drogas, armas ou envolvido no crime os policiais não podiam matá-lo; deveriam levado à delegacia - conta. Os amigos do jovem, que estavam com ele no momento da abordagem, contam que só Paulo foi levado para um beco escuro da favela para ser revistado. - Eles pegaram só o Paulo, ninguém mais foi levado - disse um amigo, que não quis se identificar (O Globo Noticias, Rio de Janeiro, 17/10/2013).

## Resumo

Educação e trabalho. Um olhar dos jovens de baixa renda do Brasil e da Argentina

O propósito primordial da pesquisa é analisar as conexões existentes entre a educação e o processo de transição para o mercado de trabalho dos jovens pobres. Partimos do pressuposto que os sistemas de proteção social e do ensino médio completo são necessários, mas insuficientes para garantir aos jovens de baixa renda acesso a trabalhos que lhes permitam superar a situação de pobreza. A inclusão nas redes sociais que leva à formação de capital social dos jovens e a educação técnica podem ser dimensões que, incorporadas às políticas públicas, geram sinergias para a incorporação em trabalhos de qualidade para esses jovens. Foram utilizadas as metodologias comparada e qualitativa e dados estatísticos fornecidos pela PNAD-IBGE (Brasil) e EPH-INDEC (Argentina). Compararam-se as trajetórias educativo-laborais dos jovens que vivem em favelas no Rio de Janeiro, especificamente no Morro do Alemão e Cidade de Deus e nas vilas misérias na Cidade de Buenos Aires: Reiro e Villa Soldati. Nessa pesquisa comparada, as variáveis estruturais (econômicas, políticas sociais) tem um peso significativo na estruturação das oportunidades dos jovens e as variáveis biográficas permitem observar a forma como os indivíduos experimentam ou dão sentido aos efeitos das estruturas. As duas dimensões; estrutural e biográfica formam o marco para a construção das trajetórias educativo-laborais. A trajetória a ser percorrida pelos jovens terá maiores ou menores possibilidades de acontecer em função das restrições que impõe o contexto objetivo em que vivem. Encontramos condicionantes socioeconômicos, do habitat, da oferta educacional caracterizados pela segmentação e baixa qualidade dos mesmos, de fatores associados a falta de capital social e discriminação. Todos esses condicionantes são desigualdades que interatuam e se reforçam umas às outras. Isso pode se interpretar como acoplamentos de dois tipos de exclusões: uma socioeconômica e outra sociocultural. Quando este acoplamento acontece, a exclusão tende a se reforçar adquirindo formas mais extremas e persistentes. Nos jovens pobres a ampla gama de situações de vulnerabilidade que apresentam põe em evidencia a heterogeneidade da pobreza e a ampliação e complexidade das desigualdades no acesso a recursos e oportunidades. Os indivíduos, ainda que na mesma categoria social, não enfrentam as mesmas situações, nem constroem um itinerário vital com as mesmas características. Como contribuição da tese se identificou cinco perfis de trajetórias educativas e de trabalho dos jovens pobres: a) trajetórias de exclusão, b) de risco, c) de vulnerabilidade, d) trajetória acumulativa, e) perfil de acumulação sucessiva. Os resultados mostram que a origem socioeconômica, o nível educativo da família e a qualidade da oferta educativa e o insuficiente “capital social ponte”, aparecem como os determinantes do destino laboral dos jovens pobres. Além do mais, aqueles que conseguem acessar o ensino médio na Argentina descobrem que este nível de escolaridade já não é patamar suficiente para a entrada no mercado de trabalho. Porém, ainda no contexto dessas tendências reprodutoras, a pesquisa também sinaliza que alguns jovens conseguem entrar em trajetórias de acumulação. A educação profissional representa uma alternativa de importância, particularmente para os que não conseguem ter acesso ou se manter nos cursos universitários e/ou se inclinam por carreiras técnicas curtas, antecipando desta forma um acesso mais rápido e em melhores condições ao mercado de trabalho. Necessário se faz a existência de mecanismos institucionais que possam apoiar na transição laboral, de modo a gerar maiores oportunidades para os jovens em situação de pobreza.

Palavras Chaves: Juventude Pobreza Educação trabalho Metodologia comparada.

## Summary

### Education and Labor. A look at poor youngsters in Brazil and Argentina

The central purpose of this research is to analyze the connections between education and the process of transition to the labor market of poor youth. We start from the assumption that social protection systems and secondary education are necessary but still insufficient to ensure that poor young people access to jobs that allow them to overcome poverty. The inclusion in both social networks that facilitate the formation of social capital and professional education programs may constitute dimensions that could be incorporated into public policies generating synergies for the incorporation of these young people to higher quality jobs. We used various methodologies: comparative, qualitative and statistical data from PNAD-IBGE (Brazil) and EPH-INDEC (Argentina). Educational and career paths of young people living in favelas in Rio de Janeiro: Morro do Alemão and Cidade de Deus and slums in Buenos Aires: Retiro and Villa Soldati are compared. In this research, the structural variables, like socio economic and political ones, are significant in the building of opportunities for young people, and biographical variables allow us to observe how individuals experience the effects of those structures. Both dimensions: structural and biographical provide the framework for the construction of educational and career paths. The selections of the path to be followed by these young people will more or less likely be carried out according to the restrictions imposed by the objective context in which they live. Conditions are: economic-social, habitat, educational circuit characterized by segmentation and low quality, lack of social capital and discrimination. All these constraints are inequalities interacting and reinforcing the coupling between each other, and can be interpreted as a coupling of two types of exclusions: socioeconomic and socio-cultural. When this coupling occurs, exclusion tends to reinforce becoming more extreme and persistent. The wide range of vulnerability situations of poor youth, highlights the heterogeneity of poverty, and the extension and complexity of inequalities in access to resources and opportunities. Individuals, even in the same social category, neither face the same situations nor make the same vital route. This thesis has contributed to identify five educational-occupational profiles: a) trajectories of exclusion, b) risk trajectories, c) trajectories of vulnerability, d) Cumulative path, e) successive accumulation profile. The results show that socioeconomic background, educational level of the family and the quality of the schools they have attended, the scarce bridging social capital seem to be the determinant of the fate of poor youth working path. Access to secondary education is no longer a sufficient condition for youngsters accessing labor market like in Argentina's case. However, despite these breeding trends, research also shows that some young enter into paths of accumulation. Vocational education is an important alternative, especially for those who cannot access or stay in college and / or lean toward short technical courses, gaining a faster and better access to labor markets. Institutional mechanisms are needed in order to support the transition to labor markets generating greater and better opportunities for young people in poverty.

Keywords: Poverty Youth Work Education Comparative Methodology

## Resumen

### Educación y Trabajo: Una mirada de los jóvenes pobres en Brasil y Argentina.

El propósito central de la investigación es analizar las conexiones existentes entre la educación y el proceso de la transición al mercado de trabajo de los jóvenes pobres. Partimos del presupuesto de que los sistemas de protección social y la enseñanza media son necesarios pero aún insuficientes para garantizar a los jóvenes pobres el acceso a trabajos que le permitan superar la situación de pobreza. La inclusión a redes sociales que posibilitan la formación de capital social y la educación profesional pueden ser dimensiones que incorporadas a las políticas públicas generen sinergias para la incorporación de estos jóvenes a trabajos de mayor calidad. Se ha utilizado metodologías: comparada, cualitativa e datos estadísticos provenientes de la PNAD-IBGE (Brasil) y EPH-INDEC (Argentina). Se comparan las trayectorias educativos-laborales de los jóvenes que viven en favelas en Rio de Janeiro, específicamente no Morro do Alemão e Cidade de Deus y villas miserias en la Ciudad de Buenos Aires: Retiro e Villa Soldati. En esta investigación las variables estructurales (económicas, políticas, sociales) tienen un peso significativo en la estructuración de las oportunidades de los jóvenes, y las variables biográficas permiten observar la manera en que los individuos experimentan u otorgan sentidos a los efectos de las estructuras. Ambas dimensiones: estructural y biográfica dan el marco para la construcción de trayectorias educativo- laborales. La selección de la trayectoria a recorrer por parte de estos jóvenes tendrá mayores o menores posibilidades de ser llevada a cabo en función de las restricciones que les impone el contexto objetivo en el cual viven. Entre ellos encontramos condicionantes económico – sociales, de hábitat, del circuito educativo caracterizados por la segmentación y baja calidad, de falta de capital social y discriminación. Todos estos condicionantes son desigualdades que interactúan y se refuerzan al acoplarse entre unas y otras, y se pueden interpretar como acoplamientos de dos tipos de exclusiones: las socioeconómicas y las socioculturales. Cuando este acoplamiento ocurre, la exclusión tiende a reforzarse adquiriendo formas más extremas y persistentes. La amplia gama de situaciones de vulnerabilidad que presentan los jóvenes pobres ponen de manifiesto la heterogeneidad de la pobreza, y la ampliación y complejización de las desigualdades en el acceso a recursos y oportunidades. Los individuos, aún dentro de la misma categoría social, no se enfrentan a las mismas situaciones ni conforman un itinerario vital con las mismas características. Como contribución de la tesis se han identificado cinco perfiles educativo- laborales: a) trayectorias de exclusión, b) trayectorias de riesgo, c) trayectorias de vulnerabilidad, d) trayectoria acumulativa, e) perfil de acumulación sucesiva. Los resultados muestran que el origen socioeconómico, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que concurrieron, el escaso capital social puente, parecen ser el determinante del destino laboral de los jóvenes pobres. No sólo eso, sino que aquellos que logran acceder a la educación media en la Argentina ya no es suficiente para el ingreso al mercado de trabajo. Sin embargo, a pesar de estas tendencias reproductoras, la investigación también muestra que algunos jóvenes logran entrar en trayectorias de acumulación. La educación profesional representa una alternativa de importancia, en particular para los que no logran acceder o sostenerse en los estudios universitarios y/o se inclinan hacia carreras técnicas cortas, anticipando por este medio un acceso más rápido al mercado de trabajo en mejores condiciones. Resultan necesarios mecanismos institucionales que puedan apoyar la transición laboral de modo de generar mayor oportunidades para los jóvenes en situación de pobreza.

Palabras Claves: Juventud Pobreza Educación trabajo Metodología Comparada

## Lista de Quadros

Quadro N° 1: Formas de Aplicação da Comparação.....	26
Quadro N° 2: Composição da amostra .....	32
Quadro N° 3: Tipos ideais de Pobreza .....	53
Quadro N° 4 : Posição da ocupação no trabalho principal da semana de referência jovens 18 a 24 anos - PNAD 2013. Brasil .....	95
Quadro N° 5: Média de anos Estudo da PEA de 15 anos e mais, segundo sexo, zonas urbanas 1980-2005. Países selecionados. ....	118
Quadro N° 6: América Latina (13 países) percentual de trabalhadores de 15 anos e mais no setor informal, segundo anos de estudo.....	122
Quadro N° 7: Cursos Técnicos com Maior Número de Matrículas. Brasil 2012. ....	129
Quadro N° 8: Argentina 2000: Indicadores de Situação no Mercado de Trabalho segundo o nível máximo de ensino alcançado, população urbana de 25 anos e mais. Argentina 2000. ....	137
Quadro N° 9: Argentina 2000. Diplomados da população urbana de 25 anos e mais, segundo nível máximo alcançado per capita familiar.(Em porcentagem). ....	138
Quadro N° 10: Setores da economia onde tem os jovens têm seu primeiro emprego. Argentina e Brasil, 2013. ....	159
Quadro N° 11 Como os jovens procuraram trabalho. Brasil e Argentina, 2013. ....	162
Quadro N° 12: Nível educativo, emprego/formalidade Brasil e Argentina, 2013. ....	166
Quadro N° 13 Perfis trajetórias educativo-trabalhistas dos jovens de baixa renda. Brasil e Argentina, 2013. ....	170

## Lista de Tabelas

Tabela Nº 1: Pessoas em situação de Pobreza e Indigência. Argentina e Brasil 2012. ....	29
Tabela Nº 2: Taxa de desemprego urbano por idade e sexo. Brasil e Argentina 2010. ....	30
Tabela Nº 3: Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas com 14 anos ou mais de idade (%) Brasil 2012-2013.....	93
Tabela Nº 4: Jovens que só trabalham ( sem carteira assinada) por faixa etária e gênero segundo quintil de renda individual. Brasil .....	96
Tabela Nº 5: Jovens assalariados que trabalham e estudam segundo quintis de renda individual por grupos de idade e gênero. Primeiro Trimestre 2011. Argentina .....	115
Tabela Nº 6: Taxas de desemprego aberto segundo o número de anos de instrução. America Latina 2007 .....	119
Tabela Nº 7: Taxa de desemprego segundo o nível de educação alcançado. 2º do trimestre, 2013. Argentina. ....	120
Tabela Nº 8: Taxa de desemprego da população segundo nível educativo. PNAD 2013. Brasil.....	120
Tabela Nº 9: Taxa de escolarização secundária para Argentina e Brasil em 2011 por nível de renda .....	151

## Lista de Gráficos

Gráfico N° 1: Jovens que trabalham e estudam, segundo o quintil de renda. Argentina 2011 .....	97
Gráfico N° 2: Alunos que assistem a educação de adultos. Anos 2001- 2010 Argentina.....	112
Gráfico N° 3: Condição de Atividade Jovens de 20-24 anos. EPH-2011. Argentina.....	113
Gráfico 4: Jovens de 18 a 24 anos segundo condição de atividade e frequência à escola .....	114
Gráfico N° 5: Evolução das Matrículas em Cursos Técnicos. Brasil 2012 .....	128
Gráfico N° 6: Matrícula superior técnica. Argentina 2003 – 2010.....	134
Gráfico N° 7: Total de alunos matriculados na Educação superior técnica segundo setor sócio-produtivo. Argentina 2010 .....	136
Gráfico N° 8: Condição de Ocupação. Jovens de 18 – 24 anos entrevistados. Brasil - Argentina 2013 .....	157
Gráfico N° 9: Idade que os jovens começaram o trabalho remunerado. Brasil - Argentina 2013 .....	157
Gráfico N° 10: Trabalhos sem carteira assinada no Brasil e Argentina. Jovens entrevistados, 2013. ....	161

### **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AAFF: Asignaciones familiares

ANSES: Administración Nacional de la Seguridad Social

AUH: Asignación Universal por hijo

BPC: Benefício de Prestação Continuada

CBO: Classificação Brasileira de Ocupações

CEFET: Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y El Caribe

EJA: Educação de Jovens Adultos

EPH: Encuesta Permanente de Hogares

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MAXQDA 11: Qualitative Data Analysis Software

MDS: Ministerio de Desarrollo Social

MDS: Ministerio de Desenvolvimento Social

MET: O Ministro de Estado do Trabalho e Emprego

MERCOSUR: Mercado común del Sur

MTEySS: Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social

ODM: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OCDE: Organisation for Economic Co-operation and Development

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PJMMT: Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNC: Pensiones no Contributivas

PNSA: Plan Nacional de Seguridad Alimentaria

PROFE: Programa Federal de Salud

PT: Partido dos Trabalhadores

PTC: Programas de transferência condicionada

SER/UnB: Serviço Social/ Universidade Nacional de Brasília

SETEC: Secretaria de Formação Profissional e Tecnológica

SIPA: Sistema Integral Previsional Argentino

SITEAL: Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina

TEDis: Grupo Trabalho, Educação e Discriminação

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UPP: Unidade de Policia Pacificadora

## SUMARIO

Introdução .....	17
<b>Capítulo I. Juventude e pobreza: uma relação complicada.....</b>	<b>40</b>
<b>1.1 - A Noção de Juventude.....</b>	<b>40</b>
1.2 Pobreza.....	47
1.3 - A Pobreza e sua implicação nos Jovens.....	56
1.4 – A atuação do Estado: Os sistemas de proteção social .....	60
<b>1.4.1 – Proteção social no Brasil .....</b>	<b>64</b>
<b>1.4.2 – Sistema de Proteção Social na Argentina.....</b>	<b>69</b>
Capítulo 2 – A Centralidade do trabalho na sociabilidade dos jovens de baixa renda .....	75
2.1 As mudanças no mundo do trabalho .....	75
2.2 - A trajetória de trabalho dos jovens e sua socialização .....	80
<b>2.3 A inserção juvenil no trabalho.....</b>	<b>88</b>
2.4 A situação laboral dos jovens na Argentina e do Brasil, um enfoque comparativo.....	92
<b>2.5 Os programas de emprego para jovens.....</b>	<b>100</b>
<b>2.5.1 Os programas laborais e sociais na Argentina.....</b>	<b>100</b>
<b>2.5.2 Os Programas no Brasil .....</b>	<b>102</b>
Capítulo 3. A Relação Educação-Trabalhista .....	107
3.1 - Comparando a relação educação–trabalho na Argentina e no Brasil .....	112
3.2 A Formação Profissional é alternativa para os jovens mais pobres? .....	125
<b>3.2.1 Diferença entre formação e educação profissional.....</b>	<b>125</b>
<b>3.2.2 a Educação profissional no Brasil.....</b>	<b>126</b>
<b>3.2.3. Educação Profissional na Argentina .....</b>	<b>135</b>
<b>3.2.4 Síntese de comparação.....</b>	<b>140</b>
3.3 Capital social dos jovens em um contexto de pobreza .....	142
Capítulo 4: Os jovens falam de suas trajetórias educativas e de trabalho .....	147
4.1 A perspectiva do sujeito e a perspectiva qualitativa e comparativa.....	147

4.2 Estratégia de análise .....	148
4.3 Comparando as trajetórias educativa e de trabalhos dos Jovens nas Favelas de Rio de Janeiro e de Buenos Aires. ....	152
<b>4.3.1 As Famílias dos Jovens entrevistados</b> .....	153
<b>4.3.2 As trajetórias educativas dos jovens entrevistados</b> .....	155
<b>4.3.3 – A trajetória de trabalho dos jovens entrevistados</b> .....	158
<b>4.3.4 – As trajetórias educativas e de trabalho</b> .....	167
4.4 Perfis das trajetórias educativas e de trabalho dos jovens de baixa renda .....	170
4.5 – As expectativas e oportunidades dos jovens entrevistados.....	174
4.6 – As condicionantes nas trajetórias educativas e de trabalho dos jovens de baixa renda ..	179
4.7 A falta de centralidade do trabalho na socialização dos jovens de baixa renda.....	186
4.8 – A Educação Profissional: uma alternativa de contar com empregos de melhor qualidade .....	188
4.9 – A construção do capital social: outra alternativa para o acesso a empregos de melhor qualidade .....	189
Conclusões .....	194
Referencias Bibliográficas.....	202
PASSERON, J. C. Reproduction in Education, Society and Culture SAGE, Oct 1, 1990 - 254 p. ....	209
PAUGAM, S. Las formas elementales de la pobreza. Traductora María Hernández Díaz. Alianza editorial, 2007. 304 p. ....	209
Apêndice 1 Os jovens no Brasil.....	214
Apêndice 2 Os Jovens entrevistados na Argentina .....	232

## **Introdução**

As maiores dificuldades que enfrentam os jovens para entrar no mercado de trabalho e a vida adulta se fazem presentes em diferentes níveis da estrutura social nos setores socioeconômicos mais vulneráveis é onde o problema adquire maior alcance qualitativo. Ser jovem em um espaço de pobreza parece constituir não só um fator de risco educativo e ocupacional, mas também uma causa de discriminação e desqualificação sócio-institucional.

Analisar as conexões existentes entre a educação e o processo da transição ao mercado de trabalho dos jovens pobres constitui o propósito central desta pesquisa. Há algumas décadas atrás, a inserção laboral dos jovens simplesmente podia se definir como o momento em que um jovem conseguia um emprego, muito provavelmente com base nos conhecimentos e/ou credenciais adquiridos durante sua escolaridade. Embora durante muitos anos o acesso ao ensino médio fosse restringido a amplos setores da população, para aqueles que chegavam a obter o diploma desse nível significava um claro veículo de ascensão social. Desde esse momento bem delimitado nas épocas de baixo desemprego, passou-se por um processo muito mais amplo no tempo em que se alternam períodos de desempregos, empregos precários, estágios e/ou bolsas, antes de certa estabilização no trabalho, se é que chegara a ocorrer.

É um fenômeno amplamente conhecido que os jovens apresentam maiores taxas de desemprego e precariedade laboral que os adultos (OIT, 2010; CEPAL, 2012). São variadas as pesquisas que mostram que a impossibilidade de se conseguir um emprego adequado afeta de maneira direta a formação de uma identidade adulta entre os jovens, assim como sua adequada integração na vida social e política-cidadã (Dubet, 1989). Isto revela a importância de abordar estudos de trajetórias educativas e de trabalho, que permitam observar e abordar a dinâmica entre os diferentes estados que atravessa o jovem, possibilitando projetar intervenções que acompanhem essas trajetórias, em lugar de ações pontuais (Jacinto, et al, 2013). Entendemos as trajetórias como passagens ou transições entre as múltiplas formas de atividade/inatividade, escolaridade/não escolaridade, emprego/desemprego, empregos qualificados/não qualificados, assim como as que ocorrem entre as instituições educativas e o mundo do trabalho.

As formas que assume cada transição não só estão vinculadas a processo macrossociais e ao seu correlato sobre características individuais (setor social de origem, o nível educativo, o gênero, o capital cultural e social), mas também a processos globais, em particular, a debilitação institucional e os processos de individualização que condicionam fortemente as trajetórias de inserção dos jovens (Jacinto; Millenaar, 2009). O processo é, por sua vez, biográfico e estrutural e inclui diversas formas de desqualificação, da educação, do trabalho, mas também de outras formas de sociabilidade que são também mediações de reconhecimento social (Castel, 1997). Dubar (1989) afirma que esses momentos-chaves dos processos de socialização estão em crise, devido a um duplo ponto de vista das instituições e dos indivíduos.

Nos jovens pobres, a ampla gama de situações de vulnerabilidade que apresentam põem em destaque a heterogeneidade da pobreza e a ampliação e complexidade das desigualdades no acesso a recursos e oportunidades. Tal como mostram Fitoussi e Rosanvallon (1997), as novas desigualdades já não estão associadas somente às diferenças de ordem estrutural, mas procedem da requalificação de diferenças dentro de categorias, que antes se julgavam homogêneas. Os indivíduos, embora dentro da mesma categoria social, não enfrentam as mesmas situações nem formam um itinerário vital com as mesmas características. Os elementos estruturais formam a matriz de relações objetivas por onde os indivíduos transitam, mas não explicam em sua totalidade as particularidades de cada trajetória (Jacinto; Millenaar, 2009).

Deste modo, os processos de individualização das trajetórias de inserção dos jovens colocam como evidente tanto as condicionantes macroestruturais como as subjetividades em torno, não só do trabalho, mas também com relação a outras esferas da vida como pessoal, familiar e educativa. A individualização não quer dizer que a estrutura social, em termos de origem e oportunidades, tenha perdido importância. A desigualdade social nos recursos e oportunidades persiste, também, nas trajetórias individualizadas, levando a opções biográficas mais amplas ou mais estreitas. A capacidade do indivíduo de gerir sua transição para a vida adulta depende fundamentalmente do capital social, do conhecimento cultural, do apoio recebido por sua família e das oportunidades ou restrições relativas à educação, o gênero, a origem social e étnica (Walther e Pohl, 2005). Mas também depende dos sistemas de proteção social que tem acesso os mais pobres.

Entendemos por sistema de proteção social (OIT, 2010) um conjunto básico de direitos e garantias sociais que procuram dar segurança econômica (através de transferências monetárias) e acesso a serviços essenciais (através de benefícios) à população com privações em suas diferentes etapas do ciclo de vida. Desta forma, o piso de proteção social constitui uma “proteção social básica” promotora de oportunidades de inclusão e facilitadora da coesão social.

Neste contexto, colocamos as seguintes perguntas: Que obstáculos e facilidades apresentam os jovens dos setores sociais menos favorecidos de diferentes sexos e idade para assumir o controle de suas vidas? Que tipo de vantagens e desvantagens sociais marcam a rota (trajetórias) que seguem os jovens e quais são as respostas que eles ensaiam para maximizar suas oportunidades e reverter as restrições estruturais que lhes impõem em sua procedência, inserção e contexto social? Quais são as trajetórias dominantes e para onde conduz o processo de transição? Há uma diferença marcante de trajetórias entre estes jovens provenientes de favelas do Rio de Janeiro, no Brasil e das “Villas Miseria” da cidade de Buenos Aires na Argentina?

Nas últimas décadas existiram nos estudos que abordam simultaneamente a juventude, o trabalho e a educação, múltiplas discussões sobre as formas de interpretar as trajetórias de vida, buscando superar falsa oposição entre as estruturas sociais e as estratégias individuais, entre o objetivo e o subjetivo, outrora tão arraigadas no debate. Segundo os autores, os estudos insistiram na importância das variáveis contextuais e macrosociais (contexto macroeconômico, mercado de trabalho, políticas públicas), os fatores institucionais (família, escola, empresa), os entornos relacionais (lar, grupo de pares, colegas), as características individuais de origem (sexo, origem social, nível educativo), ou as lógicas e estratégias subjetivas subjacentes nas trajetórias biográficas e laborais (Longo, 2011).

Estudos recentes (Jacinto; 2010) indicam que todos os jovens, e não só os pobres, tem problemas para encontrar um emprego, quando tentam sua primeira inserção laboral. Dois anos depois as dificuldades de emprego são muito maiores entre os menos escolarizados. Este dado, segundo Jacinto, está refletindo um dos paradoxos das relações atuais entre educação e emprego: se dá ao mesmo tempo um processo de desvalorização de credenciais, junto com uma valorização da maior escolaridade como condição

necessária, mas não suficiente para ter acesso ao trabalho, no âmbito de um mercado de emprego restrito (Filmus; et.al., 2001).

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que os sistemas de proteção social e maior escolaridade (ensino médio) são necessários, mas ainda insuficientes para garantir aos jovens pobres o acesso a trabalhos que lhes permitam superar a situação de pobreza. A inclusão nas redes sociais que possibilitam a formação de capital social e a educação profissional podem ser dimensões que incorporadas às políticas públicas gerem sinergias para a incorporação destes jovens em trabalhos de melhor qualidade.

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir com o debate sobre a relação entre educação e trabalho nas novas condições da juventude em situação de pobreza, a partir de um estudo comparado entre a Argentina e o Brasil.

Este objetivo geral se desenvolverá a partir de cinco objetivos específicos:

- a) Realizar pesquisa teórica sobre as temáticas da juventude, pobreza, a centralidade do trabalho nos jovens e a relação educação - trabalho.
- b) Analisar o impacto sobre a inserção no mercado de trabalho dos jovens pobres em relação a: i) os sistemas de proteção social, ii) término do ensino médio, iii) a adesão a redes sociais, iv) o abandono da escolaridade, v) a formação profissional.
- c) Compreender o modo com que os diversos fatores se combinam e se articulam para construir as trajetórias educativas e de trabalho dos jovens.
- d) Construir perfis de trajetória educativas e laborais dos jovens pobres.
- e) Caracterizar as redes sociais<sup>1</sup> que constituem capital social entre os jovens pobres.

A temática será abordada a partir da interdisciplinariedade, entendida como “imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo”

---

<sup>1</sup> De acordo com Requena Santos (2004) entendemos a Rede social como uma serie de vínculos entre conjuntos definidos de atores sociais. As características destes vínculos tem a propriedade de proporcionar interpretações da conduta social dos atores implicados na rede.

(Santos, 2004). O autor propõe a abordagem do objeto de estudo alimentado da produção de outras disciplinas que utilizam categorias, conceitos, dimensões similares. Assim sendo, propõe construir a interdisciplinariedade a partir de conceitos comuns a várias disciplinas. Embora esta tese tenha viés sociológico na definição dos conceitos, serão incluídos conhecimentos de outras disciplinas que permitirão ampliar a análise.

Um dos principais desafios metodológicos é desenvolver um modelo analítico e um enfoque metodológico que permitam articular os processos macroestruturais com os enfoques microssociais, a fim de compreender as dinâmicas das trajetórias educativo-laborais destes jovens. Outro desafio é comparar as trajetórias educativas e de trabalho dos jovens pobres nos dois países da América Latina, Brasil e Argentina. Comparar nos possibilita compreender a marca que deixam os processos de diferenciação social, convertidos em desigualdades sociais, sobre as diversas trajetórias educativo-laborais possíveis analisando suas semelhanças e diferenças.

Portanto, a estratégia da pesquisa está orientada pela triangulação metodológica, isto é, a combinação de dados, teorias e metodologias para o estudo de um mesmo fenômeno. Segundo Forni (1993) a triangulação consiste na aplicação de diferentes metodologias na análise de uma mesma realidade social. Neste caso se combina a utilização de dados estatísticos fornecidos pelo PNAD-IBGE (Brasil) e EPH-INDEC (Argentina), com a metodologia qualitativa, baseada em entrevistas para a construção de trajetórias educativo-laborais no âmbito dos estudos comparados.

### **Metodologia Qualitativa**

Os dados qualitativos permitem um aprofundamento dos argumentos e a explicitação dos fatores que participam em uma decisão ou ação. Favorecem também a decomposição de fatores explicativos sem limitar os indivíduos às categorias normativas dos dados estatísticos. Assim sendo, os estudos qualitativos são úteis para a emergência de dimensões não previstas, hipóteses de trabalho e novas perguntas que possam reformular a orientação em curso da pesquisa. Também pela escala individual, onde estes dados são produzidos, é possível investigar e conservar “in natura” as articulações de

fatores, suas influências recíprocas, a multiplicidade de combinações e de situações impensadas a priori e que o ordenamento posterior das categorias ou a sistematização dos dados quantitativos condensam para tornar inteligível a realidade social (Neves, 1996; Sautu, 2007; Longo, 2011).

Nesta metodologia, é de nosso especial interesse o enfoque biográfico, já que a noção de trajetória, como noção para estudar o curso da vida de pessoas e grupos ao longo do tempo, está fortemente relacionada com enfoques teóricos e metodológicos associados ao biográfico. Este enfoque responde ao conceito epistemológico do interacionismo simbólico na tradição qualitativa.

Na longa história das ciências sociais, a aproximação biográfica tem sido utilizada de perspectivas metodológicas e intencionalidades teóricas diversas. A escola de Chicago em 1920 foi precursora deste enfoque, usado por etnólogos, antropólogos, sociólogos, jornalistas, historiadores. Esses pesquisadores utilizaram métodos de pesquisa para entender as cidades, seus habitantes, os guetos, as vilas, os grupos marginalizados. Deste modo, eles foram inter-relacionando as pesquisas entre si como se fosse um mosaico, em que os estudos de caso se complementavam e a própria cidade constituía um imenso painel. Autores como George Mead utilizavam o enfoque biográfico em suas pesquisas.

O biográfico é dar a palavra ao indivíduo, mas não é individualismo, nem exclusivamente a postura de dar a palavra aos que não tem. Através do biográfico se pode chegar a dois conhecimentos: reconhecer significados e contextos de significados do individual, enquanto parte do social ou indagar estruturas e normas sociais. O indivíduo não fala do íntimo como sua sensação, mas sim do seu “eu” social como o definiria George Mead (1990).

Daniel Bertaux (1981) coloca que as histórias de vida constituem um método para a formulação de teorias substantivas e por isso não devem ficar reduzidas a casos individuais, mas sim contribuir com uma análise estrutural da sociedade. Assim sendo, as histórias de vida são um meio para compreender as estruturas sociais. Continua a insistir que a análise dos indivíduos e seus relatos podem ter três funções. Uma função exploratória, outra de observação e outra de descobrimento de forças pertinentes a analisar. Além do mais, os relatos podem ter uma função analítica, de compreensão e interpretação de relações, normas, processos, com o fim de sustentar e formular teorias.

Por último, os relatos de vida podem ter uma função de sínteses e ilustração de ideias e hipóteses teóricas.

Por outro lado, os estudos biográficos, além da técnica da história de vida, criaram um conjunto de preceitos elevados por alguns autores ao status de “paradigma emergente”. Segundo Longo (2011), G. Elder afirma que as principais características deste paradigma residem em quatro pontos: a) a interação entre a vida individual e o tempo histórico, b) as temporalidades da vida: o significado social da idade é importante porque vincula papéis sociais e acontecimentos, c) a interdependência das vidas: os cursos de vida estão imersos em relações sociais: família, amigos, colegas e de todos os âmbitos da vida do sujeito, e d) o papel dos sujeitos.

Como assinala Kathy Davis (2003) os estudos biográficos se mostram fecundos não só para aceder às estruturas sociais ou para compreender a mudança, mas também para explorar a forma com que os indivíduos constroem e interpretam seu âmbito social. Assim, as histórias de vida se inscrevem também em um enfoque construcionista (e não só estruturalista) e permitem aceder à experiência dos indivíduos inseridos nestas estruturas. A história de vida complementa não substitui a pesquisa histórica ou estrutural.

A noção de trajetória utilizada nesta tese se insere na tradição dos estudos biográficos descritos. Contudo, as discussões em torno da construção das trajetórias (biográficas, familiares, laborais) mostram a permeabilidade desta noção e a falta de consenso a respeito de uma definição única.

Pierre Bourdieu define a noção de trajetória como “serie de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço em se mesmo em movimento y submetido a incessantes transformações” (Bourdieu 1977, p.82 tradução nossa). Também explica que

Tratar de compreender uma vida como uma série única e suficiente em si, de acontecimentos sucessivos sem outro vínculo que a associação a um sujeito, cuja constância não é, sem dúvida, mais que a de um nome próprio, é tão absurdo como tratar de explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (Bourdieu 1997, P.82, tradução nossa).

A definição de Bourdieu será completada pela análise de Jean-Claude Passeron, que não se contenta com a ideia de incluir somente as determinações estruturais para contrabalancear uma visão subjetiva das trajetórias. Segundo este autor, também é necessário examinar as segmentações coletivas em constante movimento: as chances sociais das pessoas dependem dos grupos coletivos aos quais pertencem:

Conhecer somente os itinerários e trajetos individuais, deixa-se de levar em consideração os veículos, isto é, as segmentações, mais ou menos limitantes, mais ou menos duráveis, segundo as quais são reunidos ou separados os pacotes de indivíduos veiculizados dentro de uma rede de determinações (Passeron, 1990, p.8, tradução nossa).

Passeron defende a ideia de incluir as instituições como elementos também importantes entre as marcas de uma biografia. A análise deve buscar “o traço -mais o menos profundo em toda biografia- das pré - estruturas desigualmente cristalizadas que desenham a geografia, historicamente móvel, dentro da qual os indivíduos devem necessariamente inscrever suas trajetórias individuais” (Passeron, 1990, P. 18 tradução nossa). Isto implica um esforço de descrição detalhada do sistema de restrições (normas, representações, regras, expectativas, chances sociais, etc.) das decisões individuais que decorrem da passagem pelas instituições. Deste enfoque se cunha a ideia de “instituição biográfica”. O termo mais corriqueiramente utilizado por este autor é o de “itinerário”, simbolizando um trajeto que se encontra desde o princípio dirigido por determinações inscritas antecipadamente.

Ao lado desta visão “durkheimiana” das trajetórias, Passeron destaca outra denominada “sartriana”. Esta última deve seu nome ao esquema fenomenológico de Sartre de “objetivação da subjetividade e de subjetivação da objetividade” (Longo, 2011). Segundo o autor, as regularidades de comportamento que aparecem se impuser como determinações sociais, e os modelos anteriores são o produto (por agregação, destilação, absorção) de condutas dos indivíduos. A estruturação das trajetórias, uma vez que resulta das estruturações prévias da instituição biográfica, é também o produto agregado da ação social, inscrito na manutenção e na transformação dessas estruturas institucionais. A noção de “parcours” (percurso) ou “carreira” podem ser utilizadas, segundo Passeron, sob

este conceito. A “carreira” permite formular o duplo caráter das trajetórias “como o produto logicamente cruzado duma decisão subjetiva (transação, negociação, conflito, abstenção) e da objetividade de uma limitação do percurso ( percurso preestabelecido dentro de uma instituição )” (Passeron, 1990, P. 20 tradução nossa).

Ives Clot (1989) destaca a importância de ver o sujeito como a interseção entre subjetividade e objetividade, como o enraizamento de múltiplas histórias que constituem o destino pessoal. A subjetividade não é uma mera cena interior, mas sim atividade singular de apropriação, mesmo quando atua também nas costas do sujeito.

Com base na imagem da sociedade do risco desenvolvida por Ullrich Beck (2010), em cujo âmbito os jovens devem, muito mais que em épocas passadas, fixar seus objetivos, elaborar estratégias e desenvolver sua autonomia, Andy Furlong (2009) destaca as capacidades individuais para fazer frente às oportunidades e restrições sociais e sublinha a importância dos atributos individuais com os quais os sujeitos negociam suas chances sociais.

Nesta mesma perspectiva, Casal, 2006 coloca que um trecho biográfico está composto pela articulação de um “itinerário feito ou viagem”, que indica o trecho percorrido até o presente por uma pessoa e de um “itinerário possível ou rota” com o qual se identificam as prováveis situações de futuro por onde passará o itinerário.

À diversidade de significados e usos se acrescenta a questão da duração do tempo considerada. A noção de trajetória é utilizada às vezes para se referir a períodos breves (um, dois, três anos) e em outras a períodos que podem durar toda uma vida, portanto diferentes escalas de tempo são consideradas. Também em alguns casos as trajetórias recolhem acontecimentos e sequências do passado de grupos e indivíduos, a partir de dispositivos retrospectivos, como é o caso desta tese. Também nesta tese as variáveis estruturais, mesmo quando são analisadas a partir dos relatos individuais, possuem um peso importante na estruturação de campos de possíveis, tanto como as variáveis biográficas permitem observar a forma, como os indivíduos intervêm, experimentam e dão sentido aos efeitos das estruturas. Ambas as dimensões traçam o âmbito onde se elaboram as trajetórias educativas e de trabalho dos indivíduos.

## Metodologia comparada

O método comparativo trata de estabelecer relações causais para os fenômenos que procura estudar, com o fim de poder gerar modelos explicativos e, eventualmente, pré-ditos. Tudo isto sempre levando em conta os limites inerentes aos objetos de estudo próprios das ciências sociais. Dentro da metodologia comparativa existem dois modelos: o qualitativo e o quantitativo.

Para começar a diferenciar estes dois modelos, podemos dizer que a comparação qualitativa trabalha com poucos casos, diferentemente da quantitativa que pode abordar grande quantidade de casos. Do mesmo modo, as variáveis qualitativas não podem chegar ao nível de standardização que chegam as variáveis quantitativas. Há limites nas possibilidades de experimentação, assim como limites no número de casos que se estudam. Mas devemos levar em conta que, em última instância, é o objeto de estudo, com suas próprias características, lógicas e estruturas, o que determina o método e seu emprego.

Para Dieter Nohlen (2008), a situação própria da comparação qualitativa é a de poucos casos que possuem uma grande quantidade de variáveis. Diferentemente do experimento nas ciências naturais, ao científico social lhe advém impossível manter constantes as condições marginais no âmbito do objeto a pesquisar. O que pode fazer é supor que as variáveis não sujeitas a estudo se mantenham constantes, mesmo quando na realidade variem com o tempo, mas sempre e quando estas mudanças e desvios não excedam certos limites.

Quanto à aplicação do método comparativo Nohlen (2008) estabelece que é necessário a definição de:

1. Âmbito do objeto: aqui se pode tratar de estruturas amplas ou de segmentos.
2. Contexto: é importante prestar atenção se o contexto das variáveis a comparar é homogêneo ou heterogêneo.
3. Tempo: quanto ao tempo há várias dimensões diferentes que podem ser levadas em contas.

3.1 A primeira é a dimensão diacrônica. A comparação aqui se faz de forma longitudinal entre diferentes períodos ou lapsos de tempo com um mesmo caso ou unidade de análises. O contexto pode chegar a ser relativamente constante. Podem-se considerar aspectos histórico-genéticos, mas deve haver uma assimetria de informação no primeiro lapso de tempo.

3.2 A segunda dimensão é a sincrônica que compara em um mesmo lapso de tempo diferentes casos ou unidades de análise. As variáveis dos contextos são difíceis de controlar e por isto é recomendável escolher unidades de análises que possuam um contexto bastante ou relativamente homogêneo.

3.3 A terceira forma de comparar é através do que se conhece como comparação diferida no tempo. Este tipo de comparação utiliza diferentes situações em diferentes lapsos de tempo. Pode-se ter um número de casos variáveis, embora seja melhor fazer a comparação entre dois casos. O contexto pode ser controlado escolhendo casos que tenham um contexto homogêneo, mesmo que não tenham ocorrido ao mesmo tempo.

4 Espaço: sobre os espaços Nohlen (2008) distingue quatro espaços de comparação:

4.1 Estados-Nação, sistemas políticos.

4.2 Intra-estatal, intranacional. Pode-se fazer isto através de níveis políticos ou níveis territoriais que sejam relativamente similares.

4.3 Supraestatal: tratam-se de regiões internacionais, de espaços de integração ou de espaços homogêneos.

4.4 Mundial. Um exemplo seria a análise marxista que realiza Wallerstein do “sistema mundial”.

Cruzando as possibilidades do espaço e do tempo obtemos o seguinte quadro:

**Quadro Nº 1: Formas de Aplicação da Comparação**

Espaço	Tempo	Número de Casos	Variáveis Contextuais
Estatual	<b>Sincrônico</b>	<b>Alto</b>	<b>Heterogêneas</b>
	<b>Diacrônico</b>	<b>Baixo</b>	<b>Homogêneas</b>
Intra estatal	<b>Sincrônico</b>	<b>Alto</b>	<b>Homogêneas</b>
Supra estatal	<b>Sincrônico</b>	<b>Baixo</b>	<b>Heterogêneas</b>
Mundial	<b>Diacrônico</b>	<b>Baixo</b>	<b>Heterogêneas</b>

Fonte: Nohlen 2008

5 Estratégias de pesquisa. Nohlen (2008) destaca o “método de concordância” e o “método de diferença”. O método de concordância procura similaridade nas variáveis operativas e heterogeneidade nas variáveis do contexto. O método da diferença requer variáveis contextuais e variáveis operativas diferentes.

Hoje em dia podemos dizer que o “most different system approach” (Przerwoski e Tênué, 1970) corresponde ao método de concordância e o “most similar approach” (Przerwoski e Tênué, 1970) corresponde ao método da diferença. Ambos não são exatamente iguais, mas são herdeiros destes métodos. Schmidt (2009) considera que o “most dissimilar cases design” nos permite conhecer o efeito das tendências políticas e sociais, que são relativamente independentes das estruturas básicas.

Agora que abordamos os métodos de concordância e da diferença temos que levar em conta que os termos e conceitos a serem empregados desempenharão um papel nos resultados. Não há comparação sem conceitos. O risco de fazer um emprego qualitativo do método comparativo, trabalhando com muitas variáveis e poucos casos, pode gerar a tentação ilegítima de “estender os conceitos”. “Muitas vezes utilizam-se conceitos (bem definidos e bem operacionalizados) para caracterizar novos fenômenos que tem pouco a ver com o referente empírico que o origina” (Sartori, 1970, P.42). Portanto, nesta tese se

tomará especial cuidado em não estender os conceitos. Para isto se definirão os conceitos e se realizará uma discussão teórica destes em relação com a realidade observada.

A seguir abordaremos a estratégia de pesquisa comparativa que esta tese desenvolverá.

### **Estratégia de Pesquisa**

Esta pesquisa tem caráter exploratório. Embora existam estudos sobre a relação educação-trabalho, não se efetuaram estudos comparados das trajetórias educativo-laborais dos jovens pobres entre diferentes países. Portanto, como em toda pesquisa exploratória a amostra é pequena e não representa a população e análise da informação primária é qualitativo (Sautu, 2006).

Quanto à estratégia de pesquisa comparada, a metodologia dos sistemas similares (Nohlen, 2008) vai orientar esta pesquisa. Esta estratégia inclui uma complementariedade de métodos, já que junto à comparação se realizará uma abordagem qualitativa através de entrevistas e a construção de trajetórias educativas e de trabalho.

Nesta pesquisa comparada, o objetivo de estudo são as trajetórias laborais de jovens pobres que: i) abandonaram a escola, ii) aqueles que abandonaram o ensino médio (ou foram expulsos por repetir sucessivamente) e retomaram seus estudos no sistema de Educação de Jovens e Adultos, e iii) aqueles que concluíram o ensino médio e estão fazendo curso profissionalizante no sistema formal de educação. Excluem-se todos aqueles jovens que concluíram sua formação profissional em programas do Estado, por exemplo, Projeto Jovem no Brasil, Projeto Mais e Melhor Trabalho na Argentina.

O tempo nesta pesquisa é sincrônico, compara em um mesmo lapso de tempo diferentes unidades de análise. As variáveis dos contextos são difíceis de controlar e por isso tratamos de escolher unidades de análises que possuem um contexto bastante ou relativamente homogêneo.

Os contextos territoriais que são objeto desta pesquisa são, Argentina, especificamente duas “vilas misérias” da cidade de Buenos Aires - Retiro e Villa Soldati e, no Brasil, duas favelas da Cidade do Rio de Janeiro - Morro do Alemão e Cidade de Deus.

A população do Brasil em 2013 era de 201.497 milhões de habitantes (IBGE), enquanto que a população da Argentina era de 41.775 milhões (INDEC). A população da Argentina é 20,7% daquela do gigante vizinho. Tanto na Argentina como no Brasil a população jovem representa 22% da população total.

Tanto o Brasil como a Argentina tiveram um período de crescimento significativo na década passada e um bom início da década atual, embora tenham perdido dinamismo nos últimos anos. O crescimento da última década foi alimentado em boa parte pela evolução favorável dos termos de intercâmbio. Esta fonte de crescimento foi afetada por variações negativas de preço nos principais itens de exportação, que já não cresceram no ritmo da década anterior. A queda do consumo e a maior volatilidade financeira internacional também são fatores que incidem sobre os níveis de crescimento (OIT, 2013).

Depois de uma recuperação vigorosa em 2010, o Brasil cresceu 7,5%, segundo o IBGE, e a Argentina 9,2%, segundo o INDEC. O crescimento em 2012 foi de 1% para o Brasil e de 1,9% para a Argentina. Em 2013, de acordo com as mesmas fontes, os dois países elevaram novamente seu nível de crescimento: 2,4% para o Brasil e 4,5% para a Argentina.

As principais características dos governos do PT no Brasil e do Peronismo Kirchnerista na Argentina foram evidenciadas pela recuperação do papel ativo do Estado, em torno da atividade econômica e de integração social. Nos dois países se desenvolveu um amplo sistema de proteção social, sendo os programas mais importantes “Asignación Universal por hijo”, na Argentina, e o Programa Bolsa Família, no Brasil.

Ao observar os dados do Brasil e da Argentina (Tabela Nº 1) se registra uma ampla diminuição da pobreza nos dois países. A redução da pobreza foi possível graças a uma complementaridade entre os resultados do crescimento e a distribuição. Os sistemas

de proteção social desenvolvidos pelos dois Estados foram a principal política de caráter redistributivo.

**Tabela N° 1: Pessoas em situação de Pobreza e Indigência.  
Argentina e Brasil 2012**

País	Ano	Pobreza	Indigência
Argentina	1999	28,5%	8,8%
	2012	4,3%	1,7%
Brasil	1999	34,1%	10,4%
	2012	18,6 %	5,4%

Fonte: Elaboração própria baseada no Anuário Estatístico da CEPAL, 2012

Os novos modelos econômicos foram apoiados com políticas de emprego e políticas sociais, permitindo uma melhora nos indicadores destas áreas. Segundo a CEPAL (2012), o emprego cresceu 3,8%, em média, para toda a América do Sul, possibilitando uma geração dinâmica e sustentada do emprego assalariado.

Ao avaliar as taxas de desemprego (Tabela N° 2) nota-se que estão em baixa, apesar da crise econômica e da queda generalizada do produto em 2009. Observa-se também que continuam baixando em 2010 (CEPAL, 2010).

Quando se analisa o desempenho por faixa etária (Tabela N° 2), o grupo de 15 a 24 anos é o que mais diminuiu o desemprego, embora a taxa de desemprego para esse grupo continue sendo maior em relação aos outros grupos. Na Argentina, a taxa é quase três vezes maior em relação ao grupo de 25-34 anos e no Brasil é mais que o dobro.

A taxa de trabalhadores do setor informal na Argentina é de 27,8% (EPH-INDEC, 2010) e no Brasil de 19,7% (PNAD/IBGE, 2008).

**Tabela Nº 2: Taxa de desemprego urbano por idade e sexo. Brasil e Argentina 2010**

		Faixas Etárias											
		Total			15-24			25-34			35-44		
País	Sexo	2006	2009	2010	2006	2009	2010	2006	2009	2010	2006	2009	2010
<b>Argentina</b>													
<b>Ambos</b>		9.5	8.6	7.7	23.4	21.2	19.4	7.8	8.3	7.3	5.4	5.4	4.9
Homens		7.8	7.8	6.6	19.0	18.8	16.6	6.0	7.0	6.0	3.4	4.4	3.7
Mulheres		11.7	9.8	9.2	29.3	24.7	23.6	10.0	10.0	9.0	7.8	6.8	6.5
<b>Brasil</b>													
<b>Ambos</b>		9.5	9.2	...	20.1	19.7	...	9.1	9.4	...	5.6	5.8	...
Homens		7.4	7.0	...	16.3	15.9	...	6.3	6.4	...	3.7	4.0	...
Mulheres		12.1	12.0	...	24.7	24.5	...	12.4	12.8	...	7.7	7.9	...

Fonte: Elaboração própria baseada no Anuário Estatístico CEPAL, 2010.

Os sistemas educativos continuaram seus processos de expansão na primeira década do século XXI. A Argentina alcançou 97% (EPH/INDE, 2010) das matrículas do ensino primário e o Brasil 89,2% (PNAD/IBGE, 2008), do ensino básico. Por outro lado, o nível que mais cresceu nesta década foi o nível superior e universitário, onde houve uma expansão da matrícula de 50% em ambos os países. Este processo de expansão teve impacto nos comportamentos juvenis em relação: i) ao mercado de trabalho (alguns retardam sua inserção, devido aos estudos universitários, enquanto que outros trabalham e estudam), e ii) o sentido que adquire o ensino médio como condição necessária para a continuidade dos estudos universitários (Filmus; Carcar, 2011).

Embora as situações de partida dos dois países sejam diferentes, o processo de crescimento econômico, dos últimos anos, junto com o desenvolvimento de sistemas de

proteção social e expansão educativa possibilitaram um contexto relativamente homogêneo no qual se desenvolve a comparação.

Esta pesquisa observa as trajetórias educativo-laborais de 62 jovens, 26 homens e 36 mulheres entre 18 e 24 anos, que moram nas favelas do Morro do Alemão e Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, Brasil e nas Villas de Soldati e Retiro na Cidade de Buenos Aires, Argentina. Em ambos os casos são jovens que no momento das entrevistas tinham abandonado a escola e não a tinham retornado e estavam ou não trabalhando, ou jovens que retornaram ao sistema de Educação de Jovens e Adultos e estavam ou não trabalhando, assim como jovens que terminaram o ensino médio e estão fazendo cursos profissionalizantes que são reconhecidos pelo Ministério da Educação<sup>2</sup> e estavam ou não trabalhando.

Nossa unidade de análise é as trajetórias educativas e de trabalho dos jovens de baixa renda; nossas unidades de observação se assemelham e distinguem intencionalmente, segundo o tipo de formação, ocupação e residência.

A comparação como estratégia da análise começa na seleção dos casos, promovendo a diversificação dos mesmos, embora mantendo critérios de comparação. Nesta pesquisa, a comparação foi a lógica não só da etapa de seleção inicial, como também a caracterização dos casos a serem estudados e da etapa de análise dos dados, como veremos mais adiante. Como se observa no Quadro N° 2, não se trata de uma amostra representativa, já que é a primeira pesquisa exploratória que compara trajetórias educativas e laborais de jovens em situação de pobreza nas duas cidades de diferentes países da América Latina.

A amostra foi composta da seguinte forma (Quadro No. 2):

---

<sup>2</sup> Cabe esclarecer que nesta pesquisa só se analisam os cursos profissionalizantes que concedem um diploma reconhecido pelo Ministério da Educação e não aqueles oferecidos por outros Ministérios, como o do Trabalho e do Desenvolvimento Social, bem como aqueles ministrados por organizações não-governamentais.

**Quadro Nº 2: Composição da amostra**

<b>Condição de atividade e frequência escolar</b>	<b>Brasil</b>	<b>Argentina</b>
<b>Trabalha e abandonou o ensino médio</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Frequenta a EJA:</b>	<b>20</b>	<b>11</b>
<b>Faz cursos profissionalizantes</b>	<b>7</b>	<b>14</b>
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>30</b>

Os jovens da amostra, homens e mulheres foram selecionados respeitando certos critérios iniciais. Estes critérios serviram para introduzir a priori uma comparabilidade ou variabilidade deliberada na seleção dos casos, o qual nos permitirá criar semelhanças e diferenças fecundas para a análise. Essa foi a função de certas variáveis iniciais como: a) ter entre 18 e 24 anos; b) morar em uma favela ou “villa miséria” e frequentar uma escola que está localizada no lugar onde mora; c) ter abandonado a escola e estar o não trabalhando, ou d) estar cursando o ensino médio no sistema de educação de jovens e adultos, ou e) estar fazendo curso profissionalizante nas escolas localizadas nas favelas e “villas misérias”.

O critério morar em uma favela ou “villa miséria” e frequentar uma escola que está localizada no lugar em que mora, serviu como classificador de pobreza. As “villas misérias” ou de emergência, na Argentina e as favelas no Brasil se caracterizam por serem ocupações irregulares de terra urbana vazia que:

- a) Apresentam malha urbanas muito irregulares, isto é, não são bairros urbanizados, organizados a partir de intrincadas passagens, onde geralmente não podem passar veículos;
- b) Mostram a soma de práticas individuais e espaçadas no tempo, diferentemente de outras ocupações que são feitas de forma planejada e de uma só vez;
- c) As casas têm diferentes graus de precariedade;

- d) Possuem uma alta densidade populacional;
- e) Geralmente contam com boa localização, em relação aos centros de produção e consumo, em zonas onde escasseia a terra;
- f) Os moradores as consideravam originalmente um habitat transitório para uma possível e desejada ascensão social, expectativa que não chega a se concretizar para a maioria de seus habitantes;
- g) Os moradores são trabalhadores pouco qualificados ou informais. Atualmente os habitantes das favelas mostram a heterogeneidade da pobreza, albergando “antigos” moradores, novos migrantes (do interior e de países limítrofes, em Buenos Aires) e setores empobrecidos;
- h) Seus habitantes são alvo de atributos estigmatizantes dados pela sociedade e pelo entorno (Cravino, 2001, Abramo, 2008).

Foram escolhidas Buenos Aires e Rio de Janeiro porque em ambas cidades as “villas misérias” ou favelas integram o seu traçado urbano. Embora a cidade autônoma de Buenos Aires seja a cidade que tem a maior população das cidades da Argentina, 2.880.150 habitantes, (INDEC, 2010) sem contar seu conglomerado urbano, o Rio de Janeiro triplica este número, chegando a 6.223.037 (IBGE, 2010). O número de habitantes vivendo nas vilas na Cidade de Buenos Aires era de 129.029 em 2006, segundo o censo realizado pelo Instituto de “Vivienda da Cidade de Buenos Aires”. Na cidade do Rio de Janeiro o número de habitantes vivendo em favelas é de 1.702.072 (IBGE, 2010)..

Quanto ao critério de que a escola esteja dentro da Favela ou vila, possibilita a seleção aleatória realizada dos jovens para a realização das entrevistas, a maioria morasse no bairro, garantindo as mesmas condições de carência de necessidades básicas. Aqueles que não moram nas vilas não foram entrevistados.

O pressuposto em volta do critério de formação é que a trajetória educativa representa um papel chave na relação com o emprego e na definição dos projetos profissionais. Também é interessante comprovar a relação que cada tipo de formação

(EJA, Formação Profissional ou abandono da formação) mantém com o trabalho remunerado, observando como esta relação particular configura opiniões, imagens, perspectivas e práticas laborais nos jovens.

Numerosos estudos mostraram que o conteúdo ou a modalidade da formação (Gallart, 2006) e o tipo de circuito educativo, pelo qual passa a formação dos jovens, são fatores de determinação das trajetórias laborais (Tiramonti, 2004). Da mesma forma, completar ou não um curso de formação e obter seu diploma ou certificado, em particular do ensino médio, é um fator chave, ainda que não suficiente na inserção laboral posterior (Filmus; et al., 2001). Também sabemos do alto percentual de abandono do ensino médio dos jovens pobres (Murillo, et al., 2013).

Seguindo estas lógicas de diferenciação se selecionaram jovens que abandonaram a escola e estão ou não trabalhando, jovens que abandonaram ou tiveram repetências sucessivas e atualmente estão cursando o ensino médio, através da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro ou escola de reinserção na cidade de Buenos Aires e jovens que já terminaram o ensino médio e estão cursando o ensino profissionalizante, o que implica que receberão um diploma aprovado pelo Ministério da Educação.

O fato de completar e contar com o diploma de qualquer nível de formação é também determinante para a trajetória laboral. Fazer todas as matérias, mas não os exames, ou prorrogá-los impede a obtenção do diploma no trajeto educativo e a formação realizada perde uma parte do seu valor para a inserção no mercado de trabalho.

### **A estratégia de coleta de dados. Como contatamos os jovens?**

Contatamos os jovens através das escolas. Para chegar às escolas pedimos autorização à Secretaria de Educação da cidade do Buenos Aires e à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Depois de um longo processo burocrático, pudemos contar com a informação das escolas radicadas nas “vilas” ou favelas.

No Rio de Janeiro, a partir da informação dada entramos em contato com os diretores. Nas entrevistas com eles, e a partir do perfil dos jovens escolhidos, entre 18 e

24 anos, e que trabalhavam ficou decidido que a Educação de Jovens e Adultos, que funciona à noite, era o nível de formação mais adequado para a realização das entrevistas. Portanto, as entrevistas de jovens que retornam à escola no EJA se realizou no Caic Theophilo de Souza Pinto, no Complexo do Alemão, cuja diretora é a Professora Tania Mara Salazar. As entrevistas com os jovens que abandonaram a escola foram contatadas através de uma Associação cultural que havia no Complexo. Escola com curso profissionalizante só encontramos em Cidade de Deus, as outras escolas que ministraram cursos profissionalizantes estavam localizadas fora das favelas.

Na cidade de Buenos Aires, a escola escolhida pela Secretaria de Educação foi a escola Nossa Senhora de Fátima (em princípio era uma escola religiosa, mas há anos que está sob a égide do Estado e é uma escola pública) que se encontra no Villa Soldati e que também recebe jovens do bairro Ramón Carrillo (bairro para onde foram transferidas as pessoas que viviam no “ Albergue Warnes”, quando foram os edifícios demolidos) e tem todos os níveis de ensino, básico, médio, educação de adultos, escolas de Reinserção<sup>3</sup> e o nível Terciário: educação profissional. Realizaram-se entrevistas com diretores do nível médio e terciário e se decidiu fazer entrevistas nos turnos da noite.

Os jovens que haviam abandonado a escola foram entrevistados na Villa Retiro em uma instituição religiosa chamada Hogar de Cristo, Centro Barrial Padre Mujica.

O procedimento de seleção dos alunos foi simples. O Diretor no início das aulas informava sobre o trabalho de pesquisa e solicitava voluntários que estivessem entre 18 e 24 anos.

Nas entrevistas em profundidade se exploraram elementos de fato inerentes a eles mesmos e sua família de origem, a participação em grupos sociais e o acesso que ele/ela e/ou sua família tem em programas de proteção social. Também se deu grande ênfase ao estudo das trajetórias educativas e laborais, à identificação de fatos de vida importantes para o indivíduo, assim como dos recursos que têm ou precisam para a tomada de

---

<sup>3</sup> A escola de reinserção se caracteriza por sua flexibilidade: i) Se reduz a quantidade de matérias do curso simultâneo; ii) Se reconhecem os estudos realizados em outros estabelecimentos de nível médio mediante um regime especial de equivalências; iii) O regime acadêmico permite cursar e promover por matéria, e cursar simultaneamente matérias de anos distintos do plano. Organiza um sistema de apoio escolar

decisões. Finalmente, se indagaram de forma particular, as representações que têm a respeito do trabalho e de educação.

Realizou-se a análise qualitativa e a construção de trajetórias educativas, trajetórias de trabalho e trajetórias educativas e de trabalho dos jovens para cada cidade do Brasil ( Apêndice 1) e da Argentina, (Apêndice 2), para em um segundo momento comparar. O material se processou com ajuda de um software MAXQDA 11, especializado no tratamento do material qualitativo.

Mediante a análise qualitativa dos dados coletados procuramos identificar a diversidade de trajetórias educativo-laborais dos jovens pobres, estudar os mecanismos que transformam a diversidade em vantagens ou desvantagens sociais e como as desvantagens acumuladas se transformam em desigualdades sociais. Também é central na aproximação qualitativa, a possibilidade de reconstruir o sentido da ação dos indivíduos através de suas próprias narrativas.

Foram realizadas entrevistas com informantes chaves, como os diretores das escolas e especialistas no tema. Como membro da equipe de pesquisa “Reconfiguração dos regimes de bem-estar pós-neoliberal e da pobreza persistente na América Latina” da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires, coordenado pela Prof. Adriana Clemente<sup>4</sup> e do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Educação e Discriminação” – TEDiS, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília – SER/UnB e coordenado pela Prof. Sílvia Yannuolas<sup>5</sup> foi possível a participação em grupos focais com jovens pobres e de seminários de análise sobre pobreza persistente como aprofundar na relação entre trabalho e educação.

A tese é formada por uma introdução, quatro capítulos e conclusões e dois apêndices. Cada capítulo desenvolve primeiramente um componente teórico conceitual

---

<sup>4</sup> Adriana Clemente ( coord.). Territorios Urbanos y Pobreza persistente.,Espacio editorial, Buenos Aires,2014. Este libro é o resultado do trabalho do grupo de pesquisa.

<sup>5</sup> Sílvia Yannuolas ( coord).Politica educacional e Pobreza. Liber libro. Brasilia 2013. Este libro é o resultado do trabalho do TEDiS

para em seguida contextualizar a situação nos dois países de comparação: Argentina e Brasil.

No primeiro capítulo se desenvolvem os conceitos de juventude e pobreza e as características que a pobreza imprime aos jovens, tanto no Brasil como na Argentina. Abordam-se os conceitos de mecanismos de proteção social e a maneira como impactam os jovens.

No segundo capítulo abordam-se as mudanças acontecidas no mundo do trabalho, a centralidade do trabalho na sociabilidade dos jovens pobres e se contextualiza a situação do mercado de trabalho no Brasil e na Argentina.

No terceiro capítulo desenvolve-se a relação educação e trabalho, analisa-se a relação nos dois países e abordam-se a educação profissional e o capital social, como elementos chave para os jovens alcançarem empregos de melhor qualidade.

No quarto capítulo desenvolve-se a análise das trajetórias educativas e de trabalho dos jovens na Argentina e no Brasil e sua comparação.

## Capítulo I. Juventude e pobreza: uma relação complicada

### 1.1 - A Noção de Juventude

A juventude, como entendemos na atualidade, é um produto histórico resultante de relações sociais, relações de poder e relações de produção, que em um momento dado ganhou força suficiente para ser reconhecida como um ator e um grupo social específico (Bourdieu, 1982; Margulis, 2000, Balardini, 2000). Segundo Balardini (2000, p. 1):

“sempre se dizia jovens, enquanto que juventude não; a juventude como fenômeno social em termos ocidentais que hoje entendemos é um produto histórico que surge das revoluções burguesas e do nascimento e desenvolvimento do capitalismo. Também pode-se acrescentar que a revolução burguesa tem muito a ver com o processo de individualização gradual dos indivíduos. A individualização vai se relacionar com a necessidade de participar da tomada de decisões que até então não tinha necessidade de ser processada pelos indivíduos” (Balardini, 2000, p 1, tradução nossa).

Tudo isto vai se tornar o que Philippe Aries (1978) chama do nascimento de três novas instituições prototipicamente burguesas: a escola, a família e a infância. Sem estas três instâncias não haverá juventude tal como a conhecemos atualmente; vão ser as novas necessidades da sociedade burguesa que empurrarão o nascimento deste novo sistema escolar, pois se necessitam de indivíduos com certa qualificação e formação para que possam se integrar com algum êxito nas novas estruturas, nas fábricas, nos novos sistemas produtivos. Vai surgir um novo espaço de formação necessário para a massiva introdução no sistema produtivo emergente e a escola vai ser o foco do nascimento da juventude, tal qual nós a conhecemos (Balardini, 2000).

Os estudos sobre juventude vão coincidir em outorgar à escolarização de grupos cada vez mais numerosos da população um papel chave. A consolidação de juventude como grupo social e categoria analítica ocorre em paralelo com a massificação da educação. A escola se converte em um lugar privilegiado de produção da juventude (Balardini, 2000; Balardini e Miranda, 2000). Isto significa um encontro de jovens da

mesma idade que atravessarão os mesmos acontecimentos sociais e desenvolverão uma sensibilidade compartilhada como consequência da modelagem institucional comum.

A emergência do grupo de jovens a partir da escolarização estimula o debate sobre a institucionalização das idades da vida. Carles Feixa (1996) demonstra que a discussão sobre as idades não é nova em Antropologia e que diante da ausência de ritos de passagem, como os existentes nas sociedades tradicionais, as sociedades atuais delimitam as etapas da integração das novas gerações, a partir das instituições modernas. A formação escolar, o primeiro emprego, assim como o casamento e a chegada do primeiro filho se convertem nos “ritos de passagem modernos” que marcam um estágio próprio da juventude. Os estudos realizados desta perspectiva (Mauger, 1989) tiveram a riqueza de identificar os papéis, as atividades e os acontecimentos mais frequentes que acontecem nesta etapa.

Quanto às correntes de pensamento, o enfoque funcionalista dos ciclos vitais apresenta traços específicos como o tratamento da juventude como uma categoria social e a delimitação desta suposta categoria social por critérios demográficos (Brunet; Pizzi, 2013). A estratégia funcionalista tem duas variantes: por um lado o “paradigma adultocrático” ou a juventude conceituada negativamente pelas carências que faltam para alcançar a plenitude da vida adulta; por outro lado, o “paradigma culturalista”, ou a juventude como uma etapa da vida centrada nas identidades juvenis e que esquece os aspectos materiais. O volume de pesquisas sobre a juventude que seguem os postulados funcionalistas receberam críticas sobre suas escolhas metodológicas e construções conceituais. A crítica se concentra no erro que supõe conceber a juventude como um grupo social homogêneo, e isso leva a uma série de limitações metodológicas (Brunet; Pizzi, 2013).

O enfoque biográfico surge, por um lado, a partir da crise do mercado de trabalho na década de 70. No princípio, Schwarts (1982), Coleman e Husen (1985) e na fase de consolidação, Galland (1995) Furlong e Carmel (1997) foram as referências internacionais deste enfoque, também denominado de “sociologia da transição”.

Esta perspectiva pretende oferecer uma alternativa aos discursos homogenizadores sobre a juventude. Por outro lado, aceita a existência sociológica da categoria “juventude”, delimitada por alguns critérios sociais idênticos para todos os indivíduos:

por exemplo, é comum que se considere a juventude como a etapa que vai desde o surgimento da adolescência até alcançar a emancipação do lar de origem. Apesar disto, a sociologia da transição se concentra em ressaltar a heterogeneidade das trajetórias biográficas dos jovens (Brunet; Pizzi., 2013). Heterogeneidade entendida pela concepção da juventude como um processo socialmente estruturado e articulado em vários itinerários de transição escolar, laboral e doméstica (Cardenal, 2006). Este enfoque se centra seu olhar em dois processos: a transição da escola ao trabalho e a transição do lar de origem ao próprio lar. Em ambos os processos aparecem os pilares centrais sobre os quais se articulam os diversos modelos de itinerários de transição para a vida adulta (Casal, 2006). Sob a ideia de transição, a juventude se concebe como:

Um processo de trânsito para a vida adulta, configurado por escolhas individuais e por determinações estruturais (familiares, relacionais, contextuais, simbólicas e culturais) e que têm como ponto final assimilação da classe social do indivíduo que, embora não seja definitiva, encarrilha notadamente a mobilidade social futura (Brunet; Pizzi 2013, p. 5, tradução nossa).

Concretamente, o itinerário biográfico de transição para a vida adulta se articula como um sistema configurado por três dimensões: a dimensão sócio-histórica, a dimensão de dispositivos institucionais e a dimensão biográfica, ou de tomada de decisões do indivíduo. A articulação destas três dimensões dá lugar a um sistema de transição no sentido de que este é um fato sócio-histórico (Brunet; Pizzi 2013).

É interessante a contribuição de Casal em relação às modalidades de transição, conforme nos relatam Brunet e Pizzi (2013), já que segundo este autor, se destacam três modalidades emergentes de transição atrasada no tempo (aproximação sucessiva, trajetórias em precariedade e itinerários erráticos) e três tradicionais de transição precoce (trajetórias de êxito precoce, trajetórias obreiras e itinerários de adstrição familiar) As modalidades emergentes de transição para a vida adulta, embora não substituam plenamente as modalidades de transição precoce, adotam um caráter dominante a partir da década de 70.

Segundo Casal (2001), as trajetórias de aproximação sucessiva têm uma importância chave, visto que são a modalidade de transição dominante da juventude em fase de desenvolvimento do capitalismo informacional que Galland (1997) denomina

novo modelo de socialização dos jovens, baseado na experimentação. Assim, as trajetórias de aproximação sucessiva se baseiam em elevadas expectativas de posicionamento social e profissional, mas em um contexto onde as opções de escolha se apresentam confusas ou limitadas e, portanto, qualquer escolha conta com uma alta margem de risco (Brunet; Pizzi, 2013). São trajetórias que em geral têm uma formação prolongada, uma incursão inicial de pouca qualidade no mercado de trabalho, precariedade, subemprego, participação no mercado de trabalho secundário, até chegar a um cargo profissional pleno. Esta modalidade afeta principalmente os jovens das famílias de classe média, mas também da classe operária ou da classe média sem capital cultural, que podem optar por prolongar a formação e se veem compelidos, do mesmo jeito, a medir, diferir e recompor seus itinerários de transição (Casal, 2006).

As trajetórias de precariedade constituem outra das formas de transição atuais. Estas trajetórias apresentam situações de desemprego intermitentes, uma grande rotatividade devido ao prazo da contratação temporária e uma habitual incorporação ao mundo do trabalho, através do subemprego. Diferentemente da aproximação sucessiva, esta instabilidade não tem efeito paliativo para a obtenção de ganhos parciais nem para a previsão de construir uma lenta, porém gradual carreira ascendente. O trânsito pelos itinerários de precariedade não se torna construtivo para o desenvolvimento de uma carreira profissional por causa das constantes mudanças de ocupação e da construção de um curriculum laboral disperso. Por esta via transitam tanto jovens com escassa formação como também com formação profissional, inclusive universitário, que não puderam superar uma fase inicial de inserção laboral em um mercado de trabalho muito secundário para eles (Brunet, Pizzi, 2013).

A última modalidade de transição de caráter emergente (Casal, 2006) são os itinerários erráticos e desestruturados. Esta modalidade se caracteriza pelo bloqueio da inserção profissional e da emancipação familiar e por estar vinculada a um elevado risco de exclusão social. Geralmente as expectativas de partida dos indivíduos já são baixas e a etapa de formação costuma ser breve e errática. Posteriormente, a inserção laboral fica bloqueada, os indivíduos são compelidos a conviver com o desemprego e a subsistência se dá por entradas circunstanciais no mercado de trabalho secundário, com participações pontuais na economia submersa, pela intervenção de programas de colocação do emprego ou por outras formas marginais de aquisição de recursos. A acumulação de todas estas

limitações provoca, em geral, a perda de atitudes e aptidões para a inserção laboral e social regulares.

A ideia de transição recebeu algumas críticas. Em primeiro lugar, a de se tornar “adultocêntrica”, diluindo o caráter autônomo que a categoria da juventude havia ganhado no decorrer da história. Esta noção reduz a juventude a uma etapa de passagem entre a infância e a fase adulta, definida esta última como momento de realização, de plenitude, “estado último de toda maturidade” (Cicchelli, Merico 2005). Em segundo lugar, a ideia de passagem e de transição se confundiu muitas vezes com a ideia de uma sucessão ordenada de acontecimentos comuns por onde todos os indivíduos deveriam passar. Embora esta sequência sirva para descrever algumas condições juvenis, sociais e históricas, corre o risco de não perceber a diversidade de experiências de passagem para a vida adulta. É este risco o que muitas vezes tem levado a rejeitar a noção de transição por arrastar uma visão linear, teleológica e estática da juventude. Apesar das críticas, por seu caráter temporário (presente-futuro) e relacional (jovens-adultos), a noção de transição é útil e contribui para se referir a um processo transitório, com entidade própria, que em alguns momentos históricos se caracterizou por uma ordem pré-estabelecida, mas que na atualidade aparece menos organizada (Longo, 2011).

Encontramos, por outro lado, o enfoque nominalista para caracterizar a juventude, definindo-a como geração. Karl Mannheim (1998) coloca que a conexão geracional é uma modalidade específica de posição de igualdade no âmbito histórico-social, devido à proximidade dos anos de nascimento. À proximidade histórico-social e de período próprias à posição geracional, a conexão geracional acrescenta um vínculo mais profundo, que é o de participar no “destino comum” dessa unidade, o de se orientar pela mesma problemática histórico-social. Contudo, no âmbito de uma mesma conexão geracional, há grupos que possuem uma adesão ainda mais concreta, um modo de acionar unitário. Esta maior intensidade de adesão surge de conteúdos comuns que ocupam a consciência do indivíduo e de forças formadoras também comuns, que configuram a expressão comum “significação social de existência”. As gerações representariam estas “unidades geracionais” (Mannheim, 1993).

Em oposição a esta visão homogeneizadora, segundo a perspectiva nominalista, Bourdieu (1982) contra argumenta que juventude e velhice não são categorias dadas de

forma objetiva, mas sim posições sociais que se produzem e se reproduzem constantemente a partir da luta pela distribuição de poderes entre os sujeitos que as ocupam. Portanto, sociologicamente falando, a juventude deve se inserir em um sistema de relações sociais que defina, em cada espaço social, as próprias fronteiras entre as faixas etárias. Bourdieu também coloca que a idade é um dado manipulado e manipulável. Mostra que o fato de falar de jovens como uma unidade social, como um grupo constituído que possui interesses comuns e referir estes interesses a uma idade definida biologicamente, constitui em si uma manipulação evidente. Portanto, questiona a pertinência desta categoria.

Outros autores rejeitaram a diluição da categoria de juventude e, em troca, destacaram a importância de estudar sua complexidade e pluralidade. O livro “La juventud es más que una palabra”, de Mario Margulis e Marcelo Urresti (2000) é um exemplo desta colocação. O livro destaca a diversidade de situações que unem (mudanças corporais, moratória “vital”, procura da independência do lar de origem, estética, comportamentos simbólicos, visão do mundo adulto), assim como as que diferenciam um grupo social (idade, geração, classe social, marco institucional e gênero), o qual por sua idade, por haver compartilhado acontecimentos similares, por sua passagem por instituições socialmente destinadas às novas gerações, como a escola, e também pela atribuição social que outros grupos sociais lhe fazem, compartilham certas características comuns (Margulis e Urresti, 2000).

A segunda parte do século XX se caracteriza, então, por estudos que também mostram a multiplicidade de experiências da juventude. Novas variáveis serão levadas em conta nas definições da juventude. Este aspecto repercute em um maior interesse pelos estudos sobre as “culturas juvenis” (Perez Isla, 2000, Reguillo, 2004) e as “tribos urbanas” (Urresti y Margulis, 2000; Reguillo, 1993, Feixa, 1998, Machado Pais, 2009). Carles Feixa (2006), por sua vez, coloca que no início da pós-modernidade, as identidades sociais não se baseavam somente na classe, sexo, etnicidade, mas também em outros elementos como a territorialidade. Demonstra como as culturas juvenis têm sido um fenômeno nitidamente urbano, metropolitano, nascido nas grandes cidades dos países urbanos.

José Machado Pais (2003) ressalta a relação existente entre a sociologia das juventudes e a sociologia do ócio, pois é no âmbito do ócio onde as culturas juvenis adquirem maior visibilidade e expressão. Para Margulis (1994), o ócio estaria mais presente como elemento constitutivo entre os jovens das classes mais privilegiadas, embora acabe se difundindo nas classes mais desfavorecidas economicamente, mesmo que a associação entre cultura juvenil e ócio se configure de forma diferente em cada contexto.

O mesmo ocorre com outros fatores: os entornos relacionais, os grupos de pares ocupam um lugar na análise do imaginário comum dos jovens e de seus processos de socialização (Casal. 2006). A sociologia começa a se interessar também pelas representações que os jovens têm de si mesmos, confrontado-as com definições acadêmicas, mediáticas e políticas. No âmbito de uma pesquisa qualitativa e longitudinal, Claire Bidart (2002) assinala que ao “se dizer adulto”, está em jogo uma definição composta por elementos estatutários, representações sociais, anseios e decisões individuais que questionam as definições acadêmicas. O interesse pelas formas subjetivas de viver a juventude impõe uma nova definição de juventude como experiência significativa. Ser jovem não depende somente de uma idade nem de um conjunto de papéis pré-estabelecidos, mas também da experiência social e pessoal que se tem de ambos dentro de certas condições sociais. Esta ênfase não acontece sem conexão com uma cultura de massa que coloca o juvenil e o rejuvenescimento entre os principais atrativos da valorização pessoal. O juvenil propagado nos meios e na publicidade se converte em um “estado de ânimo”, em um símbolo para toda a sociedade (Ghiardo, 2004).

Perez Islas (2000) resumirá algumas características dizendo que o juvenil:

é um conceito relacional (só adquire sentido na sua relação com o não juvenil), historicamente construído (porque o contexto histórico configura o viver e perceber do jovem), situacional (porque responde a contextos bem definidos, evitando as generalizações), representado (pelos processos de negociação entre as “hetero-representações” e as “auto-percepções”), mutante (porque se constrói e reconstrói permanentemente na interação social), produzido no cotidiano (porque os âmbitos de referência são íntimos, pertos, familiares), edificado no âmbito de relações de poder (dominação, subalternidade, mas também

complementaridade , superposição, negação) e transitória (porque os tempos sociais e biológicos os integram e expulsam desta condição) (Perez Isla, 2000, p15 tradução nossa).

Esta definição ampla pode se condensar em uma visão da juventude como processo. A juventude é um processo social essencial na reprodução de uma sociedade determinada historicamente, embora não se possa sempre reconhecer como um estágio diferenciado (Mekler, 1992). É um processo biossocial porque tem um princípio biológico e orgânico (a puberdade), mas inclui componentes sociais e familiares e de sucessos chaves e determinantes de classe e posição sociais. (Casal, 2006). É um processo relacional, porque os jovens se encontram em um processo de busca de autonomia própria da modernidade e este processo é sempre o produto de uma medição com outro significativo, como os adultos. A juventude é também um processo de construção identitária baseada em definições sobre a maturidade e a responsabilidade e não só na perseguição de determinados papéis (trabalhador, cidadão, pai, proprietário) (Van de Velde, 2008).

A perspectiva processual, relacional e situacional da juventude é a postura adotada nesta tese, já que nos dá a demarcação para a construção das trajetórias educativa-laborais dos jovens aqui estudados.

## **1.2 Pobreza**

A condição de pobreza incide de forma particular nas trajetórias educativo-laborais dos jovens. Tanto as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, como a idade para a respectiva entrada, a qualidade do trabalho conseguido, os setores da economia onde se integram, a possibilidade de aceder ou continuar estudando, ou a opção pela falta total de atividade, estão determinados pelo estrato social de afiliação (Bonfiglio Tinoboras; Van Raap, 2008). Por tudo isto, a pobreza é analisada como categoria teórica e de modo particular no momento de abordar as trajetórias dos jovens de 18 a 24 anos, em ambos os países.

O termo pobreza nunca foi uniforme, mas segundo os períodos históricos e levando em conta variáveis econômicas, sociais e políticas, foi variando e tendo diferentes conotações<sup>6</sup>.

O enfoque das necessidades, que aparece na década dos anos de 1970, colocou em discussão se o bem-estar social podia ser apurado unicamente mediante indicadores de renda agregada ou per capita como era até então e pôs em foco na satisfação das necessidades básicas do conjunto de população. Contribuiu, também, para redefinir o que foi considerado “básico”, ao ir além da interpretação clássica – alimentação, vestuário e moradia – dando especial ênfase sobre o papel central de acesso a certos serviços comunitários, como a saúde e educação.

Com esta noção de privação se constroem as perspectivas relativas de pobreza, que considera que a definição de necessidades básicas deve ser feita levando-se em conta os padrões de vida prevalentes na sociedade objeto de estudo. As necessidades humanas são, portanto, percebidas como socialmente determinadas, sendo dependentes do contexto particular onde são geradas. Assim, não é possível conceber linhas de pobreza que permanecem inalteradas ao longo do tempo, segundo uma ótica de pobreza absoluta, mas sim que estas linhas devem ser dinâmicas, movendo-se na mesma direção que o nível de vida predominante na sociedade.

O sociólogo britânico Peter Townsend, um dos principais defensores deste conceito relativo de pobreza, propõe a seguinte definição:

A pobreza só pode se definir objetivamente e se aplicar consistentemente em termos de conceito de privação relativa [...] O termo se interpreta de forma objetiva e não subjetiva. Pode-se dizer que os indivíduos, família e grupos populacionais se encontram em uma situação de pobreza quando carecem de recursos para obter a alimentação básica, participar das atividades e ter as condições de vida e as comodidades que pelo menos são

---

<sup>6</sup> Um exemplo nos remontam à Lei dos pobres de 1834, na Inglaterra, em um contexto onde a revolução industrial estava em pleno andamento. De acordo com Castel (1997) esta lei estabelecia um “código coercitivo do trabalho” e seu caráter era punitivo e repressivo e não protetor. Desta maneira quem estava em condições de sobreviver através de sua inserção no mercado de trabalho deveria fazê-lo. Castigavam-se a mendicância e preguiça. Segundo Spicker (2009) a lei dos pobres se baseava em dois princípios: o princípio de isolamento e o princípio de elegibilidade, fazendo uma clara distinção entre pobreza e indigência, que supunha a comprovação priori dos meios de subsistência para ter elegível aos benefícios.

amplamente fomentadas ou aceitas nas sociedades as quais pertencem. Seus recursos estão tão significativamente abaixo dos indivíduos ou da família média que acabam, efetivamente, excluídos dos padrões comuns de vida, costumes e atividades (Townsend, 1979, p. 31 tradução nossa).

Pereira C.(2006) faz uma crítica ao conceito de pobreza relativa e absoluta porque contém um forte componente subjetivo e utilizam muitas vezes elementos arbitrários para determinar quais são os pobres.

Ser pobre, segundo Amartya Sen (1997), não significa viver abaixo da linha imaginária da pobreza, por exemplo, com uma renda de US\$2,00 por dia ou menos. Ser pobre é ter um nível de renda insuficiente para poder desenvolver determinadas funções básicas, levando em conta as circunstâncias e exigências sociais do entorno, sem esquecer a interconexão de muitos fatores. Para Amartya Sen, existem dois tipos de pobreza: a pobreza de renda e a pobreza devido à privação de capacidades. Ambas estão mutuamente relacionadas, de forma que a renda é uma geradora de capacidades e as capacidades são a ferramenta para erradicar a pobreza de renda.

O enfoque das capacidades teve numerosas aplicações com importantes efeitos políticos. Surgiu como uma nova maneira de afrontar a medição da pobreza até o trabalho para determinar as causas da fome, passando pelos estudos sobre o papel de mulher no desenvolvimento econômico. Também teve forte influência na formulação do índice de desenvolvimento humano (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Várias tem sido as consequências da aplicação do enfoque das capacidades:

- i) Em primeiro lugar, talvez a consequência mais importante seja que este enfoque conseguiu produzir mudanças profundas no terreno do desenvolvimento econômico e da economia do bem-estar humano. Assim sendo, o “bem-estar humano” consiste em desenvolver as competências das pessoas. Com base neste enfoque, é possível falar em desenvolvimento quando as pessoas são capazes de fazer mais coisas, não quando elas são capazes de comprar mais bens ou serviços.

- ii) Em segundo lugar, Sen estabeleceu que as questões de gênero são parte integral dos processos de desenvolvimento. Desmentiu que baixos níveis de desenvolvimento econômico afetam de igual maneira homens e mulheres e que as políticas de desenvolvimento são neutras quanto ao gênero. Assim, Sen mostrou que no interior dos lares, as mulheres e os homens não tem o mesmo acesso aos cuidados da saúde e de nutrição.
- iii) Em terceiro, Sen (1997) estudou as causas da fome no mundo, chegando a conclusões importantes do ponto de vista das políticas econômicas. Para ele (e assim como o demonstra empiricamente) a fome não se produz por uma insuficiente produção de alimentos. A fome pode ser o resultado de uma insuficiente produção, mas esta é consequência de injustos mecanismos de distribuição. Assim, Sen assinala que os problemas de distribuição são em maior medida a causa da fome, contradizendo os princípios da teoria econômica tradicional.
- iv) Uma quarta consequência da aplicação do enfoque das competências faz referência a como medimos a pobreza. Sen coloca que o aumento da renda não implica no aumento do bem-estar, já que a maioria dos lares não são plenamente cooperativos.

A conceituação de pobreza proposta por Sen representa uma ruptura nos dois sentidos em relação às conceitualizações anteriores: (i) afasta-se, definitivamente dos enfoques monetários (de renda ou gasto), algo que só havia sido timidamente apontado a partir do enfoque de necessidades básicas; e (ii) assume uma ótica multidimensional, que introduz tanto considerações econômicas, como não econômicas na hora de avaliar a pobreza (Vazquez, 2009).

Perez Sainz e Mora Salas (2006) colocam que apesar dos esforços que fizeram a nível internacional, autores como Townsend (1979); Sen (1983), e no caso latino-americano, Boltvinik (1999), por definir um enfoque conceitual para teorizar sobre a pobreza, o estatuto epistemológico e os alcances conceituais desta noção continuam sem ser definidos de forma precisa. Além do reconhecimento da multidimensionalidade do

fenômeno e da necessidade de superar os enfoques reducionistas, persistem as discrepâncias sobre a natureza do conceito (absoluta ou relativa), o campo epistemológico em que se situa (estudos sobre o bem-estar versus enfoque de potencialidades), seu conteúdo particular (desenvolvimento humano versus necessidades básicas), e o objeto de análise (enfoques centrados na privação versus enfoques centrados no desenvolvimento). Estes autores dizem que ao definir a pobreza como um conceito de ordem normativa, se está reconhecendo que carece de uma perspectiva relacional. Isto quer dizer que os estudos sobre pobreza não estão preocupados em analisar padrões de distribuição dos recursos existentes em uma sociedade, nem as pautas de poder em que se sustentam, mas sim que, basicamente, estão interessados em identificar aqueles grupos de população que não conseguem alcançar um umbral de bem-estar (o desenvolvimento) que se considera como o mínimo socialmente aceitável para levar uma vida digna (ou dispor das competências para tomar decisões reacionais em um contexto social específico) (Perez Sainz e Mora Salas, 2006). Portanto, propõe o conceito de exclusão social como mais abrangente que a pobreza.

A exclusão social representa a forma extrema das desigualdades sociais, remete à uma compreensão relacional da sociedade, baseada no poder (Perez Sainz e Mora Salas, 2006), ao contrário da pobreza que, independentemente do enfoque que se adote, defina as carências em termos de um certo padrão de bem-estar (ou desenvolvimento); portanto, remete à uma compreensão não relacional. A perspectiva da exclusão, pelo contrário, postula a ruptura da comunidade apontando a existência de setores que tem sido deixado fora desta comunidade e questiona a premissa da mobilidade ascendente e propõe que haja um bloqueio na superação da pobreza, especialmente da indigência.

Com referência à exclusão, Clemente (2012) define a pobreza persistente como:

Uma condição de privação generalizada ao longo do tempo onde, a partir da privação econômica, combina-se criticamente um conjunto de outras dimensões do lar e seus entornos, cujos indicadores deficitários comprometem o ciclo de reprodução do grupo familiar e/ou convivente. Esta condição se define segundo os padrões que a sociedade estabelece como umbral para a assistência por necessidades urgentes (saúde, moradia, alimentação, cuidado infantil). Sua particularidade é que as privações tendem a se manter no tempo e comprometem mais de uma geração de um mesmo grupo familiar, apesar das mudanças favoráveis em seu

contexto social e econômico, o que faz com que a abordagem seja multidimensional. (Clemente e Roffman, 2012, p.5, tradução nossa).

Perez Sainz e Mora Salas (2006) identificam fatores de gênese da pobreza que se poderia reinterpretar como acoplamento de dois tipos de exclusões: a socioeconômica e a sociocultural.

Esta ideia de acoplamento tem uma dupla consequência analítica importante. Por um lado, está assinalando que a exclusão é um fenômeno multidimensional. Por outro lado, leva a pensar que quando acontece tal acoplamento, a exclusão tende a se reforçar adquirindo formas mais extremas e persistentes. Isso é similar às interações que se dão entre distintos tipos de desigualdades sociais, tal como argumentou Tilly (1999) com a ideia de desigualdades reforçadas pelo acoplamento de distinções internas e externas à uma certa instituição social. Desta maneira, começa já a se insinuar as similaridades entre a problemática da exclusão com as desigualdades (Pérez Sainz e Mora Salas, 2006 p.28 tradução nossa).

Zicardi (2013) expõe que a exclusão ocorre em um contexto social caracterizado pela debilitação dos alicerces da chamada sociedade salarial e dos regimes de segurança social, que afeta cada vez mais o conjunto dos trabalhadores. Embora Castel (1997) e Brugué Goma e Subirats (2002) considerem que a noção de exclusão social remete, em primeiro lugar, a fatores estruturais, mas eles não são os únicos fatores. Esses últimos autores ampliam a perspectiva para além do mundo do trabalho e identificam três grupos de fatores que incidem nos processos de exclusão: i) a fragmentação tridimensional da sociedade, que gera a diferenciação étnica, a alteração da pirâmide populacional e a pluralidade de formas de convivência familiar; ii) o impacto da economia pós-industrial sobre o emprego, que por um lado gera trajetórias ocupacionais em um leque de itinerários complexos e dilatados no tempo e, por outro, a irreversível flexibilidade dos processos produtivos na economia da informação, a desregularização trabalhista, a erosão dos direitos trabalhistas e o enfraquecimento dos esquemas de proteção social; iii) o déficit de inclusão do estado de bem-estar, que acentuou as rupturas entre a cidadania e o caráter segregador de certos mercados de bem-estar, com uma presença pública muito débil. Para Zicardi (2013) a principal contribuição consiste em afirmar que se trata de um fenômeno impossível de separar da política: “[...] a exclusão social não está inscrita de

forma fatalista no destino de nenhuma sociedade, mas é suscetível de ser abordada a partir dos valores, a partir da ação coletiva, a partir da prática institucional e a partir das políticas públicas” (Brugué, Gomà e Subirats, 2002 p.25, tradução nosso).

De uma perspectiva diferente, Lioc Wacquant (2010), referindo-se à marginalidade, fala de quatro lógicas estruturais que a alimentam:

- i) A primeira é a e dinâmica estrutural onde há uma persistência e aumento da desigualdade social, havendo um desacoplamento entre marginalidade e as flutuações cíclicas da economia. As consequências são que as altas no emprego e a renda agregada, têm poucos efeitos benéficos sobre as possibilidades de vida dos habitantes dos bairros relegados, enquanto que as baixas lhes produzem ainda mais deteriorações;
- ii) A segunda lógica estrutural é a dinâmica econômica, onde a marginalidade urbana é o subproduto de uma dupla transformação na esfera do trabalho. Uma é quantitativa e leva à eliminação de milhões de empregos semiqualeificados e a outra qualitativa, que implica na degradação e dispersão das condições básicas de emprego, remuneração e seguridade social para a maioria dos trabalhadores.
- iii) A terceira lógica estrutural que alimenta a marginalidade é a dinâmica política, a redução e a desarticulação dos estados de bem-estar e a estratificação da população que recebe ajuda :

Os Estados não só desenvolvem suas políticas destinadas a “enxugar” as consequências mais evidentes da pobreza e amortizam ou não seu impacto social e espacial. Também contribuem para determinar quem fica relegado, como, onde e durante quanto tempo. Os Estados são grandes motores de estratificação por direito próprio, e em nenhum outro lugar o são mais que na base da pirâmide socioespacial (Wacquant, 2010 p.175 tradução nossa);

- iv) A quarta lógica estrutural é a dinâmica espacial: concentração e estigmatização onde a marginalidade tem uma tendência a se conglomerar

e se acumular em áreas “irredutíveis” e as que não se pode ir. Acompanha esta estigmatização territorial uma pronunciada diminuição do sentido de solidariedade:

O enfraquecimento dos vínculos sociais fundados sobre o território, isto é, sua mutação em capital social e simbólico negativo, alimenta como contrapartida uma retirada da esfera do consumo privatizado e estimula as estratégias de distanciamento (“eu não sou um deles”) que minam ainda um pouco mais as solidariedades locais e confirmam as percepções depreciativas do bairro. (Wacquant, 2007 p.311 tradução nossa).

Paugam (2007) define a Pobreza como uma relação de interdependência entre a população que se designa socialmente como pobre e da sociedade da qual faz parte. Serge Paugam retoma a definição sociológica de pobreza que propõe Simmel e mostra que “o próprio fato de receber assistência dá aos pobres uma carreira concreta, altera sua identidade anterior e se converte em um estigma todas suas relações com os demais” (Paugam 2007. p. 63, tradução nossa). Portanto o fato de receber assistência, leva ter um status social que os desqualifica, embora continuem sendo, membros do pleno direito da sociedade.

Paugam também mostra que qualquer definição estática de pobreza contribui para limitar no mesmo conjunto as populações, cuja situação é heterogênea e a ocultar o processo de acumulação progressiva de dificuldades das famílias e dos indivíduos. Contudo, não podemos deixar de reconhecer os efeitos de processo de expulsão do mercado de trabalho, de faixas cada vez mais numerosas da população que tem modificado as formas de entender a pobreza. Tanto Paugam (2007) quanto Wacquant (2010) coincidem que o Estado, através de suas políticas de assistência desqualifica e estigmatiza os mais pobres.

Serge Paugam (2007) expõe uma tipologia da pobreza: pobreza integrada, pobreza marginal e pobreza desqualificadora, com base em um estudo comparado, realizado na Europa (ver Quadro N° 3).

### Quadro N° 3: Tipos ideais de Pobreza

Tipos ideais	Desenvolvimento e mercado de trabalho	Sistema de proteção social	
		Vínculos sociais	
<b>Pobreza integrada</b>	Desenvolvimento econômico fraco, economia informal, desemprego oculto.	Força da solidariedade familiar, proteção dada pelas pessoas que estão perto.	Fraca cobertura social sem renda mínima garantida
<b>Pobreza marginal</b>	Pleno emprego praticamente, desemprego reduzido.	Manutenção ou diminuição progressiva do recurso da solidariedade familiar	Generalização do sistema de proteção social, renda mínima garantida para os mais desfavorecidos. (recursos limitados)
<b>Pobreza desqualificada-ra</b>	Forte aumento do desemprego. Instabilidade trabalhista, dificuldades de inserção.	Debilidade dos vínculos sociais, em particular dos desempregados e populações desfavorecidas.	Forte aumento do número de beneficiados da renda mínima garantida, desenvolvimento da assistência aos pobres.

Fonte: Paugam, 2007 p. 98.

Na pobreza desqualificadora analisa três características dessa tipologia: i) Novas formas de desqualificação espacial e segregação urbana, ii) a construção de uma identidade negativa, iii) a fragilidade nos laços sociais. Essas características também foram analisadas por Loic Wacquant (2010), Dubet (2001) e Bourdieu (1999) no seu livro Miséria do Mundo e possibilitaram pensar a pobreza e sua implicação nos jovens.

Nesta tese se considera a pobreza como um fenômeno multidimensional, relacional onde existe um acoplamento de exclusões socioeconômicas e socioculturais que comprometem a reprodução do jovem e seu grupo familiar e que pode perdurar no tempo implicando mais de uma geração.

### 1.3 - A Pobreza e sua implicação nos Jovens

Os jovens representam grupos sociais mais propensos a enfrentar circunstâncias adversas para sua inserção social e desenvolvimento pessoal e/ou exercem condutas que entranham maior exposição a acontecimentos hostis que pode lhes originar riscos<sup>7</sup> ou problemas comuns. Assim, os jovens em geral se encontram vulneráveis num conjunto de riscos comuns que se acentuam na pobreza:

- a) Os riscos relacionados com o ciclo vital se expressam nos papéis e condições sociais vinculado a uma idade. Entre os traços de vulnerabilidade relacionados com a dimensão vital se encontram a construção da identidade e inserção social; submissões as atividades delituosas, as mortes por violência ou acidente. Como mostra o estudo Mapa da Violência (2013), os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores de periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos.
- b) A maternidade/paternidade precoces e, inclusive, o casamento durante a adolescência ou juventude precoce, também são fatores de risco que vem se transformando paulatinamente em fatores de vulnerabilidade por suas desvantagens para o aproveitamento das estruturas de oportunidades existentes na sociedade (Katzman, 1999). Dados proporcionados pelo INDEC (2011) apontam que na Argentina 10% das mulheres entre 15 a 24 anos é chefe de família ou cônjuge e que já tenha um filho ou mais de um. Destas jovens, 80% pertencem aos lares dos dois quintis mais pobres, e deste 80% de mulheres jovens pobres com filhos, 30% estuda e/ou trabalha e o restante 70% nem estuda nem trabalha. No Brasil, segundo dados do PNAD (2012), entre jovens de 15 a 19 anos com maior escolaridade (oito anos ou mais de estudo), 7,7% tiveram filhos, enquanto que para as com até sete anos de estudo a proporção

---

<sup>7</sup> O risco expressa a probabilidade de exceder um nível de consequências econômicas, sociais, ambientais num determinado lugar, durante um determinado período de tempo.

foi de 18,4%. No grupo de mulheres de 18 a 24 anos de idade, 40,9% daquelas que não tinham filho, ainda estudavam, 13,4% não estudavam e tinham até o ensino médio incompleto e 45,6% não estudavam e tinham pelo menos o ensino médio completo.

Dubet (2001) expõe que uma das características da expressão moderna das desigualdades é que os pobres não tem a capacidade de construir plenamente sua identidade:

Habitualmente eles são caracterizados pelos problemas tal como são definidos pelas políticas sociais: pobres, desempregados, imigrantes, famílias desestruturadas, delinquentes. Essas pessoas são definidas pelas categorias de uma desvantagem que corresponde aos programas das políticas sociais. (Dubet 2001 p.14 tradução nossa).

As desigualdades não se reduzem só ao nascimento, à raça, à posição de classe, mas também se juntam a isso “uma conjugação de um conjunto complexo de fatores aparecendo, muitas vezes, como um produto mais ou menos perverso de práticas ou políticas sociais que tem como objetivo limitar as desigualdades” (Dubet 2001p.12 tradução nossa). Para o autor esses efeitos não podem ser ignorados, sobretudo os efeitos de dependência e estigmatização que aprofundam ainda mais as desigualdades.

- c) Os riscos ligados à transmissão intergeracional de atributos hostis, mediante mecanismos socioculturais como ocorre com os problemas de educação, emprego e subemprego, que afetam de modo particular os jovens, são mais extensos e graves em condições de pobreza. Diversos estudos, no caso da Argentina, Brasil e da América Latina (OIT, 2007; CEPAL, 2004) descrevem o círculo vicioso que se gera entre a situação ocupacional e clima educativo do lar e a situação de pobreza, déficit educativo e a situação de emprego dos filhos. Os lares com recursos materiais escassos, problemas de emprego e frágeis relações familiares, comunitárias e institucionais de integração, carecem dos meios materiais, sociais e culturais necessários para oferecer oportunidades de construção de bem-estar a seus filhos. Nos capítulos

seguintes aprofundar-se-á mais sobre a situação da educação e trabalho dos jovens de baixa renda.

- d) Os riscos de viver em favelas, vilas de emergência ou assentamentos estão ligados à segregação espacial e à estigmatização de seus habitantes, especialmente dos jovens. Machado da Silva e Pereira Leite (2007) nos falam da situação das favelas do Rio de Janeiro:

A interpretação mais largamente difundida no Rio de Janeiro, as favelas seriam o território da violência e a população ali residente conivente com seus agentes, os traficantes de drogas. O discurso público dominante aprende e explica a “violência urbana” através da “metáfora da guerra” e dos “mitos” que lhes são associados, variavelmente presentes no entendimento de diversos atores: cidade legal versus cidade ilegal, Estado dentro do Estado, conivência dos moradores da favela com os criminosos, banalização da violência, etc. Esses “mitos” sustentam grande parte do pacote interpretativo da estrutura, atualmente, o “problema da violência” no Rio de Janeiro e o horizonte das propostas e medidas para seu controle e redução. [...] Mesmo sabendo-se que a grande maioria não integra as quadrilhas, os jovens favelados têm sido percebidos e tratados como em permanente risco de a elas aderirem, posto que as atividades ligadas ao tráfico de drogas seriam muito atrativas entre os estratos inferiores – combinando, assim, economicismo e preconceito. (Silva e Leite, 2007, p. 548 ).

Bourdieu, para apresentar o conceito de espaço social parte da definição do espaço físico como um lugar em que está situado, seja como localização ou como posição, categoria em uma ordem. O espaço social está definido por:

Agentes sociais que se constituem como tais e pela relação com determinados campos e a determinação de suas propriedades, situando-se em uma posição relativa a respeito de outros lugares e pela distância que os separa. Assim como o espaço físico se define pela exterioridade recíproca das partes, o espaço social se define pela exclusão mútua ou a distinção das posições que o constitui, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais. (Bourdieu, 1999, p.120 tradução nossa).

A capacidade de dominar o espaço, em especial de tomar posse (material ou

simbolicamente) dos bens escassos (públicos ou privados) que se distribui nesse espaço, depende do capital possuído. Inversamente, aqueles que carecem de capital são mantidos à distância, seja física ou simbolicamente, dos bens socialmente mais escassos e são condenados a ter os bens mais indesejáveis e menos escassos. A falta de capital intensifica a experiência de finitude e acorrenta a um determinado lugar (Bourdieu, 1999, p.123).

O espaço social, segundo Bourdieu (1999) tende a produzir seu reflexo “deformado e difuso” no espaço físico, na medida em que os grupos possuidores de capitais brigam para concentrá-los (o que concede a cada capital uma maior potencialidade), ao mesmo tempo em que utilizam estratégias para evitar a desvalorização social. Portanto, aquelas zonas e bairros mais degradados, material e simbolicamente (quanto à dotação de serviços públicos, emprego, segurança, etc.), funcionam como polos “repelentes” para seus próprios habitantes.

Duas são as consequências primordiais deste processo de difamação e estigmatização das classes mais baixas: por um lado, a erosão das solidariedades e, por outro, os sentidos compartilhados propícios para a mobilização coletiva.

Wacquant (2010) faz uso do conceito de “classe objeto” desenvolvido por Bourdieu para descrever a situação tradicional do camponês, mas que também pode ser aplicado no caso dos jovens de baixa renda, conceito que corresponde principalmente à desapropriação simbólica e política, em sentido amplo, na medida em que as condições sociais produzem a incapacidade de se transformar em agentes ativos, produtores de representações compartilhadas que define seus próprios interesses na “arena” política. Com efeito, a imensa maioria de representações e discursos sobre a miséria, sobre seus contextos, explicações e causas, são elaborados por indivíduos que procedem de outras posições de classe.

Neste ponto, Wacquant (2010) aprofunda o conceito de Pierre Bourdieu ao ressaltar como o Estado possui também um papel produtor e ativo, ao exercer um poder de nomeação negativa, através de todo sistema penal, mediante políticas mais ou menos expansivas em termos de populações carcerárias ou sob custódia e vigilância.

Esta concepção também é reforçada por Silva e Leite (2007) ao analisar a situação dos jovens nas favelas:

As ideias de cumplicidade com os criminosos são em boa parte sustentadas, reproduzidas e objetivadas pelas próprias políticas sociais e/ou ações filantrópicas destinadas aos moradores de favelas em geral e, especialmente, aos seus segmentos mais jovens. À sua orientação claramente focalizada e compensatória é adicionada uma filosofia justificadora que penaliza a clientela, sempre pensada como potencialmente criminoso. Os programas passam a ser formulados e implementados em um viés repressivo/preventivo, como uma espécie de ampliação dos instrumentos de controle social, visando afastar as categorias sociais “vulneráveis” ou “de risco” das “tentações” da carreira criminal. Dessa maneira, cria-se algo como o “criminoso em potencial”. Moraes (2005), analisando as políticas públicas para a juventude, chega a referir-se à “policialização” das mesmas, aproximando-se dos trabalhos de Wacquant sobre o “Estado policial” (Wacquant, 2001) (Silva e Leite, 2007 p.550).

A condição de pobreza incide de modo particular nas trajetórias educativas e trabalhistas dos jovens, lotando-a de condicionalidades tanto socioeconômicas, do habitat onde vivem, de violência, discriminatórias e estigmatizantes, e impactando nas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, como a idade de entrada ao mesmo, a qualidade de trabalho obtido, a possibilidade de aceder ou continuar com seus estudos.

#### **1.4 – A atuação do Estado: Os sistemas de proteção social**

A proteção social (OIT, 2010) é um conjunto básico de direitos e garantias sociais que procuram outorgar segurança econômica (mediante transferências monetárias) e acesso a serviços essenciais (mediante prestações destes serviços) à população com privações e suas diferentes etapas da vida. Desta forma, o piso de proteção social constitui uma “proteção social básica” (Bertranou e Vezza, 2010) promotora de oportunidades de inclusão e facilitadora da coesão social para aqueles que não estão cobertos pela segurança social contributiva.

Nos estudos dos sistemas de proteção social, apesar dos enfoques diferentes como

os abordados por Fleury (2000) e Pereira, P (2013), apresenta-se seu desenvolvimento como uma articulação entre um processo econômico, social e político.

A partir de como se estrutura essa articulação, Fleury (2000) aborda tipos ideais de proteção social: assistência social, seguro social e seguridade social.

- a) O modelo de proteção social, cujo eixo central reside na assistência social aparece em contextos socioeconômicos que enfatizam o mercado que se auto regula e não deve ser interferido e é onde as necessidades são satisfeitas de acordo com a capacidade individual de adquirir bens e serviços. A ação pública tem uma atuação mínima voltada para os focos de pobreza onde as pessoas têm que demonstrar sua incapacidade para aceder a algum benefício.
- b) O modelo de seguro social tem como característica central a cobertura de grupos ocupacionais através da relação contratual. Tem como antecedente o sistema implantado por Bismark na Alemanha. O modelo de financiamento tripartido: empregadores, empregados e o Estado revela a natureza deste mecanismo de organização social que garante ao trabalhador o mesmo status socioeconômico em situação de perda da capacidade de trabalho.
- c) O modelo de seguridade social se caracteriza por um conjunto de políticas públicas que garante aos cidadãos um mínimo vital socialmente estabelecido. Sua referência histórica é o plano Beveridge de 1942 na Inglaterra, onde se estabeleceu um novo modelo de ordem social baseado em desvincular os direitos sociais da relação contratual estabelecida pelos assalariados. O caráter igualitário da medida está baseado na certeza de contar com um padrão mínimo de benefícios de forma universalizada, independentemente da contribuição anterior. O acesso aos benefícios sociais depende unicamente das necessidades dos indivíduos. O Estado desempenha um papel central tanto na administração como no financiamento do sistema que destina recursos importantes do orçamento público para a manutenção das

políticas sociais.

Para Pereira, C (2013) os tipos dominantes de proteção social nas diferentes fases do capitalismo estão determinados pelas condições econômicas que fundam as teorias e ideologias que subjazem em cada uma delas. Para a autora:

O termo proteção social encerra, em si, um ardil ideológico, visto que falseia a sua realidade por se expressar semanticamente como sendo sempre positiva. De fato a pesquisa demonstrou que a proteção social onde quer que se tenha realizado, foi alvo de interesses discordantes entre seus estudiosos, executores e destinatários; e sempre foi influenciada por teorias e ideologias conflitantes. Por isso, não apenas assumiu configurações dissonantes, como adquiriu distintos significados de acordo com a corrente teórico-ideológica sob a qual se instituiu (Pereira,C; 2013, p.10)

Sem deixar de levar em conta as condições econômicas, que serão abordadas no próximo capítulo, nem as ideológicas, podemos considerar que os sistemas de proteção social atual, nos dois países, possuem funções específicas em relação às políticas de promoção social e às políticas setoriais (saúde, educação, etc.) Seu papel, segundo (Cecchini, Martinez, 2011) é:

- I. Proteger e assegurar a renda, ante o risco daqueles que podem não tê-las, e por sua vez garantir um piso mínimo.
- II. Identificar a demanda e garantir o acesso, isto é, estabelecer uma lógica de acesso à saúde, educação, e promoção e desenvolvimento das pessoas.
- III. Fomentar o trabalho digno.

Ambos os países orientaram seus sistemas de proteção social para que sejam inclusivos. Embora, para que um sistema de proteção social seja considerado inclusivo, deve contemplar as seguintes dimensões (Cecchini e Martinez, 2011):

- Oferecer uma resposta ao diferentes grupos da população em condição de pobreza e vulnerabilidade;
- Conseguir superar a dualidade do mercado trabalhista que separa setor formal e informal de trabalho;
- Detectar as diferenças nas necessidades que se dão entre as famílias

tradicionais, onde há um só núcleo familiar e as famílias diferenciais, como por exemplo, os lares monovalentes ou compostos por pessoas da terceira e/ou quarta idade. Nesses últimos, se potencializam as necessidades de apoio e proteção;

- Munir de cuidados um tema relevante quanto à proteção social do menor, do adulto maior, das pessoas doentes e deficientes.

Nos sistemas de proteção social desenvolvidos no Brasil e na Argentina, destacam-se algumas políticas e programas destinados de maneira direta ou indireta aos jovens de baixa renda e que incidem nas suas trajetórias educativo-trabalhistas, especialmente as políticas e programas de transferência de rendas que vinculam essa proteção com a sustentação da escolaridade e que levam ao retorno à escola ou promovem a sua continuidade e término.

Segundo a definição elaborada por Cecchini e Martinez (2011), esses programas se caracterizam por tentar combater a pobreza mediante a combinação de um objetivo a curto prazo: o aumento dos recursos disponíveis para o consumo, a fim de satisfazer as necessidades básicas das famílias beneficiárias; e com outro objetivo de longo prazo, o fortalecimento do capital humano para evitar a transmissão a pobreza entre as gerações .

Para isso, geralmente, se utilizam três instrumentos: i) as transferências monetárias para aumentar a renda; ii) os condicionamentos das transferências ao uso de certos serviços sociais para o acúmulo de capital humano; iii) a focalização nos lares pobres e extremamente pobres.

Por meio desses mecanismos, tenta se abordar de maneira conjunta os aspectos materiais e cognitivos, associados às situações de pobreza, assumindo a importância de combinar a proteção social não contributiva com a promoção social. Os PTC se converteram no pilar de grande parte dos sistemas de proteção social da região, especialmente no Brasil e Argentina.

### 1.4.1 – Proteção social no Brasil

Na Constituição do Brasil de 1988, a proteção social é entendida como uma garantia cidadã. Essa base normativa foi logo enriquecida com leis, políticas e programas que fortaleceram instituições chaves do mercado de trabalho e/ou que ampliaram ainda mais os direitos para numerosos grupos populacionais que se encontravam em situação de exclusão.

Nos últimos anos, o Brasil desenvolveu uma série de políticas econômicas e sociais, orientadas para superar a exclusão social, a fome, a desigualdade e a pobreza. Entre esses esforços, os mais conhecidos são o conjunto de programas de proteção social não contributiva, que foram desenvolvidos nas últimas duas décadas. Por outro lado, o Brasil implementou também reformas econômicas substantivas que, articuladas com esforços não contributivos, tiveram efeitos cruciais para fixar um caminho para o exercício dos direitos dos cidadãos. Combinados, o crescimento econômico e a criação de novas oportunidades de emprego, a regulação do mercado trabalhista – incluindo o aumento do salário mínimo -, e a expansão ea melhoria dos benefícios contributivos e não contributivos, ajudaram, em diversos graus, a expandir o acesso ao bem-estar, reduzindo fortemente a pobreza e levando à diminuição das desigualdades (Robles, Mirosevic 2012).

As transferências sociais não contributivas tem um papel central assegurando a proteção social daqueles que não tem acesso a recursos contributivos. Particularmente, se destacam no Brasil três esquemas de programas de transferências monetárias: i) a pensão para trabalhadores rurais; ii) o *Benefício* de Prestação Continuada (BPC), uma transferência monetária definida como direito constitucional para deficientes e pessoas com renda trabalhista ou aposentadorias insuficientes, que não contam com nenhum outro recurso econômico; e iii) programas de transferências monetárias condicionadas – em particular, o programa Bolsa Família – para a população que vive em situações vulneráveis.

Outras ações chaves para a implementação e expansão do sistema são o conjunto

de leis e regulamentos que garantiram fontes de financiamento para programas sociais chaves (como o caso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, estabelecido pela Constituição) e que equipararam o salário mínimo a um piso de proteção social que define o nível mínimo de benefícios para os cidadãos como parte do BPC (Benefícios de Prestações Continuadas) e outras transferências sociais. Novos programas também foram juntados mais recentemente, seguindo a corrente de um enfoque de direitos da infância. Por exemplo, a introdução do programa Brasil Carinhoso mostra o aprofundamento de um enfoque de ciclo de vida no desenho das políticas sociais do país.

O Fome Zero e Brasil Sem Miséria são os dois principais programas na estratégia integral de assistência social.

A estratégia Fome Zero foi criada em 2003, integrando várias políticas setoriais, vinculadas à segurança alimentar e a redução da pobreza, agrupadas em quatro eixos centrais: 1) acesso à alimentação; 2) fortalecimento da agricultura familiar; 3) renda familiar; e 4) responsabilidade e participação social (MDS, 2005 apud FAO, 2006). Numerosos programas fazem parte desta estratégia, sendo um dos mais importantes o Programa de Transferências de cobertura federal Bolsa Família. Por outro lado, outros programas também estavam incluídos nesta estratégia como: os programas de segurança alimentar incluindo, entre outros, o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, os restaurantes populares, os bancos alimentares, os programas de agricultura urbanos e comunitários, o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (Sistemas de Vigilância Alimentar e Nutricional, SISVAN) para monitorar as condições nutricionais da população, a promoção de redução de impostos sobre os produtos que compõem a cesta básica, programas de fomento do empreendimento, ações que procuram aumentar o empoderamento e responsabilidade, através de programa de capacitação e educação, conselhos sociais que incluem representantes da sociedade civil e a criação de casas familiares como o Centro de Referência de Assistência Social (MDS, 2012).

Em que pese o progresso alcançado através dessa estratégia, sete anos depois do lançamento do Fome Zero, alguns grupos da população continuam na extrema pobreza e não foram integrados ainda em programas de transferências monetárias nem outros programas não contributivos. Frente a este desafio, se criou o plano Brasil Sem Miséria

em 2011, focalizado nos lares com renda per capita abaixo de R\$70 (equivalente a 39 dólares). Este plano abrange 16,2 milhões de pessoas, equivalentes a 11,7% da população nacional (IBGE, 2010) e tem como objetivo principal erradicar a extrema pobreza até 2014.

O Brasil Sem Miséria tem três pilares principais: a) uma garantia de renda, entregue diretamente através do Programa Bolsa Família e a procura ativa das famílias que não estão registradas no Cadastro Único e podem precisar de assistência social; b) inclusão econômica, através de programas que procuram promover a renda e a geração de emprego em zonas urbanas (capacitação, microcrédito, empreendimento e serviços de intermediação trabalhista) e o estímulo à produção nas zonas rurais; e c) o acesso a serviços públicos disponíveis no país (Brasil Sem Miséria, 2011).

As tendências decrescentes do desemprego, a pobreza e a desigualdade são indicadores do impacto que os programas de proteção social tiveram no país, contribuindo para proteger o bem-estar dos cidadãos, inclusive em tempos de crises. Segundo os dados do PNAD (2011), os programas de segurança e assistência social tiveram um impacto importante sobre a desigualdade: os seguros sociais (*previdência social*), o programa Bolsa Família e o BPC contribuíram para diminuir a desigualdade de 19% a 13% e a 4%, respectivamente. Contudo, cabe lembrar que os salários – que são a principal fonte de renda para as famílias – são também o fator que mais impacta sobre o declínio da desigualdade (58%) (IPEA, 2012). A expansão das políticas de proteção e promoção social no Brasil foram acompanhadas por um aumento do gasto social. Segundo dados do CEPAL (2010), o gasto público em 2009 aumentou acima dos 27% do PIB.

Segundo dados que fazem parte do estudo “Efeitos macroeconômicos do Programa Bolsa Família - uma análise comparativa das transferências sociais”, realizado pelo IPEA :

O programa Bolsa Família é o programa de transferência de renda condicionada que consegue o maior resultado, em termos de redução da pobreza e de retorno à economia, com o menor custo para o governo segundo padrões internacionais. Cada real investido no programa gera um retorno de R\$ 1,78 para a economia e um

efeito multiplicador de R\$ 2,40 sobre o consumo final das famílias. A comparar o programa Família a outras sete transferências públicas. Os dados revelam que o impacto do Bolsa Família na redução das desigualdades é 369% maior em relação aos benefícios previdenciários em geral e 86% maior se comparado ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é pago a idosos e pessoas com deficiência. E tudo isso com o investimento de R\$ 24 bilhões por ano, que equivalem a apenas 0,5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Nos seus dez anos de existência, o Bolsa Família reduziu em 28% a extrema pobreza no Brasil ( IPEA, 2013, p. 204).

Não se encontraram dados no impacto direto dos PTC nos jovens, mas sobre o impacto altamente positivo que teve sobre as famílias de baixa renda.

Embora a Educação não faça parte do sistema de proteção social no Brasil, incluímos sua contextualização, já que é importante para a análise posterior.

Em 1988, a Constituição Federal garantiu o direito à educação para todos os meninos/meninas e jovens no Brasil. Segundo a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, a educação é um dever da família e do Estado e deve inspirar-se nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, tendo como objetivos principais o exercício da cidadania e à aquisição de qualificações para o emprego (UNESCO, 2010). Segundo esta lei, há quatro níveis de educação regular: Educação Infantil que oferece serviços de “creches” (4 meses a 3 anos) e pre-escolar (4 a 5 anos). O Ensino Fundamental, com 9 anos (6 a 14 anos) se divide em dois ciclos: primeiro ao quinto ano e sexto ao nono. O Ensino médio dura 3 anos. O Pre-escolar, o ensino fundamental e o médio formam a educação básica.

A responsabilidade educativa da educação da primeira infância recai sobre as municipalidades, enquanto que cabe aos estados e ao Distrito Federal a educação fundamental e média. O Governo Federal é responsável pela educação superior e deve assegurar que tenha pelo menos uma universidade pública em cada Estado. O Governo Federal também tem um papel complementar e redistributivo em todos os níveis educativos, já que deve prover assistência técnica e financeira para os Estados, o Distrito Federal e municípios.

Segundo dados da UNESCO, em 2009, 17,5 milhões de alunos estavam matriculados na escola fundamental e tinha 770.000 professores nesse nível, com uma média de 23 estudantes por professor. A taxa líquida de matrícula na escola primária, em 2008, era de 88,64% (SITEAL, 2008). Na escola secundária a taxa líquida de matrícula era de 74,98%, em 2004, passando para 77,51% em 2008 (SITEAL, 2008).

As taxas de assistência também têm aumentado no país. Segundo os dados do IBGE, em 2009, 97,6% dos meninos e jovens entre 6 e 14 anos frequentavam à escola. No caso da educação primária, entre 2001 e 2009, a taxa de frequência das crianças entre 7 e 14 anos aumentou moderadamente, passando de 93% para 95%. No caso da educação secundária, entre os jovens de 15 e 17 anos, a assistência estava abaixo dos 40% em 2001, aumentando para 50,9% em 2009. Estes dados mostram o resultado dos esforços das políticas educativas e impacto do PBF (IPEA, 2011).

Entre os principais desafios do setor educativo, ressalta a necessidade de igualar as condições da educação básica. Segundo os dados do IPEA (2011), cerca de 1,5 milhões de pessoas se inscrevem anualmente no Programa Brasil Alfabetizado, que procura erradicar o analfabetismo no país e também faz parte do plano Brasil Sem Miséria. Essas cifras indicam a necessidade de implementar um plano de alfabetização nacional que cubra o analfabetismo funcional, que afeta os jovens e os adultos no Brasil (Robles, Mirosevic, 2011).

Além do citado anteriormente, outro desafio chave que proposto é a consolidação de um sistema de educação de alta qualidade. Assegurar os recursos econômicos necessários constitui um assunto crucial para chegar à universalização da cobertura pré-escolar e secundária para todos os meninos/meninas e jovens no país (Robles, Mirosevic, 2011).

### 1.4.2 – Sistema de Proteção Social na Argentina

Durante as últimas décadas se desenvolveram na Argentina duas principais matrizes de proteção social. Desde os princípios da década de 90, até a crise de 2001, a proteção social combinou a privatização da assistência social, a descentralização da administração dos serviços de saúde e educação nos governos estaduais e a proliferação de ações focalizadas para a redução da pobreza. De 2001 em diante, vem se desenvolvendo uma segunda matriz de proteção social, cujo objetivo principal é que o Estado recupere progressivamente o controle sobre a gestão dos fundos de pensão, o sistema educativo e o da saúde. Também, as políticas de redução da pobreza foram unificadas e a assistência social foi se universalizando progressivamente, mediante a combinação das ferramentas contributivas e não contributivas (Cecchetti, Robles, 2001).

Em 2008 criou-se o Sistema Integral Previdenciário Argentino (SIPA) (Lei 25.425), que deixou sem efeitos a capitalização individual. Os fundos do SIPA são administrados pela ANSES, sob a supervisão da Comissão Bicameral. Esta mudança foi positiva já que, atualmente, 9 de cada 10 pessoas com idade para se aposentar recebe algum tipo de benefício pensionável, enquanto que em 1996 somente 69% o obtinham (Reporte ODM, 2010).

Além do pilar contributivo, existem várias aposentadorias não contributivas para os diferentes grupos populacionais na Argentina, que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que não fazem contribuições, entre os quais se incluem maiores de 70 anos, mães de mais de 7 filhos e pessoas com deficiência. Portanto, os beneficiários têm direito a receber uma aposentadoria não contributiva através do Programa de Pensões não Contributivas (PNC), assim como ter acesso ao sistema de saúde pública, mediante o Programa Federal de Saúde (PROFE).

As consignações familiares são o segundo elemento que integra o componente contributivo da previdência social. As consignações familiares compreendem diferentes tipos de benefícios e, em alguns casos, seu montante varia segundo a zona onde se encontre o trabalhador e o salário que recebe (sendo seu valor mais alto no caso dos

trabalhadores com menor remuneração). Atualmente, as consignações familiares são recebidas por: i) os assalariados do setor privado; ii) os beneficiários do seguro de acidente de trabalho e do seguro desemprego; iii) os beneficiários do Sistema Previdenciário; e iv) os beneficiários das aposentadorias não contributivas. Em todos os casos, as rendas dos beneficiários devem ser inferiores ao equivalente a 1.200 dólares mensais para que o benefício seja aplicado.

A “Asignacion Universal por Hijo” –AUH- foi criada em outubro de 2009 e se incorporou como terceiro pilar ao Regime de Consignações Familiares, mediante o Decreto 1602/09, que modificou a Lei No. 24.714. O objetivo geral da AUH se centra em atender a situação de: i) menores de 18 anos pertencentes a grupos familiares que não se encontrem amparados pelo Regime de Consignações Familiares para trabalhadores formais e que contam com rendimentos familiares inferiores ao salário mínimo estabelecido; ii) membros que estão desempregados ou são trabalhadores do setor informal; iii) beneficiários dos programas de assistência social; iv) “monotributistas” sociais; v) empregados ou empregadas domésticas; e vi) também estão incluídas pessoas com alguma deficiência, desde que se enquadrem nas condiciones antes enumeradas.

A consignação entregue pela AUH é equivalente a quem recebe os beneficiários dos seguros de desemprego, os pensionistas ou os filhos dos trabalhadores formais. O objetivo é universalizar o direito de receber uma consignação familiar sob a noção de cidadania, marcando um antes e um depois em relação aos programas de transferências monetárias condicionadas (Golbert e Scheines, 2010). Esta medida mostra que, na atualidade, 86% dos menores dos 18 anos recebem algum tipo de transferência de renda (AAFF ou AUH) (37% em 1997) (Reporte ODM 2010).

Segundo Bertranou (2010), aproximadamente 70% dos meninos, meninas e adolescentes que recebem a AUH se localizam nos primeiros “deciles” da renda 60% vive em situação de pobreza. Como resultado, a AUH teve um impacto positivo na redução da indigência dos meninos, meninas e adolescentes e, em menor medida, sobre a situação da pobreza: por volta de 65% dos meninos, meninas e adolescentes conseguiram sair da situação de indigência e 18% superou a situação de pobreza ao receber este benefício da segurança social não contributiva.

Em 2008 se criou o Programa Jovens com Mais e Melhor Trabalho, o qual entrega uma transferência mensal que oscilava entre 37,5 dólares e 137,5 dólares aos jovens que se encontravam fora do mercado de trabalho. Também oferece intermediação trabalhista e serviços de capacitação, incluindo oportunidades para terminar a escola, assessoramento trabalhista e desenvolvimento profissional. Os jovens desempregados com idades compreendidas entre 18 e 24 anos, com residência permanente no país e que não completaram a educação primária ou secundária, tem direito a se registrar nesse programa. De acordo com Bertranou (2010), em 2010 o programa contava com 40.000 beneficiários.

Finalmente, em agosto de 2010, o Ministério de Desenvolvimento Social criou o programa Renda social com trabalho, Argentina Trabalha. Este programa procura promover o desenvolvimento econômico e a inclusão social mediante a criação de emprego e o apoio às organizações de trabalhadores. Destina-se a famílias sem renda formal e sem acesso a outros programas sociais ou transferências, incluindo as pensões ou os planos sociais, com a única exceção dos planos pertencentes ao PNSA. O principal objetivo do programa era entregar recursos a 1.666 cooperativas, criando 100.000 novas vagas de emprego, a maioria nos grandes centros urbanos da grande Buenos Aires. Os membros das cooperativas beneficiárias recebem uma renda mensal equivalente a 300 dólares ou 600 dólares para os supervisores. Também, os trabalhadores estão registrados em um regime de pagamento de impostos de trabalho por conta própria e tem direito a receber a AUH, assim como uma renda quando se aposenta. Em troca, os empregados devem trabalhar 40 horas semanais e cinco deles devem estar inscritos em atividades de capacitação. As cooperativas de beneficiários realizam tarefas de complexidade média ou baixa, entre as que se incluem os serviços de saneamento, manutenção de infraestruturas públicas e comunitárias, cuidado de áreas verdes, moradia e meio ambiente (Ceccheti y Robles, 2011).

A nova etapa de crescimento econômico (2003-2008), junto com as melhoras nas condições trabalhistas, e a implementação de diversas políticas de emprego, levaram à redução da pobreza, da ordem de 73% entre 2003 e 2009, segundo cifras oficiais, o que equivale a nove milhões de pessoas (PNUD-CNCPS, 2010). As dinâmicas do mercado de trabalho têm estado fortemente relacionadas com a redução da pobreza: em 2003,

criaram-se 4,5 milhões de postos de trabalhos aproximadamente e entre novembro de 2003 e janeiro de 2010, o salário mínimo aumentou de 290 pesos (equivalente a 72,5 dólares) a 1.500 pesos (equivalente a 375 dólares) (PNUD-CNCPS, 2010).

Da mesma forma que estes indicadores, a distribuição da renda também se viu afetada pela flutuação da economia. “As brechas da década dos finais de oitenta são similares às do começo de 2000, o qual dá conta do impacto que tem os períodos de elevada inflação e a instabilidade no emprego na acentuação das desigualdades, ao longo do tempo” (Beccaria, 2006, p. 155 tradução nossa). Durante a última década, os indicadores que se vinculam com a desigualdade na renda mostram importantes progressos: em 2002, a renda do quintil mais rico da população era 23 vezes superior ao do mais pobre. Esta brecha se reduziu a 11,5 vezes no primeiro trimestre de 2010 (PNUD-CNCPS, 2010). Durante o mesmo período o coeficiente de Gini mostrou uma melhora da ordem de 15%, de tal forma que alcançou o melhor registro desde abril de 1996.

O setor educativo na Argentina, que está incluído no sistema de proteção social, se compõe de quatro níveis: i) pré-escolar (de 3 a 5 anos, só o último ano deste nível educativo é obrigatório); ii) educação primária ( de 6 a 12 anos); iii) educação secundária ( de 13ª 17 anos) ; e iv) educação superior, composta por institutos de educação superior administrados pelos estados e universidades autônomas.

Entre os anos de 2005 e 2006, foram aprovadas as leis<sup>8</sup> No. 26.075 de Financiamento Educativo e No. 26.206 de Educação Nacional, que substituíram as que tinham sido aprovadas nos anos noventa. A Lei Nacional de Educação fez pé na formação de um sistema que deveria ter uma estrutura unificada em todo o país e estabeleceu a obrigatoriedade escolar desde os cinco anos (último curso do pré-escolar) até a finalização da educação secundária, estabelecendo uma totalidade de 13 anos de educação básica obrigatória. Dessa forma, promove a universalização dos serviços educativo para os meninos e meninas de 4 anos (educação inicial do pré-escolar) (artigo 19) e à

---

<sup>8</sup> Antes das leis a seguir citadas, houve uma lei que modifico a lei Nº 1420 de 1884, que criou o sistema educativo Argentino, a Lei Nº 24.195, chamada “Ley Federal de Educación”, em abril de 1993.

ampliação da jornada escolar nas escolas de nível primário (artigo 28). O Conselho Federal obteve grande protagonismo como âmbito de acordos entre a Nação e os Estados. Também se construiu uma nova oferta programática que reforça os serviços educativos tradicionais: políticas socioeducativas, inclusão digital, infraestrutura e equipamento, término escolar.

De acordo com o PNUD (2010), as taxas de escolarização na educação primária e secundária na Argentina se situam entre as mais altas da América Latina, enquanto que a taxa de analfabetismo é uma das mais baixas. Em princípios da década dos anos noventa alcançou uma taxa de matrícula universal na educação primária. A taxa de analfabetismo seguiu a mesma tendência associada à expansão da educação primária, já que diminuiu consideravelmente desde os anos 70, e depois dessa década, prosseguiu com sua queda, embora em ritmo mais lento.

A escolarização do nível secundário se situa entre 98% e 75% conforme, vai aumentando a idade de 12 a 17 anos (censo 2010). Todavia não tem informação disponível relacionada com o impacto da AUH na inscrição no nível secundário. Por outro lado, começa a se verificar uma tendência que reverte o estancamento nos índices de escolaridade dos jovens. Durante os primeiros anos de recuperação econômica do início do século, a quantidade dos jovens nas escolas não aumentou e inclusive em algumas idades diminuiu levemente, mas “a AUH modificou este panorama, elevando novamente os índices de assistência escolar aos níveis registrados em 2001-2002” (Miranda et al., 2014).

Embora tenha alcançado importantes avanços em termos de cobertura no ensino meio, as deficiências em matéria educativa se expressam em outros indicadores, tais como a repetência, abandono e promoção efetiva, que mostram, por sua vez, importantes variações entre estados. A respeito da repetição, cabe destacar que na Argentina tem aumentado a inclusão escolar dos adolescentes e jovens de setores sociais historicamente excluídos, ainda que as escolas não tenham melhorado sistematicamente para dar conta dos novos desafios e carências desses perfis (Cecchetti e Robles, 2011).

No contexto do abandono escolar, a taxa se incrementa sensivelmente no oitavo

ano de escolaridade, já que nesse momento grande parte dos alunos acumula anos de repetição. Também, muitas vezes os adolescentes e jovens se veem impulsionados a se inserir no mercado informal do trabalho, devido à situação de vulnerabilidade econômica que enfrentam (PNUD, 2010).

A desigualdade no setor educativo também se vê intensificada pela segmentação das escolas públicas e privada. A educação privada capta principalmente os setores das classes médias e altas das grandes cidades (PNUD, 2010). Existem profundas diferenças no rendimento dos alunos, segundo o tipo de escola, tal como mostram os principais indicadores, exceto para o caso do abandono escolar. Por exemplo, o indicador de repetência nas escolas públicas (de financiamento estatal) supõe ser de 7,1% dos estudantes, enquanto que essa taxa é de 1,4% nas privadas. Além do mais, as altas taxas de cobertura contrastam, também, com os resultados em termos de qualidade.

A Argentina e o Brasil cresceram nos últimos anos, embora a economia Argentina seja menor e volátil. Ambos os países diminuíram a taxa de desemprego e implementaram sistemas de proteção social que, juntamente com a reativação da economia, diminuíram os níveis de pobreza e de desigualdade social.

As taxas de escolarização na educação primária e secundária na Argentina se situam entre as mais altas da América Latina, enquanto que a taxa de analfabetismo é uma das mais baixas (PNUD, 2010), enquanto que no Brasil a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos e mais é de 8,5% (PNAD-IBGE, 2011) e há uma tendência de crescimento da taxa do nível fundamental. Paralelamente se produziu uma expansão da escolaridade média nos dois países (84,45% na Argentina e 76,60% no Brasil).

## **Capítulo 2 – A Centralidade do trabalho na sociabilidade dos jovens de baixa renda**

### **2.1 As mudanças no mundo do trabalho**

O mundo do trabalho tem sido há dois séculos, uma dimensão central e um dos fundamentos estruturantes das chamadas sociedades industriais. Embora o trabalho depois da revolução industrial tenha tomado diversas formas, reconhecendo-se sempre como emprego assalariado, marcou a fogo as relações dos seres humanos com o mundo, entre si e com eles mesmos, convertendo-se, a partir de 1950, em uma relação social fundamental, um meio preferencial de integração social e um fator essencial de realização pessoal (Longo, 2011).

As identidades se nutriram durante décadas de representações sociais em torno do trabalho que, além de proporcionar segurança e coerência, se ajustavam a uma realidade de crescentes benefícios trabalhistas em uma população majoritária empregada e assalariada. Foi assim que o emprego assalariado teve a função de fortalecimento das solidariedades coletivas como “forma moderna de estar juntos e cooperar” (Meda, 1998), isto é, ser o suporte cotidiano do vínculo social.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se um ciclo virtuoso de crescimento econômico, baseado no fordismo-taylorismo e impulsionado pela inversão e intervenção seletiva do Estado, que incluiu a criação de uma ampla rede de benefícios sociais e atuou de forma contracíclica, estimulando a demanda em momentos de crise. O trabalho, como categoria aparentemente essencial, criou a ilusão de ser o principal fator de realização pessoal. As atribuições do trabalho alcançaram sua máxima expressão, jurídica, econômica, política e cultural nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial, através da consolidação do que Robert Castel descreve como a “sociedade salarial” (Castel, 1997). Portanto, a condição salarial não só determinou as relações de produção como também organizou todas as relações sociais: “o salário não era apenas uma maneira de pagar o trabalho, era a condição da forma como os indivíduos foram distribuídos no espaço social” (Castel, 1997, p.375).

A caracterização da sociedade salarial descrita por Castel para o contexto francês, no marco de um capitalismo próprio de países desenvolvidos, difere em intensidade,

duração e forma, daquela que se pode fazer para países representantes de um capitalismo menos desenvolvido, como os latino-americanos, entre eles, a Argentina e o Brasil. Por outro lado, nestes países a abrangência das proteções sociais vinculadas ao emprego foi importante, confirmando a centralidade do trabalho na vida individual e social. O certo é que em uma sociedade onde o estatuto social se converteu em um modelo de referência, o emprego assalariado se tornou o suporte da identidade social e da integração comunitária, mesmo que para alguns grupos esta integração não deixou de estar "subordinada" (Castel,1997). Com um emprego assalariado o indivíduo e sua família participavam do desenvolvimento econômico e social e se integravam em sua comunidade.

Na maioria dos países em que o Estado Social se desenvolveu tinha como premissa a consolidação do processo de acumulação capitalista e o crescimento econômico que dele se derivou, nestas décadas. O Estado satisfaz numerosos imperativos do sistema econômico, regulando o ciclo da economia com os instrumentos do planejamento global, criando e melhorando as condições de valorização do capital (Habermas,1973). O Estado não se limitou apenas a assegurar as condições de produção, mas também interviu ativamente na legitimação (Habermas,1973).

Esta prática permitiu suportar as reiteradas crises de capital, ocorridas em geral como consequência de quedas do crescimento e da rentabilidade ligada a uma desaceleração da produtividade ou a problemas de bens de consumo de capital, como foi a crise do petróleo nos anos 70. Portanto, a década de 70 marcou o começo de uma crise provocada pela diminuição das taxas de crescimento da produtividade devido ao esgotamento da potencialidade dos processos de trabalho, as reservas petrolíferas e o processo de globalização que acarretaram a baixa das taxas de juros e dificuldades para manter o ritmo do acúmulo de capital (Neffa, 1999).

Neste contexto, o setor empresarial começou a procurar alternativas para suas inversões, que se orientaram cada vez mais para o setor financeiro, para a expansão do mercado de eurodólares e para satisfazer a demanda de crédito dos países em desenvolvimento. O resultado foi a queda da inversão na produção e a transferência de recursos ao setor financeiro, o qual levou a taxas de crescimento reais medíocres e aumento do desemprego. Isto, por sua vez, pressionou o Estado de bem-estar e gerou um aumento do gasto público e um desequilíbrio na balança de pagamentos, que tentaram

sanar com a emissão de moeda, o que, por sua vez, produziu surtos inflacionários e um aumento da dívida pública. O consenso keynesiano-fordista chegava ao fim (Dupas, 2008).

Este cenário de crise deu passagem a uma nova estratégia, cujo fundamento ideológico foi a corrente neoliberal. Segundo este enfoque, a raiz de todos os males estaria no intervencionismo estatal do pós-guerra e nos excessos do Estado de bem-estar. A solução se encontraria na substituição do Estado pelo mercado como agente organizador. Facilitado pelo providencial queda do império soviético, o novo consenso neoliberal combinou o fluxo de capitais, cada vez mais livres e abundantes, com a reestruturação produtiva com base nas novas tecnologias. Assim se formou a atual etapa de globalização (Dupas, 2008).

O novo acionar das empresas em relação aos trabalhadores se refletiu sob novas formas de atividade e emprego. Implantaram-se estratégias baseadas em um aumento da flexibilidade que transfere aos assalariados e terceirizadas o peso da incerteza do mercado. Esta flexibilidade transformou, por um lado, a organização do trabalho e as técnicas utilizadas (polivalência, autocontrole, desenvolvimento da autonomia, etc.) e por outro supôs uma organização do trabalho em “rede”, onde as empresas vão buscar na terceirização e na mão de obra maleável (terceiro setor, trabalho autônomo, economia informal, doméstica), satisfazer transitoriamente as necessidades de trabalho e serviços.

Os métodos toyotistas, inseridos no neoliberalismo de Reagan e Thatcher, permitiram o processo mundial de desregulamento e de desmantelamento do Estado Benfeitor. Este novo modelo, cujas raízes estão na mudança do processo produtivo, desarmou o poder da unidade do trabalho: os sindicatos e os partidos operários perderam objetivamente poder, estabeleceram-se novas relações sociais e possibilitou-se o desenvolvimento das novas tecnologias. Aparecem assim “novos” trabalhadores: os de serviços, os eventuais, os de meio expediente, os trabalhos das mulheres e jovens, os que trabalham em casa, etc. e como resultado, um grande setor social de desocupados crônicos: os excluídos do sistema. Tudo isto configura um novo panorama, onde os desocupados, parcialmente ocupados e os excluídos passaram a ser parte permanente do movimento social, onde primam as relações individuais e a falta de instituições que os represente e os configure como força social organizada.

A partir de então, os estudos sobre o trabalho colocaram como ponto alto a escassez do emprego, ligada não somente à natureza do contrato ou a sua duração, como também às formas de organização coletiva dos trabalhadores. A precariedade se refere a um futuro no qual a duração e a solidez não estão garantidos e nos mostra aquilo que há de incerto, breve, fugaz e frágil na experiência social e trabalhista. Também se acentuou a dualidade do emprego, no sentido de uma diversificação da condição salarial no interior de uma mesma empresa, na qual os trabalhadores são regidos por regras diferentes. Reduziu-se a proteção dos trabalhadores e as jornadas se tornaram complexas.

Uma nova situação foi caracterizando o mercado de trabalho: desemprego estrutural, emprego informal e precário, rigidez salarial, pobreza e exclusão, faltam de regulamentação da legislação individual e coletiva do trabalho e diminuição da proteção social como consequência da crise de Estado de Bem-Estar.

OFFE (1989) chama a atenção para o desaparecimento da “sociedade do trabalho”, com base nas mudanças que se estão operando na população economicamente ativa e no mercado de trabalho. Pergunta-se se, apesar da persistência da população que depende do salário, o trabalho não há se tornado menos central, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, e postula uma implosão da categoria trabalho. Este fato promove a exacerbação das contradições e dilemas anteriores, que marcam as formas contemporâneas de trabalho assalariado, de tal maneira que

Já não pode ser tomado como ponto de referência e produtor de significado coletivo [...] A descontinuidade na biografia laboral e a contração cada vez mais nítida do tempo de trabalho em relação ao tempo de vida do indivíduo, pode reforçar a ideia de que o trabalho é só um problema, entre outros tantos, e levar a relativizar sua função do ponto de orientação para a construção das identidades individuais e sociais (Offe, 1985, p. 33 tradução nossa).

O fato de trabalhar, em si mesmo, conclui Offe (1995), não pode mais ser tomado como ponto de partida da formação de grupos culturais, organizacionais e políticos. Este autor sustenta que tem uma erosão dos fundamentos culturais e políticos de uma identidade coletiva centrada no trabalho e que à medida que aumentam a experiência (ou a antecipação) do desemprego, ou no caso de saída involuntária da vida econômica ativa,

aumenta o efeito estigmatizador e autoestigmatizador do desemprego, embora que, se apenas aparecesse concentrado em determinados segmentos da atividade econômica, o desemprego é atribuído a um fracasso ou culpa individual. O impacto do desemprego é sobre a subjetividade, pois esta situação afeta a identidade e o sentido da pertença.

Isto significa a geração de um processo que não dá importância ao mundo do trabalho como instância formadora de subjetividades e identidades, que passam a se formar primordialmente no mundo do não-trabalho. Offe conclui que há a possibilidade de que o trabalho por um salário não desempenhe, um papel central como norma de referência integradora da personalidade, como propósito da condição de vida (Offe, 1985). Para o autor, a mudança nas condições de vida dos trabalhadores e a perda das respectivas identidades implicariam no fim da ética protestante do trabalho em relação ao prazer do consumo.

Para outros autores, como Bauman (1989), a ética do trabalho consolidou o modelo clássico no qual o indivíduo é um produtor, dado que o modo de produção é eminentemente industrial. O trabalho vincula as motivações individuais e a integração social para a reprodução do sistema. As instituições panópticas (exército e educação) modelam o comportamento dos indivíduos para um melhor controle e aproveitamento de sua força. O trabalho é a principal fonte de identidade, dando regularidade, coerência e legado ao presente. Neste contexto a riqueza se define pelo capital acumulado. A pobreza por falta de emprego, seja porque é escasso ou porque não se deseja trabalhar. A satisfação viria dos benefícios da cultura do trabalho e não existe tempo livre, nem ócio, nem a adolescência.

Depois das mudanças do modo de produção capitalista caracterizadas pela desregulação, liberação, flexibilização y transição de um capitalismo industrial por um financeiro, estaríamos passando da ética do trabalho à “estética do consumo” (Bauman, 1999). A passagem daquela sociedade de produtores para esta de consumo significou múltiplas e profundas mudanças: a primeira é, provavelmente, o modo como se prepara e educa o indivíduo para satisfazer as condições impostas por sua identidade social (quer dizer, como “se integra” homens e mulheres na nova ordem para aí designar-lhe um lugar). As clássicas instituições que “modelavam” indivíduos - as instituições panópticas que se tornaram fundamentais na primeira etapa da sociedade industrial – não têm

importância suficiente nesta etapa. O progresso tecnológico chegou ao ponto em que a produtividade cresce de forma inversamente proporcional à diminuição dos empregos.

Consequentemente, a atual sociedade é uma “comunidade de consumidores” (Bauman, 1999), na mesma medida em que as sociedades de nossos avós eram “sociedades de produtores”. Portanto, o social foi substituído por um individualismo cativo de acesso aos diferentes corolários prazenteiros que lhes promete o mercado. Deste modo, o consumo chega a ser o novo centro de uma sociabilidade individualizada que faz do “consumo a experiência máxima de sua autorrealização”. (Bauman, 1999) e que subordina todo tipo de discurso cultural ao de uma cultura de massas consumista, criada por empresários e estetizada pelos dispositivos da publicidade e do marketing. A norma social já não é assinalada pelo mundo do trabalho com seus valores de esforço, disciplina e solidariedade comunitária, mas sim pelos consumidores dispostos a se deixar fascinar e seduzir.

O mundo do trabalho foi um lugar fecundo e, em menor grau, continua sendo onde as identificações geradas a partir de diferenciações estáveis no mercado de trabalho contribuíram para estabelecer um firme reconhecimento das pessoas e de seu valor social.

## **2.2 - A trajetória de trabalho dos jovens e sua socialização**

A partir dos anos oitenta vários estudos começaram a levantar a questão de uma diferenciação nas trajetórias de trabalho dos jovens. Esta diferenciação é expressa em: a) a multiplicação de transições, ou seja, das passagens de um estado para outro (emprego e desemprego, inatividade, emprego, formação de emprego, formação-desemprego); b) uma individualização das trajetórias, isto é, o conjunto de estados e de transições que levam à identificação de uma maior quantidade de rotas, apesar da mesma origem ou para alcançar o mesmo status de emprego; c) aprofundamento das desigualdades, devido à fragmentação social e educacional que atingiu países como a Argentina e o Brasil.

Algumas razões de ordem sócio-histórica se impõem e caracterizam o contexto atual de construção das trajetórias de trabalho dos jovens. Estas trajetórias se edificam no

âmbito do debilitamento das instituições de maior teor, de transformação do mundo produtivo e das normas de emprego rumo a um modelo flexível, instável e precário, acentuando-se para as jovens gerações. Da mesma forma as transformações nas instituições educativas e laborais ocorrem conjuntamente com toda uma série de mutações das temporalidades sociais e individuais. Do conjunto desses processos saem trajetórias de trabalho caracterizadas por percursos não lineares, alternâncias entre estados (atividade e inatividade, emprego e desemprego, entre diversos empregos precários), e/ou reorientações que parecem diferenciar as formas de trabalhar.

Robert Castel diz que o indivíduo não existe enquanto “substância” e que para existir enquanto indivíduo necessita de “suportes sociais”. Estes suportes representam os recursos sobre os quais o indivíduo se apoia para ganhar um mínimo de autonomia (Castel e Haroche, 2011). A família, a escola, as organizações políticas e sindicais e a empresa ou fábrica se levantaram, durante o século vinte, como suportes privilegiados de socialização e vinculação das pessoas e dos grupos. Não obstante, transformações de diferentes ordens que afetam estas instituições configuram um marco particular de determinação das trajetórias, marcado pela desinstitucionalização.

Embora as interpretações sobre as condições atuais de produção e transformação da família divergem, poucos duvidam de que a mesma se encontra no centro de profundas mutações sociais. A diminuição dos casamentos e da fecundidade e com isto a redução do tamanho das famílias, o crescimento do divórcio, das famílias monoparentais e recompostas ou “montadas”, o aumento das uniões livres e os nascimentos fora do casamento, assim como o aumento de lares com chefia feminina, põe em evidência que a instituição familiar não constitui uma invariável histórica e que se tem transformado a respeito de momentos históricos anteriores (Jelin, 1998).

Quanto à escola<sup>9</sup>, pilar da construção da nova ordem social durante o Século XX,

---

<sup>9</sup> O surgimento da escola moderna está relacionado com a formação dos Estados nacionais associado as exigências do governo de uma população definida como livre, aos processos de secularização da ordem social, a conformação da família burguesa e o desenvolvimento de capitalismo industrial. Esta rede adquire diferentes características nos diversos países, por exemplo, Brasil e Argentina. O modelo societário que se organizaram em ambos os países do fim século XIX ate metade do século XX tive o

a mesma, foi se fragilizando paralelamente a sua massificação (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco, 2004, 2005). A situação de alunos e de docentes e, sobretudo a ênfase dada à construção de sua experiência como mecanismo de socialização deve ser compreendida como a manifestação do declínio do programa institucional (Dubet, 2007).

Conforme os relatos canônicos da modernidade, a escola como o conjunto da sociedade, foi feita prisioneira de um processo de desencantamento que debilitou o caráter sagrado dos princípios que afundam. [...] A mesma perde progressivamente um monopólio que lhe tinha sido arrancado à igreja, o de construir uma imagem ordenada do mundo, devido à competência dos meios de massa aos quais todos os indivíduos, não somente os estudantes, dedicam um tempo considerável” (Dubet, 2007, p.64-65, tradução nossa).

As instituições educativas, seus papéis, conteúdos, objetivos e populações tem sido avaliados e reformados, questionando sua função e sua centralidade na formação e nas consciências das novas gerações.

A respeito do mundo da política, os jovens de hoje vivem em um contexto bastante distante daqueles das gerações passadas. Como assinala Anne Muxel (2001), os sistemas de orientação do passado com suas grandes tendências ideológicas se tornam difusas. As oposições de esquerda-direita ou socialismo-liberalismo já não são tão evidentes nem tão claras, nas atuais experiências dos governos. Igualmente, a globalização modifica a percepção de utilidade da ação coletiva em um âmbito estritamente nacional. Novas formas de comunicação e difusão de ideias e proposições políticas se difundem com a utilização da internet e dos meios de comunicação em geral, os quais relativiza a implicação em estruturas tradicionais como os partidos políticos.

---

Estado como protagonista.

No Brasil, o modelo societário, se caracterizou por uma sociedade dual, trata-se de uma composição que deixa fora do Estado uma parte considerável da população e que o crescimento econômico e social não pode neutralizar. A Argentina se trata de um modelo que propõe a integração e articulação do conjunto da sociedade a partir de um processo de grande homogeneização cultural realizado pelo Estado, através da Educação Pública. A escola esteve duplamente associada com a criação de um espaço comum como portadora de uma proposta universalista, por um lado e por outro, como dispositivo de regulação social (Tiramonti, 2005).

Neste contexto de desinstitucionalização da ação política, o conteúdo do compromisso militante parece também haver mudado, tanto para jovens como adultos. A distância dos cidadãos do jogo eleitoral não implica uma ausência de mobilização ou de ativismo político. Formas autônomas e espontâneas de reivindicação se desenvolvem para ambos, salvo que os adultos conservam, todavia uma memória das formas de ação tradicionais. Deste modo, a socialização política dos jovens inclui formas de participação baseadas em ações pontuais e específicas e ligadas à problemáticas sociais (o racismo, a violência, a guerra, os direitos das minorias, para citar alguns exemplos) para as quais é possível criar estruturas ou encontros sem necessidade de passar por instituições políticas mais clássicas (Longo, 2011).

Estas transformações, no seio de algumas instituições modernas nucleares, levaram a vários autores (Castel, 1995, Giddens, 1995, Dubet, 2002), a definir a época atual como uma etapa de “desinstitucionalização” das principais estruturas destinadas na sociedade industrial à integração social das novas gerações e de seus membros em geral.

A desinstitucionalização mostra três questões ou fenômenos: o problema da mudança de instituições chaves parece residir em que dela se deriva um aumento da individualização, mudanças nas formas de construção das identidades e certa conflitividade na experiência moderna dos indivíduos. Estes fenômenos têm gerado reflexões de relevância para a análise atual das trajetórias de trabalho dos jovens.

Em primeiro lugar, a desinstitucionalização derivou em nossas sociedades em um aprofundamento do processo de individualização que existia desde o começo da modernidade (Castel, 1997). Por si só a época moderna havia debilitado o marco protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações mais amplas e impessoais que organizam a vida social, sem dar aos indivíduos o apoio que tinham esses entornos mais tradicionais. Norbert Elias já havia destacado que a forma de ser na sociedade da modernidade, a partir da industrialização supõe o conceito de um “eu”, de um indivíduo separado e autônomo, para o qual o mundo social é exterior. Esse tipo de indivíduo é possível pela constituição de uma esfera privado de existência subtraída das regras pública do governo e pela interiorização dos mecanismos de regulação e censura das afeições, pulsações e emoções. Instala-se, assim, uma dualidade fundamental entre o

indivíduo e o mundo, vistos como duas realidades separadas (Elias, 1987).

Mais além dos matizes que alguns autores dão o caráter individual da experiência moderna, o certo é que durante as últimas décadas do Século XX, a modernidade adquiriu novos traços associados à desestruturação das referências coletivas. A desinstitucionalização, como a desvinculação dos limites objetivos que estruturam a existência dos indivíduos (Castel, 1997) tem acentuado a individualidade dos esquemas de ação e de pensamento. Para Beck (2010) a liberação dos indivíduos “do enjaulamento das instituições” tem implicado em uma independência das normas e dos papéis clássicos, transformando-se em uma oportunidade de suas vidas e destinos. O caber ao indivíduo interpretar a realidade, sua história e seu futuro, corresponde-lhe também ficar com a responsabilidade de uma construção narrativa que consiga unificar sua própria experiência e que conceda, ao mesmo tempo, as bases de compreensão do seu entorno (Longo, 2011).

Essa nova situação de desestruturação tem também uma expressão econômica. No âmbito de um capitalismo que valoriza a competência e a gestão individualizada das competências, a individualização se manifesta como maior responsabilidade dos indivíduos na condução de suas transições e na construção do sentido de sua trajetória.

Deste modo, a inserção dos indivíduos das sociedades contemporâneas na vida social (e primeiro no mercado de trabalho) exige contar com um discurso sobre si mesmo, sobre suas “competências” e sobre seu “projeto”, sobre suas realizações passadas e sobre suas perspectivas futuras, resumindo: sobre a maneira como articula um discurso as três temporalidades (subjéctiva, intersubjéctiva e objectiva) precedentes. Essa encenação de si mesmo (válida também em matéria matrimonial ou simbólica) se converteu em uma prova decisiva do acesso ao reconhecimento social, implicando tanto na autoestima, na cooperação com os outros, como na participação na vida pública (emprego e cidadania em particular)” (Dubar, 2002, p.53 tradução nossa).

Ainda assim, como assinala Giddens (1995), a maior autonomia a respeito das instituições supõe, ao mesmo tempo, a perda do sentido que ofereciam essas estruturas tradicionais. Se como consequência as oportunidades de intimidade e de expressão de si vão se ampliar, as relações sociais se tornam, ao mesmo tempo, mais arriscadas por seu

caráter aberto e móvel. A “reflexibilidade” (Giddens, 1995) desencadeada pela desestabilização das estruturas tradicionais produz uma maior autonomia e autodeterminação, mas também um aumento do sentimento de insegurança, de dúvida e dos riscos aos quais nos enfrentamos.

Por outro lado, o esforço da individualização se produz também como consequência em todas as sociedades democráticas do divórcio entre as aspirações sociais dos indivíduos, alimentadas pela multiplicidade de destinos possíveis aos quais podem aspirar, e as limitações que demarcam com maior ou menor rigidez, segundo a posição que ocupam na sociedade, suas chances de êxito objetivas (Elias, 1987). A aparente abertura de possibilidades em uma sociedade que não hierarquiza as diferenças de estado engendra frustrações dolorosas para os indivíduos que procuram singularizar-se em um mundo que os desafia a se diferenciar.

Nesta linha crítica, outros autores afirmaram que a reflexibilidade à qual associam a individualização os autores da modernidade reflexiva como A. Giddens, ou U. Beck, constitui na realidade, uma nova forma de submissão, produto da desafiliação e da vulnerabilidade para com os grupos mais desfavorecidos (Castel, 1997). “

A contradição que atravessa o processo atual de individualização é profunda. Ameaça à sociedade com uma fragmentação que a faria ingovernável, ou seja, com uma polarização que aqueles que podem associar o individualismo e a independência, porque sua posição social está assegurada, por um lado, por outro, aqueles que carregam sua individualidade como uma cruz, porque ela significa falta de vínculos e ausência de proteções. (Castel, 1997, p.477, tradução nossa).

Neste segundo caso se trata de um individualismo por falta de marcações e não por excesso de interesses subjetivos, formando uma espécie de “individualismo negativo” (Castel, 1997). Este é definido por uma individualidade que se encontra sem vínculos, sem apoio, privado de proteção e de reconhecimento, definido em termos de falta: “falta de consideração, falta de segurança, falta de bens seguros e vínculos estáveis” (Castel, 1997, p. 469). A dualidade que apresenta a individualização é também recalcada em relação

com a aparente liberdade que deveria gerar e da qual somente gozam indivíduos que ocupam certas posições sociais. A forma de individualidade disponível na sociedade moderna tardia e pós-moderna, a forma de individualidade mais comum nas sociedades desta classe é a individualidade privatizada que significa, em essência, não liberdade (Bauman, 2001).

Por último, valendo-se destes diagnósticos, D. Merklen (2005, 2009) resiste a ideia puramente negativa que emana do individualismo em contextos de desigualdade. Reconhecendo os limites de uma análise unicamente otimista da individualização, este autor reconhece, contudo, que ainda em contextos de pobreza e nos setores populares, a desinstitucionalização não deixa à deriva os indivíduos, que encontram a maneira de reconstruir suportes sociais, com base em outras referências. À figura do o “vagabundo” de Castel, Merklen opõe figura do “caçador” a partir do qual rechaça reduzir as situações de instabilidade e desafiliação das instituições dos setores mais desfavorecidos a uma posição passiva. O caçador não corresponde em nada a imagem do pobre passivo que receberia o socorro no desespero. Ele busca e está na expectativa quando é necessário, mas também sabe se retrair (Merklen, 2009).

Analisando este caso, Merklen observa que às vezes a ausência de suportes institucionais que servem para definir o “indivíduo por falta” de Castel, (típico de sociedades fortemente reguladas e reestruturadas, como a França), não pode ser transposta ao caso de sociedades com uma rede institucional mais frágil. Nessas últimas, frente à precariedade e à incerteza, as classes populares compõem formas de cidadania que lhes permitem fazer frente às dificuldades. Às vezes essas formas estão baseadas em suportes de tipo territorial (o bairro e o conjunto de relações que ali se tecem) como sustenta Merkel no livro citado, e outras, também do tipo institucional (Jacinto; Millenar, 2009) mais além da forma ou da precariedade que assumem essas instituições sociais em contextos particulares. Estes conceitos serão desenvolvidos com mais profundidade, quando abordarmos o tema de redes sociais no próximo capítulo.

As discussões sobre a individualização permitem passar a um segundo ponto importante por seu impacto nas trajetórias de trabalho. As consequências que arrastam os processos de desinstitucionalização se manifestam não somente a partir do aumento da

individualização, mas também a partir de uma multiplicação dos espaços de identificação e de referência que, ainda que voláteis, se diversificam.

Claude Dubar (2002) afirma, por exemplo, que o sujeito constitui sua identidade a partir de uma transação interna ao indivíduo, delineando “que tipo de pessoa se quer ser” em correspondência com sua biografia, e uma transação externa entre o indivíduo e as instituições e grupos aos quais pertence, através da qual se perfila “que tipo de pessoa é” e com isto a que definição oficial corresponde. A identidade é o resultado contingente da articulação de atos de atribuição e de apropriação de categorias, e esta articulação se processa no nível simbólico das representações.

A identidade não é outra coisa que o resultado às vezes estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que conjuntamente constituem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2000, p.113, tradução nossa).

Numerosos estudos põem em evidência o fato de que a identidade releva um processo dinâmico de identificações, apropriações e atribuições múltiplas.

Bauman (1999) coloca que em um mundo dominado pela flexibilidade, a precariedade e a incerteza, a identidade poderá mudar em curto prazo. O princípio é manter todas as possibilidades e o maior número de opções. Aceitar a identidade como definitiva seria uma escolha desadaptada em um mundo onde o inesperado prevalece e suporia se excluir dos benefícios inesperados do mercado. As identidades compostas elaboradas de forma não específicas, a partir das amostras disponíveis, substituíveis e pouco duradouras que se adquirem no mercado são as necessárias para encarar os desafios da vida contemporânea.

Por último, a visão de uma identidade produzida a partir de equilíbrios transitórios em um contexto de desinstitucionalização social vai acentuar o caráter conflitivo de construção dos indivíduos. Não somente se individualizam e se multiplicam as experiências subjetivas, mas também se tornam mais complexas e conflitivas. As identidades podem se revelar como um espaço de conflito, de superposição, de restrições

e de oportunidades, e cada vez menos como lineais e sem contradições. Devido à multiplicidade de interpelações, a identidade não se compõe de elementos harmônicos, pois está interceptada por práticas e discursos diferentes ou antagônicos. Porém, precisamente porque as identidades são construídas, também, a partir do discurso, é necessário entendê-las como produzidas em espaços institucionais e históricos específicos (Hall, 1997), que é imprescindível atender em qualquer análise. Emergem do jogo de diferentes modalidades de poder, de processos de exclusão e de diferenciação, mas também das diferentes estratégias de reação e interpretação dos indivíduos. Por isso fazem parte de um processo de construção e reconstrução inesgotável, onde as pessoas não perdem seu papel ativo e de protagonista. Distinção, identificação e reconhecimento são momentos inseparáveis e articulações do processo de construção de identidade e são situados no âmago da experiência conflitual e social das relações humanas (Longo 2011).

Para finalizar, a desestabilização das instituições, a individualização das trajetórias, a multiplicação de referentes identificatórios, a conflitividade da experiência, tudo isso se produz como dizia N. Elias (1987), no âmbito de um processo de integração global sem precedente na história da humanidade. Isso produz uma defasagem entre a realidade e os processos sociais e econômicos que assume uma escala planetária e as identificações individuais que continuam se produzindo em menor escala. Em suma, esses processos gerais que abrangem aspectos tanto institucionais como de identidades fazem parte do marco histórico, no qual os jovens crescem se formam e constroem suas trajetórias de trabalho. Passaremos a descrever como se materializam esses processos no que se refere ao mundo produtivo e as instituições associadas ao trabalho.

### **2.3 A inserção juvenil no trabalho**

O emprego continua sendo a base material principal da inclusão social e, portanto, a disponibilidade de empregos de qualidade representa o papel chave para a coesão social. Isso se aplica especificamente para os jovens, pois a inserção no trabalho produtivo lhes permite integrar-se de maneira crescente e autônoma à sociedade. Do mesmo modo, facilita o desenvolvimento interpessoal, a autoestima e o reconhecimento mútuo em grupos com características comuns.

Entre o início dos anos 90 e os primeiros anos da década seguinte, os problemas da inserção juvenil no trabalho se aprofundaram, sobretudo como consequência das crises econômicas que atingiram a região a partir de meados dos anos 90. Neste contexto se registraram aumento das taxas de desemprego e da proporção de jovens inseridos no setor de baixa produtividade (CEPAL, 2004; OIT, 2004).

A partir do ano 2004, os países da América Latina, entre eles o Brasil e Argentina, passaram por um período de crescimento econômico sem precedentes durante nas últimas décadas, que esteve beneficiado por um entorno global favorável que aumentou a demanda por produtos latino-americanos e por uma administração macroeconômica geralmente prudente, o que teve um impacto favorável nos mercados de trabalho. Com efeito, a nível regional, entre 2003 e 2008, a taxa de emprego aumentou em 2,3 pontos percentuais, a taxa de desemprego caiu de 11,0% a 7,5% e os indicadores de informalidade e subemprego melhoraram (CEPAL, 2008).

Para que os jovens possam ter acesso a oportunidades de trabalho é preciso, por um lado, que surjam estas oportunidades de emprego e, por outro, que os jovens possam aproveitar essas oportunidades. Trata-se de criar condições favoráveis, tanto de demanda como de oferta, as quais estão vinculadas e podem se estimular mutuamente. Portanto, a melhora geral do mercado de trabalho favoreceu a inserção laboral dos jovens.

Quanto à demanda, o crescimento econômico estimulou a procura por trabalho, o que implica o surgimento de novas oportunidades para os jovens. Pelo lado da oferta, os jovens devem estar em condições para aproveitar as oportunidades existentes, o que implica que deve ter o grau de empregabilidade exigida. Os mercados de trabalho são segmentos e a definição da empregabilidade varia entre os segmentos. Especificamente, as possibilidades de aceder aos segmentos que promete melhores condições de emprego e trajetórias de trabalhos ascendentes, dependem do capital humano, capital social e capital cultural dos jovens (Weller, 2008). Enquanto que como capital humano se entende o acesso à educação e capacitação de boa qualidade, o capital social representa relações sociais, baseadas na confiança, na cooperação e na reciprocidade e capital cultural, a condução dos códigos estabelecidos pela cultura dominante. O acesso a estas formas de

capital é segmentado e, por isso, é que a situação, os problemas e as perspectivas dos jovens são heterogêneos (Weller, 2008).

Por outro lado, além das mudanças nas variáveis de inserção no trabalho dos jovens, gerados pela conjuntura econômica e trabalhista, se observam sérios obstáculos para a inserção de empregos de qualidade.

Um dos obstáculos é a relação ente nível educacional e inserção ao mercado de trabalho. Os jovens que saem antes do tempo do sistema educativo para entrar no mercado de trabalho com baixos níveis de educação formal, só tem acesso aos piores empregos, geralmente no setor de baixa produtividade, e com baixos salários, portanto são menos qualificados e ficam ligados a esse tipo de atividade, e o mercado não premia o tipo de experiência de trabalho que conseguem acumular dessa maneira, o que leva a considerar que ao longo de sua vida trabalhista seus ingressos sobem menos do que os mais qualificados (Weller, 2008).

Os jovens com ensino médio completo foram aumentando sua participação no mercado de trabalho. Uma proporção importante não consegue um emprego de acordo com suas expectativas, o que se expressa e que tipicamente tem a taxa de desemprego mais alta dos diferentes grupos educativos. Também seus proventos relativos estão baixando, o que reflete a grande concorrência por postos adequados para este grupo educativo, assim como, possivelmente a crescente pressão para pessoas com elevados níveis de estudo, de ter que trabalhar em empregos que requerem níveis de educação inferiores (Weller, 2008).

Outros dos obstáculos na inserção no trabalho é o gênero. As mulheres jovens costumam ter taxas de participação e ocupação mais baixas e taxas de desemprego mais altas que seus contemporâneos masculinos.

Na sociedade capitalista moderna, o trabalho feminino remunerado integrou-se a uma divisão sexual horizontal de mercado de trabalho, segundo o qual às mulheres concentram-se em um determinado setor de atividades (em função das características atribuídas culturalmente as mulheres, através da identidade feminina predominante na época considerada). Suas ocupações tem em comum o fato de serem derivadas das funções de reprodução

social e cultural. [...] Em segundo lugar o trabalho feminino remunerado situa-se numa divisão sexual vertical do trabalho, segundo a qual as mulheres como grupo estão em desvantagem em relação aos homens, em termos de salário, ascensão funcional, cargo e condições de trabalho. (Yannuolas, 2004, p.48).

Isto se vê reforçado em situações em que a mulher<sup>10</sup> não dispõe de alternativas para o cuidado dos filhos, e onde a sociedade não assume as tarefas de cuidar das crianças, deficientes ou familiares idosos, ou se as alternativas existem não estão ao alcance dessas famílias.

Outro obstáculo é a raça, jovens indígenas e afrodescendentes costumam ter problemas adicionais de inserção trabalhista produtiva, em parte por um acesso desigual à uma educação de qualidade.

O desemprego é também uma realidade permeada de desigualdades de gênero e raça. Assim a menor taxa de desemprego corresponde aos homens brancos (7%), ao passo que a maior remete as mulheres negras (12%). No intervalo entre os extremos, encontram-se as mulheres brancas (9%) e os homens negros (7%) ( IPEA, 2011 p.27)

Quanto à dinâmica do desemprego juvenil, cabe perguntarmos por quê os jovens evidenciam, em comparação com os adultos, maiores taxas de desemprego.

Uma primeira hipótese explica o fenômeno em termos de uma falta de adequação entre a oferta e a demanda de trabalho, que se expressa sob a forma de barreiras à “entrada ao emprego”. Uma segunda hipótese procura a explicação com base nos fenômenos associados a “entrada ao desemprego”, como resultado da perda de emprego (demitidos) e da incorporação de novas pessoas no mercado de trabalho (OIT, 2010). A “entrada ao desemprego” depois de situações de emprego tende a ser mais frequente entre os jovens por diversas razões, como menor experiência e menores custos de rescisão, entre outras. A inserção laboral tende a adotar formas menos estáveis e seguras, levando a

---

<sup>10</sup> Cabe lembrar o que coloca Mazzini ( 2013) que o cuidado de pessoas é um elemento estrutural construído pela sociedade como feminino.

uma maior rotação entre o emprego e o desemprego.

O outro determinante que contribui para que os fluxos de entrada no desemprego sejam mais frequentes nos jovens se deve à elevada instabilidade em sua inserção laboral, em um mercado de trabalho onde o desempenho faz parte de uma dinâmica mais ampla, que articula breves períodos de desemprego com breves períodos de inserção em empregos precários ou de subsistência. (OIT, 2010).

#### **2.4 A situação laboral dos jovens na Argentina e do Brasil, um enfoque comparativo<sup>11</sup>.**

A Constituição da República Federativa do Brasil determina os 16 anos como idade mínima para trabalhar, a partir dos 14 só se pode trabalhar em condição de aprendiz. Aprendiz é todo trabalhador com idade entre 14 e 24 anos que celebra contrato de aprendizagem como um contrato especial de trabalho (Decreto no. 5.598/2005).

A juventude no Brasil apresenta uma heterogeneidade elevada, o que leva a considerar que existem várias juventudes. Os jovens são de diversas raças e classes sociais, alguns têm acesso a uma educação de qualidade e outros ativos produtivos que lhes garagem uma adequada inserção no mercado de trabalho, enquanto os outros sofrem com a falta de acesso a direitos básicos, o que compromete sua inclusão social no mercado de trabalho. Uma análise adequada de juventude no Brasil implica, necessariamente, a consideração de essas diversidades (GIPE, 2007 p. 25).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios<sup>12</sup> (IBGE/

---

<sup>11</sup> Em uma primeira instância para caracterizar a situação dos jovens na Argentina e no Brasil se usam dados de 2006 retirados de um relatório feito pelo MERCOSUL sobre a situação comparada dos jovens em ambos os países.

PNAD) 2006, Brasil tem 34,7 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, o que correspondia a 18,5% da população total. Do total de 34,7 milhões de jovens, 17,3 milhões são mulheres e 17,4 milhões são homens; 18,2 milhões são negros e 16,3 milhões são brancos. O 83,3% do total (28,9 milhões) de jovens viviam em áreas urbanas e 16,7% (5,8 milhões) nas zonas rurais.

Na Argentina, segundo o EPH<sup>13</sup> 2006, a totalidade dos centros urbanos ascende a 34.900.000, dos quais 3.217.000 são adolescentes (15 a 19 anos) e 3.174.000 jovens adultos entre 20 y 24. O total de jovens de 15 a 24 é de 6.427.000, o que representa 17.9% da população residente nas áreas urbanas.

Na Argentina, a pobreza para o total de aglomerados urbanos era de 31.4%. Para o total de jovens (15 a 24 anos) a pobreza subia para 36,0% (INDEC-EPH, 2006).

O nível de escolaridade dos jovens no Brasil é superior ao dos adultos. Enquanto 41% dos adultos tinham de zero a 4 anos de estudo, esse mesmo percentual desce para 11,9% no caso dos jovens de 15 a 24 anos (OIT, 2008). Por sua vez, 24% dos adultos e 44% dos jovens tinham entre 9 e 11 anos de escolaridade (OIT, 2008). O maior nível de escolaridade também se reflete em uma menor taxa de analfabetismo entre os jovens (2,4%) vis-a-vis os adultos (13%) (OIT, 2008).

É necessário destacar que as mulheres possuem, em geral, número médio de anos de estudo superior aos homens, exceto a partir dos 50 anos. Entre os jovens de 20 a 24 anos, as mulheres tinham em média 9,4 anos de estudo e os homens 8,8 anos. Contudo, há desigualdades expressivas no acesso à educação, seja por faixa de renda, raça/cor, rural e urbana e por região dopais. Por exemplo, enquanto a taxa de analfabetismo entre os jovens, na região sul, era de 0,9% em 2006, ela se elevava para 5,3% no Nordeste, sendo

---

<sup>12</sup> Segundo o IBGE a PNAD trata-se de um sistema de pesquisas por amostra de domicílios anual que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas, umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e outras com periodicidade variável, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição e outros temas que são incluídos no sistema de acordo com as necessidades de informação para o País.

<sup>13</sup> La EPH es una encuesta por muestreo trimestral, desarrollada en aglomerados urbanos.

ainda maior (7,2%) no caso dos homens jovens (OIT, 2008).

A escolarização, na Argentina, é relativamente abrangente entre os adolescentes, mas menor entre os jovens adultos (18 a 24 anos). Cerca de 64,1% dos adolescentes de 15 a 19 anos se dedica em exclusividade a estudar, sendo que 6.0% estuda e trabalha e 2.8% estuda e procura emprego. Mas a quarta parte dos adolescentes – em sua maioria de lares pobres – não completam a escola média ou não continuam seus estudos. (OIT, 2007).

Entre os jovens de 20 a 24 anos, a assistência à escola é sensivelmente menor. Somente 22,8% estuda em tempo integral, enquanto que 13.6% combina o estudo com trabalho, e 4.3% estuda e procura emprego. Portanto, cerca de 60% dos jovens desse grupo de idade está fora do sistema educativo. Os que só trabalham e abandonaram seus estudos representam 24.1% do total de jovens (OIT, 2007).

Enquanto a evolução do mercado de trabalho para os jovens no Brasil se caracteriza, entre outros aspectos, por elevadas taxas de desemprego e informalidade.

A taxa de participação dos jovens de 15 a 24 anos, no Brasil, em 2006, era de 63,9%. Isso significa que cerca de dois em cada três jovens estavam trabalhando ou buscando ativamente uma ocupação. Na faixa de 15 a 19 anos essa relação caía para um em cada dois jovens (50,4%) e, na faixa de 20 a 24 eleva-se para cerca de três em cada quatro jovens (IBGE/PNAD 2006).

Enquanto a relação entre taxa de participação e a renda domiciliar per capita, o grupo de jovens entre 15 e 24 anos que moravam em domicílios com renda per capita até três salários mínimos era de 51,9% caindo para 38,7% nos domicílios com renda per capita entre três a cinco salários mínimos (IBGE/PNAD 2006). Portanto, os jovens com maior renda tem uma atividade no mundo do trabalho, inferior à os de baixa renda, que são premidos, em muitos casos, pela necessidade de contribuir com a composição da renda familiar. A relação é diferente na faixa de 20 a 24 anos, já que a taxa de participação de jovens com menor nível de renda domiciliar (até um salário mínimo per capita) é inferior (72,2%) de aqueles que vivem em domicílios com renda per capita superior a três salários mínimos (75,4%) e bastante mais elevada (85,5%) nos domicílios com renda intermédia (entre um a três salários mínimos per capita).

A taxa de desocupação dos jovens de 18 a 24 anos, no segundo trimestre 2013 e

de 15,4. (Tabela Nº 3), se observamos sua evolução desde primeiro trimestre de 2012 tem diminuído um ponto porcentual. Em relação com as outras faixas etárias, a taxa de desocupação de 18 a 24 anos é 4 vezes maior que de 40 a 59 anos e o dobro que de 25 a 39 anos.

**Tabela Nº 3: Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas com 14 anos ou mais de idade (%) 2012-2013 Brasil.**

<b>Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas com 14 anos ou mais de idade (%)</b>						
				<b>2012</b>	<b>2013</b>	
	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>
	<b>Trimestre</b>	<b>Trimestre</b>	<b>Trimestre</b>	<b>Trimestre</b>	<b>Trimestre</b>	<b>Trimestre</b>
<b>14 a 17 anos</b>						
<b>Brasil</b>	<b>24,8</b>	<b>22,2</b>	<b>20,4</b>	<b>19,6</b>	<b>24,7</b>	<b>22,8</b>
Norte	20,6	15,6	16,4	14,8	18,9	18,3
Nordeste	22,3	21,5	21,3	19,9	21,5	21,2
Sudeste	29,6	27,0	23,6	23,4	31,1	27,2
Sul	20,4	17,8	14,7	14,7	19,3	18,0
Centro-Oeste	24,8	18,6	19,0	18,4	24,2	22,4
<b>18 a 24 anos</b>						
<b>Brasil</b>	<b>16,4</b>	<b>15,7</b>	<b>14,4</b>	<b>14,2</b>	<b>16,4</b>	<b>15,4</b>
Norte	18,1	17,6	16,9	15,7	19,1	18,5
Nordeste	20,2	19,7	18,7	19,0	22,0	19,8
Sudeste	16,3	15,5	13,9	13,7	15,2	15,0
Sul	10,4	9,9	8,9	8,2	10,2	9,1
Centro-Oeste	14,3	12,6	11,2	11,5	13,9	12,6
<b>25 a 39 anos</b>						
<b>Brasil</b>	<b>7,2</b>	<b>7,1</b>	<b>6,7</b>	<b>6,7</b>	<b>7,6</b>	<b>7,2</b>
Norte	8,2	7,5	7,3	7,1	7,7	7,6
Nordeste	9,2	9,3	9,0	9,0	10,7	10,3
Sudeste	7,0	6,9	6,5	6,5	7,3	6,8

Sul	4,4	4,3	3,8	3,5	4,1	3,8
Centro-Oeste	6,2	5,6	5,2	5,5	6,0	5,0
<b>40 a 59 anos</b>						
<b>Brasil</b>	<b>4,0</b>	<b>3,6</b>	<b>3,7</b>	<b>3,4</b>	<b>4,0</b>	<b>3,8</b>
Norte	3,9	3,7	3,3	3,0	3,7	3,6
Nordeste	4,9	4,8	4,9	4,9	5,9	5,1
Sudeste	4,2	3,6	3,7	3,3	3,8	3,9
Sul	2,4	2,2	2,2	2,0	2,3	2,0
Centro-Oeste	3,2	3,1	2,8	2,7	3,5	3,1
<b>60 anos ou mais</b>						
<b>Brasil</b>	<b>2,0</b>	<b>2,2</b>	<b>1,7</b>	<b>2,0</b>	<b>2,1</b>	<b>1,8</b>
Norte	1,8	2,1	1,3	1,3	1,7	1,1
Nordeste	1,8	1,9	1,6	2,0	2,4	1,9
Sudeste	2,4	2,5	1,9	2,3	2,1	2,1
Sul	1,5	1,5	1,5	1,6	2,0	1,0
Centro-Oeste	2,4	2,3	1,8	1,7	1,4	2,3

Fonte: IBGE – PNAD 2012-2013.

Quanto à estrutura setorial de ocupação dos jovens, os dados evidenciam a expressiva importância do comércio (22,3%), do setor agrícola (18,5%) e da indústria de transformação (15,9%), na ocupação total dos jovens que respondem 57% da sua ocupação total (OIT 2008). Comparando-se tais dados com a estrutura ocupacional setorial dos adultos, cabe destacar a maior importância relativa do comércio na ocupação dos jovens (22,3% contra 16,4%) e 60% dos jovens ocupados estavam trabalhando no setor terciário. Neste setor, verifica-se uma menor importância relativa administração pública, da educação, da saúde e dos serviços domésticos na ocupação total dos jovens em comparação com os adultos (OIT 2008).

<b>Quadro Nº 4: Posição da ocupação no trabalho principal da semana de referência jovens 18 a 24 anos – Brasil</b>		
		Frequência
	Empregado permanente nos serviços auxiliares	18437
	Empregado permanente na agricultura, silvicultura, ou criação de bovinos, bubalinos, caprinos, ovinos ou suínos	314345
	Empregado permanente em outra atividade	27713
	Empregado temporário	221292
	Conta própria nos serviços auxiliares	19579
	Conta própria na agricultura, silvicultura ou criação de bovinos, bubalinos, caprinos, ovinos ou suínos.	117771
	Conta própria em outra atividade	39507
	Empregador nos serviços auxiliares	174
	Empregador na agricultura, silvicultura ou criação de bovinos, bubalinos, caprinos, ovinos ou suínos.	5351
	Trabalhador não remunerado membro da unidade domiciliar	223793
	Outro trabalhador não remunerado	2615
	Trabalhador na produção para o próprio consumo	229126
	<b>Total</b>	<b>1219703</b>

Fonte: IBGE-PNAD 2013

Quando se procede a análise da posição na ocupação dos jovens, um terço dos trabalhadores na faixa etária dos 15 a 24 anos eram empregados sem carteira assinada, percentual superior ao encontrado entre os adultos. Este fato mostra uma parcela expressiva das elevadas informalidades entre os jovens decorre desse tipo de inserção no mercado do trabalho. Embora, a proporção de trabalhadores com carteira assinada subiu mais de 12 pontos percentuais em dez anos, indo de 44,6% em 2002 para 56,9% em 2012. Mas ainda é significativa a porcentagem de trabalhadores que não tem carteira: 43,1% em 2012. A situação é pior para jovens já que o 46,9% entre os que têm 16 e 24 anos não tem carteira assinada (IBGE –PNAD, 2012).

A fazer o análises segundo quintil de renda<sup>14</sup> (Tabela Nº 4) se observa maior proporção de trabalhadores sem carteira assinada nos quintiis de ingressos mais baixos (PNAD 2013).

**Tabela Nº 4: Jovens que só trabalham ( sem carteira assinada) por faixa etária e gênero segundo quintil de renda individual. Brasil**

		Quintil renda					Total
		1	2	3	4	5	
Sexo	Masculino	194808	313083	421591	237618	446369	1613469
	Feminino	76990	118440	289390	109091	460750	1054661
Total		271798	431523	710981	346709	907119	2668130

Fonte: IBGE-PNAD, 2013

No esquema o mapa do mercado de trabalho juvenil na Argentina, a proporção de jovens ativos com emprego formal só chega a 30.4%. A maioria dos jovens salta de emprego em emprego e são poucos que conhecem a proteção jurídica e a seguridade social. Entre os jovens de 18 a 24 anos, a informalidade supera 62%, junto à falta de proteção social e uma elevada instabilidade configuram um marco de alta precariedade trabalhista (OIT, 2007).

De acordo com a “Encuesta Permanente de Hogares” –EPH- que correspondente ao III trimestre de 2006, a taxa de ociosidade dos jovens de 15 a 24 chega a 25.1% no total dos aglomerados relevados, o qual representa no total urbano nacional a 692.000 pessoas. Em termos comparativos, a taxa de desemprego juvenil é 2.5 vezes maior que a do total da população e 3.6 vezes maior que a dos adultos de 25 a 59 anos. As mulheres jovens tem maior propensão ao desemprego 30.1% contra 21.3% dos rapazes e no caso das adolescentes, essa tendência chega a 42.3%, enquanto que nos homens é de 27.6% (OIT, 2007).

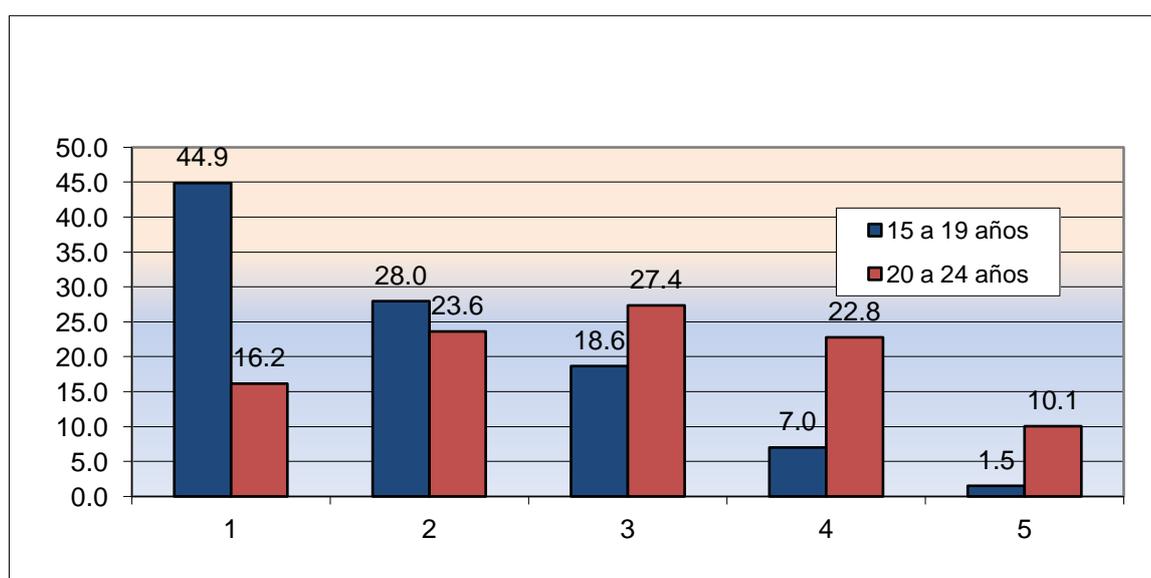
<sup>14</sup> Segundo o IBGE o quintil mais rico e o numero 1 e o mais pobre o numero 5.

Segundo a EPH, o desemprego dos jovens de 18 a 24 anos foi, em 2012, de 19,6%, frente a um índice de 7.8% na população total.

O considerar o nível educativo dos desempregados, nota-se que o desemprego parece afetar em maior medida os jovens menos qualificados. A incidência do desemprego entre os jovens sem ensino médio completo é de 26,8%, embora que o daqueles que completaram seus estudos é de 24,4% (OIT, 2007). Uma importante proporção (39.1%) dos jovens desempregados com baixo nível educativo não frequenta escolas, o que reflete a disjunção entre a necessidade de encontrar emprego ou de continuar com os estudos.

Quanto à vinculação existente entre incorporação prematura ao mercado laboral e deserção escolar, os jovens com nível de instrução “até o secundário incompleto” que participam ativamente no mercado de trabalho deixam os estudos em uma proporção notavelmente superior a dos jovens que não o integram. Enquanto que 82.7% de empregados e 79.1% de desempregados não frequentam a escola, entre os inativos se reduzem um pouco mais de 22% (OIT, 2007).

**Gráfico N° 1: Jovens que trabalham e estudam, segundo o quintil<sup>15</sup> de renda. Argentina 2011**



Fonte: INDEC-EPH 2011

<sup>15</sup> Segundo INDEC o quintil 1 é o mais pobre e o quintil 5 o mais rico.

Outro aspecto importante na análise dos perfis de desemprego juvenil é o que se relaciona com a posição que o jovem ocupa no lar, já que essa variável se encontra estreitamente relacionada com o tipo de responsabilidades assumidas no grupo doméstico. A ampla maioria (77.4%) do total de jovens desempregados ocupam a posição de “filho/enteado”. O percentual de jovens desempregados com responsabilidades familiares, pelo contrário, é relativamente baixo: só 11.7% dos mesmos desempenha o papel de “chefe” (6.4%) ou “cônjuge/parceiro” (5.3%) (OIT, 2007).

A razão da baixa taxa de desemprego entre os chefes de família jovens é a mesma que é argumentada para os adultos: as necessidades de ter rendimentos para a subsistência obrigam o chefe a desenvolver atividades econômicas informais de baixa produtividade, através das quais sai do emprego aberto (e da ausência de rendimentos que essa situação implica), mas não das condições de precariedade trabalhista.

## **2.5 Os programas de emprego para jovens**

Diversos programas de emprego dotam a população jovem como beneficiária de suas ações e intervenções, mas há outros de cobertura mais ampla que também a incluem. Entre os objetivos das políticas ativas de emprego dirigidas aos jovens, estão aqueles que procuram melhorar sua inserção no mercado de trabalho, em articulação e integração com as políticas e programas de formação profissional, assim como de finalização do ciclo educativo formal, e ações de orientação e indução ao emprego.

### **2.5.1 Os programas laborais e sociais na Argentina**

Na Argentina existem programas que combinam melhora da empregabilidade com seguridade econômica. Entre outros, estão o Programa de Jovens com Mais Trabalho e o seguro de capacitação e emprego.

Em Maio de 2008 foi criado o Programa Jovens com Mais e Melhor Trabalho (PJMMT), cujas ações começaram a ser aplicadas em Maio-Junho de 2009. Podem

incorporar-se a esse programa os jovens de 18 a 24 anos de idade, que tenham residência permanente no país, não tenham completado o nível primário e/ou secundário de escolaridade e se encontrem desempregados.

As ações do programa são: i) Orientação e indução dos jovens no mundo do trabalho, ii) Formação para a certificação de estudos primário e/ou secundários, iii) Cursos de formação profissional, iv) Certificados de competências laborais, v) Geração de empreendimentos independentes, vi) Práticas qualificativas em ambientes de trabalho, vii) Apoio na procura de emprego, viii) Intermediação Trabalhista e ix) Apoio à inserção trabalhista.

O programa concede benefícios de treinamento e ajuda financeira, enquanto os participantes tenham a idade exigida para permanecer no programa.

Neste programa tem tido alta incidência o componente de conclusão educacional, que tem concentrado a maior quantidade de jovens. Em 2011 quase 80% dos beneficiários participaram deste componente, seguido em importância pelos benefícios de orientação em indução ao trabalho e depois pelo de formação profissional (MTEySS, 2011).

No “Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social” (MTEySS) se desenvolvem outros programas de emprego, aos que os jovens tem acesso quando cumprem seus requisitos, mesmo que não pertençam à população objeto. É o caso do Seguro de Capacitação e Emprego, no qual tem participação os desempregados que não conseguem cumprir com os requisitos para aceder o seguro desemprego contributivo.

O Ministério de Desenvolvimento Social implementou o Programa Argentina Trabaja, em que os jovens representaram aproximadamente um terço dos beneficiários. Através deste Programa se organizam cooperativas de trabalhadores para a execução de pequenas e médias obras públicas comunitárias. Neste programa a Direção Nacional de Juventude desenvolve atividades de “Formação cidadã” dirigidas aos jovens cooperativistas de 18 a 30 anos, que participam de jornadas de formação onde se trabalham eixos como a recuperação do trabalho e participação dos jovens em uma política pública como o programa “Argentina Trabaja”.

Entre os programas que visam o fortalecimento da empregabilidade se desenvolvem atividades que abarcam o sistema de educação formal e também os de formação profissional.

O Ministério da Educação vem, desde 2008, implementando o Plano de Finalização de Estudos para jovens e adultos, através do qual se convoca aqueles que têm estudos inconclusos a participar dos programas para finalizar o ciclo educativo. Este Plano está dirigido aos jovens de 18 a 25 anos que terminaram de cursar, como alunos regulares, o último ano do secundário e devem matérias. Também inclui jovens adultos maiores de 25 anos que terminaram de cursar como alunos regulares, o último ano da secundária e devem matérias. Na segunda etapa do plano (a partir de 2009) se incorporaram jovens e adultos maiores de 18 anos que não iniciaram ou não terminaram o primário.

Por outro lado, o Ministério de Educação oferece bolsas de apoio para a educação formal, com o objetivo de sustentar a assistência dos jovens em idade escolar no ciclo educativo obrigatório. O programa de Concessão de Bolsas para Estudantes do Secundário está dirigido por alunos de 13 a 17 anos de idade que cursam o primeiro ano do curso secundário de todo o país, e também tem o componente para estudantes do nível primário. Por outro lado, o programa de bolsas universitárias está dirigido a alunos de baixa renda e com bom rendimento acadêmico. Adicionalmente se está oferecendo bolsas para carreiras consideradas “prioritárias”, como as relacionadas com ciências aplicadas e naturais, exatas e básicas (carreira de graduação e técnicas).

### **2.5.2 Os Programas no Brasil**

Nos termos da Medida Provisória No. 411, de 28 de dezembro de 2007, convertida na Lei N. 11.692, de 10 de junho de 2008, cuja regulamentação consta do Decreto No. 6.629, de 4 de novembro de 2008, foram unificados seis programas já existentes voltados para a juventude – Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã) e Escola de Fábrica – em um único Programa – O Programa Nacional

de Inclusão de Jovens – Projovem. A gestão do Projovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Educação e do Trabalho e Emprego ( TEM, 2009)

Cabe ao Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, por intermédio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE/MTE, a coordenação e a execução da modalidade Projovem Trabalhador que é composta pelas seguintes submodalidades: Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, Empreendedorismo e Escola de Fábrica (MTE, 2009).

O Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã beneficia jovens de 18 a 29 anos que estejam em situação de desemprego e sejam membros de famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo, que, em virtude de suas condições sócio-econômicas, têm maior dificuldade de inserção na atividade produtiva, ou seja, de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho e que estejam cursando ou tenham concluído o ensino fundamental; ou estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, e não estejam cursando ou tenham concluído o ensino superior (MTE, 2009).

O MTE custeia o auxílio financeiro ao jovem participante do projeto, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais), distribuídos em 6 (seis) parcelas de R\$ 100,00 (cem reais), comprovadas por meio da frequência de, no mínimo, 75% nas atividades do mês (MTE, 2009).

Como elemento orientador e facilitador do processo de qualificação e inserção dos jovens no mundo do trabalho, o Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã utiliza a metodologia dos arcos ocupacionais. Os arcos ocupacionais abrangem as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio e prestação de serviço), garantindo assim um maior campo de atuação, visando aumentar as possibilidades de inserção ocupacional dos jovens ( Projovem, 2012).

Durante a execução das ações de qualificação social e profissional são abordados temas transversais como estímulo e apoio à elevação da escolaridade, economia solidária, equidade de gênero, gestão pública, terceiro setor, português, matemática e língua estrangeira.

Outra política pública sob a gestão do MTE é a Aprendizagem – instituída pela Lei no. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto no. 5.598/2005. Estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratarem adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos (não se aplica o limite de 24 anos para o jovem com deficiência). Trata-se de um contrato especial de trabalho por tempo determinado, de no máximo dois anos.

Os jovens beneficiários são contratados por empresas como aprendizes de ofício previsto na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO do MTE<sup>16</sup>, ao mesmo tempo em que são matriculados em cursos de aprendizagem, em instituições qualificadoras reconhecidas, responsáveis pela certificação.

A aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, cada vez mais necessária em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica.

A formação técnico-profissional deve ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes, proporcionando ao aprendiz uma formação profissional básica (MTE, 2005).

Essa formação realiza-se em programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob orientação e responsabilidade de instituições formadoras legalmente qualificadas. A matrícula em programas de aprendizagem observa a prioridade legal atribuída aos Serviços Nacionais de Aprendizagem e, subsidiariamente, às Escolas Técnicas de Educação e às Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL) que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), em se tratando de aprendizes na faixa dos 14 aos 18 anos (MTE, 2005).

---

<sup>16</sup> [http://www3.mte.gov.br/politicas\\_juventude/aprendizagem\\_apresentacao.asp](http://www3.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_apresentacao.asp), acesso 25/10/2013

Outros Programas do Governo Federal são:

O ProUni concede bolsas de estudo integrais e parciais, em instituições de ensino superior privado, para estudantes de baixa renda e professores da rede pública que não têm formação superior. Executado pelo Ministério da Educação, o Programa é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), junto com o Programa Universidade para Todos, os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta e a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Reforço às Escolas Técnicas e Ampliação das vagas em Universidades Federais. A rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas. A criação dos Institutos Federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo critério na Fase II toma como base a identificação de cidades-pólo, elevará a contribuição da rede federal no desenvolvimento sócio-econômico do país e concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade. Ao estabelecer que todas as unidades vinculadas aos Institutos Federais (inclusive as novas) têm elevado e isonômico grau de autonomia, afirma o território como uma dimensão essencial a sua função e insere na pauta regimental dessas instituições o seu compromisso com um desenvolvimento sócio-econômico que perceba antes o seu “lôcus”. Isto implica uma atuação permanentemente articulada e contextualizada a sua região de abrangência [...] O que está em curso afirma uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica como potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade em lugar de outra que toma a EPT apenas como modalidade instrumentalizadora do ser humano. Assim, a implantação dos IFET guarda estrito vínculo com o

objetivo de desenvolvimento de uma educação profissional cidadã, comprometida com a construção de um país mais digno e ético, uma educação que alcance diferentes grupos e espaços sociais [...] O papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social (Caldas,2012 p.2-3)

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos foi criado em 2005 com o objetivo de ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional a trabalhadores que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. Destina-se a jovens e adultos, com idade mínima de 18 anos.

Sob a responsabilidade do Ministério da Educação, o Programa Brasil Alfabetizado destina-se à alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania, despertando o interesse pela elevação da escolaridade.

Em síntese, enquanto a evolução do mercado de trabalho para os jovens no Brasil e na Argentina se caracteriza, entre outros aspectos, por elevadas taxas de desemprego, a taxa de desemprego dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil é de 15,4% (PNAD, 2013) o dobro da taxa geral de desocupação, e a da Argentina é de 19,6% (EPH, 2013), mais do dobro da taxa geral de desocupação.

Ambos os países têm implementados programas de emprego em favor dos jovens.

### **Capítulo 3. A Relação Educação-Trabalhista**

Do ponto de vista histórico, os primeiros estudos que abordaram a análise de ligação entre nível educacional e rendimento de trabalho foram desenvolvidos no âmbito da teoria do capital humano no final dos anos cinquenta. Estes estudos argumentaram que a educação contribui para a produtividade - em termos individuais, e nível agregado-, e que os trabalhadores melhores educados percebem maior renda no trabalho. Neste último caso, a teoria postula a existência de uma relação direta e linear entre a educação e o nível de rendas alcançados (Becker, 1975; Morduchowicz, 1998).

A expansão da teoria do capital humano foi contemporânea com um ambiente intelectual que ponderava a ideia de modernização em várias esferas da vida social: político, cultural e econômico; como parte da hegemonia do pensamento funcionalista estrutural em sociologia e o paradigma neo-keynesiano no campo da economia. Assim como, num contexto social caracterizado pelo crescimento econômico, a expansão do sistema educativo, especialmente do ensino médio e a propagação dos movimentos de mobilidade ascendente, em que os certificados da escola tinham um lugar central (Germani, 1972).

Mais tarde, durante os anos sessenta e início dos anos setenta uma série de obras suscitaram críticas substantivas aos dogmas do capital humano. Estes trabalhos foram feitos a partir de diferentes paradigmas e campos intelectuais, e na maioria dos casos falavam sobre as objeções à análise que a teoria do capital humano argumentava na relação entre educação e renda. Alguns estudos enfatizaram a questão da educação, e outros nos aspectos relacionados com o mercado de trabalho.

Entre os estudos desenvolvidos a partir da sociologia e economia da educação, incluem-se aquelas obras que indicaram que o sistema de ensino era parte de um conjunto de instituições, cuja função estava ligada à "reprodução" das relações características da dominação do modo de produção capitalista. Neste sentido, argumentaram que o sistema educacional produzia uma seleção de alunos de acordo com sua classe social para diferentes tipos de escolas. O resultado desta seleção fez com que os filhos dos trabalhadores foram ensinados a obedecer e executar tarefas próprias do setor do trabalho, enquanto os filhos da burguesia aprenderam a "enviar" e executar tarefas relacionadas

com a gestão empresarial (Bowles e Gintis, 1981; Baudelot e Establet, 1990). A premissa propõe uma correspondência conceitual entre a "hierarquia social" em relação ao acesso aos recursos econômicos, a "hierarquia educacional" em relação ao nível de qualidade, tipo de educação e organização da produção nas economias capitalistas (Dubet e Martuccelli, 1998).

Neste contexto, a desigualdade educacional foi analisada como um fato central na reprodução de uma estrutura segmentada de oportunidades. Por um lado, Bourdieu e Passeron destacaram como a dominação simbólica da cultura de classe reforçava a reprodução burguesa das relações de dominação no capitalismo (Bourdieu e Passeron, 1977). A noção de habitus, bem como a definição de diferentes tipos de capital (social, econômico, cultural), levou a discussão sobre meios-fins e racionalidade na escolha da carreira educacional colocadas pela teoria neo-keynesiana da economia, e na igualdade de oportunidades que supõe a perspectiva estrutural funcionalista.

Por outro lado, Boudon afirma que a igualação de oportunidades educacionais (em termos de acesso à educação) e de mobilidade social são dois fenômenos independentes. Em sua opinião, o acesso maior à educação e à propagação da escolarização são fenômenos endógenos próprio do sistema de educação; e mobilidade social é um processo ligado ao social e ao ciclo econômico (Boudon R., 1983). A teoria de Boudon, desenvolvida a partir da escolha racional, argumenta o "descasamento" entre a lógica do sistema educacional e a lógica do mercado de trabalho. Neste sentido, as propostas de Collins também observaram que a incompatibilidade funcional entre empregos e qualificações educacionais gerou uma tendência para sobreclassificação estrutural, com as suas consequências para a frustração das expectativas dos trabalhadores (Collins, 1989; Dubet e Martuccelli, 1998).

Pesquisas realizadas no campo da sociologia e da economia do trabalho questionam também a contribuição da educação para a produtividade. Em primeiro lugar, põem em questão a ideia de que o mercado de trabalho funcionaria num espaço único, argumentando sobre a segmentação do mercado de trabalho. Neste sentido, indicaram que os mercados de trabalho são divididos em segmentos que oferecem empregos de qualidades diferentes para diferentes tipos de trabalhadores. O segmento primário

é composto por estabelecimentos que operam com alto nível tecnológico, onde têm acesso os trabalhadores mais educados. O segmento secundário é composto por empresas que realizam os equipamentos menos tecnológicos e operam em mercados de maior instabilidade, onde têm acesso os trabalhadores de inferior nível educacional (Piore M., 1983). A partir desta perspectiva, a produtividade do trabalho é uma função do cargo ocupado e não a obtenção de educação dos trabalhadores. O nível educacional opera em relação à seleção de trabalho, fornecendo um sinal para os empregadores no contexto de incerteza em que eles decidem contratar. O sinal é de que a escolaridade proporciona, maior formação da força de trabalho: quanto mais formação escolar, a empresa tem menores custos de treinamento de seus trabalhadores. Produzindo o chamado “efeito fila”, em que os certificados de ensino tem a função de proporcionar um lugar privilegiado na fila de candidatos a empregos frente a escassez de postos de trabalho (Appelbaum, 1983; Thurow, 1983).

Em geral, a expansão de teorias críticas ocorreu em um contexto intelectual onde as questões dos "trabalhadores" e "classe social" dominavam o debate, e um contexto produtivo onde a "grande indústria" e o trabalho assalariado tinham centralidade. No entanto, desde meados dos anos setenta, o capitalismo passou por amplas transformações e trouxe novas questões para estudo e discussão acadêmica. Estas questões, estão associadas com a menor importância do setor manufatureiro e os consequentes processos de "desindustrialização", da "precarização" no trabalho e a crise do "emprego assalariado", a expansão educacional em um contexto de oportunidades de emprego reduzidas, o surgimento de "novas" desigualdades mais móveis e flexíveis (Beck, 2010; Offe, 1989; Fitoussi e Rosanvallon, 1997; Trevisan 2000).

Neste novo contexto, pesquisas, não tão críticas, enfatizaram o vínculo entre educação e empregabilidade (modelo de competência) como opção de política pública (Trevisan, 2000; Zarifian, 2003). Um caso paradigmático, onde se desenvolveu esta política pública foi o amplo modelo de modernização da Inglaterra, iniciado pela conservadora Thatcher, continuado pelo trabalhista Blair. A privatização foi o elemento essencial para criar o habitat de ação dos novos agentes econômicos. Foram esses que impulsionaram desde os anos 1980, outra estrutura de produção, tornando outros setores essenciais e transformando a noção de emprego (Trevisan, 2000). Era necessária a privatização para:

i) reduzir o envolvimento do governo na indústria; ii) melhorar a eficiência do serviço prestado ao público tanto privado como estatal; iii) reduzir o setor público com controle nos gastos com folha de pagamento; iv) enfraquecer o poder dos sindicatos do setor público; v) diluir o mais possível a ideia de propriedade, estimulando aquisição de ações; vi) demonstrar ostensivamente que o programa visava vantagens políticas (Trevisan, 2000).

O programa de privatização altera e muito, o perfil do desemprego, embora outros fatores antes da privatização também tenham influenciado. A primeira alteração ocorreu com o declínio constante do emprego no setor industrial, provocando a migração de mão de obra para o setor de serviços, que sofre expansão de idêntica constância. A segunda ocorreu com o crescimento rápido do número de “empregados por conta própria”, os setores da construção civil e de prestação de serviços formam a maior absorção dessa mão de obra. A terceira grande mudança estrutural na ordem econômica inglesa foi a chegada da mulher ao mercado de trabalho, nos setores em expansão. Essa tendência se fortaleceu com o crescimento do trabalho em part-time nos anos 1980 e por último o número de estudantes universitários full-time cresceu vertiginosamente. Esse conjunto de dados sinaliza outra tendência econômica: a desindustrialização (Trevisan, 2000). Neste contexto há uma perda qualitativa de espaço dos sindicatos no debate político britânico, ao lado de uma importante perda de filiados desde meados da década de 1980. A base de toda uma ação sindical reformada foi a proteção específica de direitos. O verdadeiro tema foi a capacitação profissional do trabalhador (Trevisan, 2000).

A automação industrial dos anos 1980 na Inglaterra, e as novas tecnologias exigiram um outro tipo de trabalhador adaptado a um novo mundo de produção. Foi nessa exigência de aquisição de habilidades que o conceito de empregabilidade avançou. Empregabilidade é o conjunto de habilidades profissionais que diferencia o trabalhador e que o torna “empregável” pelo interesse que desperta no empregador, devido a seu conhecimento acumulado (Zarifian, 2003). Desde o início dos anos 1990 o treinamento nas empresas passou a visar à construção de “habilidades transferíveis”. O empregador, pensando nos custos da formação, e o empregado, procurando a certeza de utilização do investimento educacional que pretendia fazer, pressionaram a instituição escolar para que acompanhasse as mudanças tecnológicas, exigindo que a educação oferecesse os

parâmetros, os padrões, as certezas que o mercado não conseguia oferecer. Portanto era preciso construir uma política pública de “aquisição de habilidades”. A ideia de empregabilidade faz essa ligação. O que se pretendia era forçar a “aquisição de habilidades”, como função, e de uma “cultura empresarial”, como sentido (Trevisan, 2000). O Estado cria um sistema de competências baseado no desenvolvimento de “qualificações pessoais”. Órgãos específicos do governo britânico fiscalizavam, avaliavam e certificavam essas qualificações. Portanto se desenvolve o vínculo educação/empregabilidade como opção de política pública.

Outros estudos empíricos enfatizaram a ideia de não-correspondência entre a lógica da estrutura social e econômica e a lógica do sistema educacional argumentando no sentido da não-linearidade da relação entre educação e emprego (De Ibarrola, 2004).

Outras pesquisas enfatizaram o aumento da vulnerabilidade de trabalhadores menos qualificados para enfrentar a crise de emprego e salário, e a expansão do desemprego (Jacinto, 2004; Pochmann, 2005). Outros notaram que a ruptura da linearidade afetava a própria condição dos jovens como sujeitos sociais na âmbito da diversificação de trânsitos entre educação e emprego (Casal, 2000; Miranda, 2007). Finalmente, um conjunto de pesquisas enfatizaram o peso da fragmentação da educação nas perspectivas de emprego dos jovens, bem como a própria sobrevivência da experiência escolar (Kessler, 2002; Kessler 2004; Tiramonti, 2004).

Os jovens representam uma área prioritária de atenção, seja na melhora de suas condições de educação e emprego atuais, como na projeção sobre o seu projeto de vida em longo prazo. Precisamente, o ensino e atenção para os problemas de emprego e transição para a idade adulta entre os jovens hoje adquirem uma importância significativa para o futuro próximo da nossa sociedade, em quanto a o crescimento sustentado, justiça e uma maior igualdade de oportunidades e acessos.

### 3.1 - Comparando a relação educação–trabalho na Argentina e no Brasil

Os sistemas educativos da Argentina e do Brasil continuaram seu processo de expansão na primeira década do século XXI. Argentina tem taxas líquidas de escolarização, segundo o SITEAL (2011), de 94% no nível inicial, sendo que no primário é de 95%, no secundário 84,5% e no superior 32,3%. No Brasil o nível inicial é de 87%, sendo que o primário 86%, o secundário 76,6% e o superior 5,3% (SITEAL, 2011).

Na Argentina a lei de educação nacional 25,206, de 2006, entre outras transformações, aumentou os anos de obrigatoriedade escolar que vão para a idade de 5 anos, até o término na educação secundária. Junto com a aprovação da bolsa universal por filho (Asignación Universal por Hijo), que favoreceu a escolarização de dezenas de milhares de crianças, jovens excluídos do sistema educativo, propiciaram transformações profundas na educação.

O aumento da obrigatoriedade dos anos de escolaridade começou em 1996 e se chegou a uma escolaridade geral básica (EGB) de 9 anos. Dessa maneira, desde meados da década de 90 vem crescendo a escolarização dos jovens. Este processo de massificação da escola média não foi alheio ao fenômeno de fragmentação social que viveu a Argentina neste período, que se manifestou no aprofundamento da segmentação educativa. Entre outras consequências, isso significou a deteriorização da qualidade do serviço escolar e do ensino para crianças e jovens, provenientes dos setores mais atrasados. A crescente fragmentação do nível médio foi um dos traços mais marcantes daquela deteriorização (Tiramonte, 2001), mas, sem dúvida, nas épocas de crises foram os espaços que possibilitaram ao jovem ter um “refúgio” e o lugar de pertença e integração com seus pares, de forma que para eles a escola assumiu funções que excederam às educativas. Se bem que a conclusão do secundário deixou de ser uma garantia para entrar no mercado de trabalho e para alcançar uma mobilidade social ascendente, permanecer “fora” da escola secundária, em um contexto no qual era muito difícil conseguir um trabalho, aumentava nos jovens os riscos de transitar em trajetórias de exclusão (Filmus, Carcar, 2010).

Segundo a Constituição da República Federativa no Brasil “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada

inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (vide Emenda Constitucional No. 59, de 2009, a Artigo 208).

Não obstante o crescimento da presença de jovens na escola desde 1995, constata-se a elevação da taxa de jovens que estudam (14.4% ) ainda que prevalece no país a maior parcela da taxa etária de 15 a 14 anos que não estuda (54,2%), sendo menor entre as mulheres (52.4%), do que em relação aos homens (53.6%). Ademais, observa-se também que o avanço de 39.4% na quantidade de jovens que passaram a estudar entre 1995-2005, não implicou em redução na taxa de atividade juvenil no interior do mercado do trabalho, ou seja, o jovem buscou elevar a escolaridade combinando com atividade laboral. Para muitos jovens quando não há trabalho, tampouco pode haver acesso à escola, tendo em vista a ausência de financiamento dos custos vinculados à educação para alguém com mais de 15 anos de idade (Pochmam, 2007).

Continua a desigualdade na assistência escolar entre os alunos provenientes de famílias de níveis socioeconômicos altos e aqueles de famílias mais pobres. Na faixa de 6 a 12 anos essas diferenças são hoje muito pequenas, mas no grupo dos jovens de 18 a 23 anos de idade são grandes Esta disparidade entre o acesso aos níveis altos de escolaridade de jovens provenientes de lares desiguais é resultado de dois processos concomitantes: i) a repetência que leva muitos alunos a ficarem atrasados e assim levando a uma distorção idade ano, ficando na educação primária e secundária, os jovens que já deveriam ter concluído, ii) repetências sucessivas que levam ao abandono da escola.

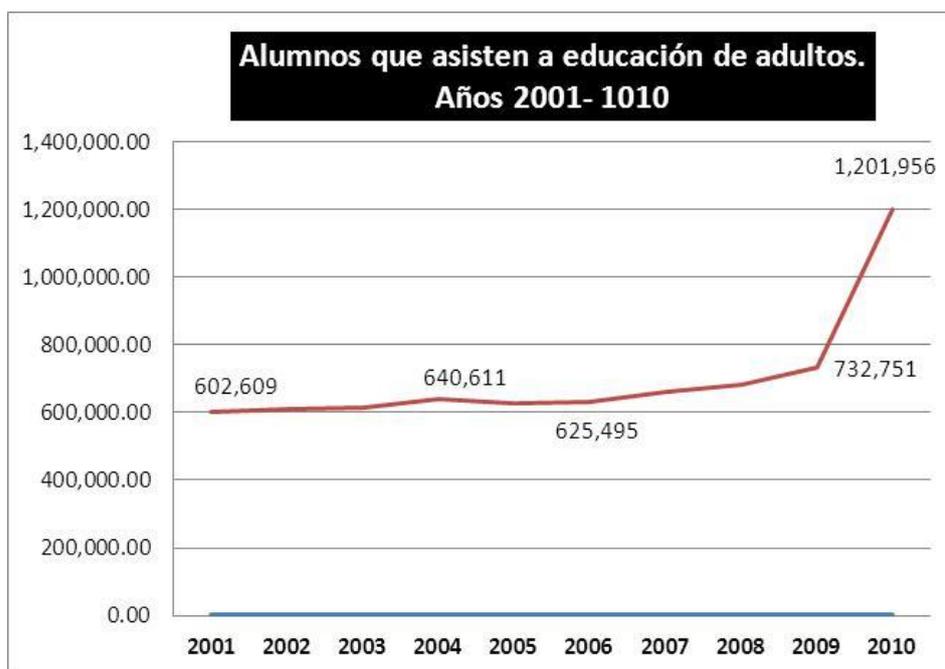
Este problema se agrava pela necessidade do domínio das habilidades básicas de leitura e escrita e matemática aplicada, para adquirir as competências mínimas de empregabilidade no mercado de trabalho moderno. As crianças e jovens que abandonam o sistema educativo antes de adquirí-los, dificilmente podem competir com um emprego decente (Gallart, 2008).

Por outro lado, a recuperação econômica na Argentina como no Brasil e a abertura de numerosas fontes de trabalho, a partir de 2003, significou numa importante oportunidade de acesso ao trabalho para os jovens, principalmente para aqueles que estavam em idade de entrar no secundário. Esta abertura de oportunidades de emprego e o aumento da renda foi um fator preponderante na decisão de muitos jovens argentinos que,

apesar da melhora na situação econômica de suas famílias, decidiram não abandonar sua participação no mercado de trabalho (Cappellacci y Miranda, 2007).

Esta nova possibilidade de aceder ao emprego, até esse momento muito escasso, também contribuiu para desenvolver um fenômeno inédito. Os adolescentes agora optam em maior proporção que antes por escolas secundárias de adultos ( Gráfico 2), em sua maioria noturna. Isso ocorre porque lhes é mais flexíveis e lhes permitem combinar o estudo com o trabalho. Na Argentina mais de 50.000 estudantes realizaram sua opção no período 2004-2007 (Cappellacci e Miranda, 2007). As escolas de adultos começam, então, a mudar seu perfil, deixam de atender pessoas de idade avançada ou madura que abandonaram os estudos faz alguns anos, para passar a receber adolescentes e jovens que escolhem como mecanismos para terminar o ensino médio ao mesmo tempo em que trabalham.

**Gráfico N° 2: Alunos que frequentam a educação de adultos. Anos 2001- 2010 Argentina**



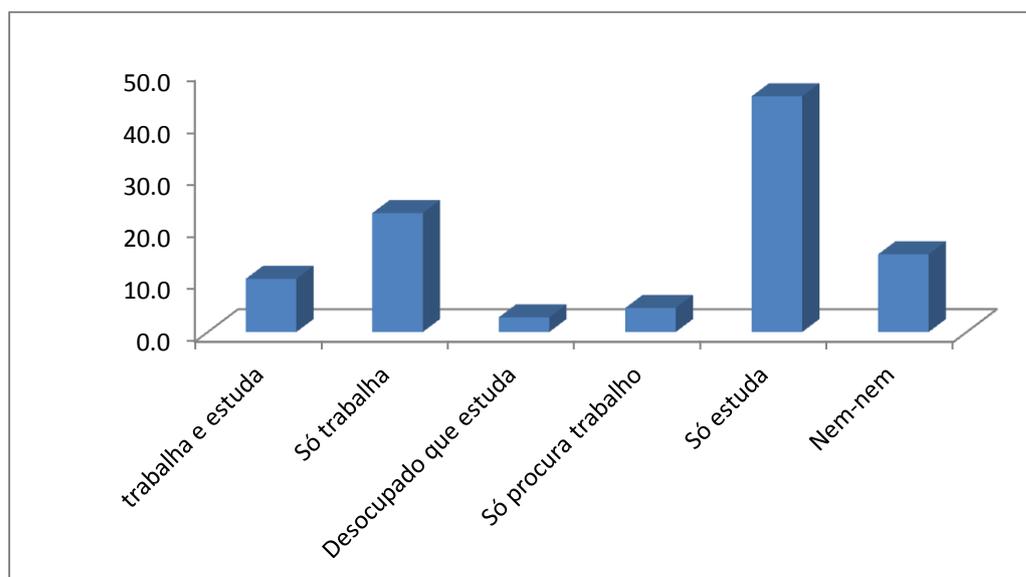
Fonte : DINESE Ministerio de Educação<sup>17</sup> - Argentina, 2010

<sup>17</sup> <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-de-jovenes-y-adultos/> acceso 12/10/2012

No Brasil, segundo Fernandes, et al. (2011) o ensino na Educação de Jovens e Adultos parece ser uma opção mais atraente para os jovens que se encontram fora da escola do que para aqueles que já frequentam a escola na modalidade regular.

Quanto à condição de atividade dos jovens de 15 a 24 anos na Argentina (Gráfico N° 3), 37,2% só trabalha, 14,3% trabalha e estuda e 19,9% só estuda, 17,5% nem trabalha nem estuda, 7,1% só procura trabalho, enquanto 4% são desempregados que estudam.

**Gráfico N° 3: Condição de Atividade. Jovens 20-24 anos. EPH-2011. Argentina**

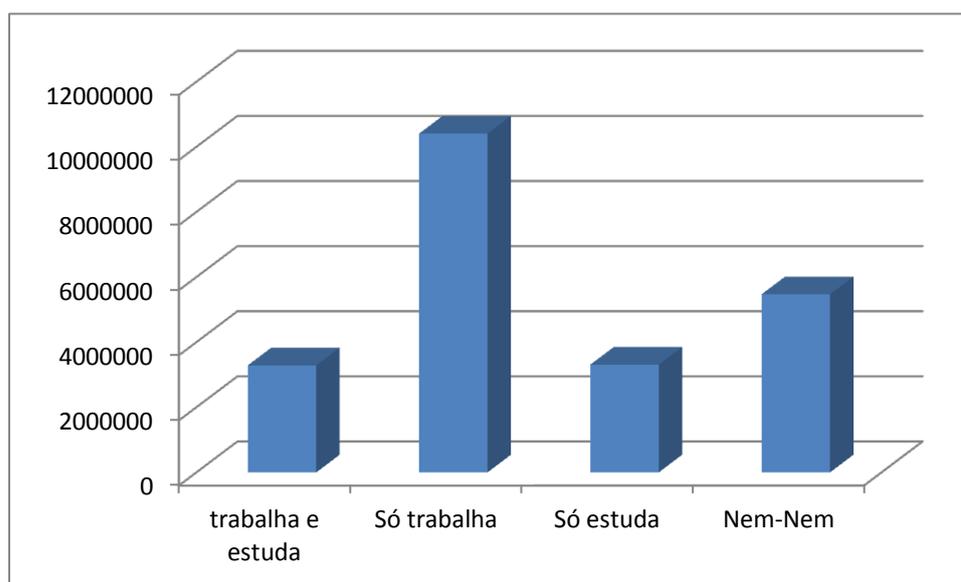


Fonte: Elaboração Própria, segundo INDEC primeiro trimestre EPH, 2011

Da análise do ponto de vista do gênero depreende-se que os homens trabalham mais que as mulheres (49,7% contra 24%), o percentual dos que trabalham e estudam é similar 14,5% para os homens y 14% nas mulheres. Os desempregados que procuram emprego são mais altos entre os varões 8,4%, enquanto que entre as mulheres são de 5,8%. As mulheres tem um percentual mais alto entre os que nem estudam e nem trabalham 23,4% e nos homes é de 16,6%. Entre os que só estudam 23,4% são mulheres e 16,6% são homens. Entre os desempregados estudam, 4,7% são mulheres e 3,3% homens (INDEC primeiro trimestre EPH, 2011).

O gráfico N° 4 mostra a condição de atividade e frequência à escola de jovens entre 18 a 24 anos no Brasil. Nesta faixa trabalha e estuda 15% e 48% só trabalha, 15% só estudam e 24% nem trabalha e nem estuda. Neste último percentual estão os que procuram trabalho.

**Gráfico N° 4: Jovens de 18 a 24 anos segundo condição de atividade e frequência à escola**



Fonte :Elaboração Própria segundo IBGE-PNAD 2013

Da análise, segundo o gênero, os homens trabalham 56,5% e as mulheres 36%, o percentual dos que trabalham e estudam é muito similar, 15% para os homens e 14% para as mulheres. As mulheres tem maior porcentagem entre os que não estudam e nem trabalham 24%. Entre os que só estudam 16,7% são mulheres e 13% homens (IBGE-PNAD 2013).

Nesse último grupo é onde são mais nítidas as diferenças entre homens e mulheres a respeito das possibilidades de participar da população economicamente ativa -PEA- e de acesso a um emprego. Os homens tem maior predisposição para participar do mercado de trabalho, tendo estudo até o secundário incompleto ou já contem com esse título ou com um superior (a taxa de atividade é praticamente a mesma). As mulheres, em troca, se integram à PEA em menor medida que os homens, mas também não participam do

mercado de trabalho nem tem as mesmas oportunidades de emprego, principalmente aquelas que têm baixos níveis de estudos, comparadas com as que conseguem terminar o secundário ou fazer logo outras carreiras. As mulheres que não contam com a escolarização obrigatória constituem o grupo com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, e essa escassez de oportunidades vai marcando trajetórias de trabalho diferenciais entre homens e mulheres, que seguramente são mais negativas para essas últimas, quando pesam para elas responsabilidades como cuidar da casa e dos filhos. As oportunidades de emprego que se abrem nessa etapa de crescimento no país, então, se distribuem de maneira desigual entre homens e mulheres e estas últimas, em especial, às que pertencem a estratos socioeconômicos mais baixos, são as mais prejudicadas.

Se focarmos o grupo de jovens assalariados que estudam e trabalham na Argentina, ao analisá-lo, segundo o quintil de renda (Tabela N° 5), observamos que nos dois primeiros quintis, as mulheres de 15 a 24 anos estudam e trabalham mais que os homens. O percentual de jovens (homens e mulheres) de 15 a 19 anos que estudam, no primeiro quintil de renda, é alto e mostra que ainda que tenham que trabalhar por razões econômicas, não deixam de estudar. Os homens de 20 a 24 anos do segundo e terceiro quintis são os que mais trabalham e estudam.

**Tabela N° 5: Jovens assalariados que trabalham e estudam segundo quintis de renda individual por grupos de idade e gênero. Primeiro Trimestre 2011. Argentina**

Quintis de renda individual	Homens			Mulheres		
	15 a 19 anos	20 a 24 anos	Total	15 a 19 anos	20 a 24 anos	Total
<b>Total</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>
<b>1</b>	44.2	9.2	21.6	46.2	23.6	29.0
<b>2</b>	28.7	22.4	24.6	26.6	25.0	25.4
<b>3</b>	19.2	35.9	30.0	17.5	18.3	18.1
<b>4</b>	5.6	20.1	15.0	9.6	25.6	21.7
<b>5</b>	2.3	12.4	8.8	0.0	7.6	5.7

Fonte: Elaboração Própria segundo INDEC- EPH 2011. Cabe esclarecer que o quintil 1 é o de menor renda e o 5 é o de mais alta renda

A relação entre estudo e trabalho se modifica profundamente quando analisamos o que acontece entre jovens que tem entre 20 e 24 anos. O trabalho passa a ser a atividade mais importante: 2 de cada 3 integrantes deste grupo se encontram dentro da PEA. Embora cerca de 40% continuem estudando, a metade deles complementa com o trabalho.

No Brasil se analisarmos os jovens homens que trabalham e estudam, segundo quintil de renda (Tabela Nº 6), salvo o quarto quintil, nos outros se distribuem bastante equitativamente. As mulheres que trabalham e estudam estão no quintil 3, seguidas pelo quintil 5 de mais baixa renda.

**Tabela Nº 6: Jovens 18 a 24 anos que trabalham e estudam segundo quintil de renda. Brasil 2013.**

	Homes	Mulheres
Total	100%	100%
Maior renda 1	24.80%	15.50%
2	21.20%	21.80%
3	24.90%	31.80%
4	5.30%	5.40%
Menor renda 5	23.80%	25.50%

Fonte: Elaboração Própria segundo IBGE- PNAD 2013

O relatório da OIT colabora para colocar em evidência duas problemáticas vinculadas à entrada precoce no mundo do trabalho dos jovens: a) quais são os jovens que entram no mercado de trabalho e b) que tipo de empregos conseguem os jovens que não contam com a conclusão do ensino médio. Sem dúvida, são vários os fatores que determinam a maior ou menor necessidade dos jovens de se incorporar no mercado de trabalho, mas está claro que a origem socioeconômica incide fortemente nessa decisão. Os jovens provenientes de setores médios e baixos frequentam a escola em menor

proporção que os jovens de estratos altos, mas tem taxas de atividades maiores no grupo que vai de 15 a 19 anos. (Bonfiglio et al, 2008).

O acesso precoce ao mercado de trabalho e sua influência na deserção escolar consolidam o circuito que perpetua a desigualdade e a pobreza, já que a maioria dos jovens fazem trabalhos desqualificados, precários e informais. Um recente trabalho realizado por A. Miranda (2008) mostrou na Argentina que, no caso de rapazes de 19 a 24 anos que não tem título secundário e trabalham, 7 de cada 10 não contavam com benefícios sociais. Neste caso as mulheres 8 de cada 10 se encontravam nessa situação, por não terem terminado o nível médio.

Neste novo contexto, é possível propor que a escola mudou sua função, mas não reduziu sua importância em relação ao mercado de trabalho. Assim como em outros momentos históricos da educação desempenhou um papel de “trampolim” que permitiu que muitos cidadãos alcançassem níveis sociais mais altos, em momentos de crise do mercado de trabalho e de uma tendência geral à mobilidade social descendente como a que se viveu na década de 90 na Argentina, a escola se converteu em um “paraquedas” que possibilitou a descida mais lenta daqueles que contavam com mais anos do sistema educativo (Ibarrola e Gallart, 1994, Filmus 1996).

A escola impactada pelas novas condições trabalhistas e sociais mostrou uma tendência para seguir as pautas do mercado de trabalho, que demandou uma minoria altamente qualificada e uma grande parte da população sem altos níveis de qualificação. Isso contribuiu para deteriorar ainda mais a qualidade educativa dos circuitos escolares, que atendiam os setores populares e ampliar a desigualdade que existia entre os diferentes tipos de oferta escolar, de acordo com a origem socioeconômica dos alunos (Filmus, Carcar, 2011). Esta situação continuou persistindo a pesar da expansão do mercado de trabalho, do crescimento da economia e do melhoramento das condições sociais dos mais pobres.

O crescimento da matrícula em todos os níveis da educação fez com que o número de anos de estudo da população de 15 a 24 anos de idade fosse aumentado, tanto na Argentina como no Brasil. A persistência do processo de crescimento dos anos de estudo teve seu correlato na modificação da estrutura da PEA (Quadro Nº 5) .

**Quadro Nº 5: Média de anos Estudo da PEA de 15 anos e mais, segundo sexo, zonas urbanas 1980-2005. Países selecionados.**

<b>Pais</b>	<b>Ano</b>	<b>Ambos os sexos</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Argentina</b>	1980	7,4	7,0	8,2
<b>(GCB)</b>	1990	8,7	8,6	8,9
	1999	10,4	10,0	11,1
	2005	11,0	10,6	11,6
<b>Brasil</b>	1979	5,9	5,6	6,4
	1990	6,7	6,3	7,5
	1999	7,3	6,9	7,9
	2005	8,3	7,9	8,8
<b>Chile</b>	1987	9,9	9,7	10,3
	1990	10,2	10,0	10,6
	2000	11,3	11,2	11,6
	2003	11,3	11,2	11,6

Fonte: Gallart (2008).

A dinâmica que adquiriu a demanda trabalhista, a partir do desenvolvimento econômico e a nova estrutura da PEA geraram um processo no qual os benefícios do acesso ao emprego – em um contexto no qual se reduziu a metade do desemprego da América Latina, nos primeiros seis anos do novo século – não afetaram da mesma forma a todos os trabalhadores de acordo com seu nível educativo. A análise das taxas de desemprego aberto, segundo os anos de instrução, nos mostra que aqueles que estudaram 13 ou mais anos são os menos atingidos pelo desemprego (em 12 de 16 países mostra taxas inferiores à média). Mas esta correlação positiva entre anos de estudo e acesso ao trabalho não ocorre entre os formados dos outros níveis. Em todos os países analisados, aqueles jovens que tem entre 10 e 12 anos de estudo – quer dizer que tem o secundário incompleto ou completo – mostram taxas de desempregos mais altas que a média, e inclusive maiores que aqueles que estudaram 5 anos de estudo ou menos (tabela Nº 6). A reativação econômica implicou na abertura de numerosas fontes de trabalho de escassa qualificação em setores como o primário, a construção, a indústria têxtil ou a agroindústria se conjugou com a saída da atividade laboral dos menos qualificados (a atividade trabalhista só diminuiu em média para a região entre os que tinham até o

primário completo) e um aumento na intenção de trabalhar dos mais qualificados (Filmus, Carcar; 2011).

**Tabela 6: Taxas de desemprego aberto segundo o número de anos de instrução. America Latina 2007**

País	2007				
	Total	0 a 5 anos	6 a 9 anos	10 a 12 anos	13 anos e mais
Argentina ( GBA)	9,5	8,9	11,1	11,3	6,3
Bolivia	7,7	2,5	4,6	9,8	10,9
Brasil	9,1	6,9	11,9	10,9	4,7
Chile	7,6	7,0	7,6	8,5	6,2
Colombia	12,2	9,2	13,0	15,0	11,3
Costa Rica	4,8	5,1	6,2	5,5	2,0
Ecuador	6,1	3,9	4,8	7,2	7,3
El Salvador	5,7	4,4	6,3	7,3	4,1
Honduras	3,9	3,1	3,9	5,0	3,3
Mexico	3,7	3,7	3,8	3,8	3,4
Nicaragua	5,9	3,7	5,5	7,8	7,8
Paraguay	7,1	7,0	6,4	9,5	4,3
Uruguay	9,1	7,7	10,2	9,5	6,2
Venezuela	7,5	6,1	7,0	8,4	8,1

Fonte: SITEAL, Resumen estadístico 2008

Um estudo realizado pela OCDE, em 2011 no Brasil, mostra que a população brasileira entre 15 a 29 anos, com mais escolaridade, tem menor possibilidade de estar desempregada. Entre a população dessa faixa etária que está fora do sistema educacional, 6,2% dos graduados da educação terciária estão desempregados. Encontram-se na mesma situação 10,2% dos jovens que possuem o 2º ciclo da educação secundária e 5,58% dos que não possuem esse nível educacional.

Na Argentina, segundo o EPH, 2013, o desemprego é maior entre aqueles que têm o secundário incompleto seguido pelos que tem terciário incompleto, sendo muito menor naqueles que têm educação superior 3,7% ( tabela Nº 7).

**Tabela Nº 7: Taxa de desemprego segundo o nível de educação alcançado. 2º do trimestre, 2013. Argentina.**

Nível educativo	2º Trim 13
<b>Até o primário incompleto</b>	7.4
<b>Primário completo</b>	5.7
<b>Secundário incompleto</b>	10.9
<b>Secundário completo</b>	7.4
<b>Terc/univ incompleto</b>	9.5
<b>Terc/univ completo</b>	3.7

Fonte: Elaboração própria segundo INDEC- EPH 2º do trimestre, 2013

No Brasil, segundo PNAD (2013), o desemprego é maior em aqueles que têm fundamental incompleto (48,90%), seguidos por aqueles que têm o ensino fundamental completo (15%), sendo muito menor aqueles que têm educação superior (3,9%) (Tabela Nº 8).

**Tabela Nº 8: Taxa de desemprego da população segundo nível educativo. PNAD 2013. Brasil**

Nível educativo	2013
Sem instrução	12%
Fundamental incompleto	48.90%
Fundamental completo	9.70%
Médio incompleto	8%
Médio completo	15%
Superior incompleto	2.60%
Superior Completo	3.90%
Não determinado	0.20%

Fonte: Elaboração própria IBGE-PNAD, 2013

Por que os formados no ensino médio mostram dificuldade de acesso ao trabalho nos dois países, mesmo com estruturas produtivas e educativas muito diferentes? A extensão e profundidade da problemática exige advertir que os fatores que intervêm são

diversos. Não obstante, é possível identificar alguns fenômenos que parecem comuns: a) o crescimento de uma nova força de trabalho com estudos terciários e universitários completos, em muitos casos, desaloja de postos de trabalhos aqueles que terminam o ensino médio; b) a massificação constante da escolaridade secundária contribui para incrementar significativamente a oferta de mão de obra com essa qualificação e desvalorizar a credencial de quem tem esse título; c) a demanda de trabalhadores nesse processo de recuperação econômica se tornou tendencialmente polarizada, voltada para aqueles que possuem melhores e maiores níveis de qualificação; d) os formados no ensino médio mostram uma alta predisposição para entrar no mercado de trabalho (em relação com aqueles que não possuem qualificação) e essa disposição se manifesta tanto entre os homens como entre as mulheres; e) por razões culturais, este grupo se mostra reticente para ocupar postos de trabalhos de menor qualificação em relação aos que se consideram preparados, especialmente no setor produtivo e no de serviços pessoais; f) com exceção dos formados em colégios técnicos, a grande maioria daqueles que terminam o nível médio carece de uma formação específica para o trabalho; g) em muitos poucos casos os planos de estudo incluem um treinamento em gestão e administração que lhes permitem desenvolver empreendimentos próprios que não limitam o horizonte trabalhista para obtenção de um emprego (Filmus, Carcar, 2011).

Como temos analisado obter o certificado de escolaridade média não melhora as possibilidades para conseguir um trabalho, mas permite alcançar melhores condições quando se tem um emprego. Todos os indicadores analisados em vários estudos (salários, formalidade, benefícios sociais, categoria trabalhista, tamanho da empresa, quantidade de horas trabalhadas, precariedade, etc.) mostram uma alta correlação entre anos de estudo e melhores situações contratuais e trabalhistas frente o emprego. (Filmus, Carcar, 2011). O Quadro N° 6 permite observar que a possibilidade de se conseguir um trabalho formal com benefícios sociais aumenta consideravelmente quando se transita mais tempo pelo sistema educativo. O mesmo quadro mostra que os formados no ensino médio possuem, neste caso, características mais parecidas com as do nível superior que é aqueles que possuem escassa qualificação. Esses últimos, apesar de apresentar as maiores taxas de informalidade, foram os mais beneficiados pelas políticas de fomento a eliminação dos mecanismos de flexibilização trabalhista próprios dos anos 90, e da criação de trabalho digno e formal.

**Quadro N° 6: América Latina (13 países<sup>18</sup>) percentual de trabalhadores de 15 anos e mais no setor informal, segundo anos de estudo.**

	Ano	0 a 5 anos	6 a 9 anos	10 a 12 anos	13 anos e mais
Informalidade	2000	47,1	36,7	27,8	17,3
	2006	40,6	35,4	27,4	17,7
	<b>Variação 06/00</b>	<b>-6,5</b>	<b>-1,3</b>	<b>-0,4</b>	<b>0,4</b>

Fonte: SITEAL 2008

Um estudo realizado por Bassi, et al., (2012) na América Latina que mostra que uma das principais mudanças no mercado de trabalho nas últimas décadas, tem sido a queda nos retornos do nível secundário e o crescimento dos salários pagos aos trabalhadores com educação superior. A explicação desses fatos radica em: a) no aumento generalizado da oferta relativa de trabalhadores com educação secundária e em b) um aumento da demanda de trabalhadores com educação superior que não foi compensado com o crescimento da oferta. Ante essa situação, analisam quais são as habilidades e destrezas que os empregadores buscam nos jovens. Classificam as habilidades em três: 1) de conhecimento (destrezas em leitura, escrita, resolução de cálculos matemáticos e de raciocínio e pensamento crítico frente a problemas específicos); 2) específicas (competências técnicas); 3) socioemocionais (compromisso, responsabilidade, e trato com o cliente e a capacidade de trabalhar em equipe). As habilidades mais procuradas no jovem são as habilidades socioemocionais. Outro achado do estudo é que os jovens formados nos cursos técnicos apresentam maiores habilidades sócio-emocionais. Seja por seleção ou por formação, o ensino técnico está efetivamente associado às habilidades que

<sup>18</sup> Os países de América Latina considerados são: Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Costa Rica, Guatemala e México

o mercado de trabalho exige atualmente, pelo menos em maior medida que a educação tradicional ou científica.

Em síntese, o tipo de crescimento econômico que viveu a Argentina e o Brasil e as políticas trabalhistas implantadas nesse período, permitiram uma ampliação das fontes de trabalho que foi superior ao aumento da PEA, o que permitiu a queda do desemprego e uma melhora da renda e das condições de trabalho da população. Ter estudado mais anos continuou sendo uma vantagem importante para aceder trabalhos de melhor qualidade, mas não sempre para conseguir o emprego.

### **3.2 A Formação Profissional é alternativa para os jovens mais pobres?**

Neste item analisaremos primeiramente a diferença entre educação e formação profissional para, em seguida, analisar a formação profissional no Brasil e na Argentina e depreender se é ou não uma alternativa para os jovens mais pobres.

#### **3.2.1 Diferença entre formação e educação profissional**

As competências básicas e gerais, adquiridas na educação formal, formam a base sobre a qual se constrói a empregabilidade das pessoas. Isto é importante para avaliar as qualificações da força de trabalho atual, mas também para projetar no futuro o que acontecerá quando as crianças e jovens, que atualmente estão na escola, acederem o mercado de trabalho;

Entende-se por educação técnica ou educação técnico-profissional aquela que se desenvolve no âmbito da escolaridade sequenciada e com a obtenção de um diploma. É propedêutica, já que em alguns casos pode dar um título que habilita a continuidade dos estudos universitários (inclusive de carreiras técnicas) e também concede uma qualificação reconhecida no mundo do trabalho. Do ponto de vista curricular, inclui matérias de fundamento teórico e áreas de aplicação tecnológica e/ou técnica (Jacinto, 2010).

A Formação Profissional é considerada geralmente como parte da educação não formal, isto é, ações com intencionalidade educativa que ocorrem fora do âmbito de escolaridade sequenciada, cronologicamente graduada e hierarquicamente estruturada (Gallart, 2008). Neste universo, a Formação Profissional no seu sentido estrito se desenvolveu a partir de institucionalidades e através de estratégias diversas: desde grandes Institutos Públicos de Formação Profissional de caráter tripartido ou bipartido, até os próprios Ministérios do Trabalho e da Educação (Jacinto, 2010). Canaliza-se uma multiplicidade de cursos de baixo custo ou gratuitos cuja adequação ao mercado de trabalho é questionável. Esta oferta de formação inclui a capacitação dos grandes programas para jovens e desempregados. Estes cursos são oferecidos por uma variedade de instituições cujos custos normalmente são cobertos por subvenções estatais e cuja avaliação é muito variada (Gallart, 2008).

Nesta tese se faz referência a Educação Profissional.

### **3.2.2 a Educação profissional no Brasil**

No Brasil a educação profissional se organiza tradicionalmente em três níveis: i) formação inicial e continuada, ii) formação técnica e iii) formação tecnológica.

A formação inicial e continuada sempre esteve mais vinculada ao mundo do trabalho e mais distante da estrutura principal do sistema educativo. Este primeiro nível se destina à qualificação inicial ou à requalificação de trabalhadores que estão empregados ou buscando um posto de trabalho, independentemente de sua escolarização formal. Esses cursos são de curta duração e oferecidos por instituições públicas, Associações de empresários, sindicatos de trabalhadores e ONGs.

O ensino profissional de nível médio tem três diferentes modalidades: concomitante, subsequente e integrado (Decreto Lei Nº 5.394 de 23 de julho de 2004). A primeira categoria (concomitante) abrange ofertas nas quais estudantes de cursos de nível médio podem cursar simultaneamente a formação profissional num outro programa, dentro da própria instituição em que estudam, ou em outra instituição. Nesse caso, a formação acontece de modo paralelo, não havendo integração curricular que articule

numa única proposta a educação de jovens e adultos. Educação geral e formação profissional seguem no caso como instâncias estanques. No segundo caso (subsequente) os estudantes cursam a formação profissional após terem concluído toda a sua formação básica de onze ou doze anos de escolaridade (oito ou nove anos de ensino fundamental, e três anos de ensino médio). Finalmente, a terceira categoria (integrado) incentivada pelo governo federal nos últimos anos, corresponde a estudos que articulam numa única proposta curricular de educação geral e formação profissional, sem redução de carga horária em nenhuma das duas instâncias.

No segundo caso, trata-se de cursos de graduação que conferem o grau de tecnólogo. São abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Este tipo de curso é autorizado pelo Ministério da Educação (MEC) e, assim como os bacharelados e licenciaturas, confere diplomas de graduação, possibilitando a continuidade dos estudos em especialização (*lato sensu*) e pós-graduação (*stricto sensu*) (Barato, 2013).

A educação técnica e tecnológica no país tem quatro instâncias que têm história e características distintas: 1. As redes estaduais de ensino técnico e tecnológico, 2. O sistema S, 3. A Rede Federal de educação tecnológica e 4. As escolas e instituições privadas de ensino técnico e tecnológico:

1. As redes estaduais de ensino técnico e tecnológico não constituem um sistema público único e homogêneo (Manfredi, 2003) já que cada estado confere um tratamento bastante próprio à sua rede de escolas que oferece educação profissional e tecnológica. Por exemplo, o Programa de Formação Profissional do Estado do Rio de Janeiro, onde se fizeram as entrevistas, atende a jovens que já concluíram o ensino médio, portanto trabalha com a modalidade subsequente. Cursos subsequentes de nível médio têm menor duração (no geral de 800 a 1200 horas, valores bastante inferiores ao mínimo de 1600 e máximo de 2400 horas em cursos de formação de tecnólogos), talvez eles sejam escolhidos por causa de urgências do ponto de vista ocupacional. Talvez, por motivos de ordem financeira.

2. O Sistema S: constituído por diversas instituições criadas por leis federais na década de 1940 para promover aprendizagem e educação profissional. No campo da

educação tecnológica, destacam-se duas instituições do Sistema S: o SENAI e o SENAC. Na década de 1970 foram integrando em suas programações cursos técnicos, e cursos tecnológicos na década de 1990 (Manfredi, 2003).

SENAI e SENAC constituem grandes redes de educação profissionalizante. Em muitos centros de ambas as entidades acontecem no mesmo espaço cursos de nível básico, técnico e tecnológico. Os dois S's mais antigos, principalmente o SENAC, oferecem quase que toda a sua formação profissional de nível médio na modalidade subsequente. São as duas redes mais características de ensino tecnológico pós-secundário do país. Além de atividades de ensino, ambas as entidades têm iniciativas características de assessoria a empresas nos campos da tecnologia e da gestão (Barato, 2013).

3. A Rede Federal de educação tecnológica tem sua origem nas 19 escolas de aprendizes e artífices criadas em 1909. A finalidade dessas escolas era a de promover a formação de operários por meio de um ensino prático (Manfredi, 2003). Nos anos de 1970, algumas escolas da rede iniciam a oferta de cursos de engenharia operacional. Esse ingresso no ensino de nível superior culminou com a conversão das escolas Técnicas Federais que tiveram condições de oferta a educação superior, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Em 2008 surge o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Essa nova modalidade de organização da Rede Federal de Formação Profissional e tecnológica resulta em institutos regionais que agregam as unidades escolares da federação, as Escolas Agrotécnicas Federais e as novas unidades que foram criadas (Barato, 2013). A Rede Federal integra 38 Institutos federais de educação, ciência e tecnologia - IFs; Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG); - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; e Escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

São objetivos dos Institutos Federais (Lei 11892/2008):

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e;

VI - ministrar em nível de educação superior:

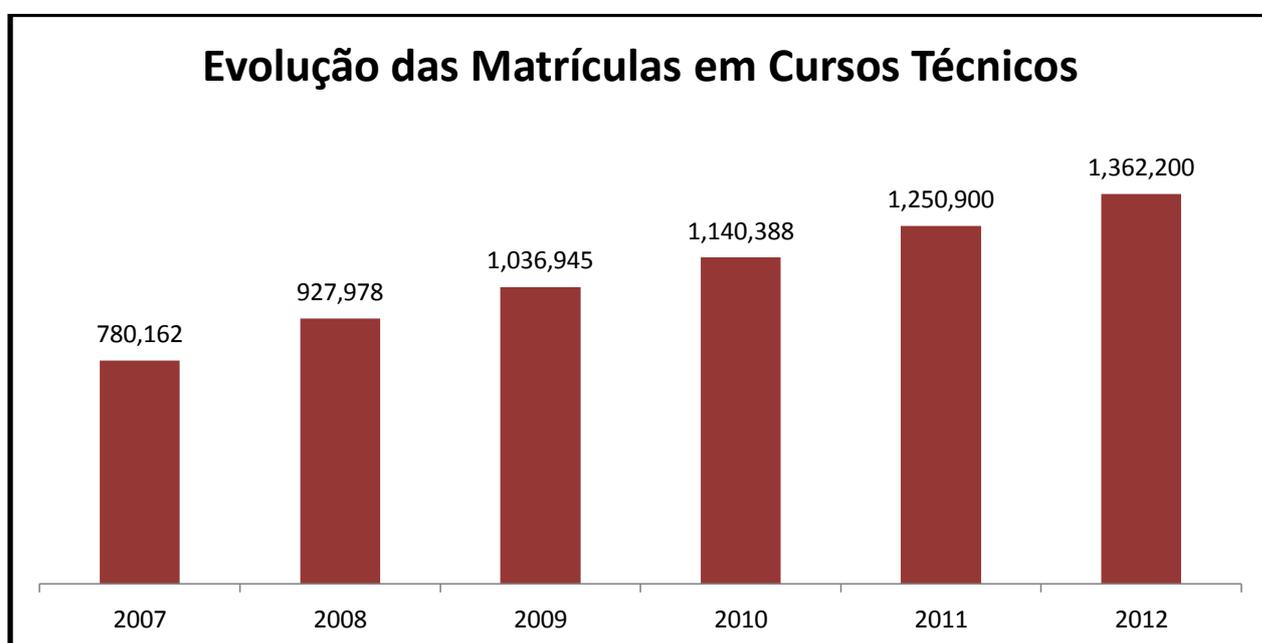
- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

4. As Escolas e instituições particulares, embora numericamente expressivas, não constituem sistemas nem concretizam políticas no campo da educação tecnológica, contudo atendem a mais da metade das matrículas em educação profissional de nível médio circunstância que sinaliza que a maioria dos estudantes arca com o custo de seus estudos (Barato, 2013).

Segundo dados do censo escolar 2012 realizado por INEP os números da educação profissional apontam para a manutenção de sua expansão. Considerando apenas a educação profissional concomitante e a subsequente ao ensino médio, o crescimento foi de 7,1%, atingindo mais de 1 milhão de matrículas em 2012. Incluindo o ensino médio integrado, os números indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos (Gráfico N° 5).

Cabe destaque para a forte expansão da Rede Federal, com aumento de 11% em um ano. Nos últimos nove anos, a Rede Federal mais que dobrou a oferta de matrícula de Educação Profissional, com um crescimento de 143% ( INEP, 2012).

**Gráfico N° 5: Evolução das Matrículas em Cursos Técnicos. Brasil 2012**



Fonte: INEP/Censo da Educação Básica 2012

Outro ponto que merece atenção diz respeito aos dez cursos da educação profissional com maior número de alunos (Quadro N° 7). Os dados do INEP (2012) mostram que o curso de Enfermagem é o mais procurado na rede privada, com 19% de participação. Na rede pública, o destaque é Informática, com 12,2% do total. Nas escolas federais, destacam-se Informática e Agropecuária, escolhidos por 13% e 11% dos alunos, respectivamente.

### Quadro Nº 7: Cursos Técnicos com Maior Número de Matrículas. Brasil 2012

<b>Segurança do Trabalho</b>	<b>12,87%</b>
<b>Informática</b>	<b>10,26%</b>
<b>Administração</b>	<b>9,40%</b>
<b>Mecânica</b>	<b>6,75%</b>
<b>Eletrotécnica</b>	<b>5,51%</b>
<b>Contabilidade</b>	<b>4,56%</b>
<b>Logística</b>	<b>4,52%</b>
<b>Eletromecânica</b>	<b>3,42%</b>
<b>Enfermagem</b>	<b>2,90%</b>
<b>Automação Industrial</b>	<b>2,76%</b>

Fonte: SISTEC/MEC

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) realizou uma pesquisa em 2009, procurando traçar um panorama da relação entre formação e mercado de trabalho para os egressos de cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2009). A síntese dos dados revela que pelo menos a metade dos egressos continua a estudar. O dado sinaliza exigência do mercado empregador que busca quadros cada vez mais escolarizados, e crença de que diploma de curso superior amplia horizontes pessoais e profissionais.

Enquanto se as maiores taxas de escolarização implicarão em melhorias na remuneração do trabalho. Na pesquisa em foco (MEC, 2009) essa dimensão foi considerada e os resultados mostram os seguintes dados com relação aos egressos ocupados:

- 57% ganham até 3 salários mínimos;
- 11% ganham de 3 a 4 salários mínimos;
- 7% ganham de 4 a 5 salários mínimos;
- 8% ganham acima de 5 salários mínimos.

A maioria dos egressos percebe ganhos bastante modestos. Os resultados, se cotejados com indicações de outros estudos, mostram movimento ascendente de exigência de mais anos de estudo, num mercado que requer escolaridade igual ou maior

que a do ensino fundamental, não tem uma contrapartida significativa em termos de estrutura de remuneração. No Brasil, parte significativa dos trabalhadores recebe um a remuneração em torno de dois salários mínimos (Dedeca, 2007). Parece, portanto, que a vantagem maior da capacitação técnica (e de uma conseqüente escolarização mais longa) é a de aumentar chances de ingresso e permanência no mercado de trabalho. A formação profissional e tecnológica não é necessariamente uma alavanca que garanta melhorias significativas de salário (Barato, 2013).

## **PRONATEC**

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Os objetivos são (Cassiolato, Gracia, 2014):

- Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- Construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;
- Aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- Aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
- Melhorar a qualidade do ensino médio.

Por sua vez o PRONATEC envolve um conjunto de iniciativas:

a) Expansão da Rede Federal.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros, com mais de 350 unidades em funcionamento, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação,

b) Programa Brasil Profissionalizado.

O Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal,

c) Rede e-TecBrasil.

Na Rede e-Tec Brasil são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino;

d) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem

O Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores;

e) FIES Técnico e Empresa.

O FIES Técnico tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho;

f) Bolsa-Formação

Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o PRONATEC criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

Uma modalidade específica do PRONATEC é o PRONATEC EJA (Ministério da Educação, 2013). A integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional no âmbito do PRONATEC responde às necessidades educacionais e econômicas da sociedade brasileira, que por possuir natureza complexa, trazem consigo grandes desafios. Os princípios, que se desenvolvem a continuação, buscam assim enfrentar as dificuldades que o aumento da escolaridade com formação profissional impõe de forma criativa, inovadora e flexível.

Para isso, foram estabelecidos como princípios fundamentais ao PRONATEC EJA:

1. Que todas as instituições envolvidas estabeleçam estratégias que facilitem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos alunos como elemento principal de suas propostas político - pedagógicas, para que se possa atingir o aumento da escolaridade com a formação profissional.
2. Que para se alcançar os resultados esperados, se adotem modelos pedagógicos e curriculares flexíveis em relação aos tempos, horários e espaços de ensino e aprendizagem.
3. Que a inovação seja parte fundamental da elaboração dos currículos integrados entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, valorizando o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar a partir da adoção da pesquisa e do trabalho como princípios educativos.
4. Que se tenha também como metas educacionais os quatro pilares da Educação, definidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.
5. Que a transversalidade esteja presente através de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, como a pedagogia de projetos e o rompimento dos limites entre as disciplinas acadêmicas para a organização em áreas de conhecimento.
6. Que os saberes apreendidos pelos alunos ao longo de sua trajetória pessoal sejam valorizados e possíveis de reconhecimento levando-se em conta mecanismos de certificação disponíveis na sociedade brasileira.
7. Que o aluno, entendido como protagonista do processo educativo, seja estimulado a intervir socialmente na realidade em que se insere, tendo esta

como a maior fonte de problematizações que possam incentivá-lo e motivá-lo. A intervenção social deve estar vinculada ao conceito da Educação em Direitos Humanos, que busca não somente garantir o acesso ao direito à educação, mas também produzir uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de forma que estes tenham como objetivo a formação cidadã para os sujeitos da EJA.

8. Que para tanto, as propostas pedagógicas considerem o multiculturalismo, a diversidade de gênero e as questões geracionais.
9. E que, finalmente, estabeleça-se uma forte preocupação e ação no sentido da formação continuada dos educadores e gestores do Programa, entendendo assim que a formação inicial acadêmica dos profissionais de educação não garante a preparação para o trabalho com esta modalidade específica de educação.

### **3.2.3. Educação Profissional na Argentina**

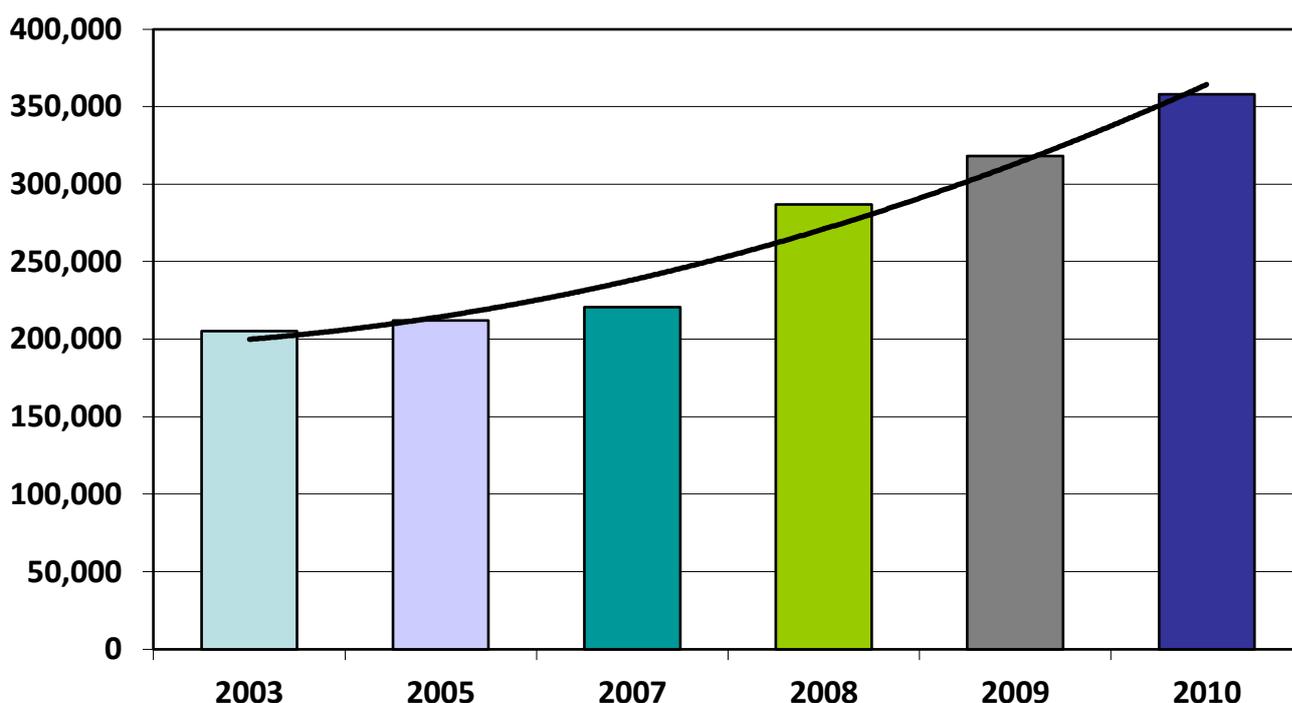
Na Argentina, a Educação Profissional é chamada de Educação Superior Não Universitária. O processo de desenvolvimento da educação superior não universitária tem sido espontâneo e errático: uma extrema centralização vinda do Ministério da Educação, acompanhada de um crescimento desordenado, deu lugar a um sistema heterogêneo, carente de planejamento e coordenação com o agravante das transformações que produziram os mecanismos de desconcentração e descentralização implementados nas últimas décadas (Sigal, Wentzel, 2002).

Em 1992 foram transferidas as alçadas jurídicas do ensino médio, dos institutos de formação de nível superior não universitário (formação docente e terciários), do Governo Federal para as autoridades das províncias. A Lei de Educação Superior no. 24.521, de 1995, deu o caráter jurídico que estabelece o reordenamento das instituições do setor educativo incluindo, pela primeira vez, as instituições não universitárias que deverão se adequar à orientação emanada da nova legislação.

Por outro lado, os registros da Rede Federal de Informação Educativa mostram um crescimento sustentável da matrícula nos estabelecimentos superiores não universitários, de 1970 para frente. Do princípio dos anos oitenta, estes registros mostram um processo de expansão maior que o das universidades: entre 1982 e 1996 cresceu a uma média anual de 6.9%. No mesmo período se registraram dois momentos de expansão mais acelerada. Um ocorreu durante o processo de retorno à democracia entre 1982 e 1985, quando a taxa média anual de crescimento da matrícula foi de 9.2%. O outro corresponde ao período 1994-1996, quando a matrícula cresceu a uma taxa média de 9.1%. Cumpre indicar que neste período já estava concretizado o processo de transferência de alçadas jurídicas para as províncias (Sigal, Wentzel, 2002).

De acordo com Secretaria de Educação Técnico Profissional, organismo ligado ao Ministério da Educação, de 2003 a 2010 a matrícula da educação superior técnica aumentou em quase 75%, passando de 205.121 para 358.118 alunos (Gráfico N° 6).

**Gráfico N° 6: Matrícula superior técnica. Argentina 2003 - 2010**



Fonte: Educação Técnico Profissional, 2010<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-tecnico-profesional/>. Acceso 21/11/2012

Dois setores compõem o nível superior não universitário: a formação docente e a técnico-profissional. Na Argentina, a formação dos docentes da educação inicial, primária e secundária está fundamentalmente sob a égide de instituições consideradas não universitárias e uma parte substancial da matrícula e do número de instituições do setor correspondem a este tipo.

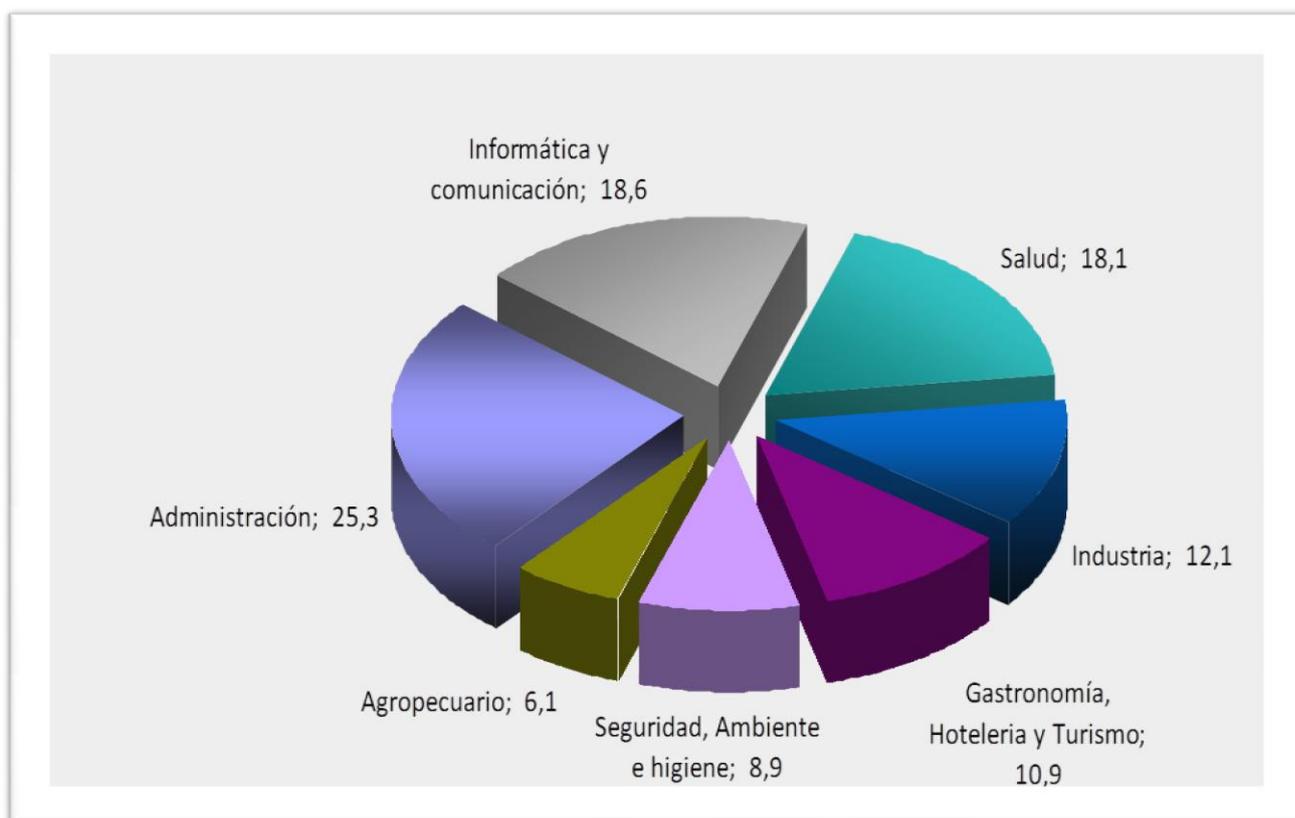
A educação técnico-profissional atende a um leque de qualificações dos diferentes setores e áreas da produção de bens e serviços, tais como: agricultura, pecuária, caça e silvicultura, pesca minas e pedreiras, indústrias manufatureiras, eletricidade, gás e água, construção, transporte e comunicações, energia, informática e telecomunicações, saúde e meio-ambiente, economia e administração, segurança e higiene, turismo, gastronomia e hotelaria, especialidades artísticas vinculadas ao técnico- tecnológico (INET, 2013).

As trajetórias formativas encaminhadas para a concessão de diplomas e certificações técnico-profissionais se distinguem por oferecer (INET, 2013):

- a) Formação orientada para os estudantes adquirirem conhecimentos, habilidades, atitudes, valores culturais e éticos inerentes a um perfil profissional, cuja trajetória formativa integra os campos da formação geral, científico-tecnológica, técnica específica, assim como o desenvolvimento de práticas profissionalizantes e o domínio de técnicas apropriadas que permitam a inserção em um setor profissional específico.
- b) Um saber técnico e tecnológico, com base teórico-científico, que permita intervenções técnicas específicas em processos produtivos com certo grau de autonomia e responsabilidade na solução de problemas tecnológicos, nos diversos setores da produção de bens e serviços.
- c) Preparação para o desempenho em áreas ocupacionais determinadas que exigem um conjunto de capacidades e habilidades técnicas específicas, assim como o conhecimento relativo aos ambientes institucionais laborais onde se requerem este desempenho.

Se observarmos o total de alunos matriculados por setor sócio-produtivo, as especialidades com maior porcentagem de matrícula são Administração, Informática e Comunicação e Saúde (Gráfico N° 7)

**Gráfico N° 7: Total de alunos matriculados na Educação superior técnica segundo setor sócio-produtivo. Argentina 2010**



Fonte: Educación Técnico Profesional, 2010<sup>20</sup>.

As pesquisas realizadas na última década sobre o mercado de trabalho na Argentina mostram que os diplomados no curso superior foram os mais favorecidos em termos relativos, tanto no tocante à média de remunerações, quanto às condições de inserção no mercado de trabalho. Isto se explica por dois fatores (Beccaria, 2003): por um lado, o emprego crescente de pessoal qualificado se viu favorecido pelas mudanças operadas a partir da abertura da economia nos anos noventa, por outro, sustenta-se que

<sup>20</sup> <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-tecnico-profesional/>. Aceso 21/11/2012

parte do desvio se deveria a um fator de desvalorização da credencial educativa, favorecido pelo aumento da oferta educada (SITEAL, 2006).

Um estudo<sup>21</sup> realizado por SITEAL (2006), os indicadores mostram claramente a brecha entre os diplomados do nível médio e os do nível superior a respeito das condições de inserção laboral. Não só a taxa de desemprego é de 50% mais baixa entre os graduados no nível superior em relação aos do nível médio, como também é a metade a proporção daqueles que estão ocupados no setor informal ou são assalariados não registrados.

**Quadro N° 8: Argentina 2000: Indicadores de Situação no Mercado de Trabalho segundo o nível máximo de ensino alcançado, população urbana de 25 anos e mais. Argentina 2000.**

<b>Indicador Nivel</b>	<b>Médio</b>	<b>Nivel</b>	<b>Nivel</b>	<b>Total PEA</b>
	Completo	Superior	Superior	
		Terciario	Universitario	
<b>Taxa de desemprego</b>	10,5%	5,0%	4,8%	11,8%
<b>Taxa de emprego</b>	63,4%	74,6%	83,8%	55,4%
<b>% de ocupados setor informal</b>	25,1%	13,5%	13,2%	30,8%
<b>% assalariados precarios</b>	26,2%	13,4%	16,1%	33,3%

Fonte: SITEAL, sobre a base da EPH, total urbano, outubro 2000.

Apesar disso, quando comparamos como se distribuem os graduados do nível médio, superior terciário e superior universitário entre os quintis de renda, pode-se observar que três de cada quatro profissionais universitários se inserem no quintil mais elevado socioeconomicamente. Este dado reflete tanto o fenômeno da reprodução social da classe de origem (os grupos de maior nível socioeconômico acedem e concluem a educação universitária em maior número que os pobres) como a mobilidade social ascendente. Este resultado contrasta com a posição socioeconômica que alcançam os formados do nível médio e do nível terciário não universitário. Também fica evidente que em termos de

<sup>21</sup> O estudo refere-se aos dados de 2000, pois não existem tais estudos com dados mais atuais.

renda per capita familiar, estes últimos ficam em uma melhor posição que os que alcançaram, como máximo, o diploma do nível médio (Quadro N° 9).

**Quadro N° 9: Argentina 2000. Diplomados da população urbana de 25 anos  
E mais, segundo nível máximo alcançado per capita familiar.  
(Em porcentagem)**

Quartil de renda	Secundario	Terciario não universitario	Universitario
1	6,1%	2,1%	0,6%
2	11,1%	7,1%	1,9%
3	18,6%	12,9%	5,4%
4	26,5%	29,2%	15,7%
5	37,5%	48,6%	76,4%
<b>Total</b>	99,9%	99,9%	100%

Fonte: SITEAL, sobre a base da EPH, total urbano, outubro 2000.

Em resumo, concluir os estudos de nível superior pode implicar para os jovens ampliar notavelmente suas oportunidades de mobilidade social ascendente, mesmo quando os graduados deste nível experimentam os embates das crises econômicas, a queda do salário real e a escassez da oferta de trabalho. A isto se somam as recompensas simbólicas e as oportunidades de uma melhor qualidade de vida presente e futura, produto do investimento na educação terciária e universitária.

### 3.2.4 Síntese de comparação

A primeira observação é que os sistemas de Formação Profissional são muito diferentes. No Brasil foi adquirindo importância a educação técnica de modalidade subsequente, uma das três modalidades de formação técnica do nível médio em conjunto com as modalidades concomitante e integrada, como uma alternativa à educação tecnológica strictu sensu. A esta modalidade se acede finalizado o nível médio e tem uma duração menor que os cursos tecnológicos de nível superior.

Por outro lado, a formação de tecnólogos de nível superior são carreiras reconhecidas pelo Ministério da Educação, que outorgam aos seus graduados o diploma de tecnólogo. Trata-se de cursos que atendem a demandas específicas do mercado de trabalho, possibilitam a continuidade dos estudos de especialização (*lato sensu*) e pós-graduação (*stricto sensu*).

Os jovens entrevistados proveem da modalidade subsequente e não é considerada de nível superior, mas sim de nível médio pertencente à Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Na Argentina a Educação Profissional se desenvolve através do nível “terciário” e é considerada de nível superior não universitário.

Tanto a Argentina como o Brasil mostra a confluência das diferentes causas no crescimento da matrícula. Entre elas, citamos:

a) as mudanças na demanda do mercado laboral por pessoal mais qualificado. O diploma de nível secundário não mais “alcança”, devido ao processo de desvalorização de credenciais que se produziu. Requerem-se, então, mais anos de escolaridade;

b) a geração das Tecnologias da Informação e da Comunicação que vem sendo associado às mudanças na gestão e à organização dos processos produtivos e nos serviços;

c) a políticas educativas de apoio à expansão educativa.

As carreiras da Educação Profissional gozam de baixo status se as comparamos com as universitárias, mas é uma alternativa para aqueles que, por diversos motivos econômicos e sociais, não podem cursar a universidade. No Brasil se chegou a sustentar que é justamente a seletividade das universidades que alimenta o nível (Barato 2013). Na Argentina, apesar do baixo nível de seletividade no sistema de admissão e o ensino ser gratuito predominante nas universidades públicas, não se criam condições suficientes para garantir a permanência dos setores de menor renda na educação universitária (SITEAL, 2006). Nas palavras de Carvalho (2003, P. 79): “atualiza-se a antiga concepção de educação profissional como uma alternativa de educação para os menos favorecidos,

atrelada aos interesses do mercado de Trabalho e descompromissada com o conhecimento teórico e prático dos trabalhadores”.

Tanto Barato (2013) que analisa a educação profissional no Brasil, como Gallart (2008), na Argentina, reconhecem que há um número maior de matrículas nos cursos de educação profissional nas instituições particulares, muitas vezes de escassa qualidade, obtendo-se uma credencial cujo valor de mercado não se conhece com clareza.

Nos dois países, obter um diploma profissional possibilita que os jovens entrem no mercado de trabalho mais facilmente. Na Argentina aqueles que têm um diploma profissional recebem maior renda que no Brasil.

Portanto, a educação profissional pode ser uma alternativa para os jovens mais pobres à medida que não se converta em “educação de pobre para os pobres” e que a qualidade desta educação lhes permita ter mais habilidades para a entrada e a permanência no mercado de trabalho.

### **3.3 Capital social dos jovens em um contexto de pobreza**

Bourdieu foi um dos primeiros autores a realizar um estudo sistematizado sobre o capital social e o define como o agregado dos recursos reais ou potenciais que se vinculam com a posse de uma rede duradoura de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo (Portes, 1998). A partir de um tratamento do conceito de caráter particularmente instrumental, sua análise se centra nos benefícios que obtêm os indivíduos a partir do início de sua participação em determinados grupos e na construção de relações sociais com o mero objetivo de criar este tipo de capital.

Para James Coleman (1990), o capital social constitui um recurso cuja particularidade radica em ser algo inerente à estrutura das relações sociais. Este recurso facilita o alcance dos objetivos pessoais que não poderiam ser alcançados na sua ausência ou acarretariam em um custo muito mais alto. Entre as formas específicas que este

recurso pode adotar, Coleman identifica o uso de amigos e conhecidos como fontes de informação, as relações de autoridade, as organizações sociais (como o capital social disponível em sua estrutura muitas vezes pode ser aproveitado para a consecução de objetivos novos, reorientando a rede de relações que as compõem), o estabelecimento de obrigações e expectativas e o desenvolvimento de sistemas de normas e sanções dentro de uma comunidade. A criação de capital social se inicia no momento em que um indivíduo faz algo por outro, confiando que aquele se comportará de maneira recíproca no futuro. Aqui está à forma de capital social constituído pelo estabelecimento de obrigações e expectativas e que será uma das mais desenvolvidas por Coleman. A possibilidade de apresentação desta forma de capital social fica sujeita a diversos fatores, entre eles, o grau de confiabilidade do entorno social, as necessidades atuais dos indivíduos e o grau de proximidade das redes sociais. Coleman dá especial ênfase na importância da densidade das redes sociais como condição para: a) o estabelecimento de obrigações e expectativas de reciprocidade; b) o surgimento e o desenvolvimento de sistemas de normas e sanções, o que só será possível enquanto existirem laços suficientemente fortes que possam garantir o respeito a si mesmo.

Putman (1993), aproximando-se de Coleman, entende o capital social como um atributo das comunidades e não simplesmente como um recurso de caráter individual. Desta nova perspectiva teórica, o capital social se define como “aspectos da organização social, tais como confiança, normas e redes, que podem melhorar a eficiência de uma sociedade ao facilitar a ação coordenada” (Putman, 1993 p. 167). Com base nestas dimensões, se consegue explicar por que certas comunidades alcançam maiores níveis de desenvolvimento econômico e democrático que outras.

A confiança para Putman é definida como “um componente essencial do capital social [...] quanto maior é o grau de confiança dentro de uma comunidade, maior a probabilidade de cooperação”. A cooperação, por sua vez, reforça a confiança (Putman, 1993 p. 171). No entanto, a confiança exigida surge a partir da possibilidade de poder prever de alguma forma a conduta dos outros. O autor se pergunta de que modo a confiança pessoal se transforma em confiança social e encontra a resposta na formação das redes sociais e no surgimento das normas de reciprocidade entre os indivíduos. Estas duas fontes de confiança se relacionam entre si de maneira que se retroalimentam gerando, por sua vez, níveis de confiança cada vez mais altos.

Dois tipos de redes são identificados pelo autor, as horizontais e as verticais. As primeiras se definem como aquelas que reúnem agentes de status e poder equivalentes, enquanto que as segundas vinculam agentes desiguais em relações assimétricas de hierarquia e dependência (Putman, 1933, p. 173). O capital social é gerado ali onde se estabelecem as relações horizontais. A composição de redes sociais densas promove a geração de fortes princípios de correspondência generalizada que facilitam a ação coletiva e a satisfação das necessidades simbólicas, afetivas e materiais.

As redes sociais se definem como campos sociais constituídos por relações entre pessoas. Segundo Larissa Lomnitz (1975, p. 141) as redes se constituem a partir de “relações de intercâmbio recíproco de bens e serviços [...] são conjuntos de indivíduos entre os quais se produz com certa regularidade uma categoria de eventos de intercâmbio”.

Ronald Burt (2000) descarta a importância da densidade das redes e foca na qualidade, medindo-as em função da possibilidade de acesso a informação referente a entornos afastados e inacessíveis ao indivíduo por si só. O autor observa que a estrutura social de mercado se compõe de diferentes grupos de indivíduos que mantém relações mais ou menos estreitas entre si e separa estes grupos pelo que denomina “buracos estruturais” Sua existência implica em que os indivíduos pertencentes a cada grupo se foca em suas próprias atividades, sem levar em conta os indivíduos que se encontram por fora. Contudo, são aqueles indivíduos cujas relações conseguem superar ou atravessar estes “buracos” que contam com uma vantagem competitiva em relação ao resto. Isto é assim porque as pessoas de cada lado do “buraco” circulam em diferentes fluxos de informação. Poder atravessar estes “buracos” constitui uma oportunidade de se vincular com indivíduos pertencentes a outros grupos, quebrando a corrente de informação e acedendo, assim, a informação a respeito do que ocorre nos entornos diferentes do seu, aumentando suas possibilidades de ação. Chama de conexões de ponte aquelas que conseguem conectar os indivíduos com grupos diferentes ao que pertencem. As conexões que tem pontes com outros grupos constituem uma vantagem a respeito das possibilidades de acesso a informação (Forni, et al.,2004).

Desta perspectiva, um indivíduo que estabelece relações superando os buracos estruturais conta com um grau maior de capital social, assim como suas redes de relações

lhes outorgam um acesso mais fácil e amplo e um maior controle sobre a informação, o que lhes dá maiores possibilidades de ação. A construção de capital social não parte do estabelecimento de vínculos estreitos, mas sim da capacidade dos atores para estabelecer diferentes relações fora do grupo ao qual pertence.

Menjívar (2000) encontrou em sua pesquisa de imigrantes salvadorenhos em São Francisco que em um contexto de emprego, muitos homens salvadorenhos formavam redes que facilitavam a troca de informação e de recursos. Por outro lado, devido à homogeneidade socioeconômica de suas redes, circulava o mesmo tipo de informação e de recursos. A falta de diversidade socioeconômica limitava suas oportunidades para o progresso.

Briggs (1988) descreve dois tipos de laços que ajudam a compreender os processos de consecução de recursos das mães latino-americanas: o apoio social e a promoção social. Os vínculos que proporcionam apoio social ajudam os indivíduos a “ajeitá-las” ou afrontar as demandas da vida cotidiana e outras formas de estresse. O apoio social se associa com maior frequência com os laços “fortes” que tendem a estar compostos por parentes, vizinhos e amigos íntimos. Estes laços geralmente proporcionam aos indivíduos apoio emocional e expressivo, assim como certas formas de ajuda instrumental.

Por outro lado, os laços que fazem a alavanca para que os indivíduos prosperem ou mudem sua estrutura de oportunidades são com frequência laços frouxos, que podem ser definidos como influências externas à família imediata e aos amigos íntimos (Granovetter, 1973). Mas, como Briggs (2002) coloca, o aproveitamento social se deriva das “pontes”, laços fortes ou frouxos que atravessam raça, grupo étnico e/ou classe social. As pontes oferecem um maior acesso a diversos tipos de recursos porque cada pessoa opera em diferentes redes sociais com um diferente grau de acesso aos recursos.

Dominguez (2004) em um estudo sobre mulheres pobres migrantes coloca que a heterogeneidade nas redes sociais emerge como o fator mais significativo na mobilidade social, os resultados sugerem que os laços que permitem a ascensão social funcionam mais efetivamente para gerar oportunidades quando atuam como pontes que conectam as mulheres com rede de níveis mais altos da estrutura social e quando as mulheres tem o apoio para a ascensão entre seus laços fortes.

Estas formas de capital social servirão para compreender os círculos viciosos e virtuosos que aparecem nas trajetórias dos indivíduos e que fazem com que, por exemplo, muitos setores de baixa renda carentes dos denominados vínculos frágeis e que contem só com relações fortes e homogêneas que embora possam operar como mecanismos de sobrevivência que ajudam a não cair, não contribuem para alcançar uma mobilidade ascendente.

Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial (2001) nos países do Cone Sul da América Latina encontra uma correlação positiva e direta entre capital social e educação, segundo a qual o capital social é maior naquelas regiões onde a educação alcança maior nível. Isto equivale a afirmar que na criação do capital social, a educação contribui para consolidar nexos de solidariedade, cooperação e respeito.

Nesta tese se entende o capital social da perspectiva de redes sociais heterogêneas que, através da construção de pontes facilite a troca de informação e de recursos entre grupos sociais diferentes. Ainda que estes vínculos sejam frágeis, podem se constituir em alavanca para que os indivíduos prosperem ou mudem suas estruturas de oportunidades.

## **Capítulo 4: Os jovens falam de suas trajetórias educativas e de trabalho**

### **4.1 A perspectiva do sujeito e a perspectiva qualitativa e comparativa**

Nessa pesquisa partimos do pressuposto que considera que as práticas sociais e os sentidos que os indivíduos lhes outorgam, representam elementos-chaves a serem levados em conta na pesquisa social. A tradição que enfatiza a importância de captar a perspectiva do indivíduo é de longa data, tanto na antropologia como na sociologia. Já Max Weber (1992) em sua sociologia interpretativa aborda a metodologia baseada na compreensão em oposição à explicação de Durkheim. Este constitui o núcleo das tradições interpretativas, isto é, das metodologias orientadas para o mundo do sujeito e seu sentido comum, que utilizam também a sensibilidade do pesquisador, como instrumento de pesquisa (Forni, 1993).

Entre essas contribuições a corrente do Interacionismo Simbólico gestada no 1937 mas que foi apropriada durante os anos 60 merece uma menção particular porque estabelece bases para os estudos das trajetórias educativo-laborais dos jovens: i) os indivíduos atuam visando objetivos (o trabalho, a família, o futuro) a partir dos significados que cobram para si mesmos; ii) estes significados se elaboram na interação social e por sua pertença a grupos; e iii) se interpoem à suas ações cada vez que atuam (Blumer, 1969).

Isso implica em uma concepção particular do sujeito da pesquisa. Longe de representar essências atemporais, é o fruto de uma construção individual e social que pode ser relatada e significada. As metodologias qualitativas outorgam papel-chave à apropriação do relato das pessoas, situada em um contexto, em categorias analíticas e reflexivas.

Deste modo, a análise conjunta simultânea ou consecutiva, de semelhanças e de diferenças constitui a essência da análise da comparação (Sartori, 1970). Comparar dados, aproximar grupos separados por uma distância geográfica, variar situações e atores estudados permite construir categorias de análises. Por meio da comparação constante o pesquisador simultaneamente codifica e analisa dados. A comparação permanente de incidentes específicos e os dados permitem refinar dimensões e categorias, identificar

suas propriedades, explorar suas inter-relações e integrá-los em uma teoria coerente (Glasser e Strauss, 1969).

Como assinala Becker (2002), não se trata de elaborar grandes teorias, mas uma coleção de processos intelectuais que, sem se divorciar da imersão cotidiana na vida social, ajudam a compreender. Assim sendo, as causas são vistas como combinações de fatores e variadas combinações de fatores podem levar a explicá-las. É por isso que de uma perspectiva qualitativa, existe um esforço por descobrir as relações entre fatores e o processo pelo qual essas relações levam à uma determinada situação social.

O procedimento dos estudos comparativos e qualitativos pode se resumir a partir de vários pontos em comum. Trata-se de métodos nos quais a comparação de casos é central, como a busca de casos negativos e de diferenças que contrastam com as principais hipóteses de trabalho. Está também cruzado por uma operação chave: a associação das teorias e resultados com os dados empíricos. O trabalho de campo ocupa um lugar primordial porque é ali, indutivamente em oposição ao método dedutivo, onde está o conhecimento do social (Weber, 1997). Os enfoques que privilegiam a perspectiva dos sujeitos analisados exigem um intercâmbio permanente entre a teoria e os dados empíricos, o qual permite controlar, modificar ou corrigir os aspectos, tanto conceituais como operacionais (Gallart, 1993).

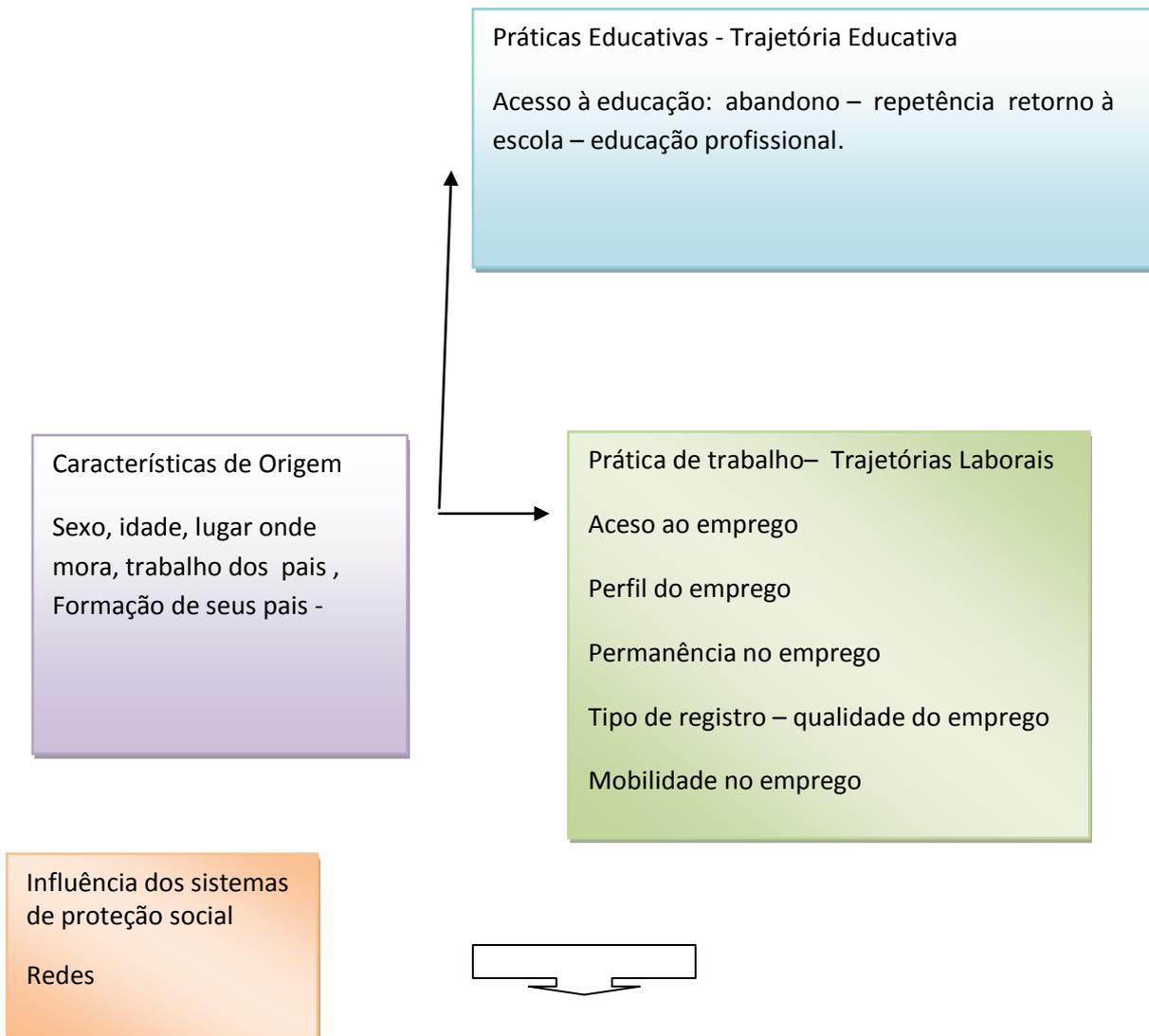
Por último, essas metodologias são à base da estratégia de análise. Trata-se da explicitação das decisões que se foram tomando, dos momentos criativos, dos pontos fracos e fortes das distintas etapas do trabalho (Forni, 1993). Iremos relatando a análise nos parágrafos seguintes.

## **4.2 Estratégia de análise**

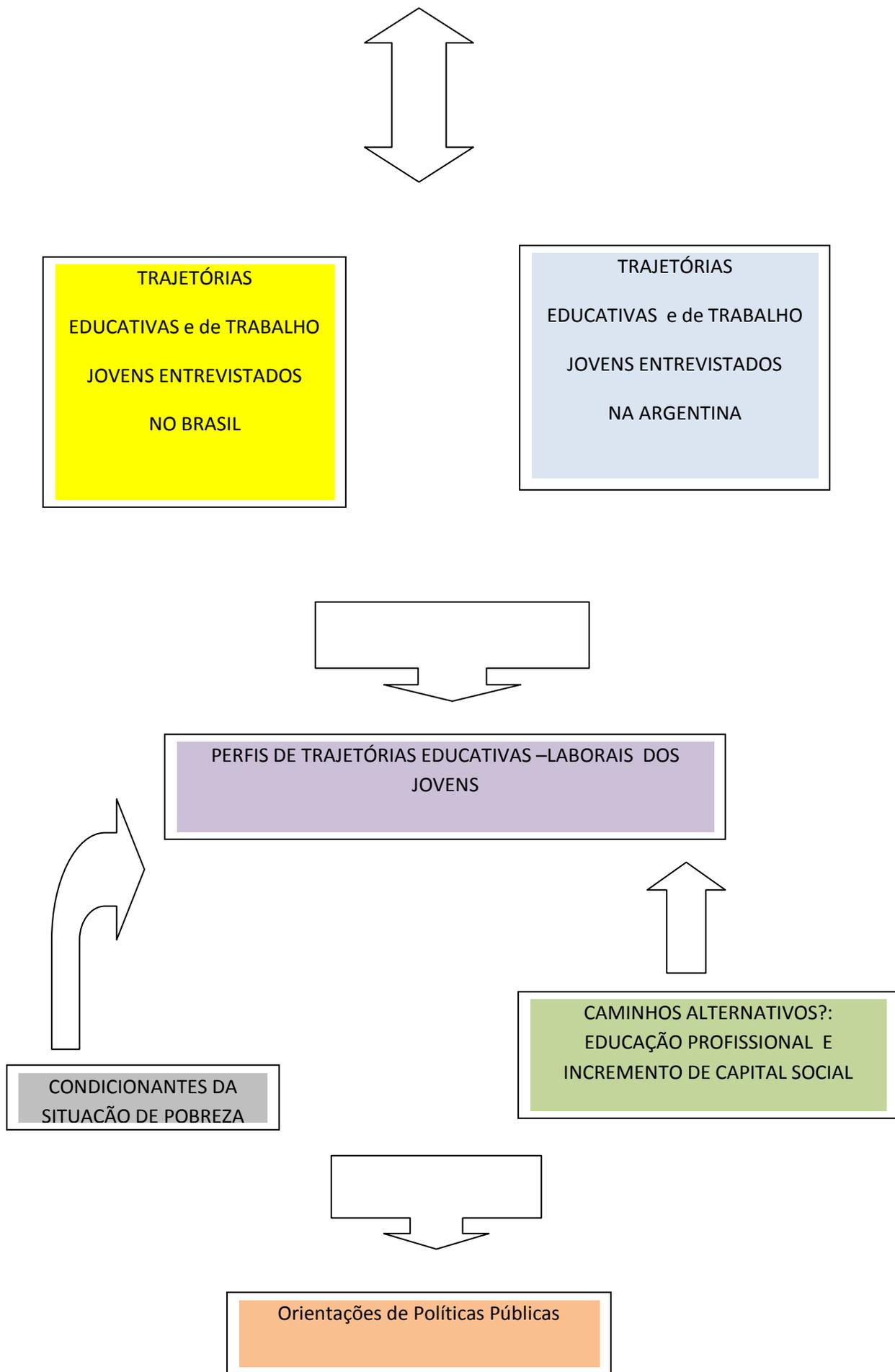
Como descrevemos nos capítulos anteriores, as trajetórias de trabalho se manifestam como o produto de fatores complexos, cujos antecedentes não começam com os primeiros trabalhos dos jovens, mas se elaboram antes e por efeito de outras variáveis. O tipo de formação dos jovens e as características de origem educativas e de trabalho dos pais desses jovens formam algumas bases sobre as quais os jovens constroem as

experiências, expectativas e práticas de trabalho. A discussão da influencia dessas variáveis sobre a inserção é conhecida e tem gerado amplos debates em torno da reprodução e da mobilidade social e intergeração. Portanto, numa primeira instancia, analisaremos as características dos jovens vinculados à formação dos seus pais, clima educativo, para em seguida introduzirmos nas trajetórias educativas e de trabalho propriamente ditas.

Primeiramente analisaremos os jovens das favelas do Rio de Janeiro, no Brasil (Apêndice 1), em seguida os jovens da favela de Buenos Aires (Apêndice 2), essas análises se apresentam nos apêndices mencionados e, portanto, nesse capítulo nos deteremos na comparação. A análise se realizará seguindo as dimensões apresentadas no seguinte esquema.



Trajetória educativa e de trabalho			
Nível educativo /Emprego	Perfil	Formalidade	Mobilidade
Abandono			
Retorno nível médio			
Educação profissional			



### **4.3 Comparando as trajetórias educativa e de trabalhos dos Jovens nas Favelas de Rio de Janeiro e de Buenos Aires.**

Tanto Argentina como Brasil nos últimos anos tem crescido, embora a economia argentina seja menor e volátil (Ieral, 2013), ambos os países diminuíram a taxa de desemprego e criaram condições para melhorar o trabalho. Nos dois países foram implementados programas sociais que juntamente com a reativação da economia tem diminuído os níveis de pobreza. A população abaixo da linha de pobreza em 2011 no Brasil era de 20,9% e de indigência 6,1% (PNAD, 2011) e na Argentina 8,6% e 2,8%, respectivamente (EPH, 2010).

As taxas de emprego para cada país (total de empregados sobre o total da população) chegam a 43,3% na Argentina (EPH, 2011) e em 48,1% no Brasil (PNAD, 2011). As taxas de desemprego (definidas como a quantidade de desempregados sobre a população economicamente ativa: soma de empregados e desempregados), foram de 7,2% para Argentina (EPH, 2011) e de 7,7% para o Brasil (PNAD, 2011). A taxa de participação (definida como o percentual de empregados e desempregados sobre os indivíduos na idade ativa de 15 a 65 anos) é maior no Brasil 74,2% (PNAD, 2011) que na Argentina 71,2% (EPH, 2011) por três pontos percentuais. A taxa de participação para homens é bastante similar, e a maior diferença se encontra na taxa de participação de mulheres, dado que difere em 6 pontos percentuais.

A taxa de desemprego dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil é de 15,4% (PNAD, 2013), o dobro da taxa de desemprego geral, na Argentina é de 19,6% (segundo trimestre EPH, 2013) sendo mais do dobro que a taxa de desemprego geral.

Paralelamente se produziu uma expansão da escolaridade média. Porém, os jovens mais pobres são os que menos frequentam o ensino médio. Se se analisa essa taxa segundo o nível de renda (Tabela Nº 9) se observa uma correlação positiva entre nível de renda e grau de escolarização em ambos os países. Assim se observa que na Argentina a taxa líquida de escolarização secundária é de 84,45% (SITEAL, 2011), 30% dos lares com rendas inferiores tem uma taxa de escolarização média de 81,16%, e outros 30% com renda média tem uma taxa de 87,29% e os que têm renda superior a taxa é de 92,12%. No Brasil a taxa líquida de escolarização do ensino médio é de 76,60% (SITEAL, 2011). Se

analisarmos essa taxa segundo o nível de renda teremos (SITEAL, 2011), o 30% com renda inferior, tem uma taxa de escolarização média de 75,07%, nos 30% de renda média a taxa é de 80,79% e o 40% de renda superior a taxa é de 82,85%.

**Tabela Nº 9: Taxa de escolarização secundária para Argentina e Brasil em 2011 por nível de renda**

	ARG	BRA	
30% inf	81,16	75,07	
30% med	87,29	80,79	
40% sup	92,12	82,85	
Fontes: IIPE - UNESCO / OEI com base em:		Brasil - PNAD do	
Argentina - EPH do INDEC,		IBGE	

Embora a conclusão da educação secundária contribua para melhor inserção, a origem socioeconômica, o nível educativo de famílias e a qualidade do circuito educativo ao qual se tem acesso parecem ser os determinantes do destino laboral dos formados, coincidindo plenamente com o abordado por Filmus (2001).

Esse contexto que denota processos similares nos permite comparar os jovens em situação de pobreza em relação à educação e ao trabalho.

#### **4.3.1 As Famílias dos Jovens entrevistados**

Analisando a constituição das famílias dos jovens entrevistados, tanto no Brasil como na Argentina, predominam as famílias nucleares. No Brasil predominam mais as famílias monoparentais, onde a mulher é a chefe da família. Na Argentina se iguala as famílias monoparentais com aquelas constituídas pelos dois pais ou padrastos. Nos dois países só 10% dos jovens formam sua própria família.

Um traço cada vez mais característico da pobreza é a família monoparental com chefia feminina. As mudanças econômicas e sociodemográficas sofridas desde a década

dos anos 80 incitaram transformações no mundo familiar; na estrutura, no tamanho e nas funções econômicas dos lares. Os lares encabeçados pelas mulheres são complexos pelos fatores de caráter social, histórico-cultural e econômico que os determina. O trabalho da mulher é um dos paradigmas sociais mais importantes na nova economia global.

Com suas tendências contraditórias para a integração e a fragmentação social, a globalização econômica interrompeu pontos de referência básicos da vida social. Uma dessas referências se relaciona com a formação dos processos de identidade, cujas repercussões atingem o mundo da família (Giddens, 1991), outro, a compressão do tempo e do espaço e a intrusão de valores de realidades culturais estranhas, distantes (globais), no cotidiano familiar (Ariza, Oliviera, 2001). As famílias vivem experiência da mudança cultural e de uma sociedade de risco que exige leituras particularizadas da realidade e construção individualizada do futuro. Muitas famílias estão submersas na perplexidade que lhe gera a comprovação da “inoportunidade” da transferência a seus filhos das antigas estratégias através das quais se galgavam degraus sociais, embora elas não tivessem conseguido. A vulnerabilidade de seus atuais posicionamentos indica que seus filhos devem inovar para enfrentar o futuro (Tiramonti, 2005). No entanto as rupturas na transmissão por geração de estratégias concretas para a ação que, sem dúvida, trazem incluídas uma definição ética, não significa que se tenha interrompido a transmissão de capitais culturais e sociais aos filhos, a partir dos quais estes refazem suas trajetórias à luz das oportunidades e restrições que geram as novas condições de existência. Não tem repetição, mas sim transferência de capitais que, como assinala Kessler (2000), nem sempre podem ser atualizado nas novas condições sociais.

Entre as transferências de capitais encontramos o valor da educação. Se relacionarmos a escolaridade dos pais com a escolaridade dos filhos, nos dois países, se observa que todos os filhos têm mais escolaridade que seus pais ou estão a caminho de igualá-la. À menor escolaridade dos pais menor escolaridade dos filhos, já que aqueles jovens que abandonaram a escola são aqueles cujos pais têm menos escolaridade e alcançaram menor nível educativo. Esta relação fala da reprodução geracional da situação educacional e do clima educativo do lar. Um indicador central do clima educativo deriva do nível educativo alcançado pelos pais, já que esses modelam as expectativas dos jovens sobre seu próprio “horizonte esperado”, no tocante à educação, além de constituir os

modelos mais perto para avaliar os benefícios de ir a escola em função de como percebem os resultados dos esforços realizados nas trajetórias anteriores (Clemente, et al, 2013).

Dos jovens entrevistados no Brasil só 3% não tem o ensino fundamental terminado e tem 6% de analfabetismo nos pais. Na Argentina todos os jovens entrevistados terminaram a escola primária e não tem declaração de analfabetismo nos pais. Esses dados estão em relação com os dados gerais para os países. O Brasil tem uma taxa de analfabetismo de 8,5% (SITEAL, 2011) e uma taxa líquida do nível primário de 86,2% (SITEAL, 2011). Argentina só tem 1% de analfabetismo e uma taxa líquida no nível primário de 95% (SITEAL, 2011).

#### **4.3.2 As trajetórias educativas dos jovens entrevistados**

Definimos três tipos diferentes de trajetórias educativas: aqueles que abandonaram a escola, aqueles que estão cursando o ensino médio em educação de jovens e adultos e aqueles que terminaram o secundário e estão cursando a educação profissional.

Nenhum dos jovens brasileiros entrevistados passou pela educação inicial, situação ligada à falta de cobertura da educação inicial quando eles eram crianças. Atualmente o Brasil tem 87% (SITEAL, 2011) de cobertura em educação inicial. 50% dos jovens argentinos entrevistados cursaram a educação inicial. Argentina tem 94% (SITEAL, 2011) de cobertura no nível inicial.

Quanto às trajetórias dos jovens brasileiros que abandonaram a escola e não retomaram seus estudos no momento da entrevista, 20% abandonou sem haver completado o ensino fundamental, 60% completou o ensino fundamental, mas não começou o ensino médio e 20% abandonou ao começar o ensino médio. Um estudo do Instituto Unibanco (2010) confirma a queda no número de matrícula do ensino fundamental em relação ao ensino médio e o abandono no primeiro ano do ensino médio, sobretudo aqueles que estão com defasagem em relação idade ano/escolar. Na Argentina todos os jovens terminaram a escola primária e abandonaram o secundário nos primeiros anos de estudos.

Ao analisar as causas pelas quais os jovens brasileiros abandonaram a escola, encontramos nos homens o fato de ter que trabalhar para ajudar suas mães na economia familiar e, no caso das mulheres, o fato de ficarem grávidas constitui as principais razões do abandono. No caso das mulheres o motivo não é temporal, mas permanente com o qual depois se torna difícil retomar os estudos com uma criança de colo. Na Argentina aparecem como causas principais as questões econômicas e o desinteresse pelos estudos, tanto em homens, como em mulheres.

Um estudo realizado por SITEAL (2013) para a América Latina coloca diferentes causas segundo os gêneros e confirma esta tendência observada. Os rapazes (70%) assinalam motivos de trabalho como causa de abandono da escola, enquanto que nas mulheres (97%) indicam que a maternidade e as tarefas relacionadas com a reprodução da vida doméstica constituem a causa principal de abandono escolar.

Os jovens argentinos opinam que estudar é o único meio que lhes possibilitará sair do trabalho precário, a pesar de ainda não terem tomado a decisão de voltar aos estudos. Para os brasileiros não necessariamente os estudos permitirão obter um melhor emprego: “Aí tanto faz, eu tenho estudo ou não, aqui, vou arrumar o mesmo trabalho igual a todo mundo” (Jovem Morro do Alemão, 2013). Analisaremos isto com mais profundidade quando abordarmos a relação entre educação e trabalho.

Ao analisar a trajetória educativa dos jovens entrevistados que retomaram os estudos na Educação de jovens e adultos (ou “escola de retorno” na Argentina) predomina muito mais a repetência na Argentina (82% contra 20% no Brasil) que o abandono. Pelo contrario, no Brasil predomina mais o abandono (80%), comparado com a Argentina, que é de 18%, e se verifica uma maior defasagem de idade em relação ao término do ensino fundamental (90% no Brasil e 36% na Argentina).

Quanto às causas da repetência, um estudo realizado pela cidade de Buenos Aires, ou atribuí a incorporação dos setores sociais historicamente excluídos da educação secundária, dado que estes “setores não costumam contar com o capital cultural que a escola exige nem a estabilidade familiar para superar dificuldades” (Educação Secundária Buenos Aires<sup>22</sup>). Estudos da UNICEF (2007) nessa linha sustentam que a pior cara do

---

<sup>22</sup> Disponível em [www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes.php](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes.php). Acesso em 23/03/2013.

fracasso e da repetência é a desigualdade que traz em si, já que são os adolescentes de nível socioeconômico baixo, os que proporcionalmente menos acedem e mais fracassam no ensino médio. A isto tudo se somam fatores de localização, culturais e de gênero em setores pontuais, mas a pobreza é determinante na definição da exclusão.

Quanto às causas diferenciadas do abandono por sexo na Argentina, nos homens aparece a necessidade de trabalhar como primeira causa e o desânimo como segunda, enquanto que nas Mulheres a gravidez como primeira causa e o trabalho como segunda. Entre as jovens entrevistadas na Argentina não aparece a gravidez como causa de abandono, isso porque o Ministério da Educação financia centros de guarda para crianças onde as mães, ou pais podem deixar seus filhos, enquanto estudam.

Ao analisar por que os jovens nos países retomam os estudos, mostram a necessidade de finalizar a escola média como requisito que impõe o mercado de trabalho para poder obter um melhor trabalho que lhes permita melhorar sua renda e oferecer um melhor futuro para seus filhos; em segundo lugar porque querem continuar os estudos universitários ou técnicos. Os jovens argentinos também mostram que eles querem conseguir um melhor trabalho para serem independentes.

Estes jovens voltam à escola por decisão própria e muitos expressam “já passei da fase de adolescente rebelde”, “já sei que trabalhos posso encontrar sem o secundário”, “preciso estudar para dar uma vida melhor para minha filha” (estudantes). Podem receber uma bolsa ou ser parte de um programa de emprego, mas voltariam à escola sem necessidade de receber nada, porque valorizam o estudo e o lugar da escola para aprender, a importância do ensino médio para seu presente e seu futuro, sobretudo em termos de inserção no mercado de trabalho.

Quanto às trajetórias educativas dos jovens entre 18 a 24 anos que estão na educação técnico profissional, na Argentina 21% dos jovens tiveram defasagem de idade a respeito do término do secundário, enquanto que no Brasil foi de 40%.

Ao analisar as motivações para terminar o ensino profissional, os jovens de ambos os países expressam que estudam porque é necessário ter um diploma, além do ensino médio, que permita maior preparação para o mercado de trabalho e porque ter cursos de educação profissional em seus bairros é uma oportunidade que não podem perder. O

curso é escolhido com base em suas aptidões na área em que estavam trabalhando e na oferta acadêmica da escola perto de suas casas.

Os jovens prosseguem os estudos perto de onde vivem. Isto indica que a oferta curricular da área determina a demanda. Essa informação assinala a necessidade de definir a oferta com base em uma análise do mercado de trabalho na região.

### **4.3.3 – A trajetória de trabalho dos jovens entrevistados**

Dos jovens entrevistados no Rio de Janeiro 72% estão ativos, trabalham ou desejam trabalhar, 28% inativo, 62% empregados e 38% desempregados. Segundo o PNAD (2011) o desemprego nesta localidade para os jovens de 18 a 24 anos alcançava 15,1% em setembro e 10,9% em dezembro. Como confirma um estudo nas UPPs do Rio de Janeiro, realizado pela Flacso Brasil (2011), o desemprego dos jovens em situação de pobreza (45%) é 3 vezes maior que o percentual para todos os jovens do Rio de Janeiro.

Dos jovens entrevistados em Buenos Aires, 80% estão ativos e 20% inativos, percentuais similares aos da cidade brasileira. Em troca, 73% se encontram ocupados e 27% desocupados, variando 10 pontos para acima e para abaixo do em relação a o que observamos no Brasil. A taxa de desocupação na cidade de Buenos Aires para a faixa etária de 15 a 29<sup>23</sup> anos era de 12% em 2011 (IUMyE Bs As Ciudad).

Tanto na Argentina como no Brasil 40% dos jovens entrevistados começaram a trabalhar desde pequenos assumindo a responsabilidade de seus irmãos e, no caso das mulheres, também as tarefas domésticas (Gráfico N° 8). A obrigação das adolescentes de realizar trabalhos domésticos faz parte da estratégia produtiva e reprodutiva da família quando os adultos passam varias horas fora de casa, em busca de recursos financeiros. Os rapazes começam a trabalhar cedo em trabalhos remunerados. Na Argentina, 13% dos rapazes começaram com 11 anos como ajudante de pedreiro, enquanto que na venda ambulante encontraram jovens no Brasil suas primeiras oportunidades de trabalho e 15% começou aos 13 anos, “fazendo carreta no mercado”. Na Argentina, 25% dos jovens

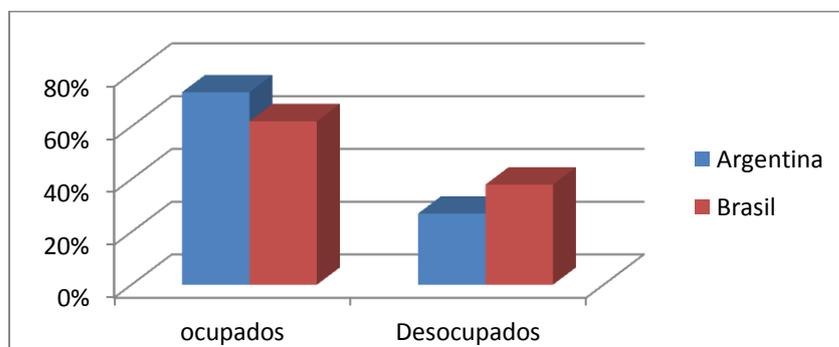
---

<sup>23</sup> Não se encontrou informação para a faixa etária de 18 a 24 anos exclusivamente

entrevistados adiam o início do trabalho para quando Chegam aos 15 anos e 33% para aos 16 anos. No Brasil, por outro lado, 30% começaram também aos 15 anos e 35% aos 18 anos (Gráfico N° 9).

### Gráfico N° 8: Condição de Ocupação Jovens 18 – 24 anos entrevistados.

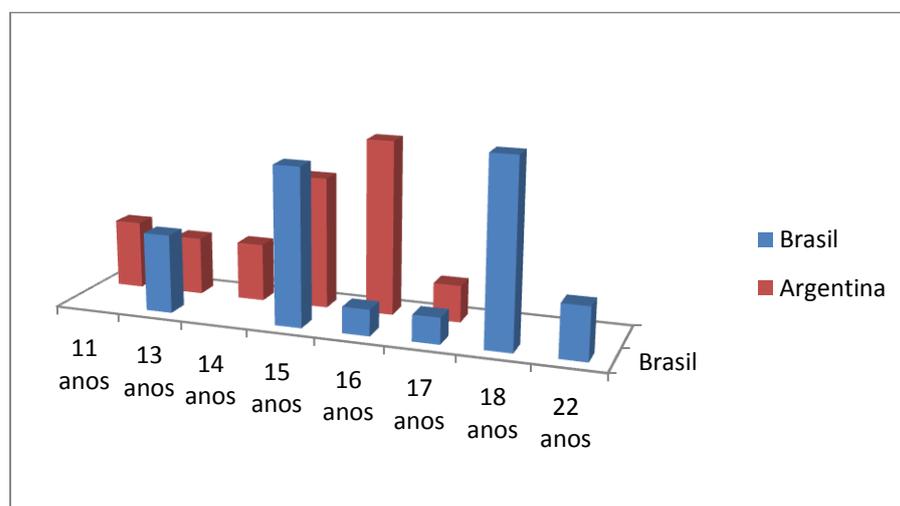
#### Brasil - Argentina 2013



Fonte: elaboração própria com base às entrevistas realizadas

A participação no trabalho remunerado dos jovens contribui diretamente para o orçamento familiar, ao mesmo tempo em que também permite bancar seus gastos. O trabalho dos adolescentes nas áreas de pobreza se associa a não inclusão educativa, à repetência e ao abandono escolar, ou seja, todas as situações como mostra a UNICEF, que se consideram deficitárias em termos de direito à educação.

### Gráfico N° 9: Idade que os jovens começaram o trabalho remunerado. Brasil-Argentina



Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Se analisarmos a trajetória de empregos dos jovens entrevistados, tanto no Brasil como na Argentina, observamos uma alta rotatividade em empregos precários. Na Argentina 86% teve um só emprego, 63% dois empregos e 20% três empregos. No Brasil 75% teve um só emprego, 53% dois empregos e 21% três empregos.

Segundo o IPEA: “

Os trabalhadores jovens experimentam altas taxas de rotatividade no Brasil, devido tanto a taxas mais altas de contratação como também de separação. Se, por um lado, transitar entre muitos trabalhos diferentes pode melhorar o “casamento” com as empresas, por outro, a entrada e a saída muito fácil tendem a diminuir a aquisição de experiência geral e específica de trabalho. Uma vez que o acúmulo deste tipo de capital humano é importante, a elevada rotatividade experimentada pelos jovens no Brasil é um fator que dificulta o aumento da sua (futura) produtividade e salários ( IPEA, 2013 p.29).

Na Argentina, Beccaria (2005) também faz referência à alta instabilidade ocupacional dos jovens, dada a reiteradas exposição e episódios de desemprego e trabalhos precários:

Pode-se dizer que entre o conjunto de jovens empregados, em um determinado momento, aproximadamente 55% deixará o emprego (por renúncia ou dispensa) durante os doze meses seguintes. Essa proporção se reduz a 32% entre os empregados de maior idade [...] Eles apresentam maior rotatividade que o resto da força trabalhista, mesmo no mercado de trabalho com maior número de empregos e melhores salários como o atual (Beccaria, 2005. p.25).

Os setores de atividade são um indicador dos espaços do mercado de trabalho abertos ao emprego juvenil no processo de acesso dos jovens ao emprego. Além do mais as condições dos setores diferem entre si: alguns setores se caracterizam por serem amplamente juvenis, outros por sua informalidade, outros por sua proteção. Os setores de atividade são também indicadores do segmento no mercado de trabalho, onde os jovens se inserem desigualmente.

**Quadro N° 10: Setores da economia onde os jovens têm seu primeiro emprego. Argentina e Brasil, 2013.**

Países	Argentina			Brasil		
	1er trabalho	2do trabalho	3er trabalho	1er trabalho	2do Trabalho	3er trabalho
<b>Total Jovens</b>	26	19	6	24	17	7
<b>Comércio</b>	17%	47%	68%	13%	29%	14%
<b>Gastronomia, alimentação, hotelaria</b>	17%	10,5%	16%	17%	12%	
<b>Construção</b>	23%	16%	16%		6%	
<b>Indústria: Mecânica. Fabrica de roupas</b>	13%	16%		21%	12%	28%
<b>Administração</b>				5%	12%	14%
<b>Serviços gerais : auxiliares, empresas de limpeza</b>				25%		44%
<b>Outros serviços (empregada doméstica, babá)</b>	23%	10,5%		9%	6%	
<b>Call center</b>				5%	17%	
<b>Autônomo</b>	7%					
<b>Programas saciáis (menor aprendiz)</b>				5%	6%	

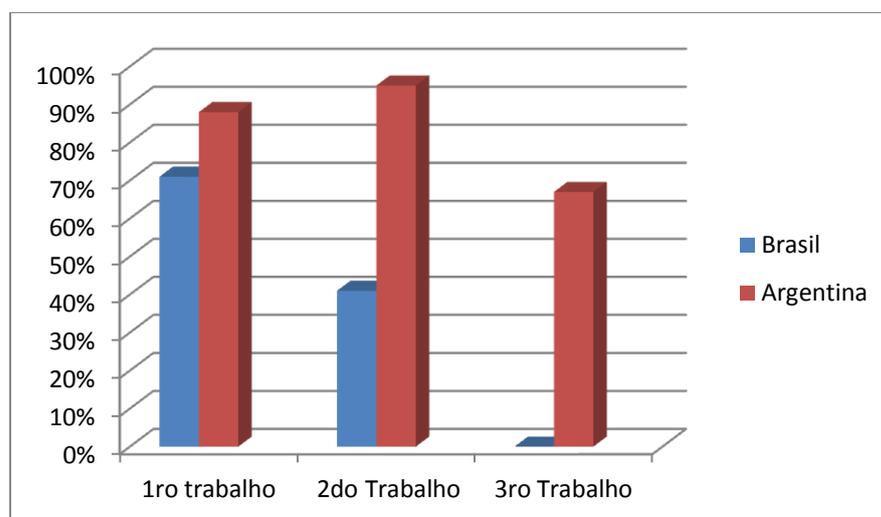
Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Observamos no Quadro N° 10, que na Argentina o trabalho dos jovens se concentra mais nos setores de comércio, gastronomia, construção, confecção, mecânica, serviço doméstico e cuidado de crianças. No Brasil, os setores são mais variados e têm pouca incidência a construção e o serviço doméstico, setores de suma precariedade. A maioria dos jovens se concentra em comércio, confecção e serviços gerais, entre eles, auxiliares e empresas de limpeza. Nos dois países os empregos que esses jovens acedem são de baixa qualificação.

Em relação à precariedade do emprego, na Argentina, no primeiro trabalho somente 12% dos jovens trabalhava de modo formal, o que lhes permite contar com os benefícios sociais. No segundo trabalho só 5% trabalhava formalmente e no terceiro 33%. Encontramos maior número de empregos formais nos setores do comércio e da indústria manufatureira, se bem que não é em todos os empregos deste setor que se oferece aos jovens a modalidade formal. No Brasil é muito maior o grau de formalidade trabalhista: no primeiro trabalho, 29% conta com carteira assinada, no segundo trabalho 51% e no terceiro trabalho 100%. No Gráfico N° 10 se apresenta a contracapa desta situação, o trabalho informal denominado “sem carteira assinada” no Brasil e “trabajo em negro” na Argentina.

A quantidade de empregados na Argentina que trabalha no mercado informal chegou a 32,8% no primeiro trimestre de 2012. A taxa se mede na população maior de 14 anos nos principais 31 aglomeramentos urbanos do país, segundo a “Encuesta Permanente de Hogares” (INDEC, 2012). Os trabalhadores “em negro” não contam com aposentadoria ou assistência médica, nem participam dos convênios coletivos de trabalho, ficando, assim, fora das proteções sociais, dos regulamentos trabalhistas que garantem uma melhor qualidade de trabalho (licenças, férias, salário mínimo, treinamento).

**Gráfico Nº 10: Trabalhos sem carteira assinada no Brasil e Argentina. Jovens entrevistados 2013.**



Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

No Brasil o percentual de empregados com carteira de trabalho assinada, no setor privado, era de 74,6% em 2012, segundo o PNAD. Apesar do bom desempenho da economia ter sido um fator positivo, o processo de formalização também pode ser explicado por outros fatores de ordem social e político, entre os que se destacam a importância das políticas de regularização do mercado de trabalho. Assim sendo, se pode salientar o papel que desempenharam as instituições públicas: justiça do trabalho, Ministério Público do Trabalho e Ministério do Trabalho e Emprego. A posição dessas instituições estatais ajudou a combater as fraudes e a ausência de registro nas relações trabalhistas, ao adotar posturas que estimularam os agentes econômicos a atuar dentro da legalidade, em um ambiente econômico favorável e em um mercado de trabalho que experimentou um aumento do poder de negociação dos trabalhadores de suas organizações (Krein, dos Santos, 2012).

No Brasil, os setores onde os jovens entrevistados se inseriram com maior precariedade são: o comércio, o setor gastronômico-alimentício, de serviço, call center e confecção. Na Argentina, os setores com maior informalidade para os jovens são os da construção civil, gastronomia, serviço doméstico e cuidado das crianças.

Em relação à forma de procurar emprego, o Quadro N° 11 mostra que a maioria dos jovens, tanto no Brasil como na Argentina, o faz através da indicação de algum amigo, colega ou parente. No Brasil os jovens também procuram trabalho através da internet como Rio Vaga, Emprego Job ou deixando currículos nos comércios. Na Argentina também buscam, através dos Programas do Governo e através de professores da escola.

**Quadro N° 11 Como os jovens procuraram trabalho.  
Brasil e Argentina, 2013.**

Países	Argentina	Brasil
Total respostas	20	20
Internet	5%	15%
Indicação de parentes, amigos, colegas	70%	60%
Programas de Governo	10%	5%
Deixando Currículos nas lojas	5%	15%
Através de professores da escola	10%	5%

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Os jovens participantes desta pesquisa procuram trocar seus empregos precários, informais e instáveis por outros que conseguem através de seus contatos familiares, que se encontram empregados. Esses novos empregos se encontram nas mesmas condições que os anteriores e lhes impedem de melhorar a qualidade ocupacional ou aceder a empregos que implique em certo progresso ou promoção em termos laborais e sociais.

As transformações acontecidas no mundo do trabalho nos últimos anos instituíram um modelo trabalhista caracterizado pela transitoriedade e a alta rotatividade, onde a condição laboral do empregado aparece individualizada e despolitizada: são fornecedores de serviços com obrigações e não trabalhadores com direitos (Longo, 2008). Esta situação

os desvincula dos marcos reguladores tradicionais das relações trabalhistas e, por sua vez, geram obstáculo para as possibilidades de organização alternativa como forma de modificar a situação de precariedade.

Frente à um trabalho precário e estável, sobretudo para o grupo estudado, as relações que se estabelecem com ele perdem significatividade. Tanto as solidariedades horizontais (com seus companheiros de trabalho) como as solidariedades mais verticais (com seus chefes e outros de maior hierarquia) não são claras nem parecem se estruturar com a força necessária para consideradas determinantes em suas vidas. O trabalho, ao perder significatividade na construção de vínculos fortes e estáveis no tempo, não constitui um suporte essencial para a geração de capital social. As reações que estabelecem em seus trabalhos não estão caracterizadas por graus altos de confiança. Do mesmo modo, é pouco comum que os jovens mantenham algum contato duradouro com seus companheiros, uma vez que abandonaram seu lugar de trabalho. Raras vezes voltam a se encontrar e raras vezes se ajudam a procurar um novo trabalho. A soma desses indicadores nos mostra o baixo capital social criado na sua passagem pelo trabalho.

Quanto ao uso do capital social na busca do emprego, as redes familiares e os amigos são o principal recurso na hora de encontrar trabalho. Isso constitui uma vantagem e uma desvantagem para os jovens. Implica em uma vantagem na hora de procurar emprego, porque a família é o principal recurso em relação à falta de outros, tais como: uma formação ou competências adequadas, ou um capital cultural, econômico e social necessários para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho.

Converte-se em uma desvantagem se se considere que as redes de relações desses jovens – seu capital social – não são amplas, mas muito pelo contrário. O acesso ao emprego e à mobilidade individual depende com frequência da interação com parentes e amigos em situações de precariedades similares, isso põe tanto limites especiais (não se consegue ter informação sobre oportunidades de trabalho em outros lugares e os meios de aproveitá-las) como limites em termos de promoção e de progresso social. Geralmente não conseguem por meio de seus contatos, trabalhos de melhor qualidade, estabilidade e de certa formalidade, o que lhes daria mais segurança para projetar a melhoria de sua situação ou uma possível saída da pobreza.

O problema resiste na pouca densidade dos outros tipos de capital social (de ponte e de nexos) “de alavanca”, mais vinculados a status adquiridos que poderiam ajudá-los a superar sua atribuição à pobreza e servir-lhes de “ponte” para ampliar as suas possibilidades ou sua informação, e com isso modificar sua situação de marginalidade.

Como a maioria desses jovens não participam de grupos sociais de maior atuação, só 40% o faz na Argentina e 35% no Brasil (uma igreja, comunidade, clube, organização de bairro, partido político), as chances de abrir seu mundo de relações se veem limitadas.

Isso se confirma ainda entre os poucos que participam de alguma organização, seja uma igreja ou uma associação cultural, onde realizam tarefas de recreação e conseguem ter relações de maior compromisso e profundidade. Contudo, nesses casos, não consideram esses espaços como recursos ou lugares de referência onde solucionar seus problemas, mas sim, lugares onde podem encontrar pessoas com quem passar seu tempo livre ou se divertir. Não parecem saber associar de maneira direta estes núcleos de sociabilidade com outros tipos de necessidades e demandas.

Diante da pergunta de quais são os requisitos, com base em sua experiência, que os empregadores pedem para entrar no mercado de trabalho os jovens de ambos os países coincidem em responder que neste momento são: ensino médio completo e experiência. Para os jovens argentinos, também é muito importante saber se expressar na entrevista e “saber se vender” “não dizer onde moramos, porque muitas vezes por isso não te dão o trabalho, se tem que escolher preferem alguém que não seja da favela” (aluno). Os jovens brasileiros expressam que também lhes é pedido ter documento, qualificação e porte aconchegante (boa aparência), saber falar, ser agradável com as pessoas e ter recomendações.

O estudo realizado pelo BID (2012) citado no capítulo anterior mostra que os empregadores demandam nos jovens habilidades cognitivas, mas sobretudo, habilidades socioemocionais, relacionadas com a responsabilidade, compromisso, capacidade de se relacionar com o cliente. Portanto, os jovens dos dois países sabem quais são as demandas dos empregadores.

Com base no analisado, as trajetórias laborais dos jovens entrevistados no Brasil e na Argentina são muito similares.

#### 4.3.4 – As trajetórias educativas e de trabalho

Ao se analisar as trajetórias educativas e de trabalho dos jovens entrevistados nos dois países, observamos no Quadro N° 12 que na Argentina os jovens tem acesso a trabalhos precários e não registrados, independentemente de terem abandonado ou não a escola, ou se são mulheres que estão cursando a escola de adultos. Confirmando o que coloca Filmus e Cárcar (2011) de que as mulheres que não completam a escolaridade obrigatória constitui o grupo com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, esta escassez de oportunidades vai marcando trajetórias laborais diferenciais entre homens e mulheres que, sem dúvida, são mais negativas para essas últimas quando pesam sobre elas responsabilidades de cuidar da casa e dos filhos. Para os rapazes que concluem o ensino médio aparecem alguns empregos registrados relacionados com a indústria manufatureira. Muitos desses jovens disseram que voltaram à escola porque os empregadores exigiam o secundário completo para poder registrá-los, enquanto que os que estão em empregos registrados, necessitam do ensino médio para poder avançar em posições dentro de sua empresa. Para aqueles que estão cursando o nível terciário, não se observa maior número de empregos registrados, mas sim se observa, no caso dos rapazes que estão fazendo cursos técnicos, relacionados com o trabalho que estão realizando.

No Brasil, claramente se observa que aqueles que têm maior escolaridade obtiveram empregos menos precários e com maior grau de formalidade. As mulheres que estão cursando Educação Profissionalizante, todas estão em empregos formais, em trabalhos relacionados com os que estão estudando.

**Quadro Nº 12: Nível educativo, emprego/formalidade. Brasil e Argentina, 2013.**

Argentina				Brasil				
Nível Educativo	Sexo	último emprego	registrado	Sexo	último emprego	Carteira assinada		
<b>Abandono ensino médio</b>	Femenino	costura em casa	Não	abandonou a escola	Femenino	Babá	Não	
		serviço doméstico	Não			Babá	Não	
	Masculino	construção	Não		Masculino	atendente de loja	Sim	
		ajudante de cozinha	Não			auxiliar serviço gerais	Não	
		cozinheiro	Não			construção	Sim	
<b>Cursando EJA</b>	Femenino	serviço doméstico	Não	realizando o EJA	Femenino	mini confecção	Não	
		comercio	Não			fabrica de costura	Sim	
		serviço doméstico	Não			call center	Não	
		comércio	Não			Comércio	Sim	
		comércio	Não			Babá	Não	
	Masculino	construção	Não			burgueer King	Não	
		comércio	Sim			fábrica de chocolate	Não	
		comércio	Não			auxiliar - recursos humanos	Sim	
		indústria manufatureira	Sim			Banco	Sim	
	<b>Cursando Educação Profissional</b>	Femenino	comércio			Não	recepcionista de papelera	Sim
			restaurante			Sim	atendente de loja	Sim
			comércio			Não	fábrica de costura	Não
			Industria manufatureira			Sim	Masculino	Limpeza
restaurante			Não	atendente de padaria	Não			
Masculino		construção	Não	atendente de pizzeria	Não			
		construção	Não	auxiliar de serviços gerais	Não			
		reparação de computadores	Não	administrativo	Sim			
		construção	Não	construção	Sim			
Indústria		construção	Não	Realizando Educação Profissional	Femenino	administrativa		
		comércio	Não			auxiliar de produção	Sim	
		Indústria	Não			auxiliar de departamento financeiro	Sim	

						administrativa de escritório	Sim
						Administração	Sim
						auxiliar em creche	Sim

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Claramente se observa que os jovens entrevistados na Argentina sofrem uma desvalorização nos estudos secundários em maior proporção que no Brasil, devido à massificação da educação na Argentina que esta em relação com a história do sistema educativo e a maior cobertura e ao fato de que o mercado de trabalho é muito menor e volátil que o brasileiro; portanto a maior escolaridade dos jovens em relação a seus pais está longe de significar oportunidades de trabalho.

Como mostram vários autores (Weller, 2003, Jacinto, 2006) os jovens ao ter níveis educativos mais altos que seus progenitores, têm expectativas de se obter uma melhor inserção laboral. No entanto, se deparam com um mercado de trabalho restrito que demanda mais tempo a procura de um trabalho que aos adultos e em onde tem uma alta rotação .

Outros autores analisaram o processo pelo qual o ensino médio se tornou necessário, mas não suficiente para dar acesso a um bom emprego (Gallart, 2000, Filmus y otros, 2001, Salvia y Tunon, 2003). Estes estudos mostram que o peso do diploma da educação média diminuiu seu papel de proteção contra o desemprego, assimilando aqueles que terminaram o nível a aqueles que têm só o nível primário. Portanto, a educação secundária deixou de significar o passaporte para a mobilidade social ascendente, já que se encontra fortemente mediada pela dinâmica do mercado de trabalho (Jacinto, 2006).

Quando não tem oportunidades para todos, a sobreoferta de formados num mercado restrito leva aqueles que têm maior escolaridade a desalojarem os que têm menor escolaridade, principalmente nos empregos onde não se exigem títulos de maior nível. Embora o crescimento da economia dos dois países tenha possibilitado abertura de vagas de empregos, estas não foram suficientes para incorporação massiva dos jovens e menos ainda para o jovem de menor escolaridade, como é o caso daqueles em situação de

pobreza. Também a desigualdade afeta aqueles que terminam o ensino médio e vem de lares pobres. Segundo Jacinto (2006) se comparamos os jovens pobres e os não pobres, o valor do certificado (diploma) é desigual em termos, tanto de proteção contra o desemprego, como no que diz respeito à qualidade dos empregos. Os jovens pobres ou de baixa renda tendem a entrar nas piores escolas, onde adquirem menos conhecimentos e recebem diplomas pouco valorizados (Filmus, 2001).

O diploma secundário que era um formidável motor de mobilidade social ascendente na Argentina diminuiu seu efeito positivo sobre as melhoras de oportunidades e junto com outros mecanismos de acesso ao trabalho, como as redes de relações sociais, tendem a reforçar a reprodução social (Jacinto 2006). Enquanto que no Brasil a desvalorização de credenciais ainda não parece tão significativa, espera-se que no futuro possa acontecer o mesmo, por duas razões: uma é a expansão do ensino médio e outra é um número grande de desempregados com ensino médio completo. Não nos esqueçamos dos dados estatísticos expostos no capítulo anterior, onde analisando a população desempregada, 48,9% contava com ensino fundamental incompleto, mas o segundo percentual maior era daqueles que tinham secundário completo com 15% dentro de um contexto de expansão da economia.

#### **4.4 Perfis das trajetórias educativas e de trabalho dos jovens de baixa renda**

Com base na análise comparada dos jovens em situação de pobreza entrevistados no Brasil e na Argentina e como contribuição original desta tese se definiram os perfis nas trajetórias educativo-laborais desses jovens.

Para elaborar esses perfis, tomo Casal (2006) como referência, pois aborda três modalidades de transição para a vida adulta emergente: aproximação sucessiva, trajetória em precariedade e itinerários erráticos, descritos no Capítulo 1. Assim como a tipologia desenvolvida por Filmus, Miranda e Otero (2004), baseado no acompanhamento de formandos da escola média na cidade de Buenos Aires. Esses últimos autores colocam seis percursos pós-secundários: a) de estudo - terciário e universitário como atividade principal; b) de trabalho como atividade principal; c) de combinação estudo trabalho; d) errático, quer dizer, com oscilações na sua passagem pelo mercado de trabalho e pelo

sistema educativo e sem uma tendência clara e firme nas atividades que desempenham; e) vulneráveis, que constituem os jovens que estudavam e trabalhavam durante o primeiro ano de formados e nas posteriores medições deixaram de fazê-lo e f) de risco, isto é, aqueles que se encontram em condições de ociosidade absoluta e aqueles que permanecem desempregados e não frequentam o sistema educativo em nenhuma das suas modalidades pós-secundárias.

Os perfis de trajetória dos jovens como categoria analítica foram construídos com base nas variáveis descritas até o momento neste capítulo: nível educativo alcançado (abandono da escola, cursando a Educação de Jovens e Adultos, terminaram o ensino médio e estão cursando o ensino profissional), condição de atividade (ativo ou ocioso), e qualidade do emprego (empregos registrados ou não registrados). Cada uma tem sido analisada não somente por categoria, mas sim por trajetória, o qual nos permitiu identificar cinco perfis educativo-laborais: a) trajetórias de exclusão, b) trajetórias de risco, c) trajetórias de vulnerabilidade e d) trajetória acumulativa, e) Perfil de aproximação sucessiva (Quadro N° 13).

**Perfil de Exclusão:** são aqueles jovens que não estudam nem trabalham os chamados “Nem - Nem”, que estão excluídos ou se auto- excluíram de participar, tanto no mercado de trabalho, como no sistema educativo e escolheram outras opções de vida. Segundo SITEAL (2013), a condição “não estuda nem trabalha” é hoje mais provável entre aqueles que sofreram as consequências da exclusão. Entre aqueles que abandonaram a escola, antes e depois de terminar o nível primário, a probabilidade de estar desempregado, também, aumentou. É possível que esta situação esteja mostrando que as oportunidades de participar no mercado de trabalho, para aqueles que contam com um baixo e um muito baixo nível de instrução, são atualmente menores que aquelas de uma década atrás. Isto acontece, muito provavelmente, porque a escolarização se expandiu, mas também porque o mercado trabalhista continua sendo estreito e seletivo.

**Quadro N° 13 Perfis das trajetórias educativo-laborais dos jovens de baixa renda. Brasil e Argentina, 2013.**

<b>Perfis</b>	<b>Nível Educativo Alcançado</b>	<b>Condição de atividade</b>	<b>Qualidade do emprego</b>
<b>Perfil de Exclusão</b>	Abandono da escola	Ociosidade	
<b>Perfil de Risco</b>	Abandono da escola	Ativo	Não/Registrado / Registrado
	Cursando Educação de adultos	Ocioso	
<b>Perfil de vulnerabilidade</b>	Cursando Educação de Adultos	Ativo	Não/ Registrado
	Educação profissional	Ocioso	
<b>Perfil de acumulação</b>	Educação de Adultos	Ativo	Registrado
<b>Perfil de aproximação sucessiva</b>	Educação profissional	Ativo	Registrado

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

O comportamento de um jovem ocioso pode levar a situações de riscos, tanto para ele como para os que o rodeiam. A ociosidade pode produzir depressão, angústia, ansiedade, que podem levar ao alcoolismo e ao consumo de drogas, assim como outros transtornos psíquicos. A falta de esperança e oportunidades gera a perda de valores que podem se transformar em comportamentos delituosos, de violência, inclusive de

delinquência organizada (Tellez, et al, 2013). O problema de não estudar e nem trabalhar, situação de curto prazo em princípio, pode-se tornar problemática ao longo do tempo, já que uma pessoa que não consegue se integrar nas atividades econômicas e sociais nas primeiras etapas de sua vida, é muito difícil que o faça nas etapas posteriores (OIT, 2007).

**Perfil de Risco:** os jovens abandonaram a etapa de formação e se inseriram no mercado de trabalho precariamente, com uma alta rotatividade nos empregos, passando com frequência do emprego ao desemprego. Também dentro deste perfil consideramos aqueles jovens ociosos, que retomaram seus estudos na educação de Jovens e Adultos. É considerado de risco porque está muito perto da exclusão laboral e educativa.

**Perfil de Vulnerabilidade:** consideram-se neste perfil os jovens que trabalham em empregos precários, não registrados e retomaram seus estudos ou prosseguiram depois de vários anos de repetência na Educação de Jovens e Adultos. Consideram-se vulneráveis pela qualidade dos empregos encontrados e porque é difícil sustentar seus estudos depois de uma longa jornada de trabalho e sem tempo necessário para a realização de tarefas e de estudo. Neste perfil também consideramos aqueles que finalizaram o secundário e estão cursando a Educação Profissional, mas estão parados, já que estão vulneráveis para entrar no mercado de trabalho com uma escassa rede de relações que facilitaria a busca de trabalho.

**Perfil de acumulação:** consideram-se dentro deste perfil aqueles jovens que tiveram acesso a trabalhos registrados e conseguiram um acúmulo de experiência (Jacinto, 2006), que lhes permite ter acesso a trabalhos mais permanentes e que decidiram retomar ou seguir seus estudos secundários, para poder crescer em seus trabalhos.

**Perfil de aproximação sucessiva:** dentro deste perfil encontramos os jovens que terminaram o ensino médio e estão frequentando cursos de Educação Profissional e estão trabalhando em empregos registrados, sendo alguns deles relacionados com o curso que estão fazendo. São trajetórias que apostaram na educação e, embora tenham passado por trabalhos precários, conseguiram se encaminhar para empregos com mais qualidade.

#### 4.5 – As expectativas e oportunidades dos jovens entrevistados

Indagar sobre o futuro permite-nos aproximar do olhar dos jovens de suas “condições objetivas e suas expectativas subjetivas” (Corica, 2012). O olhar temporal voltado para o futuro implica naquilo que se espera como possível ou naquilo que pode ser projetado sem que, necessariamente, se tenha a certeza de alcançá-lo totalmente (Bajoit, apud Corica, 2012).

Há três décadas o planejamento da vida dos jovens estava organizado em ciclos estandardizados como passos para a vida adulta: instrução, entrada no mercado de trabalho, formação da própria família. Este modelo nos últimos anos perdeu a preponderância, fruto das transformações no mundo de trabalho, nas estruturas sociais e em conjunto com o ciclo de vida. No contexto atual em que o tempo se torna volátil e líquido (Bauman, 2003) a visão do futuro se vai modificando, tornando-se muitas vezes presente, sem possibilidade de projetar e planejar.

Entre as expectativas mais imediatas, está aquela que todos querem terminar seus estudos para conseguir um melhor trabalho. A educação é a possibilidade de melhorar sua situação econômica para os jovens entrevistados no Brasil, seja através do EJA ou da Educação Profissional, assim como a possibilidade conseguir uma progressão social:

Senti muita falta do estudo né, porque trabalho é o que a gente precisa pra sobreviver. E tem planos de também fazer faculdade, ter aqui que meus pais não tiveram condições de me dar. Um bom trabalho, um bom ganho, uma vida melhor, talvez até morar num lugar melhor. Então não viver como meus pais viveram, mas ter uma geração diferente do que eles tiveram ( Aluno do EJA, Morro do Alemão, 2013).

É como aquilo que eu disse no início, quer superar aquilo que meus pais quiseram ser na vida né. O meu sonho é o mesmo do meu pai, meu pai queria ser o que eu sonho ser administradora. Então eu sonho por mim e por ele (Aluna da Educação Profissional, Cidade de Deus, 2013).

Alguns dos jovens entrevistados na Argentina são mais pessimistas sobre a visão do futuro e sobre as possibilidades de encontrar um bom trabalho só com o ensino médio finalizado: “... necessita-se um terciário, o secundário já não serve para encontrar

trabalho” (aluno do secundário de Reinserção, Villa Soldati, 2012). Eles estão conscientes daquilo que muitos autores chamam de “desvalorização do diploma secundário”, contudo, apesar dessa sensação, continuam apostando na escola como o lugar onde poderão superar as dificuldades e poder “torcer o destino” (Dussel, Brito e Nunez, 2007).

Outras das expectativas de voltar a frequentar o ensino médio é poder fazer estudos terciários ou universitários, pois lhe dará um melhor futuro: “Eu quero concluir o ensino médio porque eu quero ter uma faculdade e ter experiência, para achar um bom trabalho” (Aluno do EJA Morro do Alemão, 2013) . “Eu quero ser pediatra porque sempre gostei de crianças, mas como tenho que trabalhar para me manter e ajudar minha família, primeiro eu vou fazer enfermagem e depois, com um trabalho melhor, poderei estudar medicina” (aluna do terciário, Villa Soldati, 2012).

A respeito da expectativa que tem os jovens de poder continuar os estudos universitários, a situação difere segundo o país analisado, por razões diferentes. Na Argentina a universidade pública é gratuita e se pode entrar sem vestibular, contudo, é muito difícil para os jovens em situação de pobreza acompanhar o curso, porque arrasta deficiências conforme a qualidade educativa recebida em suas escolas, porque tem que trabalhar para subsistir enquanto estudam e porque os gastos que implicam os estudos universitários são altos. No Brasil, os jovens entrevistados expressam a expectativa de entrarem nas universidades particulares e, para isto, tem que trabalhar para poder pagar seus estudos. A qualidade educativa dessas universidades nem sempre é boa, portanto, o diploma não vale o mesmo que o diploma de uma universidade estatal. Somam-se a isto que os empregos desses jovens são empregos de muitas horas, mal remunerados, em condições precárias (Pochman, 2005), portanto, dispõe de pouco tempo para se dedicar ao estudo.

Entre as expectativas da maioria dos jovens entrevistados, que estavam cursando o ensino médio, nos dois países, se observa pouca correlação entre o que gostariam de fazer e o que efetivamente se vem fazendo no futuro.

Pra poder seguir também né?! Acabar os estudos, poder entrar numa faculdade, fazer advocacia, depois fazer um concurso pra ser delegada, pretendo se Deus quiser e depois poder dá uma vida melhor pro meu filho (Aluna do EJA Morro do Alemão, 2013).

A minha meta no momento é terminar o ensino médio completo e concluir o técnico de segurança de trabalho, que já tem uma promessa lá no meu trabalho pra eu entrar como técnico de segurança mesmo. Eu já tive a oportunidade, a oportunidade bateu na minha porta, mas eu estava despreparado. Tive que voltar tudo do zero, estudar, terminar, fazer o curso. Não que seja esse o meu sonho, que na verdade eu quero ser mesmo Engenheiro, mas como a oportunidade apareceu, eu vou agarrar (Aluno do curso técnico de segurança no trabalho. Villa Soldati, 2012).

Bourdieu (2006) afirma que as aspirações tendem a se mostrar mais realistas, mas estritamente ajustadas às possibilidades reais, na medida em que essas últimas aumentam. A distância entre o nível de aspiração e o nível de realidade, entre as necessidades e os meios, tendem a decrescer na medida em que se elevam o estrato social e, portanto, no nível de renda. Segundo Bourdieu (2006), a diferenciação econômica vai estar vinculada, entre outras coisas, com as aspirações, isto é, que as decisões futuras se tomarão a partir das possibilidades reais de serem realizadas. O “campo do possível” tende a aumentar a medida que se sobe na hierarquia social. Portanto, o grau de liberdade varia consideravelmente quando as potencialidades objetivas são definidas com suas condições materiais de existência.

O estreitamento entre as aspirações e as oportunidades reais se evidencia na escassa correlação entre o que eles gostariam de estudar e o que, definitivamente, se vem fazendo no futuro. Segundo Corica (2012), em muitos dos casos, o que gostaríamos de estudar tem a ver com as experiências pessoais e com adultos significativos para eles e não tanto com as opções que visualizam como possíveis e efetivas de se concretizar. Por outro lado, são conscientes de que precisam aproveitar as oportunidades de estudos que lhes são oferecidas na comunidade: “Ter o terciário aqui em Soldati, me permite estudar, creio que se estivesse muito longe seria muito difícil fazê-lo, pelo custo da viagem e pelo tempo de se chegar, não conseguiria estar a tempo” (aluno Vila Soldati, 2012).

Por enquanto terminar os estudos, fazer um curso técnico. Estava ouvindo nesses rádios que ficam aqui na rua, que está tendo um

curso de segurança do trabalho, no Alemão, só que pelo número do endereço eu não estava conseguindo achar, eu ligo pra eles, eu entro na internet pra ver como é que se é mensalidade, se é de graça, [...] tem que ver se é muito caro ou muito barato, tem que correr atrás, porque dizem que se você trabalhar está bem em alta (aluno EJA do Morro do Alemão, 2013).

Quanto à possibilidade de receber alguma bolsa ou se beneficiar de algum programa de transferência de renda que os ajude a finalizar seus estudos, os dois países analisados mostram condições ou situações diferentes. Na Argentina, 36% das famílias dos jovens entrevistados recebem a “bolsa universal por filho”. Este programa não está destinado a eles que são maiores de 18 anos, mas a seus irmãos menores, e 20% deles recebem recursos de um Programa do Governo da Cidade de Buenos Aires, que se chama Estudar é Trabalhar. Os jovens contam que: “o valor é pequeno, mas permite pagar os gastos como Xerox e poder trabalhar um pouco menos de horas” (Aluno da Educação de Adultos e Adolescentes, Villa Soldati, 2012).

Quanto à AUH, -Asignación Universal por Hijo-, (Bolsa Universal por Filho) colocam: “...é um dinheiro que minha mãe recebe todos os meses ajuda a comprar comida, chinelos e para que meus irmãos vai à escola...minha mãe é firme com meus irmãos, porque se não vão à escola não o recebem” (Jovem da Villa Retiro, 2012).

Coincide essa colocação dos jovens com o exposto por (Clemente 2013):

Para as famílias esta segurança no recebimento, levando em consideração a cadeia de instabilidade que persegue várias dimensões de suas vidas cotidianas, não só a referida nas rendas se associa com relatos que falam de maior tranquilidade, de maior alívio em suas vidas e estreitamento de vínculo e afeto com os filhos, por ter maior autonomia orçamentária, para atender às necessidades e os gostos de seus filhos (Clemente, 2013 p.35)

No Brasil, só 19% das famílias dos jovens entrevistados recebem o Programa Bolsa Família. Eles também expressam que é um auxílio que ajuda a família: “...o Bolsa Família para mim foi bom, foi muito bom, me ajudou e muito. Meus filhos possuem uma coisa que eu não podia dar, como o Bolsa Família não, na hora que eu quiser

comprar um sapato pra eles, eu compro com o dinheiro deles, entendeu?” (Jovem mãe , Morro do Alemão, 2013).

Segundo o IPEA (2014) o Programa Bolsa Família foi responsável por 15% a 20% da redução da desigualdade de renda no Brasil. Colaborou também para a queda na desigualdade entre estados e regiões do país (15%). A política de transferência de renda e ainda impulsionou a diminuição na taxa de extrema pobreza (entre 2001 e 2011, passou de 8% para 4,7% da população brasileira).

Segundo Paugman (2007) e Wacquant (2010) é o Estado, através de suas políticas de assistência que desqualifica e estigmatiza os pobres. Nas favelas de Buenos Aires, o Estado se faz presente através da escola, centro de saúde, polícia e através do programa AUH. Nas favelas do Rio a presença do estado se reduz a escola, ao Programa Bolsa Família e à polícia pacificadora. Todos pedem mais presença do estado, não se sentem desqualificados, mas sim pelo contrário, se sentem desatendidos. Clemente coloca:

Os resultados insatisfatórios das práticas das instituições públicas locais, também contribuem para a reprodução da pobreza, tanto pela precariedade e gravidade dos problemas que padecem estas famílias, como também para a situação em que se encontram as instituições da proximidade e para a falta de intervenções integradas e interinstitucionais efetivas que abordem no nível de bairro, a complexidade da problemática da pobreza persistente (Clemente, 2013 p74).

Quanto à polícia pacificadora, a visão dos jovens é contraditória. Por um lado reconhecem a necessidade de sua presença, mas questionam os métodos e a forma de atuar. Um dos jovens questiona a intervenção do Estado só reduzida à seguridade: “ Antes quando alguém morria, recorriamos ao chefe da droga, que vivia neste local e lhe pedíamos e ele nos dava o dinheiro para o enterro. Agora vamos à polícia e eles nos dizem que não se encarregam disto e não temos a quem recorrer”(aluno Morro do Alemão, 2013).

Portanto, ao Estado é pedido que desenvolvesse um sistema de proteção social, que incluía numerosas instituições, a fim de dar assistência a esta população.

#### **4.6 – As condicionantes nas trajetórias educativas e de trabalho dos jovens de baixa renda**

A seleção subjetiva do caminho a percorrer por parte dos jovens entrevistados terá maiores ou menores possibilidades de ter êxito em função das restrições que lhes impõe o contexto objetivo no qual moram.

##### **Condicionantes econômico-sociais**

Os relatos dos jovens colocam em evidência a situação de precariedade trabalhista inerente, não somente a eles como a suas famílias também, postos de trabalhos inseridos em setores de baixa produtividade, má qualidade, baixas remunerações e caracterizados em muitos casos por instabilidade laboral e falta de acesso aos sistemas de segurança social. Isso leva à impossibilidade das famílias terem acesso a um conjunto de bens materiais que lhes permite satisfazer suas necessidades.

Embora tenha aumentado os anos de educação, melhorada as condições macroeconômicas, desenvolvidos programas sociais como o AUH e o Bolsa Família, não foi suficiente para banir as desigualdades preexistentes entre diferentes grupos sociais.

Para estes setores sociais, cortados por profundas desigualdades e carências, não são suficientes os benefícios que puderam oferecer instrumentos fundamentais da política social. Em alguns casos porque não chegam a receber alocação monetária; em outros porque, embora recebendo esse benefício, eles não podem reverter a persistência da pobreza por fatores à sua própria estrutura e dinâmica familiar e às condições do entorno imediato (comunitário e institucional).

##### **Condicionantes do habitat**

Hoje a pobreza parece ser cada vez mais de longo prazo, quase permanente, e está desconectada das tendências macroeconômica e estabelecida em bairros relegados, de má fama, onde o isolamento e alienação sociais se alimentam um ao outro, na medida em que se aprofunda o abismo entre as pessoas ali confinadas e o resto da sociedade (Wacquant,

2001).

O isolamento não é significativo em relação ao entorno de onde se desenvolve a vida desses jovens, já que tanto nas favelas de Buenos Aires, como nas favelas do Rio de Janeiro, tem meios de transporte que lhes permite comunicar-se com o resto dos bairros. A Villa Retiro, em Buenos Aires, está em um dos lugares onde se concentram grande número de transporte terrestre e ferroviário. A Villa Soldati tem o pré-metrô em importantes avenidas por perto, que contam com vários meios de transporte. No Rio, o Morro do Alemão tem um teleférico que o cruza e que o comunica com importantes vias da cidade e, a Cidade de Deus, que é a mais distante, conta com vários meios de transporte. Embora este entorno que não está isolado, em muitos casos, se torna hostil e arriscado o ir e vir e sair dele, portanto, representa uma “fronteira” para a vida cotidiana dos jovens e o âmbito onde resolvem suas necessidades elementares.

Esta “marginalidade avançada”, que define Wacquant (2001) está desvinculada do próprio ciclo de crescimento econômico, já que a situação destas famílias “desproletarizadas” parece ter-se desacoplado das flutuações cíclicas da economia. Esta desconexão tem um correlato no território que é possível observar, por um lado, na desintegração de segmentos urbanos isolados (bairros, assentamentos, acampamentos, complexos habitacionais) e por outro lado – correlativamente – na vida diária das famílias, dentro destes mesmos espaços segregados.

As condições materiais de moradia e de seu entorno imediato definem um “território de exclusão” que condiciona fortemente a vida destas famílias e que leva à reprodução de sua situação. Os serviços habitacionais (materiais e tamanho da moradia, situação de propriedade do imóvel, acesso a serviços sanitários) constituem o suporte material, onde se desenvolvem aspectos ligados da vida familiar. A vida cotidiana se desenvolve, em grande parte, fora das paredes da casa, devido ao alto grau de superlotação, a superposição de tarefas, a ausência de mobiliário e os conflitos intrafamiliares que se produzem devido a essas condições do espaço no lar.

Estes bairros se caracterizam por condições de violência estrutural, isto é, violência econômica, política e simbólica que reproduz as desigualdades da estrutura social (Cerbino, 2012; Wacquant, 2007, Misse, 1993) que fragilizam os vínculos sociais. Bairros que se definem pela ausência (ou escassa presença) do Estado e tudo o que dele se

deriva (Bourdieu, 1999) e que ao não estar equipados com a infraestrutura básica, que possibilita as condições adequadas de vida, geram relações sociais de conflito que levam a manifestações de violência (Cerbino, 2012). Por outro lado, este cenário se torna atrativo para instalação do tráfico de droga e de outras redes delituosas de grupos econômicos, não necessariamente pertencentes ao bairro (Clemente, 2013).

Segundo Wacquant (2007) podemos dizer que é necessário localizar o fenômeno da violência em um contexto sócio-histórico de médio e longo prazo e explicar as diferentes formas de violência, colocando-as em esquema circular: as que se exercem de cima para baixo (de uma estrutura social desigual) e de baixo para cima (reação dos setores populares a esta estrutura). Assim, o emprego da violência ou seu sofrimento são os dois lados da mesma moeda. Cerbino (2012) aborda a tipologia da violência de Bourgois que distingue entre violência política (a que administram as autoridades oficiais ou sua oposição), violência estrutural (em termos de desigualdade de condições políticas e econômicas), violência simbólica (as de humilhações e a interiorização sistemática) e a violência cotidiana (que se expressa nos entornos micro-interacionais da família ou do bairro). Nesta situação de violência, presente nos quatro lugares onde se realizaram as entrevistas, é muito mais palpável nas favelas do Rio de Janeiro, onde os enfrentamentos cotidianos entre a polícia pacificadora e o tráfico de droga, imprime a vida cotidiana dos jovens restrições de expressões que tem a ver com a sua identidade e um grau de estigmatização da polícia em relação aos jovens: “nos tratam como se todos estivéssemos no tráfico”, identificando nas forças policiais os mesmos comportamentos violentos que supostamente deveriam reprimir. Esta estigmatização de “os de fora” aos integrantes da favela, também é sentida pelos jovens, já que em muitos casos, quando procuram trabalho dão outro endereço para não serem discriminados.

Bourdieu, refletindo sobre o que denomina efeitos de lugar e sobre os subúrbios problemáticos, adverte que as consequências da ausência do estado nestes territórios se refletem nas modalidades de circulação do capital simbólico e seu aproveitamento para reprodução social. Assim, o bairro estigmatizado “degrada simbolicamente aqueles que o habitam, os quais, em troca fazem o mesmo com eles” (Bourdieu, 1999 p. 124). Frente aos crescentes níveis de violência, o bairro começa a ser percebido pelos próprios vizinhos como um território perigoso e hostil, fundamentalmente pelo crescimento da problemática da venda e consumo de drogas e o acionar abusivo das forças de segurança,

gerando uma sensação de desvalimento nas famílias, especialmente nos jovens. Wasquant (2007) em sua caracterização do hipergueto norte-americano adverte que quando a difamação sobre um lugar é generalizada, os vínculos interpessoais se ressentem: falta de confiança mútua e pouca vida coletiva. Portanto, esse sentimento se traduz em mudanças no cotidiano do espaço público, que provoca retraimento e isolamento social. Já não se trata de estigmas territoriais que se implantam fora do âmbito local (Wacquant, 2001), mas de novas orientações e pautas de vinculação no interior do bairro. Gabriel Kessler (2010) descreve como a “sensação de ameaça” com a que convive as famílias nesses contextos tão marcados por altos níveis de conflitos termina convertendo-se em uma espécie de regulador da vida local, preenchendo de alguma maneira o vazio deixado pelo emprego como organização da vida cotidiana. Como assinala Kessler (2010), a violência urbana impõe horários, formas de relação social, organização dos membros do grupo familiar para entrar ou sair de casa ou do bairro.

### **Condicionantes do circuito educativo**

A escolaridade primária incompleta dos pais e/ou a falta de escolaridade oportuna na idade certa dos meninos, meninas e adolescentes tem sido considerada indicador de pobreza histórica ou estrutural. A repetição do ciclo de abandono escolar (de pais a filhos) se estabelece como situação que tende a incidir no ciclo da pobreza como um condicionante social (Clemente, 2013).

Assim se cria um paradoxo na qual as oportunidades que possibilitam a ampliação de direitos sociais, tais como a extensão na educação obrigatória, não podem ser aproveitadas pelos segmentos mais fracos da sociedade, que seriam os que mais necessitam. Alguns dos jovens que abandonaram a escola declaram que não há futuro, que dá o mesmo estudar ou não, porque com o diploma conseguirá o mesmo trabalho que sem ele, que em uma “batida de carteira” consegue o que ganha em um mês. Isso mostra, não só a desvalorização das credenciais, como também a crise social que estão vivendo esses jovens.

Como mostra Kessler (2004), a deserção escolar corroi a teia vincular dos jovens, debilitando sua integração, independência, ao mesmo tempo em que reduz as

possibilidades de empregabilidade futura e as possibilidades de construção de um projeto pessoal. Contudo, para aqueles que depois de abandonar a escola acabam retornando, porque reconhecem que a educação é uma ferramenta para a vida e seu progresso, permanece o reconhecimento de que sem o diploma não podem progredir. Como coloca Auyero (1993) para muitos jovens dos setores populares, a escola passa a ter um valor acima da credencial educativa, porque a escola lhes ensina a não serem enganados, lhes permite desenvolver um pensamento crítico.

Os jovens que retornam a escola média, o fazem em sua maioria a uma educação desvalorizada, a educação de jovens e adultos, onde são menos anos de estudo, se cursa a noite, depois de uma jornada de trabalho e onde a qualidade dos conteúdos não lhes possibilitam, na maioria dos casos, continuar com os estudos universitários. Mas, se continuam, o fazem em universidades desvalorizadas, como é o caso das universidades particulares, que recebem esses jovens no Brasil. Essa situação a encaram como injusta e desanima o esforço de continuar estudos superiores. E reflete uma “ilusão frustrante” em que a educação não é para eles, mas sim para “os eleitos” (Bourdieu e Passeron, 2004).

Os jovens entrevistados que cursam o ensino profissional não vêm da educação de jovens e adultos<sup>24</sup>. Fizeram ensino médio em escolas regulares e veem nesse tipo de educação uma possibilidade que podem encontrar em seu entorno, de poder ter uma credencial a mais que lhes permita se inserir um pouco melhor no mercado de trabalho. A educação profissional é considerada uma alternativa e uma oportunidade ante a escassez de possibilidades de escolher.

### **Condicionantes de Capital social**

Os jovens entrevistados identificam as redes sociais como o meio principal no qual conseguem seus trabalhos (“me indicou um amigo, um parente”), mas o problema é que estas redes estão vinculadas com os grupos afins com âmbito socioeconômico, portanto, não conseguem “construir pontes” (Burt, 2000) que lhes permitam obter

---

<sup>24</sup> O PROEJA em uma de suas modalidades vincula Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, mas o Proeja não estava presente nas escolas onde se realizaram as entrevistas.

trabalhos não precários. As redes sociais terminam sendo um elemento essencial (Jacinto, 1996) para a reprodução das desigualdades sociais.

### **Condicionantes individuais**

Corica (2012) reconhece os condicionantes individuais ou, como a autora o denomina, “o subjetivo”, como um fator importante na definição das trajetórias educativas e de trabalho. Estas características pessoais, embora também sejam resultados da estrutura, em si mesmas podem gerar vantagens ou desvantagens. As qualidades estão vinculadas com pessoas que “sabem falar”, “que sabem se desenvolver”, “que sejam amáveis”, “que tenham boa aparência”, mas também aquelas pessoas “ativas”, “com vontade de trabalhar”, “resolver problemas”. Os jovens que tiverem essas qualidades terão mais facilidades para passar nos cursos e conseguir trabalho. Aqueles que são “tímidos”, “não sabem como se expressar”, “conflitivos”, tem dificuldades para aprender e muitas vezes “os de cor”, se somam as desvantagens na hora de procurar trabalho. Portanto, como diz Jacinto (2004), às possibilidades que oferece o contexto econômico, social e cultural ficam delimitadas, muitas vezes, no âmbito pessoal e individual.

### **Condicionantes relacionadas com a discriminação: gênero, raça**

Quanto à distinção de gênero, como assinala Yannuolas (2003), olhando da perspectiva da oferta de emprego, persiste uma forte segmentação ocupacional nos dois países. Embora os homens participem em todo tipo de setor econômico, as mulheres urbanas se concentram nos setores de serviços e no comércio e, dentro dessas atividades, desempenham tarefas “tipicamente femininas”. Isto quer dizer que são tarefas definidas socialmente como extensão das domésticas: serviço doméstico em outras casas, limpeza, confecção, cuidado de crianças, idosos, doentes, secretariado. Esta distinção de gênero também se visualiza na escolha das carreiras, na educação profissional, nos dois países. As mulheres escolhem carreiras terciárias, vinculadas a administração, enfermagem, docência e os homens a segurança no trabalho.

Os jovens sentem-se discriminados por várias razões: pelo fato de morarem em

bairros da periferia ou favelas, pela sua aparência física, pela condição racial.

O estigma de morar na periferia, que é associado com miséria, violência e criminalidade. A distinção entre ser honesto ou marginal é simplificada e está relacionada ao local de moradia, de maneira que uma sociedade excludente classifica como “marginais” os pobres (Castro, Abramovay, 2002)

A discriminação racial se destaca de diferentes formas, ser afrodescendente é uma desvantagem que se soma ao ser jovem pobre:

Negros nascem com peso inferior a brancos, tem maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, tem menor probabilidade de frequentar uma creche e sofrem de taxas de repetência mais altas na escola, o que leva a abandonar os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos. Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos e tem probabilidades menores de encontrar um emprego. Se encontrarem um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que leva a que se aposentem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Ao longo de toda a vida, sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos. (IPEA 2007, p. 281 apud Gentile, et al., 2011).

Os jovens entrevistados nos dois países fizeram referencia à discriminação por morar em uma “Villa” ou uma favela. Nenhum deles fez referencia à discriminação racial, mas não podemos deixar de reconhecê-la como um condicionante importante nas trajetórias educativas e de trabalho.

Todos estes condicionantes são desigualdades que se interatual e se reforçam para se acoplar entre uns e outros (Tilly, 1999) e, do mesmo modo, Sainz e Salas, (2006) analisam estes fatores que identificam a pobreza e que se pode interpretar como acoplamentos de dois tipos de exclusões: a socioeconômica e a sociocultural. Quando este acoplamento ocorre a exclusão tende a se reforçar, adquirindo formas mais extremas e persistentes.

#### **4.7 A falta de centralidade do trabalho na socialização dos jovens de baixa renda**

As consequências das mudanças no mundo do trabalho são a ruptura dos mecanismos de socialização laboral e as mudanças no imaginário dos jovens sobre o trabalho. Desde algumas décadas se vem produzindo uma ruptura nas formas tradicionais de socialização laboral (Jacinto, 2006). Essas formas também supunham que o processo de aquisição de identidade social derivava da constituição de uma identidade trabalhista. Neste contexto, muitos jovens provenientes de setores de baixa renda têm poucas chances em suas experiências cotidianas, de conhecer trabalhadores com emprego de qualidade. Eles próprios acedem a trabalhos precários e muitas vezes instáveis.

Ao mesmo tempo e vinculados a esses processos, mas também a fenômenos culturais mais amplos, se produz uma erupção das culturas juvenis centradas na “estética de consumo” (Bauman, 1989) que descentralizaram o lugar de trabalho, na constituição das identidades sociais dos jovens (Jacinto, 2006). Essa estética de consumo busca gratificações imediatas e premia a intensidade das novas experiências (Perez Islas, Urtega, 2001).

Junto a esse processo há um enfraquecimento das instituições socializadoras de maior teor (Bauman, 1989) como a família, a escola, as organizações políticas e sindicais. Ante o processo de desinstitucionalização (Castel, 1995, Guiddens, 1995) a identidade juvenil centrada na formação escolar também perdeu sentido (Dubar, 2007), debilitando-se a força integradora da escola, que foi se fragilizando paralelamente a sua massificação (Tenti Fanfani, 2003, Tedesco, 2004).

Embora haja um debilitamento do trabalho e da escola como forças integradoras, não devemos nos situar no enfoque do “fim da sociedade do trabalho” (Offe, 1989), já que na realidade desses jovens o trabalho é “uma necessidade a mais que um canal de integração social”. O trabalho lhes permite estar em movimento, ser independente e ter acesso ao mundo do consumo.

A realidade trabalhista aparece como emergente de um processo mais amplo de crescente individualização. Porque, como afirma Castel (1997), deixa de integrar o coletivo social, embora o trabalho não perca importância. Este âmbito não constitui

atualmente um espaço de construção de vínculos significativos para a identificação e integração dos jovens de baixa renda. Os aspectos negativos de seus empregos (a instabilidade, a precariedade ou a intermitência) despoja o espaço laboral de sua centralidade para a inclusão social.

Os jovens entrevistados falam da multiplicidade de trabalhos, mediante os quais foram socializados na instabilidade, como as vinculadas a constantes mudanças, a precariedade e a falta de proteção no trabalho. Essas experiências foram acompanhadas de um início prematuro de sua vida laboral, que parecem ter sido forjadas por sua “posição social” (Bourdieu, 1979). Por outro lado, para estes jovens o trabalho é visto como “essência” (Longo, 2004), e estar ocupados é muito importante para a vida destes jovens.

Por outro lado, os jovens não tem reconhecimento pelas atividades que desempenham, nem estabelecem vínculos fortes com seus pares no trabalho. As relações trabalhistas não lhes permitem criar um espaço de solidariedade para se projetarem. Assim como não satisfaz as demandas de reconhecimento e nem sequer compensam, a partir da utilidade e práticas compartilhadas nesse âmbito, a imagem negativa de si mesmos produzida também nos outros âmbitos.

A carência de um capital cultural uso de determinados códigos linguísticos e interativos, o “espaço social” (Bourdieu, 1979) de onde vem, faz com que o discurso proveniente das instituições sociais clássicas e de atores preponderantes no sistema de ação destes jovens seja de estigmatização, criando uma imagem de desvalorização deles mesmos.

Tomaram-se os três fatores mencionados: a fragilidade vincular, o caráter negativo das imagens de si mesmos e a ausência de categorias integradoras, capazes de gerar identidades coletivas (Dubar, 2000), são características que afetam inevitavelmente a dimensão relacional da identidade.

Não obstante, também registramos redefinições de sua situação que se apoiam em características próprias positivas. Trata-se de tentativas de interpretação do sujeito que valoriza sua capacidade de dar novo significado aos objetos, modificando o sentido das práticas cotidianas. Por exemplo, o “sacrifício” de estudar e trabalhar, ainda que produto

da desigualdade de condições se transforme em “responsabilidade” quando se trata do esforço para oferecer a seus filhos possibilidades que eles não tiveram.

Um fator importante das características do mundo vivido dos jovens é a avaliação positiva ou negativa que cada um realiza em torno das capacidades que lhe oferece sua trajetória e apreciação de suas possibilidades dentro do sistema de ação (Dubar, 2000). Apesar das características negativas de seus empregos, vão conseguindo acumular experiências em suas trajetórias de trabalho que, junto à construção de suas trajetórias educativas, lhes permite criar novas oportunidades.

#### **4.8 – A Educação Profissional: uma alternativa de contar com empregos de melhor qualidade**

A expansão da educação média na América Latina deu lugar a um aumento significativo da demanda por estudos de educação superior. Cada vez mais aqueles jovens que hoje acedem a esses estudos formam a primeira geração que o faz dentro do seu entorno familiar. Enfrentam, também, um mercado de trabalho que demanda credenciais educativas de nível superior, a fim de conseguir uma inserção bem sucedida no setor formal da economia (Fanelli, 2013).

No contexto da expansão educativa da região e com mercados de trabalho onde o diploma de nível médio tende a ser um requisito mínimo para o acesso aos empregos formais, a educação terciária representa uma alternativa de importância para aqueles que querem continuar estudando. Particularmente é para os que conseguem aceder ou se sustentar nos estudos universitários e/ou se inclinam com carreiras técnicas curtas, antecipando dessa forma um acesso mais rápido ao mercado de trabalho.

Costuma-se dizer que a educação profissional atrai estudantes de origem socioeconômica de nível mais baixo do que as carreiras universitárias. Isso se explica, entre outros aspectos, pelos seguintes fatores:

a) no Brasil se acede à educação universitária através de exames de admissão. Normalmente, e ainda que não tenha seleção na Argentina, os jovens de origem socioeconômica baixa, não tiveram oportunidade de frequentar escolas secundárias de

qualidade, o que gera desigualdade nas oportunidades para aceder à educação universitária frente aos jovens de classe média e média alta;

b) as instituições de educação terciária estão distribuídas regionalmente, evitando, assim os altos custos de traslado a cidades e, finalmente,

c) a educação terciária se torna atrativa por sua menor duração e por sua orientação vocacional ou técnica.

Os jovens entrevistados nas carreiras de Educação Profissional constituem a primeira geração de sua família que acede à educação superior e em sua maioria trabalham ao mesmo tempo em que estudam.

Quanto à inserção nos mercados de trabalho, os formados de Educação Profissional, em comparação com os de nível secundário, mostram uma melhor situação, produzindo-se uma melhora nos indicadores de participação, redução da informalidade e maior assalarição. Este melhoramento se produz mais significativamente a favor das mulheres (Barata, 2013, SITEAL, 2010).

Deste modo, tanto a respeito da participação no mercado de trabalho, como a respeito da qualidade dos empregos, o acesso à credencial de nível terciário técnico profissional melhora as oportunidades de trabalho, no tocante à credencial de nível secundário.

#### **4.9 – A construção do capital social: outra alternativa para o acesso a empregos de melhor qualidade**

As redes de relações que se derivam do capital social acumulado facilitam a coordenação e a comunicação e ampliam a informação. Assim, tanto na busca de trabalho, como nas tentativas de solução das próprias carências, constitui um recurso estratégico, sobretudo para aqueles mal colocados ou mais desfavorecidos na estrutura social, como é o caso dos jovens de baixa renda, objeto desta pesquisa. No entanto, é importante considerar não somente o valor da relação em si mesmo, enquanto o meio de aceder a recursos, mas também, o valor resultante da qualidade e o montante desses

recursos. Se as redes de solidariedade são poucas e também a qualidade e o montante do capital (o que podem intercambiar e quanto podem intercambiar) é limitado, como é o caso dos jovens em situação de pobreza, então, o capital social é baixo. Por exemplo, os jovens estudados aqui costumam trocar seus empregos precários, informais e instáveis por outros que conseguem através de seus contatos familiares que estão empregados, mas por sua vez, são de iguais condições, o qual os impede de melhorar a qualidade ocupacional, ou ter acesso a postos que impliquem certo progresso e subida em termos laborais e sociais.

O capital social se origina nas características comuns geradas no seio das principais fontes de socialização, onde as pessoas aprendem a ser com outros e onde se constituem em membros de categorias sociais e grupos de pertença definidos. Para a formação de redes de apoio ou solidariedade mútua, são centrais as características originadas com o apoio familiar e as redes extrafamiliares, como o grupo geracional, o grupo étnico, a escola, o trabalho, a vizinhança, o bairro, a amizade e as organizações sociais mais amplas como a igreja, sindicato, partido político e outras (Portes, 1998). As pessoas e grupos mantêm diferentes relações com esses diversos âmbitos de ações e intercâmbio e costumam ser muito precários para os grupos sociais mais empobrecidos.

As transformações acontecidas no mundo do trabalho, nos últimos anos, instituíram um modelo laboral caracterizado pela transitoriedade e pela alta rotatividade, onde a condição do trabalhador aparece individualizada e despolitizada: são fornecedores de serviços com obrigações e não trabalhadores com direitos. Esta situação os desvincula dos marcos reguladores tradicionais das relações trabalhistas e, por sua vez, gera um obstáculo para as possibilidades de organização alternativa como forma de modificar a situação de precariedade (Longo, 2003).

O trabalho perde significado na construção de vínculos fortes e estáveis, no decorrer do tempo, e por isso não constitui um suporte essencial para geração de capital social. Frente a um trabalho que se torna cada vez mais precário e instável, sobretudo para o grupo estudado, as relações que se estabelecem a partir dele perdem o significado. Tanto as solidariedades horizontais (com seus companheiros de trabalho), como as solidariedades mais verticais (com seus chefes e outros de maior hierarquia) não são claras e nem parece estrutura-se com a força necessária, como para considerá-las

determinantes em suas vidas.

As relações que estabelecem em seus trabalhos não estão caracterizadas por graus altos de confiança. Assim, é pouco comum que os jovens mantenham algum contato duradouro com seus companheiros, uma vez abandonado o seu lugar de trabalho. Raras vezes voltam a se encontrar e raras vezes recorrem a eles, a fim de procurar um novo trabalho. A soma de todos esses indicadores mostra o baixo capital social criado na sua passagem pelo trabalho.

Quanto ao uso do capital social, na busca de trabalho, as redes familiares e os amigos são o principal recurso. Isso constitui uma vantagem e uma desvantagem para os jovens.

Implica uma vantagem na hora de procurar emprego, porque a família é o principal recurso frente à falta de outros, tais como: uma formação ou competências adequadas, ou um capital cultural, econômico e social necessários para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho.

Converte-se em uma desvantagem, se considera que as redes de relações desses jovens, seu capital social, não são amplas, mas muito pelo contrário. O acesso a emprego e a mobilidade individual dependem com frequência da interação com parentes e amigos em situações de precariedade similares, que inclui tanto limites espaciais (não se costuma ter informação sobre oportunidades de trabalho em outros lugares e os meios de aproveitá-las) como limites em termos de subida e de progresso social na estrutura social.

Geralmente não conseguem, por meio de seus contatos, trabalhos de melhor qualidade, com benefícios sociais, estabilidade e certa formalidade, o qual lhes daria mais segurança para projetar a melhoria de sua situação ou uma possível saída da pobreza.

O problema reside na pouca densidade dos outros tipos de capital social (de ponte e de nexos) “de alavanca” (Briggs, 2002), mas vinculados a status adquiridos, que poderiam ajudá-los a superar sua atribuição à pobreza e servir-lhes de “pontes” para ampliar suas possibilidades ou sua informação e com isso modificar sua situação de marginalidade.

Como a maioria dos jovens não participa de grupos sociais de maior alcance, como uma igreja, um clube, uma organização de bairro, um partido político, um sindicato

(as duas últimas instituições tiveram opiniões muito negativas dos jovens), as chances de abrir seu mundo de relações se veem limitadas.

Isso se confirma, ainda, entre os poucos que participam de alguma organização (seja uma sociedade de fomento, ou uma igreja onde realizam tarefas de recreação), ou entre os que costumam ter relações de maior compromisso e profundidade com seus companheiros de trabalho. Geralmente, nesses casos, não consideram esses espaços como recursos ou lugares de referência onde solucionar seus problemas, mas sim lugares onde podem encontrar algumas pessoas com quem passar seu tempo livre ou se divertir. Não parecem associar de maneira direta estes núcleos de sociabilidade com outro tipo de necessidades e demandas.

Em síntese, se estes espaços preexistentes de relações superam a instrumentalidade, a intermitência, o curto prazo, a precariedade e, por sua vez, foram reforçados, se converteriam em potenciais muito poderosos de solução de suas carências. É evidente que, como na análise que fizemos o trabalho, o capital social de vínculo é aquele com o qual mais contam, mas reduzido a poucas relações (parceiro, pais e às vezes algum amigo), que não lhes permite multiplicar nem acumular capital social, como também adquirir novos tipos (como as relações sociais de ponte e nexos).

A política pública: educação e de trabalho pode ser “ponte” para aumentar o capital social dos jovens. A educação como também os programas de trabalho destinados aos jovens possibilitaria ampliar as pontes e conectar os jovens com redes mais amplas. Exemplos já implementados são: a) em relação aos programas de trabalho dirigidos aos jovens se encontram aqueles componentes de intermediação laboral e busca de emprego; b) na educação encontramos os sistemas de estágios, que vinculam os estudantes com empresas ou organismos públicos para o desenvolvimento de uma primeira aprendizagem ligada ao mundo do trabalho formal. Essas práticas vêm crescendo como uma estratégia para jovens de setores de vulnerabilidade social. A revalorização dos saberes sócio-profissionais e a dificuldade que possuem os jovens para adquiri-los em trajetórias de inserção fragmentadas, levam a repensar os estágios como um espaço onde os jovens podem vivenciar as experiências implícitas e explícitas presentes no desempenho de uma ocupação. Especialmente com os jovens provenientes de lares de baixa renda, que costumam carregar uma história associada a empregos precários, seja por suas próprias

experiências ou pela de seus progenitores, onde se enfatiza a oportunidade de vinculação no mercado formal de trabalho.

## Conclusões

O objetivo desta pesquisa é contribuir com o debate da relação educação-trabalho, voltado para os jovens de baixa renda. Partimos do pressuposto de que os sistemas de proteção social e do ensino médio completo são necessários, mas insuficientes para garantir aos jovens de baixa renda acesso a empregos que lhes permitam superar a situação de pobreza. A inclusão nas redes sociais que levam a formação de capital social dos jovens e a educação técnico – profissional podem ser dimensões que, incorporadas às políticas públicas, geram sinergias para incorporação em trabalhos de qualidade para esses jovens.

Nesta pesquisa, as variáveis estruturais tem um peso significativo na estruturação das oportunidades dos jovens e as variáveis biográficas permitem observar a maneira com que os jovens experimentam ou outorgam sentidos às estruturas. Ambas as dimensões determinam o âmbito para a construção de trajetórias educativas e de trabalho destes jovens.

Quanto às variáveis estruturais, a Argentina e o Brasil cresceram nos últimos anos, embora a economia argentina seja menor e volátil, e a brasileira maior e mais sólida, ambos os países diminuíram a taxa de desemprego e criaram cenários para melhorar as condições de trabalho. Nos dois países foram implementados sistemas de proteção social que, juntamente com a reativação da economia, diminuíram os níveis de pobreza e de desigualdade social.

Neste contexto macroeconômico positivo, a taxa de desemprego dos jovens de 18 a 24 anos continua sendo alta, tanto no Brasil que é de 15,4 (PNAD, 2013), o dobro que a taxa de desemprego geral, como na Argentina que é de 19,6% (EPH, 2013) sendo mais do dobro do que a taxa de desemprego geral.

Paralelamente se produziu uma expansão da escolaridade média nos dois países alcançando taxas líquidas de 84,45% na Argentina e 76,60% no Brasil.

Quanto às trajetórias educativas dos jovens entrevistados, em ambos os países, tem mais escolaridade que seus pais ou estão a caminho de igualá-la. Sem embargo, a menor escolaridade dos pais, corresponde a menor escolaridade dos filhos, já que aqueles

jovens que abandonaram a escola são aqueles cujos pais têm menor nível educativo. Esta relação dá conta da reprodução de geração em geração da situação educacional e do clima educativo do lar. Ao observar as causas do abandono escolar diferenciadas por sexo, nos homens aparece a necessidade de trabalhar remuneradamente como primeira causa e o desânimo como segunda, enquanto que nas mulheres a gravidez como primeira causa e o trabalho remunerado como segunda.

Os jovens de baixa renda de ambos os países que retomam os estudos por decisão própria mostram a necessidade de finalizar o ensino médio por ser um requisito que impõe o mercado de trabalho, já que lhes permite melhorar a renda e conseguir um melhor futuro para os seus filhos, e/ou porque lhes possibilita continuar estudando, entrando para os cursos universitários ou técnicos- profissionais. Observa-se que valorizam o estudo e o lugar da escola para aprender em sua função nitidamente educativa, mas também a função econômica de preparação para o mundo do trabalho e a produção, assim como a importância do diploma como pré-requisito para obtenção de credenciais mais altas. O ensino médio é valorizado como importante, tanto como para o presente dos jovens como para seu futuro.

Os jovens que cursam a educação profissional valorizam mais o diploma, porque este possibilita maior preparação para o mercado de trabalho. Parece que nos jovens que transitam pelo circuito ligado à Educação Profissional, existe um maior otimismo na capacidade democratizadora do sistema educativo, ao possibilitar uma igualdade de oportunidades e uma maior possibilidade de mobilidade social ascendente. A carreira que escolheram foi com base em suas preferências, aptidões e no que estavam trabalhando e na oferta acadêmica perto de suas casas. Os jovens prosseguem os estudos perto de onde moram. Isso indica que a oferta curricular da área determina a demanda. Essa informação assinala a necessidade de definir a oferta acadêmica com base em uma análise dos requerimentos do mercado de trabalho na região.

Quanto às trajetórias de trabalho dos jovens entrevistados nos dois países, em especial os empregos a que acedem, são de baixa qualificação e num mercado de trabalho segmentado em certos setores mais vinculados aos serviços que à produção. Verifica-se uma alta rotatividade em empregos precários, fator que dificulta sua futura produtividade e a obtenção de melhores salários, não permitindo uma acumulação progressiva de

experiências. O mercado de trabalho na Argentina tem maior informalidade do que o mercado de trabalho brasileiro. As transformações acontecidas no mundo do trabalho, nos últimos anos, instituíram um modelo de trabalho caracterizado pela transitoriedade e a alta rotatividade, onde a condição laboral do jovem trabalhador aparece individualizada e despolitizada: são provedores de serviços com obrigações e não trabalhadores com direitos.

Observa-se que os jovens entrevistados na Argentina sofrem uma desvalorização dos diplomas secundários para o ingresso no mercado de trabalho mais que os jovens no Brasil. Entre as causas encontramos: a) o crescimento de uma nova força de trabalho com estudos terciários e universitários completos que em muitos casos desaloja dos postos laborais aqueles que terminam a escola média; b) a massificação constante da escolaridade secundária, que contribui para incrementar significativamente a oferta de mão de obra com essa qualificação e desvalorizar a credencial de quem tem esse diploma; c) os formados no ensino médio mostram uma alta predisposição para entrar no mercado de trabalho (em relação com aqueles que não possuem qualificação) e esta disposição se manifesta tanto entre os homens como entre as mulheres; d) por razões culturais, esse grupo se mostra reticente em ocupar postos de trabalho de menor qualificação para os que se consideram preparados, especialmente no setor produtivo e o de serviços pessoais; e) com exceção daqueles que terminam os colégios técnicos, a grande maioria daqueles que terminam o nível médio carecem de uma formação específica para o trabalho.

O diploma secundário, outrora motor da mobilidade social ascendente na Argentina, diminui seu efeito positivo sobre as melhoras de oportunidades, que junto com outros mecanismos de acesso ao trabalho, como as redes de relações sociais, tendem a reforçar a reprodução social.

A situação no Brasil é diferente. Aqui a desvalorização de credenciais ainda não é tão significativa, embora esteja a caminho de sê-lo, já que i) a universalização da educação básica é mais recente que na Argentina, ii) está em processo expansão do ensino médio e iii) está aumentando o número de desempregados que contam com o ensino médio completo dentro de um contexto de expansão da economia.

Portanto, a educação secundária se tornou necessária, mas não suficiente para se conseguir um emprego. O peso do diploma da educação média diminuiu seu aporte na

proteção contra o desemprego, assimilando aqueles que terminaram o ensino médio àqueles que só tem o nível primário ou fundamental incompleto. A educação secundária deixou de significar o passaporte da mobilidade social ascendente, já que se encontra fortemente mediatizada pela dinâmica do mercado de trabalho. Sem embargo, ainda continua sendo uma vantagem importante para aceder a trabalhos de melhor qualidade.

Embora o crescimento da economia nos dois países possibilitou abertura de postos de trabalho, estes não foram suficientes para a incorporação massiva dos jovens e ainda menos para aqueles de menor nível educacional, como é o caso dos jovens em situação de pobreza. Também a desigualdade afeta aqueles que terminam o secundário e vem de lares pobres. Se compararmos os jovens pobres e não pobres, o valor do título é diferente em termos, tanto de proteção contra o desemprego como no que diz respeito à qualidade dos empregos. Os jovens pobres tendem a aceder a piores escolas, onde adquirem menos conhecimentos e recebem diplomas poucos valorizados.

Nos jovens pobres a ampla gama de situações de vulnerabilidades que apresentam põe em relavo a heterogeneidade da pobreza e a ampliação e complexidade das desigualdades no acesso a recursos de oportunidades. Os jovens, embora dentro da mesma categoria social não enfrentem as mesmas situações nem formam o itinerário vital com as mesmas características. Os elementos estruturais formam a matriz de relações objetivas através da qual os indivíduos transitam, mas não explicam em sua totalidade as particularidades das trajetórias. Nas trajetórias educativo-laborais dos jovens pobres de ambos os países se tem identificado cinco perfis educativo-trabalhistas: a) trajetórias de exclusão, b) trajetórias de risco, c) trajetórias de vulnerabilidade, d) trajetória acumulativa, e) perfil de acumulação sucessiva.

No perfil de exclusão se incluem aqueles jovens que não estudam nem trabalham os denominados Nem - Nem nos estudos acadêmicos. A condição “não estuda nem trabalha” é hoje mais provavelmente entre aqueles que sofreram as consequências da exclusão. Entre aqueles que abandonaram a escola, antes e depois de terminar o nível primário, a probabilidade de estar desocupado aumentou. É possível que essa situação esteja mostrando que as oportunidades de participar em um mercado laboral para aqueles que contam com um baixo e muito baixo nível de instrução são atualmente menores às de uma década atrás. Muito provavelmente porque a escolarização se expandiu, mas o

mercado de trabalho para o jovem continua sendo estreito e seletivo. A inatividade pode produzir depressão, angústia, ansiedade que podem levar ao alcoolismo e ao uso de drogas, assim como outros transtornos psíquicos. A falta de esperança e oportunidades gera a perda de valores que podem se transformar em condutas delituosas, de violência e inclusive de delinquência organizada.

No perfil de risco se encontram aqueles jovens que abandonaram a etapa de formação e se inseriram no mercado de trabalho precariamente, com uma alta rotação nos empregos, passando com frequência de emprego em emprego e vice-versa. Também dentro desse perfil consideramos aqueles jovens inativos que retomaram seus estudos na educação de jovens e adultos. É considerada de risco porque está muito perto da exclusão.

No perfil de vulnerabilidade se encontram os jovens que estão ocupando empregos precários, não registrados e que retomaram seus estudos ou seguiram depois de vários anos de repetência na educação de jovens e adultos. Consideram-se vulneráveis pela qualidade dos empregos que acedem e porque é difícil sustentar seus estudos depois de uma longa jornada de trabalho e sem o tempo necessário para a realização de tarefas e de estudos. Dentro desse perfil também consideramos aqueles jovens que finalizaram o secundário e estão cursando a educação profissional, mas estão ociosos, já que não trabalham e nem desejam trabalhar. Isso os coloca numa situação de vulnerabilidade ante a entrada no mercado de trabalho, já que possuem uma escassa rede de relações dificultando ainda mais a busca de emprego.

No perfil de acumulação se consideram aqueles jovens que conseguiram trabalhos formais e que conjugaram uma acumulação de experiência que lhes permite aceder a trabalhos mais permanentes e que decidiram retomar ou continuar seus estudos secundários para poder crescer em seus empregos.

No perfil de aproximação sucessiva encontramos os jovens que terminaram o ensino médio, estão cursando a educação profissional e estão trabalhando em empregos formais e alguns deles relacionados com o curso que estão fazendo. São trajetórias que apostaram na educação, embora tenham passado por trabalhos precários conseguiram empregos de maior qualidade.

O futuro para esses jovens não tem uma continuidade linear com o presente, como ocorria com gerações anteriores, mas sim pode ter infinitos percursos e descontinuidades. Dentro de suas expectativas, terminar seus estudos para conseguir um melhor trabalho é uma de suas prioridades. A educação é a possibilidade de melhorar a situação econômica para o jovem em situação de pobreza. Outra expectativa que tem os jovens é fazer cursos universitários, embora por razões diferentes nos dois países, nem sempre é possível. Na Argentina, a universidade pública é gratuita e se pode entrar sem seleção prévia, mas é muito difícil para os jovens em situação de pobreza acompanhar os estudos pela qualidade educativa recebida nas escolas e por que tem que trabalhar para subsistir enquanto estudam. No Brasil os jovens manifestam a expectativa de entrar em universidades particulares e para isso tem que trabalhar para poder custear seus estudos. A qualidade educativa dessas universidades nem sempre é boa, portanto o seu diploma não vale o mesmo que o de uma universidade estatal. Entrar na universidade estatal não faz parte de suas expectativas reconhecendo, aí, um limite, porque sabem que a qualidade educativa recebida nas escolas que frequentaram não lhes permitem serem aprovados no ENEM ou vestibular.

A trajetória a ser percorrida por esses jovens terá maiores ou menores possibilidades de ser bem-sucedida em função das restrições que lhes impõe o contexto objetivo no qual vivem. Entre eles encontramos condicionantes econômicos sociais, de habitat, do circuito educativo caracterizado pela segmentação e baixa qualidade dos mesmos, de falta de capital social e discriminação: gênero e raça.

Todos esses condicionantes são desigualdades que interatuam e se reforçam ao se acoplar entre umas e outras e se podem interpretar como acoplamento de dois tipos de exclusões: a socioeconômica e a sociocultural. Quando este acoplamento ocorre, a exclusão tende a se reforçar, adquirindo formas mais extremas e persistentes.

Quanto aos sistemas de proteção social, desenvolvidos pelo Estado, uma porcentagem menor de famílias desse jovem se inscreve em programas de transferência de renda e outra porcentagem menor ainda recebe bolsa de estudo. A renda obtida através das transferências monetárias representa uma segurança ante a cadeia de instabilidade em que vivem. Os jovens clamam pela presença do Estado através de suas políticas

institucionais. Não se sentem estigmatizados pelas instituições do Estado, mas sim desatendidos.

Há um enfraquecimento das instituições socializadoras: a família, a escola, sindicatos, e um enfraquecimento da força integradora do trabalho e da escola. Por outro lado, para esse jovem o trabalho é essencial e a escola um caminho possível para consegui-lo. Não se evidencia uma tensão entre educação e trabalho, mas sim uma complementaridade: entram e saem do sistema educativo e do mercado de trabalho, de acordo com a realidade estrutural, ou trabalham e estudam. Portanto, a necessidade de conciliar escolas de "qualidade" que recebam novamente esses jovens, é um imperativo da Política Pública.

Em um contexto da expansão educativa da região e com mercados de trabalho onde o diploma de nível médio tende a ser um requisito mínimo para o acesso aos empregos formais, à educação profissional representa uma alternativa de importância para esses jovens. Particularmente o é para os que não conseguem aceder ou acompanhar os estudos universitário e/ou se inclinam para carreiras técnicas curtas, antecipando por este meio um acesso mais rápido ao mercado de trabalho. Quanto à inserção nos mercados de trabalho, os graduados em educação profissional, em comparação com os de nível secundário, mostram uma melhor situação, produzindo-se uma melhora nos indicadores de participação, redução da informalidade e maior salário. Estas melhoras se produzem mais marcadamente em favor das mulheres. Portanto, a educação profissional pode ser uma alternativa para os jovens mais pobres na medida em que não se converte em "educação de pobres para pobres" e que a qualidade da mesma lhe permita adquirir mais habilidades para entrada e a permanência no mercado de trabalho.

O capital social acumulado e as redes de relações que se derivam, facilitam a coordenação e a comunicação e ampliam a informação, tanto na busca de trabalho como nas tentativas de solução das próprias carências, constituindo-se um recurso estratégico. O capital social desses jovens reside e se enlaça fortemente em suas redes familiares e de amigos. Por outro lado, o problema se encontra na pouca densidade do capital social de nexos, de alavanca, mas vinculado a status adquiridos, que poderiam ajudá-los a superar sua atribuição à pobreza e servir-lhes de pontes para ampliar suas possibilidades ou sua informação e, com isto, modificar sua situação de marginalidade. Os sistemas de proteção

social, neste contexto, podem ser “pontes” para aumentar o capital social dos jovens. A educação, os programas de estágios, como também os programas de trabalho com intermediação laboral possibilitariam ampliar as pontes e conectar os jovens com redes mais amplas.

Os resultados mostram que a origem socioeconômica, o nível educativo da família e a qualidade do circuito educativo ao qual tem acesso, parecem ser o determinante do destino laboral dos jovens pobres. Também para os jovens, especialmente Argentinos, que conseguem aceder ao ensino médio, não é suficiente para a entrada no mercado de trabalho. Por outro lado, apesar dessas tendências reprodutoras, a pesquisa também mostra jovens que conseguem entrar em trajetórias de acumulação.

Necessário se faz criar mecanismos institucionais dentro e fora da escola que possam apoiar a transição laboral, de modo a gerar maior oportunidade para os jovens em situação de pobreza. Trata-se da formulação de políticas que articulem educação secundária para todos, não só impedindo abandono, mas também assegurando a qualidade educativa, quando os jovens retornam, assim como a expansão da educação profissional, desenvolvendo técnicas de qualidade que respondam as demandas do mercado de trabalho. Mas o acompanhamento desses jovens está longe de se esgotar nas políticas educativas. Trata-se de criar um sistema de proteção social e uma trama de articulações entre serviços educativos, educação superior, centros de educação profissional, serviços de informação e orientação sócio-laborais e outros dispositivos das políticas de emprego, enfatizando a criação de pontes institucionais e oportunidades para aqueles que as tendências desiguais da sociedade deixam por fora por mais esforço que façam.

## Referencias Bibliográficas

ABRAMO, Lais. Trabajo, Género y Raza. Revista Nueva Sociedad Nro. 218. Noviembre-Diciembre, 2008.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. Juventus em las comunidades de las UPPs. Flacso-Bid, Rio de Janeiro,2011.

APPELBAUM, H. El mercado de trabajo en la teoría postkeynesiana. Paro e inflación: Perspectivas institucionales y estructurales. Alianza Editorial, Madrid, 1983.

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman LTC.Rio de Janeiro, 1978.

ARIZA, M ; OLIVEIRA de O. Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. Papeles de Población, vol. 7, núm. 28, abril-julio, 2001.

AUYERO, J. BERTI, M. La Violencia en las Margenes. Bs. As. Katz Editores, 2013. P.174.

BALARDINI, Sergio. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2000.

BALARDINI, S. y MIRANDA, A. Juventud, transiciones y permanencias, en Pobres, pobreza y exclusión, CEIL. Buenos Aires, 2000.

BARATO,J. Educação Tecnica y Tecnologica pos-secundaria: Tendencias Enfoques e desafios no Brasil. Em JACINTO,C (coord), Incluir a los Jovenes. Retos para la educacion terciaria tecnica em America Latina, UNESCO, 2013.

BASSI, M; BUSSO, M; URZUA, S; VARGAS,J. Desconectados. Habilidades educación y empleo en América Latina. Washington DC. BID, 2012. 264p.

BAUDELOT y ESTABLET. La escuela capitalista. México, Editorial Siglo XXI, 1990.

BAUMAN, Z. Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Traducción Victoria Boschioli. Barcelona. Editoria Gedisa, 1999. P. 154.

-----Em Busca de la Política. Argentina. Fondo de Cultura Económica, 2001.

-----Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica, 2003.

BECK, U. Sociedade de Risco. Rumo a outra Modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

BECKER, G. Teoría económica. Mexico, Fondo de Cultura Económica. 1975.

\_\_\_\_\_ The Age of Human Capital. En E. P. Lazear: Education in the Twenty-First Century. Palo Alto: Hoover Institution Press, 2002.

BERTAUX, D. Biography And Society. The Life-History Approach In The Social Sciences, Sage, London and Beverly Hills, 1981, 309 p.

BERTRANOU, F. e VEZZA, E. Iniciativa del piso de protección social: Piso de Protección Social en Argentina, ONU, 2010.

BIDART, A. Trayectorias fallidas, entre estandarización y flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental." Revista de Estudios de Juventud, Jóvenes y transiciones a la vida adulta en Europa, No. 56, pp. 11-29, 2002.

BLUMER, H. Symbolic interactionism: perspective and method. Prentice-Hall, 1969.

BOLTVNICK, J. Metodos de Medicion de la Pobreza. Conceptos y Tipologia en [http://www.colmex.mx/academicos/ces/julio/images/stories/Socialis\\_1.pdf](http://www.colmex.mx/academicos/ces/julio/images/stories/Socialis_1.pdf). Acceso 23/2/2012

BONFIGLIO J., TINOBORAS C., VAN RAAP, V. Heterogeneidad en las trayectorias socioeducativas y sociolaborales en un contexto de recuperación económica , 2008.

BOUDON R. La desigualdad de oportunidades. Barcelona, editorial Laia, 1983.

BOURDIEU, P.. La Distinción. Taurus Madrid, 1997.

----- A Juventude e apenas una palavra em Questões de Sociologia. Rio de Janeiro. Ed. Marco Zero, 1982.

----- La Miséria del Mundo. Traducción Horacio Pons. Fondo de Cultura Económica 1999. 564p.

----- Argelia 60: Estructuras económicas y Estructuras temporales, Bs. As. Siglo XII Editores, 2006.

----- Capital Cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

BOURDIEU, P y PASSERON, JC. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Editorial Laia, 2004.

BOWLES S y GINTIS H. La instrucción escolar en la América Capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México, Siglo XXI, 1981.

BRASIL SEM MISÉRIA, 2011 em <http://www.brasilsemmiseria.gov.br/>. Acceso 1/10/2013

BRIGGS, X. S. Brown Kids in White Suburbs: Housing Mobility and the Many Faces of Social Capital. Housing Policy Debate. 9(1): 177-221; 1998.

----- Social Capital and Segregation: Race, Connections, and Inequality in America. Working Paper RWP02-011. Kennedy School of Government, Harvard University; 2002.

BRUGUÉ GOMÀ Y SUBIRATS. De la Pobreza a la Exclusión social. En Revista Internacional de Sociología Nro 33. P 7-45, 2002.

BRUNET, I; PIZZI, A. La delimitación sociológica de la Juventud . Revista Ultima Decada Vol.21 Santiago, Julio 2013 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362013000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362013000100002&script=sci_arttext). Acceso 25/11/3013

BURT, R. Structural holes versus network closure as social capital. University of Chicago and European d'Administration d'Affairs (INSEAD), 2000.

CALDAS PEREIRA, L. Institutos Federais de Educacao ciência e tecnologia.2012 em [portal.mec.gov.br/setec/.../pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](portal.mec.gov.br/setec/.../pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf). Aceso 25/11/2013

CAPPELLACI, I y MIRANDA, A. La Obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie la Educación en Debate. DINIECE Nro 4. Agosto, 2007.

CARDENA, ME. El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas; 2006.

CARVALHO, O. F. de. Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003. 176p.

CASAL, J. Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud. Juventudes y Empleos: perspectivas comparadas. C. L. Madrid, INJUVE, 2001.  
----- Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Papers, Revista de Sociología N°79, 2006 .

CASSIOLATO, M; GARCIA, R. PRONATEC: Múltiplos Arranjos e Ações para ampliar o Acesso a Educação Profissional. IPEA, Rio de Janeiro, 2014.

CASTEL, R. De la exclusión como estado de vulnerabilidad como proceso. Archipiélagos. Cuadernos de Crítica de la Cultura N°21; 1995.

----- La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1997.

CASTEL, R Y HAROCHE, C. Propiedad Privada, Propiedad Social, Propiedad de si mismo. Rosario. Homo Sapiens, 2003.

CASTRO, M, ABRAMOVAY, M ( 2002). Por um novo paradigma do Fazer Políticas de/ para/com juventudes. UNESCO .

CECCHINI, S., Y MARTÍNEZ, R. Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos”, Libro de la CEPAL, N° 111, Santiago de Chile, 2011.

CEPAL Transformación productiva 20 años después. Viejos problemas, nuevas oportunidades, Santo Domingo, República Dominicana, 2008.

CEPAL Anuario Estadístico de América Latina y El Caribe 2012, en [http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/publicaciones/xml/2/48862/P48862.xml&xsl=/publicaciones/ficha.xsl&base=/publicaciones/top\\_publicaciones.xsl](http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/publicaciones/xml/2/48862/P48862.xml&xsl=/publicaciones/ficha.xsl&base=/publicaciones/top_publicaciones.xsl). Acceso 25/3/2013.

CERBINO, M. El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil. Quito: Taurus, 2012. 190 pp.

CLEMENTE, A (coordinadora) Territorios urbanos y pobreza persistente. Buenos Aires. Editorial Espacio, 2014.

CLEMENTE, A; ROFFMAN, A. Familiarización del enfoque de bienestar, últimas redes y reconfiguración de la pobreza y la indigencia en medios urbanos. Comprensión y medición de la pobreza extrema. UBACyT MS 04 (2010-2012); 2012.

CICHELLI, V; MERICO, M. Estudio del paso a la edad adulta en los italianos. Entre atravesar los umbrales de forma ordenada y la individualización de las trayectorias biográficas. Revista estudios de Juventud. Diciembre, 2005N 71. p 79-81.

COLEMAN, J. Foundations of Social Theory. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

COLEMAN, J. y HUSEN, T *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: OCDE, 1985.

CORICA, A. Las expectativas sobre el futuro educativo y Laboral de Jovenes de la Escuela Secundaria: Entre lo posible y lo deseable. Última década Nro 36, CIDPA Valparaíso, Julio, 2012, pp 71-95.

CRAVINO, M.C. La propiedad de la tierra como un proceso. Estudio comparativo de casos en ocupaciones de tierras en el Area Metropolitana de Buenos Aires, 2001 en [http://www.infohabitat.com.ar/web/img\\_d/est\\_06072009225952\\_n06072009225724.pdf](http://www.infohabitat.com.ar/web/img_d/est_06072009225952_n06072009225724.pdf). Consultado 6/10/2013.

DAVIS, K. *Dubious Equalities and Embodied Differences: Cultural Studies on Cosmetic Surgery*. Oxford. Rowman and Littlefield Publishers, INC, 2003. P. 161.

DEDECCA, C. *Economia, mercado de Trabalho e distribuição de renda 2002-2005 em CGEE* (ed.) 2007. pp.61-84

DUBAR, C. *La Crisis de Las Identidades: La Interpretación de una Mutación*. Bellaterra, 2002. P.279

DUBET, F. De la sociología de la Identidad a la del Sujeto. *Estudios Sociológicos VII*: 21, 1989. En [http://biblio-codex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21\\_1/apache\\_media/KF6CHTDP34Y88Y7MHI66P6IY14TVT\\_V.pdf](http://biblio-codex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21_1/apache_media/KF6CHTDP34Y88Y7MHI66P6IY14TVT_V.pdf). Acceso: 10/2/2012

-----As Desigualdades Multiplicadas. *Revista Brasileira de Educacao*. Maio/Jun?jul?Ago, 2001. Nro 17.

-----El Declive de las Instituciones: Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Gedisa, 2007. P. 480.

DUBET, F y MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aire. Editorial Losadas 1998.

DUPAS, G. Pobreza, desigualdad y trabajo en el capitalismo global. *Revista Nueva Sociedad* No 215, mayo-junio de 2008.

DUSEL, I; BRITO, A; NUNEZ, P. *Más allá de la crisis. Vision de alumnos y profesores de la escuela secundaria Argentina*. Bs.As. Fundación Santillana, 2007.

ELIAS, N. *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE, México, 1987.

EPH-INDEC. *Encuesta permanente de Hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Argentina. 2006, 2010, 2011, 2012, 2013

FANELLI, A *Acceso, abandono y Graduación en la Educación Superior Argentina*, SITEAL, 2006 en [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_debate\\_5\\_fanelli\\_articulo.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf). Acceso 14/5/2013

-----Síntesis Comparativa. Modelos Institucionales, tendencias y Desafíos de la educación técnica superior no universitaria en Brasil, Colombia y México. En JACINTO, C (coord), *Incluir a los Jovenes. Retos para la educación terciaria técnica em America Latina*, UNESCO, 2013.

FEIXA, C. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Vol 4 n° 2 Universidad de Manizales, 2006.

----- Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel., 1998.

FERNANDES de SOUZA, A ;TAVARES,P.; PONCZEK. V. Uma analise de fluxos de impactos associados a Educação de jovens e adultos de ensino médio (EJA) no Brasil. FGV, São Paulo, 2011.

FILMUS, D. Estado Sociedad y Educación em Argentina AL fin de siglo: Procesos y Desafíos. Bs As, Troquel, 1996. 159 p.

FILMUS, D KAPLAN, C MIRANDA, A y MORAGUES, M. Cada vez más necesaria cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización. Buenos Aires, Editorial Santillana, 2001.

FILMUS, D. y CARCAR, FEducación y trabajo en América Latina y Argentina en las últimas dos décadas, en "Crisis, transformación y crecimiento. América Latina y Argentina (2000-2007)", Daniel Filmus (coord.). Eudeba, Buenos Aires, 2011.

FITOUSSI, J P y ROSANVALLON, P. La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires, Manantial, 1997.

FLEURY S, MOLINA C. Modelos de Protección social. En: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Diseño y gerencia de políticas y programas sociales. Washington: INDES; 2002. p. 3-6.

FORNI, Floreal. Estrategias de Recolección y estrategias de análisis en la investigación social en FORNI, F; GALLART, M.A.;VASISLACHI DE GIALDINO I. Métodos Cualitativos II. La práctica de la Investigación. Bs.As. CEA, 1993.

FORNI,P; SILES, M; BARREIRO, L. ¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión Social y Pobreza? .JRSI. Michigan University, 2004.

FURLONG, A. Revisiting transitional metaphors: reproducing inequalities under the conditions of late modernity. Journal of Education and Work, 22 (5). pp. 343-353, 2009.

FURLONG, H y CARTMEL F. (1997): Young people and Social Change: Individualisation and Risk in the Age of High Modernity.Buckingham: Open University Press, 1997.

GALLAND, Olivier Adolescence et post-adolescence: la prolongation de la jeunesse. En Mauger, Bendit y Von Wolffersdorffm: Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne. Paris: Armand Colin, 1994.

----- Formes et transformations de l'entrée à la vie adulte». Sociologie du Travail N°1, 1985.

GALART, M. A . La formación para el Trabajo en América Latina. CEPAL/GTZ en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/7254/MAGallartALatina.pdf> Acceso 23/10/2012).

----- Competencia, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina, Montevideo, Cinterfor/OIT. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/gallart2/index.htm> Acceso 23/10/2012)

GENTILI, P.; CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. BUSSON, M. Educação, população afrodescendentes no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. Fundacion Carolina. Madrid, 2012.

GERMANI G. La estratificación social y su evolución histórica en la Argentina. Argentina conflictiva: seis estudios sobre problemas sociales argentinos. Buenos Aires. Paidós, 1972.

GHIARDO, F. Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. Centro de Estudios Sociales Chile. Última Década, núm. 20, 2004, pp. 11-46.

GOLBERT, L. y SCHEINES M. De los programas de transferencias de ingresos condicionados a la universalización de las asignaciones familiares”. Documento elaborado en el marco del estudio comparado “La reforma social en América Latina en la encrucijada: transferencias condicionadas de ingresos o universalización de la protección social”, coordinado por Carlos Barba en el marco del Grupo CLACSO sobre pobreza y política social, y apoyado por la Fundación Carolina de España., 2010

GRANOVETTER, Mark. The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology. 78(6): 1360-1380, 1973.

GUIDDENS, A. Modernidad e Identidad del yo. Barcelona. Península, 1995. P.284

JACINTO, C. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”. En C. Jacinto (comp.) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Editorial Teseo. Buenos Aires. 2010.

----- Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. En Anales de la Educación Común, Tercer Siglo, Año, 2, Nº 5. Buenos Aires. 2006. Pp. 106-121.

JACINTO, C. y MILLENAAR, V. Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo”. En Revista Última Década, Nº 30. 2009.

JACINTO, C; GARCÍA, C; SOLLA A. Y SUÁREZ, A. Jóvenes vulnerables y programas sociales: lógicas desencontradas, abordajes acotados, 2013 en [redetis@ides.org.ar](mailto:redetis@ides.org.ar) ; [www.fundses.org.ar](http://www.fundses.org.ar) . Acceso 10/11/2013.

JELIN Elizabeth, Pan y afectos. La transformación de las familias, Buenos Aires, FCE, 1998. P.221.

HABERMAS, J. Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Amorrortu, Buenos Aires, 1973

HALL, S. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. SAGE Publications, 1997, 400 p.

IBAROLA de, M., GALLART, M.A. Democracia y Productividad: desafíos de una nueva Educación media en América latina. Santiago. Oficina Regional de Educación de la UNEESCO para América Latina y el Caribe, 1994. 123p.

KATZMAN, R. activos y estructuras de oportunidades. CEPAL-PNUD, 1999.

KESSLER, G. Desde Abajo. La transformación de las Identidades sociales. Redefinición del mundo social en tiempo de cambios. Tipología para el empobrecimiento. Maristela Svampa (editora) Bs. As. Editorial Biblos, 2000.

----- Sociología del delito amateur. Buenos Aires, Paidós Tramas Sociales, 2004.

----- El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009, pp. 288.

KREIN, J; DOS SANTOS A; NUNES, B. Trabalho no Governo Lula: avanços e contradições. Instituto de Economia Unicamp, 2012. Em

<file:///C:/Users/Administrator/MonicaGirolami/Downloads/TD%20201.pdf>. Acceso 16/6/2013

LOMNITZ. Como sobreviven los marginados. México D.F. Siglo XXI Editores, 1975.

LONGO, M.E. Trayectorias Laborales de Jóvenes en Argentina. Tesis de Doctorado en Ciencias sociales. UBA, 2011.

----- Los Confines de la Integración social > Trabajo e Identidad en Jóvenes pobres.

DICSO, Doc de trabajo Nro 27, Sep. 2004.

----- Lo que queda a los Jóvenes. IDICSO, Agosto, 2003.

MACHADO PAÍS, J. Los bailes de la memoria: cuando el futuro es incierto. Revista JOVENES, Año 8 N° 20, 2003.

----- Máscaras, jóvenes e "escolas do diabo". Rev. Bras. Educ 2009, vol. 13, no. 37, pp. 7-21. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/02.pdf>.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. Revista Española de Investigaciones Sociológicas N°62; 1993.

MAPA DA VIOLENCIA 2013. Cebela- Flacso Brasil em [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acceso 24/11/2013.

MAUGER, G. La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002188/218851s.pdf>. Acceso 5/10/2012.

MARGULIS, M. Y URRESTI, M. La juventud es más que una palabra en Margulis, Mario (ed.) La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MAZZINI, M. O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuição para os estudos sobre feminização do mundo do trabalho em Yannaouas, S (Coord) Trabalhadoras, Brasília, Editorial Abares, 2013.

MEAD, Margaret Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa, 1990.

MENJIVAR, C. Fragmented Ties: Salvadoran Immigrant Networks in America. University of California Press, Ltd.: California and London, 2000.

MEKLER, V. Las percepciones de jóvenes populares sobre la crisis de la educación media y la formación para el mundo del trabajo. En: Propuesta Educativa, N° 16, año 8. 1997. Pp. 58-63.

MERKLEN, Denis. Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003). Buenos Aires: Ediciones Gorla, 2005.

----- Vivir en los Márgenes: La Logica del Cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90. En Desde Abajo. La transformación de las Identidades sociales, Maristela Svampa ( editora) Bs. As. Editorial Biblos, 3ra edición 2009.

MET. Portaria Nro 2043 de outubro 2009.

----- Lei 10.097/2000 regulamentado pelo Decreto 5598/2003

MDS Ministério de Desenvolvimento social em

[http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa\\_relconsol.asp](http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa_relconsol.asp). Acesso 31/7/2012.

MIRANDA, A. Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. En Revista de Trabajo, Año 4, N° 6, agosto-diciembre. Buenos Aires. 2008. Pp. 185-198.

MIRANDA A., CORICA A., ARANCIBIA M. y MERBILHAAÁ J. (2014): Educación más trabajo= menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados 2011. Mimeo.

MISSE, M. Crime e Pobreza: Velhos enfoques, novos problemas. Laboratorio de Pesquisa Social IFCS-UFRJ, 1993.

MORDUCHOWICZ, A. ¿Cuánto hay de educación en la economía de la educación? Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1998.

MUXEL, A. L'Expérience politique des jeunes, Presses de Sciences Po, Paris, 2001. 190 p

NERI, VAZ, FERREIRA DE SOUZA, Efeitos Macroeconômicos Do Programa Bolsa Família: Uma Análise Comparativa das Transferências Sociais. IPEA 2013.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa –Características, usos y posibilidades. Caderno de Pesquisa da Administração. São Paulo. V.1 Nro 3 2/Sem, 1996.

NOHLEN, D. Conceptos y Contextos. En torno al desarrollo de la comparación en Ciencias Políticas. W.P. nro 265. Institut de Ciències Polítiques i Socials. Barcelona, 2008.

OFFE, C. Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

----- Contradicciones en el Estado del Bienestar. 2da edición Alianza Editorial, Madrid, 1995

OIT. O emprego dos jovens: Caminhos para aceder a um trabalho decente, em

[http://oit.org.pe/WDMS/bib/publ/serie\\_digital/sbtd\\_1\[2010\].pdf](http://oit.org.pe/WDMS/bib/publ/serie_digital/sbtd_1[2010].pdf). Acesso 25/10/2010

-----Panorama mundial del empleo: perspectivas poco prometedoras para los jóvenes en el mercado laboral. [http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/2012/WCMS\\_188810/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/2012/WCMS_188810/lang--es/index.htm). Acesso 25/3/2013.

PASSERON, J. C. Reproduction in Education, Society and Culture SAGE, Oct 1, 1990 - 254 p.

PAUGAM, S. Las formas elementales de la pobreza. Traductora María Hernández Díaz. Alianza editorial, 2007. 304 p.

PÉREZ ISLAS, JOSÉ (Coord.) Ser joven en México: concepto y contexto. Jóvenes e instituciones en México: 1994-2000. México: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud, 2000.

PÉREZ ISLAS, J. y URTEAGA, M. Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck12.pdf>. Acceso 12/12/2013.

PÉREZ SÁINZ, J.; MORA SALAS, M. Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. Revista Mexicana de Sociología, vol. 68, núm. 3, julio-septiembre, 2006, pp. 431-465.

PIORE, M. Introducción. Paro e Inflación: perspectivas institucionales y estructurales. M. J. Piore. Madrid, Alianza Editorial, 1983

PNAD/IBGE Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Instituto Brasileiro de Geografia e Estadísticas, 2006, 2008, 2011, 2012, 2013.

PNUD/CNCPS (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales) (2010), República Argentina: Objetivos de Desarrollo del Milenio: rendición de cuentas 2010, Buenos Aires.

POCHMANN, Marcio. O emprego na globalização. São Paulo: Boitempo, , segunda reimpressão, 2005.

----- Educação, Trabalho e e Juventude. Um dilema Brasileiro a experiência da Prefeitura de São Paulo em [http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170032\\_4\\_2\\_0.pdf](http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170032_4_2_0.pdf). Acceso 3/3/2012

PORTES, A. Capital Social sus orígenes y aplicaciones en la Sociología Moderna. En Carpio, J. y Novacosky I. ( compiladores). De Igual a Igual el desafío del Estado antes los problemas sociales. Bs. As. CFE-SIEMPRO\_FLACSO\_, 1998.

POTYARA PEREIRA, Camila. Proteção Social No Capitalismo. Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. Brasília, 2013. Em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15153/1/2013\\_CamilaPotyaraPereira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15153/1/2013_CamilaPotyaraPereira.pdf) . Acceso 1/2014.

----- A pobreza, suas causas e Interpretações destaque a o caso Brasileiro. Em [seer.bce.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/.../970](http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/.../970). Acceso 12/10/2012

POTYARA PEREIRA, A. Proteção Social contemporânea em Ser. Soc., São Paulo Nro 116 p. 636-651. Oct/Dez, 2013.

PRZEWORSKI, A. e TENUE, H. The Logic of Comparative Social Inquiry. New York, Wiley Interscience. (Introduction, Part One: Theory, Implications for Comparative Research), 1970.

PUTNAM, R. The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. American Prospect. 4(13): 35-42; 1993.

RUBERY, J y WILKINSON, F. Introduction: Employer strategy and the labour market. O.U. Press. Oxford, 1994.

REGUILLO, Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 1993.

----- Ciudadanías juveniles en América Latina, en Última Década, n 19, pp. 1-20, Viña del Mar: CIDPA, 2004.

REQUENA Santos, F. El capital social en la encuesta de calidad de vida del trabajo. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología Paper 73, 2004.

REPPETO, F; POTENZA DAL MASETTO, F. Sistema de Protección Social en América Latina y el Caribe: Argentina. CEPAL, Santiago de Chile, 2012.

ROBLE,C; MIROSEVIC,V. . Sistema de Protección Social en América Latina y el Caribe: Brasil. CEPAL, Santiago de Chile, 2012.

SALVIA, A; TUÑÓN, I. Jóvenes excluidos: límites y alcances de las políticas públicas de inclusión social a través de la capacitación laboral. En <http://www.simel.edu.ar/archivos/documentos/RS33%20SalviaTunon.pdf>. Acceso 25/3/2011

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova, Universidade de São Paulo, 6ta edição, 2004. P.285.

SARTORI, G . Concept Misformation in Comparative Politics. The American Political Science Review, Vol. 64, No. 4; 1970.

SAUTU, R.( Comp) Practica de la Investigacion Cuantitativa y Cualitativa.Buenos Aires. Lumiere S.A, 2007.P.423.

SCHMIDT, V. Comparative Institutional Analysis . In Landman 7 Robison, SAGE Handbook of Comparative Politics. SAGE Publications, 2009.

SEN, Amartya. On Economic Inequality. J. Foster, Oxford, 1997

SIGAL,V; WENTZEL,C. Aspectos de la Educación Superior no universitaria. La formación técnico profesional: Situación nacional y experiencias internacionales . Universidad de Belgrano, 2002. En [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/72\\_sigal.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/72_sigal.pdf) .Acceso 25/10/2013.

SILVA da L, LEITE, M. Violência, Crime e Polícia o que os favelados dizem quando falam desses temas? Em <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n3/04.pdf> Acceso 4/12/2013

SITEAL (2008): Tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes, en <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2008.asp>. Acceso 29/11/2013.

-----2011. Educación Profesional em <http://www.siteal.iipe-oei.org/>. Acceso 29/11/2013

SCHWARTZ, Bertrand. La inserción social y profesional de los jóvenes, Madrid: INJUVE, 1982.

TEDESCO, Juan Carlos. ¿Cómo puede la educación superar la desigualdad social? Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, ISSN 1134-0312, Vol. 12, Nº 5, 2004, págs. 10-15

TENTI FANFAN, I E: Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía. Propuesta Educativa, Vol. 12, nº 26, jul. 2003.

TILLY, C. Durable Inequality. Berkeley: University of California Press, 1999.

THUROW L. Un modelo de competencia por los puestos de trabajo. Paro e Inflación: Perspectivas institucionales y estructurales. M. J. Piore. Madrid, Alianza Editorial, 1983.

TIRAMONTI, G. La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años '90. En Revista Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

-----La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. Cuadernos de Pedagogía N°12. Rosario: Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, 2004.

TOWNSEND, P.,. The development of research on poverty. En the definition and measurement of poverty. Londres, 1979.

TREVISAN, L. Educação e Trabalho. Editora SENAC São Paulo, 2000.

UNESCO. Educação para todos no 2015. Alcanzaremos a meta? Relatório 2008 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>. Acesso 20/11/2012. Acesso 25/3/2013

----- Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil. Relatório 2010 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>. Acesso 20/11/2012. Acesso 25/3/2013

UNIBANCO INSTITUTO. Os determinantes do fluxo escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil. São Paulo, 2010.

VAN DE VELDE, C. Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe (Become adult. Comparative sociology of youth in Europe). Presses Universitaires de France, collection Le Lien Social, Février, Paris, 2008.

VAZQUEZ FERNANDEZ, S. Los rostros de la desigualdad. Una perspectiva de relacional. Veredas. UAM-XOCHIMILCO. Mexico, 2009 Pp 113-133.

WACQUANT, L. Los Condenados de la ciudad. Gueto, periferias, Estado, Buenos Aires, Mexico, Madrid, Siglo 21, 2007, 376p.

-----Parias Urbanos: marginalidad em la ciudad a comienzos del milenio. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Manantial, 2010. 204p.

WASELFSZ ,J. Mapa da Violencia 2013 em Waiselfisz Julio Mapa da Violencia 2013. Acesso 3/3/2014.

WALTHER, A. and POHL, A. Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth: final report. Tübingen: IRIS. 2010. Available from Internet: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/youth\\_study\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf). cited 26.1.2010

WEBER, M. Ensayos sobre Metodología Sociológica. Bs. As. Amorrortu, 1997

WELLER, J. La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. Revista e la Cepal 192. Agosto 2007. En

<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/29587/LCG2339eWeller.pdf>. C. Acesso 12/5/2011.

----- Oportunidades y obstáculos. Las características de la inserción laboral juvenil en economías en expansión. . Revista de Trabajo, año 4, Número 6. Agosto - diciembre ,2008.

YANNOULAS, S ( coordinadora). A Convidada de Pedra.: Mulheres e políticas publicas de Trabalho e renda: entre a descentralização e a integração supranacional. Um olhar a partir de Brasil 1988-2002. Brasília. Flacso, 2003. 348p.

ZARIFIAN, P. O Modelo da Competência. Trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Editora SENAC São Paulo, 2003.

ZICARDI, A. Pobreza, Exclusión Social en las ciudades Del Siglo XXI, CLACSO, 2013.

## Apêndice 1 Os jovens no Brasil

### 1. Características dos jovens entrevistados e perfil das famílias às quais pertencem

Os jovens entrevistados que trabalham e abandonaram a escola foram cinco no total, três homens e duas mulheres, que moram no Morro do Alemão. No momento das entrevistas dois dos rapazes viviam com suas mães e irmãos, menores que eles. Independentemente de que a mãe trabalhe ou não eles passam a ser um pilar importante para o sustento da família. Outro rapaz mora com sua avó, irmãos e tios. Quanto às mulheres, uma vive com seu marido e seus três filhos, sendo que o primeiro teve quando tinha quinze anos, e a outra vive com sua mãe, irmãos e sua filha (Quadro N° 1)

**Quadro N° 1: Tipo de composição familiar dos jovens (18 a 24 anos) que moram no morro do alemão. Trabalham e abandonaram a escola.**

<b>Tipo de Composição do Grupo Familiar</b>	<b>Jovens</b>
<b>Mora sozinho com a mãe e irmãos</b>	44%
<b>Mora sozinho com o pai, parentes e filho</b>	14%
<b>Mora com o pai, mãe e irmãos</b>	14%
<b>Mora com o esposo</b>	14%
<b>Mora com a mãe, avós e irmãos</b>	14%

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas dos jovens no Brasil 2013

Os jovens entrevistados que estão no EJA totalizam vinte, com predomínio das mulheres em relação aos homens (foram entrevistados dez jovens, quatro mulheres e seis homens). Todos moram no Morro do Alemão e todos nasceram aí, salvo um que veio de Pernambuco para trabalhar.

No momento da entrevista, aproximadamente metade dos jovens morava em lares nucleares (oito moravam em família com mãe, pai ou padrasto e irmãos, um com sua esposa e filhos) Do restante, 25% vive em lares estendidos (com e sem núcleo completo), 15% são lares monoparentais e com filhos de responsabilidade feminina e 10% vive sozinha.

Quanto ao tipo de composição do grupo familiar, somente 30% constituiu uma nova família, 50% mora com seus pais e irmãos ou só com sua mãe e irmãos, os 20% restante mora só ou com parentes (Quadro N° 2)

**Quadro N° 2: Tipo de composição familiar dos jovens ( 18 a 24 anos) que moram no Morro do Alemão e estão no EJA.**

<b>Tipo de Composição do Grupo Familiar</b>	<b>Jovens</b>
<b>Mora com a mãe, pai e irmãos</b>	15 %
<b>Mora com a mãe, padrasto e irmãos</b>	10%
<b>Mora com a mãe, pai, irmãos e filhos</b>	5%
<b>Mora com mãe e irmãos</b>	10%
<b>Mora com a mãe, irmãos e filhos</b>	10%
<b>Mora com o esposo e filhos</b>	5%
<b>Mora com o esposo, filhos e parentes</b>	10%
<b>Mora sozinha com os filhos</b>	10%
<b>Mora com parentes</b>	10%
<b>Mora sozinho</b>	15%

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas dos jovens no Brasil 2013

Dos jovens entrevistados, 40% têm filhos, dos quais 85% são mulheres. Mora com seu esposo 15% e 10% é chefe de família e os outros 15% mora no lar de seus progenitores, formando lares estendidos, onde convivem vários filhos e netos.

Os sete jovens entrevistados que terminaram o ensino médio e são alunos dos cursos de Formação Profissional. Todos moram na Cidade de Deus. Quanto à composição familiar, 72% mora em lares monoparentais e só 14% constituiu uma nova família e tem filho (Quadro N° 3).

**Quadro N° 3: Tipo de composição familiar dos jovens (18 a 24 anos) que moram na Cidade de Deus e cursam a Educação Profissional**

<b>Tipo de Composição do Grupo Familiar</b>	<b>Jóvenes</b>
<b>Mora sozinho com a mãe e irmãos</b>	44%
<b>Mora sozinho com o pai, parentes e filho</b>	14%
<b>Mora com o pai, mãe e irmãos</b>	14%
<b>Mora com o esposo</b>	14%
<b>Mora com a mãe, avós e irmãos</b>	14%

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas dos jovens no Brasil 2013

Quanto à escolaridade dos pais de todos os jovens entrevistados, 6.25% é analfabeto ou chegou até a 3ª série, 37.5% tem o ensino fundamental incompleto, 34.3% tem o ensino fundamental completo ou quase e 18.7% tem ensino médio completo. Nenhum dos pais conta com credenciais de educação superior.

Se relacionarmos a escolaridade dos pais com a dos filhos, nota-se (Quadro N° 4) que todos os filhos têm maior escolaridade que seus pais ou estão a caminho de igualá-la. Somente 3% dos jovens entrevistados não tem ensino fundamental completo, de forma coincidente com seus pais: menor escolaridade dos pais, menor escolaridade dos filhos. Esta relação mostra uma reprodução da geração em geração da situação educacional e se vincula ao clima educativo do lar, os quais serão analisados mais profundamente ao compararmos os dois países.

**Quadro Nº 4: Distribuição dos jovens ( 18 a 24 anos ) em comparação com os anos de escolaridade de seus pais**

Escolaridade dos pais	Total	Escolaridade dos jovens ( 18 a 24 anos)			
		Ensino fundamental Incompleto abandono	Ensino fundamental completo/ abandono ensino medio	Ensino médio incompleto EJA	Ensino médio completo – educação profissional
	32	1	4	20	7
<b>Analfabeto/ Ate 3ª serie ensino fundamental</b>	6,25 %	100%	50%	10%	0 %
<b>4a a 7a serie fundamental</b>	34,3	0%	50%	45%	29%
<b>Ensino fundamental completo / Ensino médio incompleto</b>	34,3	0%	0%	30%	42%
<b>Ensino médio completo / educação superior</b>	18,75	0%	0%	20%	29%
<b>Superior completo</b>		0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas dos jovens no Brasil 2013

O baixo percentual de jovens com ensino fundamental incompleto se relaciona com o grau de cobertura escolar para este nível alcançado no país (89.2%) em 2005 (SITEAL, 2011) e pela obrigatoriedade a partir de 2005.

## **2. Trajetória educativa dos jovens**

A totalidade dos jovens que haviam abandonado a escola e não retomaram seus estudos, no momento da entrevista, não cursaram a educação inicial. Um deles, rapaz, abandonou sem ter completado o ensino fundamental, sendo que três deles quando concluíram o ensino fundamental e um ao começar o ensino médio. Observa-se um início tardio do ensino fundamental, alto grau de repetência e mudanças de escola.

Aí eu comecei a estudar lá na Euclides, quando tinha nove anos, daí eu saí e fui para outra escola com quinze anos, aí eu saí de lá porque o coordenador de lá estava de implicância comigo na sala de aula, falava que eu não fazia nada, mas eu fazia todos os trabalhos que ele pedia, só que daí ele falou que eu estava de implicância com os outros, mas só que eu não tava, daí eu saí e depois entre de novo (D, 2013).

Nas entrevistas, perguntados sobre as causas do abandono, três rapazes disseram viver com as mães e irmãos e que tiveram que trabalhar para contribuir com a economia familiar. Aquele que abandonou o ensino fundamental afirmou: “Para mim a escola foi muito difícil, eu não entendia matemáticas, eu não gostava. Eu abandonei porque eu preferi trabalhar que eu tava mesmo na idade, e também na renda, né, familiar e eu preferi trabalhar pra crescer a renda familiar dentro de minha família” (N, 2013).

As mulheres abandonaram a escola porque ficaram grávidas. Uma delas tinha 15 anos, havia terminado o ensino fundamental e decidiu não começar o ensino médio. A outra havia começado o ensino médio quando ficou grávida e depois teve outros filhos seguidos um do outro.

O motivo do abandono escolar, em geral, é a necessidade de trabalhar ou a necessidade de cuidar dos filhos pequenos, embora sempre tenham a intenção de voltar e afirmam: “Eu voltei a estudar à noite, sendo que eu dei uma parada porque meus filhos são muito novos, mas quando eles estiverem maiozinhos eu vou voltar a estudar”.( É, 2013)

Eu recomendo estudar, que é sempre bom. Mas pra mim, no meu caso, eu preferi trabalhar porque tinha que ajudar minha mãe, ajudar meus irmãos... Já que minha mãe está trabalhando também – ela tem uma pensãozinha – e os meus irmãos também, aí dá pra ajudar a família, mas antigamente tinha que ajudar a família de qualquer jeito, então ou eu parava de estudar pra trabalhar ou não ajudava minha mãe (D, 2013).

Um estudo estatístico feito pelo Instituto Unibanco, com base na Pesquisa Mensal de Emprego (PME – IBGE). Para o período janeiro de 1983 – dezembro de 2009, realizado nas regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, confirma este quadro nas suas conclusões:

As duas descrições dos fluxos escolares, tanto por corte quanto por séries, evidenciam de forma clara a redução de matrículas na transição do ensino fundamental para o ensino médio e ao longo do ensino médio. Percebem-se dois padrões sistemáticos destas evoluções. Para os alunos em idade correta, a redução das matrículas se dá predominantemente nas transições de uma série para outra tanto na transição da oitava série do ensino fundamental para o primeiro ano do ensino médio como ao longo das transições entre os anos do ensino médio. Por outro lado, entre os alunos com atraso escolar, a redução é mais predominante durante o período letivo dos três anos do ensino médio, sendo mais acentuada no meio do primeiro ano do ensino médio ( Instituto Unibanco, 2010).

O acesso prematuro ao mercado de trabalho e sua influência na deserção escolar consolidam o circuito que perpetua a desigualdade e a pobreza, já que a maioria dos jovens conseguem trabalhos desqualificados, precários e informais. Na América Latina vários trabalhos mostraram esta tendência de “adiantar” a entrada ao mercado de trabalho dos adolescentes, em detrimento da permanência dentro do circuito educativo, a partir da redução da renda familiar que empurrou muitos lares para a pobreza durante a década dos anos 90. Também advertiram que para muitos desses jovens, o mercado de trabalho “não

permite desenvolver trajetórias ascendentes e relações de trabalho estáveis” porque continua funcionando de maneira dual e segmentado, com o qual o trabalho não se converte em uma experiência que contribua ao desenvolvimento de personalidade ou a sua inclusão (Weller, 2007).

Por outro lado, ante a pergunta de que se estudar possibilita ter melhores trabalhos, eles opinam que dá no mesmo, que o estudo não lhes possibilitará obter melhores trabalhos.

Dá no mesmo. Porque tanto faz ou tanto fez você aqui no Brasil estudar ou não, porque eu tenho uma tia que arrumou trabalho agora, ela tem segundo grau e é a mesma coisa. Ela não tem um trabalho bom [...] grande coisa, vamos dizer. Aí tanto faz eu tendo estudo ou não aqui, vou arrumar o mesmo trabalho igual a todo mundo. ( D, 2013)

Nas entrevistas, todos eles mostram uma contradição entre a importância do estudo para ter um futuro melhor (por exemplo, falando dos filhos, M afirma: “Eu quero que eles continuem estudando, passem da série que eu passei e depois do estudo todinho que eles fizeram que eles fizessem um curso e arrumem um trabalho” (M, 2013) e o olhar pessimista em relação ao certificado de conclusão de cursos, já que para eles não é um caminho para conseguir um melhor emprego.

Se analisarmos a trajetórias educativas dos 20 jovens entre 18 e 24 anos entrevistados que se candidatam ao EJA, observamos que nenhum dos 20 teve educação inicial, situação que está intimamente ligada com a falta de cobertura de educação inicial quando eles eram crianças.

Observa-se que em 90% desses jovens existe uma defasagem de idade em relação ao término do ensino fundamental. Da totalidade, 20% nunca abandonou a escola, mas ao acumular muitos anos de repetência, ao término do ensino fundamental, se matricularam no EJA, porque já tinham 18 anos. Outros 20% abandonaram o ensino fundamental e o

retomaram, e ao finalizar se inscreveram diretamente no EJA. Dos 60% restante, a metade terminou o ensino fundamental e começou o ensino médio regular e, não conseguindo sustentar os estudos, abandona e se inscreve no EJA, depois de alguns anos de estar fora da escola. A outra metade termina o ensino fundamental e não começa o ensino médio regular, e o faz no EJA depois de uns anos de estar fora da escola. A idade média de retorno aos estudos no EJA é de 19 anos.

Ao analisar as causas dos 80% dos jovens que abandonaram a escola, 38% é por gravidez, 31,37% por entrar no mercado de trabalho, 19% por desânimo, falta de motivação para seguir com os estudos e 6% por drogas. Ao analisar as causas de abandono, segundo o gênero (Quadro N° 5), 50% dos abandonos das mulheres são por causa de gravidez precoce, 20% por adições ou falta de motivações e outros 30% por entrada prematura no mercado de trabalho. Nos homens, 75% do abandono é causado pela entrada prematura no mercado de trabalho. A idade média de abandono, tanto entre homens e mulheres, é de 15 anos.

#### **Quadro N° 5: Causas de abandono escolar por sexo**

Sexo	Causas de abandono			
	Gravidez	Droga	Desânimo	Trabalho
<b>Mulheres</b>	50%	10%	10%	30%
<b>Homens</b>			25%	75%

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos jovens brasileiros 2013

Um estudo realizado por Neri (2007) sobre os motivos da evasão escolar no Brasil em 2007 com dados da PNAD 2006 nos fala das causas da evasão dos adolescentes com renda real abaixo dos \$100 reais per capita mensais. O percentual de 27.8% se refere a evasão absoluta de adolescentes pobres e por motivo de renda, seguido de 12,4% por motivos de oferta e 9,8% por falta de interesse intrínseco na educação (Neri, 2007). O autor não analisa a gravidez adolescente, no entanto um estudo realizado pela UNESCO em 2005 já mostrava que 25% das meninas entre 15 e 17 anos que deixam a escola no Brasil o faziam por causa da gravidez, que assim vem se tornando a maior causa de evasão escolar ( UNESCO, 2005).

Ao analisar as causas que levaram a retomar os estudos, os jovens mostram a necessidade de ter o segundo grau completo como requisito que impõe o mercado de trabalho e como necessário para conseguirem melhores empregos que lhes permitam melhorar sua situação de vida. A maioria também manifesta a intenção de fazer cursos superiores ou profissionais: “ Eu voltei a estudar porque o trabalho hoje em dia está muito difícil de conseguir um trabalho sem estudos e eu quero concluir a faculdade, por isso que eu voltei” (E, 2013). “qualquer coisa que a gente for fazer pede estudo completo e até porque eu quero fazer curso de radiologia e preciso ter terminado o curso” (L, 2013).

Eu voltei aos estudos porque necessito, porque hoje em dia, até pra trabalhar em gari, você precisa de segundo grau, preciso estudar pra dar uma vida melhor pra minha mãe, até porque mora eu, minha filha e minha mãe sozinha dentro de casa, aí uma hora pra outra ela se vai?! Ei como vou viver com minha filha? E também, eu quero fazer jornalismo (J, 2013).

Senti muita falta do estudo né, porque trabalho é o que a gente precisa pra sobreviver. E tem planos de também fazer faculdade, ter aqui o que meus pais não tiveram condições de me dar. Um bom trabalho, um bom ganho, uma vida melhor, talvez até morar num lugar melhor. Então não viver como meus pais viveram, mas ter uma geração diferente do que eles tiveram (S, 2013).

É importante levar em conta que eles falam de faculdades, das quais 89% são particulares (INEP, 2011), e nenhum deles expressa o desejo de entrar em uma universidade pública. Quando lhe perguntamos o porquê, falam que é muito difícil passar no vestibular e, portanto não estão em condições de entrar nessas universidades. Fazer o vestibular nas faculdades privadas é mais fácil e podem trabalhar durante o dia e estudar a noite.

O Estado brasileiro estabeleceu a “Lei das Cotas” a partir da qual desde o ano de 2013, as 59 universidades e 38 institutos federais devem reservar 12,5% de vagas para alunos que fizeram o ensino médio regular ou educação de Jovens e Adultos em escolas públicas. Progressivamente em 4 anos se elevará para 50% das vagas. Do total de vagas reservadas, metade serão para aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a

1,5 salários mínimos per capita e a outra metade para aqueles com renda superior a 1,5 salários mínimos.

Também o estado brasileiro promoveu um sistema de Bolsas PROUNI. Para ter acesso à bolsa, o estudante deve participar do ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio -, obter a nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), deve contar com renda familiar de até 3 salários mínimos por pessoa e ter cursado o ensino fundamental e médio em escola pública. Embora essa bolsa permite a entrada nas faculdades particular sem custos, a aprovação no ENEM não é fácil para os alunos do EJA, já que depende muito da qualidade educativa de cada escola.

Se analisamos as trajetórias educativas das 7 alunas do nível técnico de educação profissional, nenhuma cursou o nível inicial e todas fizeram o ensino fundamental e médio em escola pública e 40% delas refletem uma defasagem de idade a respeito do termino do ensino médio.

Quanto às motivações para realizar as carreiras de Administração, em alguns casos e de Contabilidade em outros, afirmaram que gostam dessas disciplinas, mas também querem a possibilidade de fazer uma carreira gratuita, ter um diploma e estar melhor preparado para o mercado trabalhista: “Eu vi mesmo pela oportunidade que tem de fazer o curso de graça, uma vez que pra fazer pão não teria como a aproveitar pra ter uma formação... né.... uma vez que a ente sai do Ensino Médio e não tem formação nenhuma. Mais pra poder ter um diploma e conseguir algo melhor pra começar” ( C, 2013). ” Pra falar a verdade eu vim pra fazer Administração, mas como não tinham mais vagas para o curso de Administração, eu optei pelo curso de Contabilidade, porque era só o curso que tinha e eu não queria ficar parada porque no momento eu não tenho condição de pagar uma faculdade”( M, 2013).

Todas as alunas expressam uma forte convicção de que estudar lhe possibilitará obter melhores empregos e melhorar a renda. Parece que nos jovens que transitam no circuito FP existe um maior otimismo na capacidade democrática do sistema educativo, ao possibilitar uma igualdade de mobilidade social ascendente.

### 3. As trajetórias Laborais dos jovens

Segundo os dados da PNAD 2013, 72% dos jovens de 18 a 24 anos e 5% das jovens da mesma idade estão ativos.

A taxa de desocupação, para os jovens de 18 a 24 anos, segundo a PNAD 2013, para as regiões metropolitanas varia de 14.1% no mês de junho a 11% no mês de novembro (Quadro 6)

**Quadro 6**

<b>Taxa de desocupação na semana de referência, dos jovens de 18 a 24 anos de idade,</b>							
<b>por regiões metropolitanas, segundo os meses da pesquisa - jan 2013-nov.2013</b>							
<b>Meses da pesquisa</b>	Taxa de desocupação na semana de referência, das pessoas de 18 a 24 anos de idade						
	Total	Regiões metropolitanas					
		Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
<b>2013</b>							
<b>Janeiro</b>	12,5	13,0	12,5	9,1	11,6	14,7	7,2
<b>Fevereiro</b>	13,1	14,3	11,8	9,8	11,8	15,3	9,2
<b>Março</b>	12,9	14,5	13,6	9,6	11,8	14,6	8,9
<b>Abril</b>	13,9	14,6	17,4	9,3	12,6	15,9	9,3
<b>Maió</b>	13,6	13,3	19,0	10,4	12,4	15,0	8,6
<b>Junho</b>	14,1	17,9	17,2	9,8	13,9	15,1	9,1

<b>Julho</b>	13,4	18,2	20,3	9,4	13,4	13,2	8,7
<b>Agosto</b>	12,7	14,1	22,6	8,9	13,8	11,9	8,6
<b>Setembro</b>	12,7	12,7	20,7	8,9	12,7	13,1	8,2
<b>Outubro</b>	12,7	15,1	21,0	8,3	11,7	13,5	6,5
<b>Novembro</b>	11,0	12,7	17,3	8,2	10,3	11,5	6,3

Fonte IBGE- PNAD 2013

Se analisarmos exclusivamente a taxa de desocupação do Rio de Janeiro, segundo a PNAD 2011 (Quadro 7), observamos que a taxa de desocupação dos jovens de 18 a 24 anos varia de 15,1% em setembro a 10,9% em dezembro;

#### Quadro 7

<b>Taxa de desocupação na semana de referência, dos jovens de 18 a 24 anos de idade,</b>	
<b>Rio de Janeiro, segundo os meses da pesquisa - jan 2011-dez 2011</b>	
<b>Meses da pesquisa</b>	
	Rio de Janeiro
<b>2011</b>	
<b>Janeiro</b>	12,5
<b>Fevereiro</b>	13,3

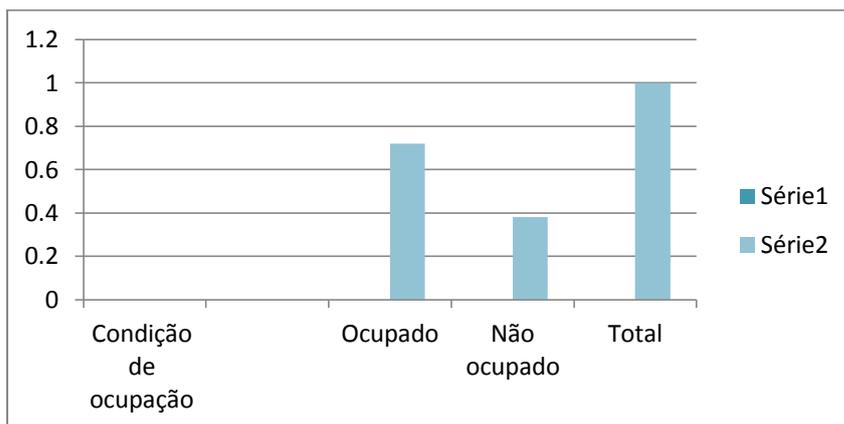
<b>Março</b>	13,2
<b>Abril</b>	11,6
<b>Mai</b>	11,9
<b>Junho</b>	12,7
<b>Julho</b>	12,5
<b>Agosto</b>	13,1
<b>Setembro</b>	15,1
<b>Outubro</b>	14,2
<b>Novembro</b>	13,1
<b>Dezembro</b>	10,9

Fonte IBGE-2011

Se compararmos os dados acima com um estudo quantitativo realizado pela Flacso em 2011 sobre os jovens das UPPs do Rio de Janeiro, ao analisar a condição de ocupação, veremos que 55% dos jovens estão ocupados e 45% desocupados, alertando que se trata de uma juventude diversificada e em situação de alta vulnerabilidade.

Ao analisar os jovens entrevistados, 72% se encontra ativo, somente 28% está inativo, 62% está ocupados e 38% desocupados.

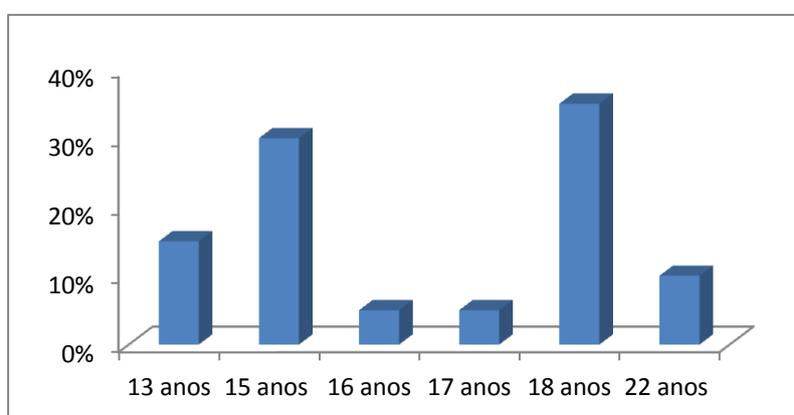
### **Gráfico 2: Condição de ocupação: Jovens de 18-24 anos entrevistados**



Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos jovens brasileiros 2013

Dos jovens entrevistados, 40% começou a trabalhar desde pequenos, tornando-se responsável por seus irmãos e pelas tarefas domésticas, funções estas onde a metade começa a realizá-las entre os 13 e 16 anos de idade e a outra metade entre os 17 e 22 anos. Por outro lado, embora a maioria comece a realizar trabalhos remunerados a partir dos 18 anos, um percentual importante dos jovens entrevistados começou com 15 anos (Gráfico 4)

**Gráfico 4 : idade que os jovens entrevistados começaram o trabalho remunerado.**



Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos jovens brasileiros 2013

Se analisarmos a trajetória de emprego dos jovens entrevistados, 75% teve um só emprego, 53% dois empregos e 21% três empregos. Os setores do comércio

gastronômico, de confecção, serviços – auxiliares de serviços gerais, creche -, administrativos e call center, se caracterizam por receber os jovens (Quadro 8).

**Quadro 8: Setores da economia onde os jovens têm os primeiros trabalhos**

<b>Setores da economia</b>	<b>Primeiro trabalho</b>	<b>Segundo Trabalho</b>	<b>Terceiro trabalho</b>
<b>Total de jovens</b>	24	17	7
<b>Comércio</b>	13 %	29%	14%
<b>Gastronomia – alimentação</b>	17 %	12%	
<b>Construção</b>	0 %	6%	
<b>Serviços ( auxiliar de serviços gerais, auxiliar depto financeiro, auxiliar de creche)</b>	17%		44%
<b>Administração</b>	5%	12%	14%
<b>Serviço: doméstica- babá</b>	9 %	6%	
<b>Confecção</b>	21%	12%	28%
<b>Empresa de Limpeza</b>	8%		
<b>Call Center</b>	5%	17%	
<b>Menor Aprendiz</b>	5 %	6%	

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos jovens brasileiros 2013

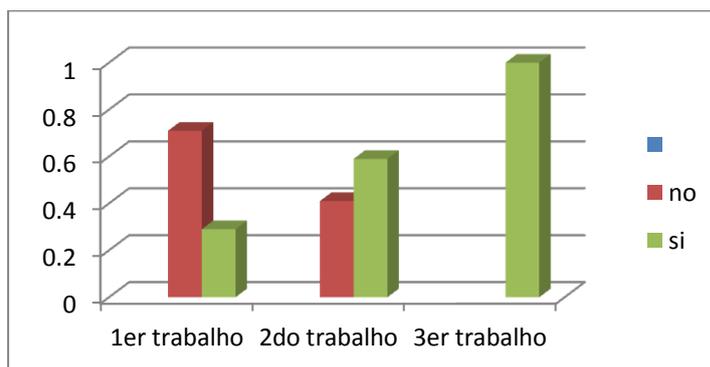
Dos jovens entrevistados o 30% teve uma alta rotação no emprego. Segundo o IPEA :

Os trabalhadores jovens experimentam altas taxas de rotatividade no Brasil, devido tanto a taxas mais altas de contratação como também de separação. Se, por um lado, transitar entre muitos trabalhos diferentes pode melhorar o “casamento” com as empresas, por outro, a entrada e a saída muito fácil tendem a

diminuir a aquisição de experiência geral e específica de trabalho. Uma vez que o acúmulo deste tipo de capital humano é importante, a elevada rotatividade experimentada pelos jovens no Brasil é um fator que dificulta o aumento da sua (futura) produtividade e salários ( IPEA, 2013 P.29).

Observamos que no Gráfico 5 do total de jovens que trabalharam pela primeira vez, 71% estava sem carteira assinada e 29% com carteira assinada. Os que rotaram para um segundo trabalho, 51% com carteira assinada e 49% sem carteira e entre aqueles que tiveram um terceiro trabalho 100% foi com carteira assinada. A uma maior experiência trabalhista, maior probabilidade, então, ter conseguido um trabalho formal e de contar, assim, com os benefícios sociais de saúde, férias, 13o. e licenças.

**Gráfico 5. Trabalho com ou sem carteira assinada**



Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos jovens brasileiros 2013

Apesar de que o bom desempenho da economia foi o principal fator que motorizou o processo de formalização da economia e do mercado de trabalho, este também pode se explicar por outros fatores de ordem social e político, entre os que se destacam, a importância das políticas de regulamentação do mercado de trabalho. Assim sendo se pode recalcar o papel que desempenharam as instituições públicas (Justiça do Trabalho, Ministério Público de Trabalho e Ministério do Trabalho e Emprego) e os sindicatos. A

posição dessas instituições estatais ajudou a combater as fraudes e à ausência de registro nas relações trabalhistas, ao adotar posturas que estimularam os agentes econômicos a atuar dentro da legalidade, em um ambiente econômico favorável e em um mercado de trabalho que experimentou um aumento do poder de negociação dos trabalhadores e de suas organizações (Krein, dos Santos, 2012).

Se observamos os setores onde esses jovens se inseriram no mercado de trabalho, em relação a se conseguiram ter carteira assinada ou não, observamos que os setores com maior precariedade são o comércio e o setor gastronômico-alimentício, ainda que também se destacam os setores de serviço, call center e confecção.

Quanto a como procurar um emprego (Quadro 9) a maioria dos jovens o fez através da indicação de algum amigo, colega ou parente, outros através da internet como Rio Vaga, Emprego Job ou deixando currículo nos comércios, e muitos poucos através do Programa do Governo ou através de professores da escola.

#### **Quadro 9: Como procuram trabalho**

Total	20 respostas
Internet	15%
Indicação de parentes, amigos, colegas	60%
Programas do Governo	5%
Deixando Currículos nas lojas	15%
Através de professores da escola	5%

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos jovens brasileiros 2013

Ante a pergunta de quais são os requisitos, com base em sua experiência, que os empregadores exigem para entrar no mercado de trabalho, responderam que neste momento estão pedindo documentos, ensino médio completo, experiência, qualificação, cursos profissionalizantes, ter boa aparência, saber falar e ser agradável com as pessoas e ter recomendações. Também é muito importante saber se expressar bem na entrevista.



## Apêndice 2 Os Jovens entrevistados na Argentina

### Característica dos jovens entrevistados e perfil das famílias às quais pertencem

Os jovens entrevistados que trabalham e abandonaram a escola foram 5 no total, 4 rapazes e 1 moça, que vivem na Villa do Retiro, Buenos Aires. No momento das entrevistas dois dos deles moravam com seus irmãos, menores que eles, portanto passaram a ser um pilar importante para o sustento da família. Outro rapaz mora com sua mãe e irmãos. A moça vive com seu esposo e sua filha (Quadro 1).

#### Quadro 1: Tipo de composição familiar dos jovens (18 a 24 anos) que moram na Villa Retiro. Trabalham e abandonaram a escola secundária.

Tipo de composição do Grupo familiar	Jovens
Mora com sua mãe e irmãos	20%
Mora com seu esposo e filhos	20%
Mora com irmãos	40%
Mora com a mãe, pai e irmãos	20%

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

Foram entrevistados 11 jovens, 5 moças e 6 rapazes, que cursam o ensino médio nas “escolas de reingresso” ou na educação de adultos e adolescentes. Todos moram na Villa Soldati, no Bairro Ramon Carrillo.

No momento das entrevistas, 64% dos jovens moravam em lares nucleares, sendo que 36% restante viviam em lares estendidos (com ou sem núcleo completo). 45% são lares monoparentais com filhos de chefia feminina.

Quanto ao tipo de composição do grupo familiar, nenhum dos jovens entrevistados constituiu uma família independente, só uma entrevistada disse que vivia com seu parceiro e que, embora continuasse vivendo na casa dos pais e junto com seus

irmãos. 90% vivem ainda com seus pais e irmãos ou somente com sua mãe e irmãos, e 10% vivem com parentes. Somente uma jovem disse ter um filho. (Quadro 2).

**Quadro 2: Tipo de composição familiar dos jovens (18 a 24 anos) que voltaram a estudar nas “escolas de Reingresso” e frequentam a educação de adultos e adolescentes.**

Tipo de Composição do Grupo Familiar	Jovens
Mora com a mãe, pai e irmãos	27,5%
Mora com a mãe, padrasto e irmãos	9%
Mora com a mãe e irmãos	27,5%
Mora com a mãe, irmãos e filhos	9%
Mora com a mãe e parentes	9%
Mora com os pais, irmãos e cônjuge	9%
Mora com parentes	9%

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

Das 14 entrevistas realizadas com os jovens entre 18 e 24 anos que cursam o Professorado Profissional – educação superior não universitária -, 79% mora em famílias nucleares, dos quais 45% têm chefia feminina. 14% são famílias estendidas e 7% mora sozinho. Somente 7% constituiu uma nova família e tem filhos (Quadro 3).

**Quadro 3: Tipo de composição familiar dos jovens (18 a 24 anos) que frequenta a educação Profissional**

Tipo de Composição do Grupo Familiar	Jovens
Mora com a mãe e irmãos	36%
Mora com a mãe e padrasto	7%
Mora com pai, mãe e irmãos	36%
Mora com o esposo, filho, cunhados e sogra	7%
Mora com parentes	7%

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

Se relacionarmos a escolaridade dos pais com a escolaridade dos filhos, perceberemos que dos 30 entrevistados (Quadro 4) todos os filhos tem mais escolaridade do que seus os pais ou estão a caminho de igualá-la. Todos os jovens entrevistados tem o ensino fundamental completo e quanto menor a escolaridade dos pais, menor a escolaridade dos filhos, como vimos no caso do Brasil. Esta correlação mostra uma reprodução de geração da valorização educativa, e se vincula ao clima educativo do lar, que ao compara os dois países analisaremos com mais detalhe.

**Quadro 4: Distribuição dos jovens (18 a 24 anos), segundo anos de escolaridade de seus pais**

Escolaridade dos pais	total	Escolaridade dos jovens ( 18 24 anos)			
		Ensino fundamental Incompleto	Ensino fundamenta l completo/a	ensino medio incompleto	Ensino medio completo – educacao

		abandono	bandono ensino medio	escola de reingresso educacao adultos	profissional
	30	0	5	11	14
<b>Analfabeto/ Até 3ra série ensino fundamental</b>					
<b>4ta a 7ma série fundamental</b>	20%	0%	100%	0%	7 %
<b>Ensino fundamental completo / ensino médio incompleto</b>	53%	0%	0%	36%	50%
<b>Ensino médio completo / terciário incompleto</b>	20%	0%	0%	45%	43%
<b>Terciário completo</b>	7%	0%	0%	19%	0%

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos jovens argentinos 2012-2013<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Nota: quando os jovens declararam a educação de ambos os pais, considero-se em educação dos pais aquele com maior grau educativo alcançado.

O fato de não tenha havido entrevistados sem a escola primária terminada, se relaciona com o fato de que a taxa de escolarização nesse nível é de 98% (Censo 2010) e que desde 1975 se manteve acima dos 90%. Entre os pais de jovens não se registra analfabetismo, já que o percentual da população analfabeta de 15 anos ou mais é de 1% (SITEAL, 2011) e geralmente corresponde à população de áreas rurais, não urbanas. 30% dos jovens informaram que seus pais completaram o primário, o secundário ou inclusive o nível terciário em educação para adultos.

### **Trajetória educativa dos Jovens**

A totalidade dos jovens que abandonaram a escola e não retomaram seus estudos, no momento da entrevista, não concluíram a educação inicial, três deles não nasceram na Argentina e se radicaram no país quando eram pequenos. Os 5 jovens cursaram a escola primária completa. Sem embargo, 4 deles abandonaram no primeiro ano da escola secundária e o outro no segundo ano. No momento de perguntar o motivo pelos quais deixaram a escola eles disseram:

Porque repeti e não quis continuar (L. 2012), “eu porque tinha que trabalhar” (Feliciano, 2012), “...pelo mesmo cansaço, porque eu, às vezes quando me matriculava a noite, trabalhava pela manhã, de 8 da manhã às 5 da tarde e depois daí, entrava às 6 na escola e saía às 10 e aí chegava o momento que terminava cansada e não dava mais, e já íamos dormir e eu não me levantava mais, e me complicava muito, então deixei (Le, 2012).

Um estudo realizado pelo SITEAL (2013) observa que no início da adolescência muda a estrutura dos motivos pelos quais os adolescentes se afastam da escola. As dificuldades econômicas, a incapacidade e os problemas de oferta de trabalho vão perdendo centralidade, enquanto que o desinteresse, o desânimo pela atividade escolar cobra um preço cada vez maior, a tal ponto que fica em primeiro lugar. Na entrada da adolescência o desinteresse pelo estudo mantém sua relevância e se observa que o trabalho aumenta seu peso relativo como causa associada à interrupção dos estudos.

O curso da vida dos adolescentes que abandonam a escola toma um rumo claramente diferente, segundo eles, sejam rapazes ou moças. Com efeito, mais de 70%

daqueles que colocam os motivos trabalhistas como a causa principal de deserção, são rapazes, em contraste com 97% de moças registradas, as quais indicam que a maternidade e tarefas associadas à reprodução da vida doméstica constitui a causa principal de abandono escolar. (Siteal, 2013).

Ante a pergunta de que se estudar possibilita ter melhores trabalhos, eles opinam que é o único que lhes permitirá sair do trabalho precário: “Gostaria de voltar e terminar o secundário, para ver se posso conseguir um bom trabalho, porque senão a gente fica só fazendo bicos” (Leo, 2012).

Embora saibam da importância do estudo ainda não tomaram a decisão de voltar à escola: “Sim, gostaria de voltar, mas diante da situação não creio que vou ter o horário, vai ver que vou um mês e depois estando num trabalho de 8 horas, a viagem, depois ir à escola e ir à noite e voltar é muito cansativo” (B, 2012).

Se analisarmos as trajetórias educativas dos 11 jovens entre 18 e 24 anos entrevistados e que voltaram a estudar ou frequentam a “escola de Reingresso” ou a Educação de Adultos e Adolescentes, observaremos que 70% teve educação inicial, situação que está em relação com os percentuais para o total do país. A Argentina tem uma cobertura em educação inicial de 94%, mas analisados segundo o nível socioeconômico, a cobertura é de 97% nos níveis altos e de 76% nos níveis baixos (SITEAL, 2011).

Observa-se em 36% deles uma defasagem de idade em relação ao término do primário. Da totalidade, 18% abandonou o secundário, um deles porque necessitava trabalhar e em outro caso por problemas de saúde. O outro 82% dos jovens entrevistados alcançou manter a assistência escolar e não abandonou o colégio, mas repetiu vários anos, porque a “escola de reingresso” ou a educação de adultos constitui em alternativas válidas para continuar seus estudos, já que ambas lhes permitem terminar seus estudos secundários em um regime mais flexível e de menos duração.

**Quadro 5: Taxa de Repetência 2008**

Secundário - Ciclo Básico				Secundário - ciclo Orientado			
Total	Anos de Estudo			Total	Anos de estudo		
	7	8	9		10	11	12
<b>12,18%</b>	9,3%	15,57%	11,67%	7,73%	12,00%	7,32%	11,39%

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

A taxa de repetência aparece como uma problemática a se levar em conta no nível médio na Argentina, segundo dados da DINIECE (2008) (Quadro 5): nos primeiros três anos é de 12,18% e nos três últimos anos do nível é de 7,73%. Ao fazer a análise por ano de estudo se observa que o mais alto está no 8ª ano, seguido pelo 10º e 9º anos. Quanto à taxa interanual de abandono (DINIECE, 2008-2009) se observa que no 10º anos 12º tem alto percentual, 17,79% e 23,99%, respectivamente. (Quadro 6).

**Quadro 6: Taxa de abandono interanual 2008 -2009**

Secundário - Ciclo Básico				Secundário - ciclo Orientado			
Total	Anos de Estudo			Total	Anos de estudo		
	7	8	9		10	11	12
<b>8,43</b>	3,53	12,08	10,11	17,38	17,79	11,46	23,99

Fonte: DINIECE, 2008-2009

A incorporação de novos setores sociais historicamente excluídos das escolas secundárias modificou seus perfis e sentidos. Esses setores não procuram contar com o capital cultural que a escola secundária lhes exige, nem a estabilidade familiar para superar dificuldades. Distribuem-se assim os alunos em circuitos diferenciados com disparidade e fragmentação e as grandes brechas educativas que reproduzem as relações desiguais vigentes permanecem sem se resolver (Educação secundária, Buenos Aires).

A universalização põe em questão os fins da educação secundária e o caráter seletivo que a marcou desde o começo. A estrutura da atual educação secundária (a organização por ano de estudos, o sistema de promoção, o currículo e as orientações) propicia trajetórias interrompidas na escolarização dos alunos que contrasta com os objetivos universais da normativa vigente. Os fracassos reiterados fecham as portas das instituições com prestígio, as oportunidades se restringem com frequência e os estigmatiza. A inclusão, no melhor dos casos, é só formal, se oferece uma educação de baixa intensidade que aumenta as desigualdades sociais.

A preocupação dos jovens por aprender contrasta com muitas percepções dos professores. O termo “trajetórias da baixa intensidade” foi cunhado por Gabriel Kessler, para fazer referência aos jovens que estão na escola, mas não conseguem gerar um vínculo com a proposta formativa (ver Kessler, 2004). Por outro lado, ante os atores que opinam que os alunos se candidatam só para receber a bolsa ou a AUH que lhes permitirá comprar artigos de consumo, os estudantes entrevistados valorizam o estudo e o lugar da escola para aprender, e a importância do secundário para seu presente e seu futuro, sobretudo em termos de uma inserção trabalhista: “...A escola nos serve para formarmos, para ser alguém mais para frente, para ter um trabalho digno.” “Abre as possibilidades para outro tipo de trabalho.” “Sem o secundário não consegue trabalho [...] e trabalhar te permite ser independente” “Quero continuar estudando fazer um curso terciário técnico ou ir para a universidade” (A1).

Ao analisar os 14 jovens entre 18 a 24 anos que estão cursando o nível terciário, 50% terminou o nível inicial (percentagem menor em relação aos jovens que estão no secundário devido a que 30% deles são estrangeiros, não tendo a oferta de educação inicial em seus países de origem). Esses estudantes realizaram seus estudos em escolas públicas e 21% teve defasagem de idade a respeito do término do secundário.

O compromisso dos diretores e docentes de algumas escolas, em comparação com outras, facilita que estivessem abertas para dar resposta às necessidades concretas da população que atendem, permitindo gerar propostas a partir de necessidades concretas que se adotaram mais tarde como programas de inclusão.

Os jovens entrevistados realizam estudos terciários (superior não universitário) nas carreiras de Técnica de Segurança e Higiene do Trabalho, Enfermagem e Educação inicial. “Ante a pergunta sobre os motivos pelos quais escolheram essas carreiras, eles dizem: “Entre as carreiras que havia era a que mais gostava e tinha que estudar aqui em Soldati, porque com o trabalho não tinha tempo nem dinheiro para estudar em algum lugar longe de onde moro”. “Comecei o ciclo básico comum da UBA, mas tive que abandoná-lo porque era muito difícil e não tinha muito tempo para estudar com o trabalho e também porque gastava muito dinheiro entre passagem e notas, então decidi estudar aqui no bairro, porque com certeza quero estudar”. “Escolhi enfermagem porque gosto de ajudar as pessoas e é possível conseguir trabalho” “É muito importante o apoio dos professores e companheiros para continuar estudando, por isso a gente não desiste.”.

Embora os jovens pobres na cidade de Buenos Aires tenham a oportunidade de ir a uma universidade pública sem fazer um teste de entrada, é muito difícil sustentar o ritmo de estudos por três razões: a baixa qualidade dos conhecimentos adquiridos no secundário, a dificuldade que significa estudar e trabalhar, e os gastos que decorrem dos estudos universitários. A oferta educativa do nível superior – universitário ou não universitária – se apresenta de maneira universal e gratuita, mas razões educativas e socioeconômicas estruturais fazem com que os jovens não possam aproveitar essas oportunidades. Segundo dados da EPH (Siteal, 2011) o acesso dos jovens entre 20 e 21 anos à educação superior, nos níveis socioeconômicos mais baixos é de 27% e a taxa de término é de 9%. Esses dados são reveladores quando na Argentina, nos últimos anos, houve uma expansão significativa da educação universitária, pública e gratuita. Desde 2003 até esta data se criaram nove universidades que foram somadas às 39 existentes, cinco das quais estão localizadas na área urbana de Buenos Aires (Avellaneda, Moreno, Meerlo, Florencio Varela e José C. Paz) e quatro nas províncias de Rio Negro, Tierra del Fuego, Chaco e San Luis.

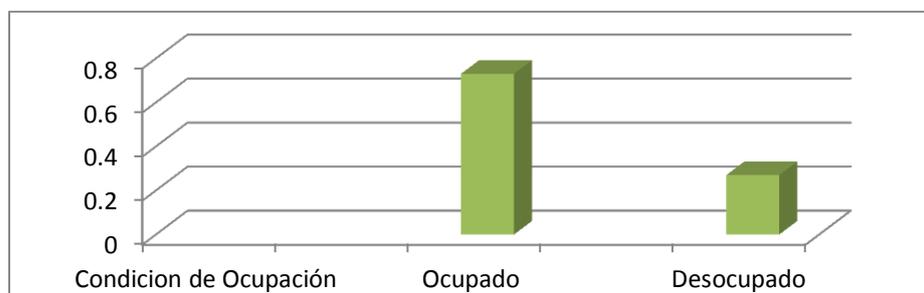
Esses jovens muitas vezes não fazem uma escolha motivada por uma vocação, mas simplesmente pelas possibilidades: ter uma escola no bairro que oferece cursos terciários lhes dá oportunidades de poder continuar estudando, que seriam muito limitadas no caso de não existir.

Os jovens também valorizam a rede de contenção e apoio que geram os professores e companheiros que os sustentam diante das dificuldades.

### As trajetórias de trabalho dos Jovens entrevistados

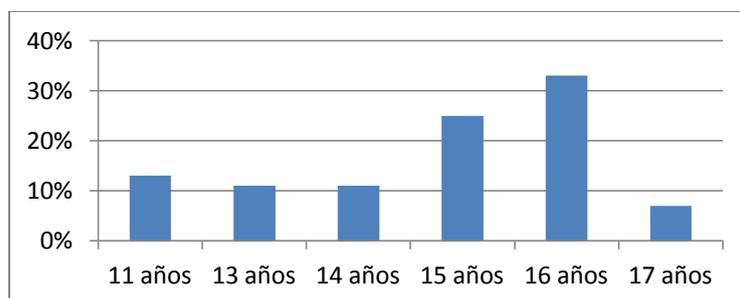
Ao analisar os jovens de 18 a 24 anos entrevistados, 80% está ativos e só 20% está inativo, sendo que 73% dos ativos está ocupado e 27% desocupados (Gráfico 1).

#### Gráfico 1: Condição de Ocupação



Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

Dos jovens entrevistados, 40% começou a trabalhar desde pequenos, tornando-se responsável por seus irmãos, assumindo tarefas domésticas e fazendo trabalhos familiares, isto é, ajudando seus pais em seus trabalhos. Alguns dos jovens começaram o trabalho remunerado a partir dos 11 anos, como ajudantes de pedreiro, mas a maioria (60% o faz a partir dos 15 anos (Gráfico 2)).

**Gráfico 2: Idade em que começaram o trabalho remunerado**

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

Os rapazes são os que começam a trabalhar de forma remunerada com menor idade, ou seja, na construção ou em tarefas como serviços mecânicos. As mulheres começam como babás ou no serviço doméstico.

Os setores de atividade são um indicador dos espaços do mercado de trabalhos abertos ao emprego juvenil, no processo de acesso dos jovens ao emprego. Além do mais, as condições dos setores diferem entre si: alguns setores se caracterizam por serem amplamente juvenis, outros por sua informalidade, outros por sua proteção. Os setores de atividade são também indicadores do segmento do mercado trabalhista em que os jovens se inserem desigualmente. Os setores do comércio, gastronômico, serviços pessoais, construção e serviço doméstico contratam de forma majoritária jovens e se caracterizam por sua elevada rotação trabalhista e um alto grau de informalidade, por contraste a atividades mais estáveis como as vinculadas ao setor público (ensino e serviços sociais e de saúde) e as atividades financeiras, imobiliárias e empresariais, nas quais os jovens estão sub-representados (Perez, 2008).

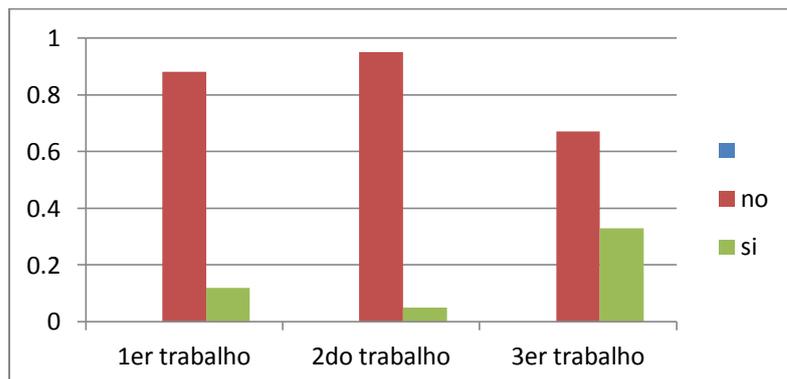
Se analisarmos a trajetória de emprego dos jovens entrevistados, 86% teve um só emprego, 63% dois empregos e 20% três empregos. Os setores de comércio, gastronômico, construção, confecção e serviços se caracterizam por receber em maior proporção os jovens que os outros (Quadro 6).

**Quadro 6: Setores onde trabalham os jovens**

Setores	1º Trabalho	2º Trabalho	3º Trabalho
Total Jovens	26	19	6
Indústria: confecção, mecânica	13%	16%	
Construção	23%	16%	16%
Comércio	17%	47%	68%
Hotelaria, restaurante, gastronomia	17%	10,5%	16%
Serviços: serviço doméstico, babá	23%	10,5%	
Outros serviços	8%		

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

Quanto à precariedade do trabalho no primeiro emprego, somente 12% declara ter trabalhado num contexto de formalidade trabalhista, no segundo emprego só 5% trabalhava formalmente e no terceiro emprego 33%. (Gráfico 3). Encontramos nos trabalhos formais nos setores de comércio e de indústria manufatureiras, embora nem todos os empregadores provenientes desses setores oferecem trabalhos formais que permitam o acesso à seguridade social.

**Gráfico 3: Trabalho com e sem carteira assinada**

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

A quantidade de empregados que trabalham no mercado informal é de 32,8% no primeiro trimestre do ano 2012. A taxa se meda na população maior de 14 anos em 31 aglomerados urbanos do país. Os dados surgem do relatório do INDEC que fornece a informação encontrada na (Encuesta Permanente de Hogares). Os trabalhadores “em negro” não têm contribuições de aposentadorias nem se encontram sob a proteção de convênios coletivos de trabalho, portanto não têm acesso às prestações de seguridade social.

Como obtiveram seus empregos? A maioria dos jovens entrevistados ( Quadro 7) conseguiram através da indicação de algum amigo, colega ou parente, ou outros através da internet e muitos poucos através de Programas de Governo ou através de professores e da escola.

**Quadro 7: Como procuram trabalho**

<b>Total</b>	<b>20 respostas</b>
<b>Internet</b>	5%
<b>Indicação de parentes, amigos, colegas</b>	70%
<b>Programas do Governo</b>	10%
<b>Entregando Currículos nas lojas</b>	5%
<b>Através de professores da escola</b>	10%

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas realizadas aos Jovens argentinos 2012-2013

Diante da pergunta de quais são os requisitos, com base na sua experiência de que os empregadores pedem na hora de entrar no mercado de trabalho, os jovens respondem que neste momento lhes é solicitado o diploma do secundário completo. Este título é necessário, segundo eles, para contar com um trabalho formal, além de ter experiência e disponibilidade de horários. Este último acaba ficando complicado no momento de coordenar o trabalho com os horários da escola ou do professorado. Também é muito importante, para eles, saber se expressar na entrevista e “saber como se vender.” “não dizer onde vivemos, porque muitas vezes por isso não te dão o trabalho, se tem que escolher preferem alguém que não seja da Villa” (A, 2012).