

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRO MARCON DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES TRABALHADORES:  
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS  
DA LEI DA APRENDIZAGEM**

**CAMPO GRANDE/MS  
2016**

**ALESSANDRO MARCON DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES TRABALHADORES:  
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS  
DA LEI DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarita Victoria Rodriguez

**CAMPO GRANDE/MS  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária: Thays Karoline dos Santos Silva – CRB 3066

---

S586f Silva, Alessandro Marcon da.  
A formação de crianças e adolescentes trabalhadores: perspectivas históricas e educacionais da lei da aprendizagem / Alessandro Marcon da Silva. -- Campo Grande, MS, 2016.  
148 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Margarita Victoria Rodriguez.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, 2016.

1. Disciplinamento técnico-profissional. 2. Lei da aprendizagem.  
3. Formação do menor trabalhador. I. Rodriguez, Margarita Victoria.  
II. Título.

CDD 371.227  
CDU 377

---

**ALESSANDRO MARCON DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES TRABALHADORES:  
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS  
DA LEI DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarita Victoria Rodriguez  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Samira Saad Pulchério Lancillotti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Membro Titular

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Titular

CAMPO GRANDE/MS, 21 de outubro de 2016

**Aos meus filhos:  
Maria Alice e Arthur José**

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno,

Aos meus pais, sempre e por tudo;

À Breenda pelo amor, carinho e atenção dispensados a mim nos momentos finais do presente trabalho, pelas noites e madrugadas que no sofá me esperou, pelos “pera aí que vou fechar esse parágrafo e saímos” e por me presentear com sua presença todas as manhãs, tardes e noites;

À professora Margarita pela paciência e dedicação em nossas reuniões, nossos e-mails e durante as aulas, para a qual declaro toda minha admiração e respeito pelo ser humano que demonstrou ser nos momentos mais críticos da pesquisa e de minha formação;

Aos representantes e aos adolescentes da EFAC que nos atenderam e participaram da pesquisa, pela disponibilidade de tempo e de espaço e pela atenção prestada durante os procedimentos da pesquisa;

À Ana Laura pelo incentivo para ingressar no processo seletivo e discussões acadêmicas realizadas;

Ao Klinger, bom amigo que sempre me incentivou a continuar na formação acadêmica;

À Luciana, amiga de todos os dias, que me ajudou nos momentos mais complicados dos últimos anos e sempre esteve à disposição para auxiliar em minhas ausências da sala de aula;

À Elisa, que me substitui nas aulas quando me ausentava para a formação acadêmica, que com grandeza sempre esteve à disposição para as atividades escolares da turma que trabalhei em 2014 e pela amizade construída dentro e fora da escola;

Aos amigos Marli, Maiko, Mariana, Heide, Rubens e Leonardo, que sempre me ajudaram nos momentos de ausência em sala de aula, seja para orientação, entrega de documentos, coleta de dados e por questões pessoais, companheiros de luta, contem sempre comigo;

Ao Alan, que mesmo quando longe sei que pede por mim e com exemplo e discussões me ajuda sempre a “colocar as ideias no lugar”;

À minha coordenadora, Dilma, que não mediu esforços para me auxiliar na organização dos tempos e espaços na escola para poder me ausentar sempre que necessário para atender as necessidades da pesquisa e do curso de mestrado;

Às minhas diretoras, Rosângela, Elaine e Cris Michele, por me ajudarem a organizar os tempos na escola para assistir as aulas do curso de mestrado e realizar as etapas da pesquisa;

Às professoras que estiveram conosco nas aulas do curso de mestrado, que de maneiras diferentes contribuíram para a minha formação;

Ao Marcelo, amizade construída durante o curso de mestrado e que entre um tereré e um café, sempre disposto à boas discussões acadêmicas, me ajudou a entender melhor o meu referencial mediante os questionamentos levantados;

Às queridas Leila e Asheley, que estiveram comigo em todas as disciplinas do curso e nos corredores da universidade;

Aos demais colegas da turma 2014.1 pelos momentos juntos e pelas amizades construídas;

À professora Silvia e professora Samira pela disposição em participar da banca e pelas contribuições necessárias e pertinentes na construção do presente trabalho.

**Há um ponto de partida, há um ponto de união:  
Sentir com inteligência, pensar com emoção.  
(Humberto Gessinger)**



## RESUMO

O presente trabalho foi elaborado com base nos estudos e pesquisas realizados na linha de pesquisa História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CCHS/UFMS). A problemática da formação profissional dos menores é uma questão que preocupa os educadores e tem sido objeto de diversos estudos, que demonstram que a legislação brasileira vigente tem por única condição para o trabalho de menores de 18 anos de idade a da aprendizagem, com vistas a atender a formação técnico-profissional. As diretrizes e bases da legislação educacional determinam que o trabalho educativo deve ter como alicerce um programa social que fique sob a responsabilidade de uma entidade governamental ou não governamental, sem fins lucrativos. Assim, a Lei da Aprendizagem foi objeto deste estudo, que teve como objetivo investigar o seu construto histórico e sua efetivação nas primeiras décadas do século XXI, mediante as políticas públicas educacionais destinadas à formação dos aprendizes, com base nos interesses hegemônicos do Estado e de seus organismos reguladores da educação e do trabalho. Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados partiram da análise da legislação brasileira que regulamenta a formação do aprendiz, bem como de documentos de organismos internacionais que discutem esta questão. Para observar a aplicação da lei em sua singularidade, foi investigada uma entidade que forma aprendizes na cidade de Campo Grande/MS. Documentos, tais como o regimento da entidade, ementa do curso de formação, manual do professor e do aluno e relatórios de atividades e de distribuição da força de trabalho dos aprendizes foram coletados para a análise. Também foi realizada uma entrevista com o coordenador da instituição estudada, e se aplicou um questionário aos alunos. A partir dessas análises consideramos que a legislação atual garante os direitos dos adolescentes trabalhadores quanto à sua formação educacional e laboral, porém não relaciona com a formação integral do indivíduo e sim buscam atender os interesses do mercado de trabalho capitalista. Os aprendizes buscam empregabilidade e as empresas que os contratam objetivam os incentivos que recebem para a inserção dessa força de trabalho. O baixo custo do aprendiz foi traduzido em aumento do interesse pela sua prestação de serviço. Assim, entidades sem fins lucrativos passaram a funcionar como empresas de contratação, formação e distribuição da força de trabalho barata e com pouca segurança social dos aprendizes.

**Palavras-chave:** Disciplinamento técnico-profissional. Lei da Aprendizagem. Formação do menor trabalhador.

## ABSTRACT

This study was based on studies and research conducted in the research line History, Politics and Education of the Graduate Program in Education of the Center of Humanities and Social Sciences of the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CCHS/UFMS). The problematic of the training of children is an issue that concerns educators and has been the subject of several studies, demonstrating that the current Brazilian legislation has the only condition for the work of children and adolescents under 18 years of age the learning, in order to meet the technical and vocational training. The guidelines and bases of educational legislation determine that the educational work should have as its foundation a social program that is under the responsibility of a an institution governmental or non-governmental, non-profit. Thus, the law of learning was the subject of this study, what aimed to investigate its historical construct and its implementation in the first decades of the twenty-first century, by educational policies intended to training of apprentices, based on the hegemonic interests of the State and its regulatory bodies of education and of work. The methodological procedures used for data collection started from the analysis of Brazilian legislation governing the formation of the apprentice as well as documents of international organizations discussing this issue. To observe the application of the law in its uniqueness, was investigated a learning institution of apprentice in the city of Campo Grande / MS. Documents, such as regiment of the organization, formation course menu, teacher's manual and student's manual and reports of the activities and distribution of the workforce of the apprentices were collected for analysis. Also was carried out an interview with the coordinator of the study institution and applied a questionnaire to students. From these analyzes we believe that the current legislation guarantees the rights of adolescent workers and their educational and labor training, but not related to the integral formation of the individual and seek to serve the interests of the capitalist labor market. The apprentices seeking employability and the companies that hire the aim incentives they receive for the insertion of this workforce. The low cost of the apprentice was translated in increased interest in their provision of service. Thus, nonprofits work as companies hiring , training and distribution of cheap workforce and low social security.

**Keyword:** Technical and professional discipline. Law of the Learning. Formation of the worker minor.

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Estudo e trabalho juvenil - Brasil 2006 .....	81
TABELA 2 – Indicadores das pessoas de 5 a 17 anos de idade – Brasil 2013 .....	92
TABELA 3 – Crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade/Trabalho e educação – Brasil e MS 2013 .....	94

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Artigos publicados em periódicos .....	24
QUADRO 2 – Teses e dissertações .....	25
QUADRO 3 – Trabalho completos publicados em anais das reuniões nacionais da Anped .....	26
QUADRO 4 – Ocupações dos cursos oferecidos aos aprendizes dos cursos cadastrados no MTE de Mato Grosso do Sul .....	97
QUADRO 5 – Apresentação individual dos aprendizes durante a formação na EFAC.....	108
QUADRO 6 – Relação salário e carga horária dos aprendizes entrevistados .....	120
QUADRO 7 – Justificativa dos aprendizes sobre a aprendizagem como facilitadora de vaga de emprego no futuro .....	122
QUADRO 8 – Justificativa dos adolescentes sobre a inserção precoce no mercado de trabalho .....	128
QUADRO 9 – Pontuação em grau de importância das etapas de ensino em que o aprendiz está envolvido .....	131
QUADRO 10 – Justificativa para a recomendação do curso da EFAC .....	132

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Trabalho infanto-juvenil (faixa etária) – 2013 .....	93
GRÁFICO 2 – Crianças e adolescentes ocupados – 2013.....	93
GRÁFICO 3 – Postos de trabalho dos aprendizes – 2015.....	115

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CEBs – Conferências Brasileiras de Educação
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CGTB – Central Geral de Trabalhadores do Brasil
- CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
- COFINS – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
- CONAFEP – Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude
- CPB – Confederação de Professores do Brasil
- CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
- CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
- CUT – Central Única dos Trabalhadores

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EBEP – Educação Básica articulada com a Educação Profissional

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EFAC – Entidade Formadora de Aprendizizes de Campo Grande

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FASUBRA – Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas

FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos

FENASE – Federação Nacional de Supervisores Educacionais

FENOE – Federação Nacional de Orientadores Educacionais

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNB – Federação Nacional dos Bancos

FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

FPR – Formação Profissional Rural

FRM – Fundação Roberto Marinho

FS – Força Sindical

GT's – Grupos de Trabalho

HTML – *HyperText Markup Language*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IF – Institutos Federais

IIE – *Institute for International Economics*

IMC – Índice de Massa Corporal

INSS – Instituto Nacional da Seguridade Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OAB/MS – Ordem dos Advogados do Brasil do estado de Mato Grosso do Sul

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – organizações não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PEC – Programa Educando para a Cidadania

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional da Educação

PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PREJAL – *Promoción del Empleo Juvenil en América Latina*

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSAI – Programa SENAI de Ações Inclusivas

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RPG – Reeducação Postural Global

SDS – Social Democracia Sindical

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural



SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do TransporteS

SESI – Serviço Social da Indústria

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

SPTER – Sistema Público de Trabalho, Emprego e Renda

TCH – Teoria do Capital Humano

UGT – União Geral dos Trabalhadores

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO .....	22
<b>CAPÍTULO 1 – MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, AÇÃO DO ESTADO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>32</b>
1.1. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DE UM NOVO TRABALHADOR.....	33
1.2. CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO NEOLIBERAL NO BRASIL: MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CERTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	42
1.3. CONTINUIDADES E RUPTURAS NOS ANOS 2000 .....	54
<b>CAPÍTULO 2 – MARCOS LEGAIS PARA A INSERÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DO MENOR TRABALHADOR .....</b>	<b>64</b>
2.1. A PROTEÇÃO E AS PREOCUPAÇÕES LEGAIS QUANTO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL.....	65
2.2. A LEI Nº 10.097/2000 E OS ENCAMINHAMENTOS LEGAIS PARA A APRENDIZAGEM NOS ANOS 2000.....	75
2.3. O OLHAR DA OIT E O DELINEAMENTO PARA A MATERIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO MENOR TRABALHADOR BRASILEIRO.....	79
<b>CAPÍTULO 3 – A MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MENOR APRENDIZ EM UMA INSTITUIÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS.....</b>	<b>96</b>
3.1. A EFAC E SUA FINALIDADE: CARACTERIZAÇÃO DA ENTIDADE FORMADORA.....	98
3.2. O CURSO AUXILIAR EM GESTÃO EMPRESARIAL: EMENTA E ESPECIFICIDADES DAS OFICINAS .....	101
3.3. O DISCIPLINAMENTO FÍSICO E MORAL DOS ALUNOS E PROFESSORES .....	104
3.4. OS ATENDIMENTOS AOS APRENDIZES: AÇÕES SOCIAIS E CONTRATO DE APRENDIZAGEM .....	112
3.5. OS APRENDIZES E SUAS EXPECTATIVAS: O OLHAR DOS TRABALHADORES MENORES DE IDADE .....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

A necessidade de suprir indagações que cercam um indivíduo, suas vivências e anseios pessoais pode ser um ponto de partida relevante para uma pesquisa. Nascido e formado na classe trabalhadora, bem como, sob todos os condicionantes que cercaram a luta de classe nas últimas décadas, tivemos uma inserção no mercado de trabalho na passagem da infância para a adolescência, bem como os demais familiares.

Durante a graduação, de 2006 a 2009, estudamos a relação trabalho e educação e, concomitante a isso, acompanhamos a inserção do caçula da família em um programa de formação de aprendizes. Isso nos levantou questionamentos de cunho teórico e de cunho prático ao mesmo tempo, pois, ao acompanharmos os estudos, verificávamos seus delineamentos práticos dentro da família.

Assim, estudar a relação da criança e do adolescente trabalhador foi mais do que um despertar de curiosidade, foi uma necessidade para entender as relações que envolveram o meu labor e o dos meus irmãos. No trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia, chegamos a algumas considerações sobre a aprendizagem profissional oferecida por entidades formadoras, mas essa pesquisa nos deixou algumas indagações que não foram alcançadas nessa etapa da formação.

Desses novos questionamentos surgiu o projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para o curso de mestrado em Educação no ano de 2013. Aprovado o projeto, a pesquisa e a formação *stricto sensu* iniciaram-se em 2014.

O processo de formação e discussão, que foi propiciado durante o curso pelas disciplinas e participação em diversos eventos científicos, contribuiu para aprofundar meus estudos e iniciar um processo de análises mais sistematizado da problemática do menor trabalhador no marco da sociedade capitalista contemporânea e suas implicações sociais e econômicas.

Com efeito, na organização social vigente, houve preocupação com a inserção precoce de crianças e adolescentes no mundo do trabalho. Ações e discussões surgiram para a erradicação da força de trabalho infanto-juvenil e, contraditoriamente, verificamos o surgimento de políticas públicas e indicações de organismos multilaterais para a regulação do trabalho para os menores de idade. Ou seja, o trabalho foi apontado como vilão para o desenvolvimento dos pequenos trabalhadores, ao mesmo tempo em que foi considerado como salvação para os marginalizados socialmente, dado que permitiria o acesso a uma formação profissional destinada à atividade produtiva efetiva.

As medidas implementadas para enfrentar o problema do trabalho infantil no Brasil decorrem de concepções reformistas descoladas da ordem totalitária do sistema capitalista de produção. Assim, conferem à escola, às políticas públicas e à legislação a tarefa de erradicá-lo sem transformar as bases da sociedade capitalista. No âmbito das ações políticas internacionais, são desenvolvidas legislações e metas para a erradicação do trabalho infantil no mundo. Após o final da Primeira Guerra Mundial, em 1919, criam-se a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e, em 1939, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para tratar das políticas relacionadas à infância, nos países pobres. A criação da OIT e da Unicef é realizada para separar decisões financeiras internacionais das metas que agem sobre os efeitos contraditórios dos problemas criados pelo sistema capitalista de produção. As decisões econômicas e os rumos do capitalismo internacional permanecem sob o controle do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Com isso, os problemas como o trabalho infantil aparecem separados da exploração decorrente do sistema econômico capitalista. (CONDE, 2013, p. 242).

As demandas quanto ao trabalho infanto-juvenil e a organização educacional acompanharam as transformações do mundo do trabalho. No início do século XX, os estudos de Frederick Winslow Taylor inspiraram o modelo de produção chamado fordismo, viabilizado por Henry Ford em sua fábrica de automóveis<sup>1</sup>. Esses estudos propuseram um

---

<sup>1</sup> Não podemos entender o fordismo e o taylorismo como uma única coisa. Eles são complementares, porém distintos. Taylorismo é um conjunto de estudos de Frederick Winslow Taylor que levaram a um método que racionalizava a produção para que cada tarefa e cada movimento do trabalhador fossem racionalizados para a maneira mais lucrativa possível. As ações, segundo Taylor, tinham que ser estudadas, classificadas e sistematizadas separando planejamento, concepção e direção das tarefas de execução (RAGO, MOREIRA, 1984). O método taylorista inspirou o fundador da empresa automobilística Ford. Henry Ford criou uma nova organização do processo de produção, destinada a fabricar seu veículo, o modelo T, por um preço relativamente baixo para que fosse comprado em massa, criou o modelo fordista de produção. No fordismo, valorizou-se a produção em massa e a redução de custos na produção. Ford chocou-se com o antigo regime de trabalho, no qual os operários eram extremamente especializados, grandes mecânicos, que faziam artesanalmente os veículos.

método que racionalizava a produção, diminuía gestos supérfluos e comportamentos desnecessários no interior do processo produtivo com o objetivo de evitar perda de tempo e aumentar a produção. Para impulsar atividades produtivas, a força de trabalho não necessitava de muito conhecimento científico, mas sim um ser humano com a suas capacidades físicas apuradas e com boa saúde. Os operários eram pouco qualificados e exerciam suas funções de forma repetitiva (RAGO, MOREIRA, 1984).

O desenvolvimento tecnológico e a tentativa de superar as crises criadas com as contradições do capitalismo fizeram surgir formas flexíveis de produção, iniciadas na década de 1950 no Japão, conhecidas como o toyotismo<sup>2</sup>, e que se projetou ao mundo nas décadas seguintes, sobretudo a partir dos anos de 1970.

A indústria se fortaleceu com base no taylorismo-fordismo até a década de 1970, quando o arranjo de desenvolvimento, como já se destacou anteriormente, começou a dar mostras de esgotamento e passou a exigir do capital novas soluções, com vistas à retomada da acumulação.

Foi nesse contexto que se insinuou nova resposta, de parte da administração científica: a idéia-chave da flexibilização passou a ser aplicada aos processos de trabalho, ao mercado de trabalho, a produtos e padrões de consumo, fazendo frente à rigidez do fordismo. Esta nova concepção tem no toyotismo, ou ohnoísmo, uma de suas mais fortes expressões. (LANCILLOTTI, 2008, p. 171).

As formas de gestão e de controle da produção sofreram alterações e aprofundaram a simplificação do trabalho. A atividade laboral, que era extremamente física, teve uma boa parte da forma de trabalho mecanizada e o trabalhador precisou saber ler os manuais das maquinarias que atendiam o circuito fabril.

Contraditoriamente, a simplificação do trabalho foi acompanhada com uma exigência maior de “qualificação”<sup>3</sup> do trabalhador. A escolarização passou a ser o caminho para conseguir um emprego. Estudar passou a ser exigido no novo contexto produtivo e, com o

---

Assim, ele optou em mudar esse sistema e aplicou o método taylorista à indústria automobilística. Ele racionalizou as operações efetuadas pelos operários e combateu ao extremo o desperdício, principalmente o de tempo (HARVEY, 2000).

<sup>2</sup> O toyotismo foi criado por Taiichi Ohno que era vice-presidente da empresa automobilística Toyota Motors. As linhas de montagem passaram a ser flexíveis, eram modificadas segundo os interesses do mercado. Os operários produziam e fiscalizavam o andamento da produção e a qualidade do produto fabricado. Muito da força de trabalho foi substituída por atividades realizadas por robôs. A produção flexível, planejada a partir do toyotismo, levou a diminuição nos estoques de matéria-prima e dos demais materiais necessários às indústrias. Giovani Alves (2000, p. 27) definiu o toyotismo como a nova organização capitalista do trabalho que “é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados”. Essa nova organização impulsionou a diminuição da força de trabalho e essa diminuição incorporou a si novas qualificações, sob a lógica toyotista. Com isso “as novas indústrias que se desenvolveram nos países capitalistas centrais tendem a possuir um novo perfil produtivo e tecnológico, com uma nova classe operária industrial reduzida e desconcentrada” (ALVES, 2000, p. 68-69).

<sup>3</sup> Com a simplificação do trabalho é necessário menor conhecimento técnico, porém o discurso de que o indivíduo deveria de formar, capacitar e qualificar foi crescente no mesmo período. Assim, “qualificação” passou a ser sinônimo de escolarização, atestada pela certificação dos atendimentos educacionais.

passar dos anos, cada vez mais, foi necessária certificação para ocupar uma vaga de emprego. Porém, ressaltamos que, apesar dessa atualização de conhecimentos e informações técnicas dos trabalhadores, as fontes de emprego diminuíram. A formação certificada não se tornou garantia de empregabilidade, dada as mudanças no sistema produtivo – globalização, monopolização da produção e expansão das tecnologias.

Passou-se a medir as chances de ocupação pelo *quantum* de certificação que o indivíduo apresentava. A certificação e os estudos realizados iriam compor a empregabilidade do sujeito que estava a disputar vagas de emprego. A “qualificação” passou a ser sinônimo de certificação. Contraditoriamente, enquanto o trabalho simplificado não exigia grande formação, sem a devida certificação, o trabalhador não conseguiria emprego. Assim, a certificação, mais do que a preparação para o trabalho, passou a administrar a contratação da força de trabalho.

A partir de 1990, a concepção de empregabilidade tomou espaço no mundo do trabalho e, conseqüentemente, da educação. Essa empregabilidade foi definida por um conjunto de políticas que supostamente diminuiriam o desemprego, pois “as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis” (GENTILI, 2005, p. 54).

Gentili (2005) ajudou-nos a entender o papel do trabalhador individual no contexto da empregabilidade. Pois a busca por empregabilidade coube ao trabalhador que, por sua conta e mérito, passou a se preparar para o trabalho. Para ele

[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam para uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

[...] Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda não é o *quantum* de empregabilidade que possuem, e sim a maneira, como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego. (GENTILI, 2005, p. 55).

Muitas empresas deixaram de exigir os cursos específicos de treinamento e começaram a contratar serviços de escolas para oferecerem cursos de alfabetização, ensino fundamental e médio no interior da empresa ou na própria escola. Nos anos 2000, entidades

sem fins lucrativos também assumiram o papel de formação de força de trabalho e oferecimento de vagas de emprego para crianças e adolescentes.

Em suma, a ação dos empresários em termos de sistema educacional parece ter se voltado, desde 1995, mais para as tentativas de influenciar os rumos amplos da educação brasileira, seja por meio do discurso, seja pelo fortalecimento de “lobbies” nas casas legislativas ou nos Ministérios da Educação e do Trabalho para fazer aprovar ou materializar matérias de seu interesse no que se refere à educação, do que para ações específicas do nível de unidades escolares locais. (FERRETI, 2002, p. 105).

No Brasil, o processo de formação de trabalhadores mostrou-se crescente após o início da industrialização. A necessidade de força de trabalho regeu a fomentação de se refletir a respeito da formação profissional no país. Com isso, o Estado começou a elaborar e executar políticas públicas que atendessem as especificidades da preparação da força de trabalho.

Remetemo-nos, nesta pesquisa, à formação de crianças e adolescentes para o trabalho, decorrente do contexto de empregabilidade e aquisição de competências necessárias para a aquisição de emprego. No presente momento histórico, no Brasil, a conciliação entre a educação e o trabalho de crianças e adolescentes passou a ser regida por regulamentação específica que alterou artigos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a Lei nº 10.097/2000, conhecida como Lei da Aprendizagem.

A referida legislação regulamentou a inserção de adolescentes, proibiu o trabalho de crianças e formalizou a necessidade da formação teórica para que as atividades laborais práticas pudessem ser exercidas pelos adolescentes a partir dos 14 anos.

No início dos anos 2000, a Lei da Aprendizagem garantiu que os trabalhadores menores de idade cumprissem seu papel no processo produtivo, sem distanciar-se do disciplinamento necessário para a sua atividade laboral futura. Temos nessa legislação o nosso objeto de estudo, o que inclui os seus fundamentos históricos e os desdobramentos educacionais decorrentes dos seus apontamentos.

Com isso, nesta pesquisa nosso objetivo foi investigar a construção histórica da Lei da Aprendizagem e sua efetivação nas primeiras décadas do século XXI, mediante as políticas públicas educacionais envoltas no processo de formação dos aprendizes, com base nos interesses hegemônicos do Estado e dos organismos reguladores da educação e do trabalho.

A referida lei fez-nos refletir sobre algumas questões que nortearam o presente trabalho. As questões foram: a legislação atual garante os direitos dos adolescentes trabalhadores quanto a sua formação educacional e laboral? Quais os interesses do sistema econômico vigente na inserção da força de trabalho de adolescentes no mercado de trabalho?

No contexto atual, a formação educacional e atividade laboral do aprendiz contribuem efetivamente para as aspirações profissionais do adolescente?

Para exemplificar a efetivação e os desdobramentos da Lei da Aprendizagem, elegemos, pela visibilidade que tem e por trabalhar com a formação profissional de menores de idade há mais de 25 anos, na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, uma entidade que possui programa de aprendizagem, oferece a formação teórica e proporciona a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho. É uma entidade civil sem fins lucrativos, que afirmou ter como objetivo o preparo de adolescentes entre 14 e 17 anos de idade para o primeiro emprego, o incentivo ao interesse pelos estudos e o aprimoramento do pensamento crítico.

O programa que a referida entidade ministra ofereceu um curso de preparação básica para a prestação de serviços nos postos de auxiliar administrativo e auxiliar de serviços e comércio. Terminados os cursos preparatórios para o trabalho, os adolescentes são selecionados e encaminhados para as vagas oferecidas por meio de convênios com empresas públicas e privadas. Durante todo o período na empresa contratante, os aprendizes recebem atendimento psicológico, assistência médica e odontológica e acompanhamento por parte do serviço social da entidade.

Questionamo-nos na pesquisa quanto aos interesses e às vantagens apresentadas pelas partes envolvidas no oferecimento de emprego e de aprendizagem ao adolescente aprendiz. Para tal, elegemos como objetivos específicos:

- Investigar os interesses dos organismos estatais em legislar sobre a formação profissional para menores trabalhadores;
- Indagar sobre a proposta curricular do programa de aprendizagem e a distribuição dos aprendizes nos postos de trabalho;
- Apurar os interesses do Estado e dos empregadores quanto ao processo de aprendizagem no contexto trabalhista atual;
- Perscrutar o perfil dos adolescentes que as entidades formadoras pretendem formar.

### **Aspectos metodológicos do estudo**

Como processo de uma construção acadêmica, nosso primeiro passo metodológico, para a construção da pesquisa, foi realizar o levantamento da produção acadêmica existente sobre a temática. Para tal, realizamos na disciplina Seminário de Pesquisa I, sob a supervisão



da professora Dr<sup>a</sup> Carina Elizabeth Maciel, uma busca para que fosse construído um estado da arte sobre a Lei da Aprendizagem (2000).

Nossa busca ocorreu por meio virtual e partiu de três palavras-chave ou termos discutidos como centrais para nossa pesquisa. Foram eles: dualidade educacional, lei do aprendiz e trabalho infanto-juvenil. Para o levantamento de produções, visitamos dois sites tidos como referência na busca e veiculação de produção acadêmica, sendo estes o Scielo (scielo.org) para artigos, e o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD / bdttd.ibict.br).

Para a representação da produção acadêmica em anais de evento, visitamos os *sites* das últimas catorze reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>4</sup>. Foram escolhidas por serem eventos de grande relevância nacional quanto à pesquisa em Educação e um importante instrumento de veiculação das ideias pedagógicas no Brasil. Dentre a organização dos Grupos de Trabalho (GT's) da Anped, pesquisamos o GT5 – Estado e Política Educacional e o GT9 – Trabalho e Educação, por entender que estes contemplavam os termos pesquisados e estavam em consonância com a linha de pesquisa do programa de pós-graduação ao qual a pesquisa esta vinculada.

Com isso, usamos os instrumentos de pesquisa disponibilizados nos próprios *sites*. Primeiramente, a busca foi pelos títulos do trabalho que indicassem a discussão dos termos selecionados para a pesquisa. Para isso, pesquisamos inicialmente as palavras-chave selecionadas e, pelos títulos, fizemos a primeira escolha das produções. Após isso, lemos os resumos para, definitivamente, incluir ou excluir o trabalho de nossa seleção. Cada tipologia de produção acadêmica teve os seus critérios de seleção e exclusão devido às especificidades dos instrumentos de pesquisa disponibilizados pelos *sites*.

Iniciamos a busca por artigos com o termo *dualidade educacional*, porém, os resultados encontrados foram de produções acadêmicas relacionadas à educação infantil e à discussão entre cuidar e educar. Por isso, buscamos o termo *dualidade estrutural*, relacionando-o à discussão que pretendemos quanto aos interesses das políticas educacionais na formação de adolescentes trabalhadores. Com isso, encontramos sete trabalhos e, ao lermos os resumos, selecionamos dois. Excluímos os que tratavam de planos específicos e que não traziam a formação profissional inserida na discussão.

Em relação ao termo lei do aprendiz, fizemos três buscas. A primeira com *lei do aprendiz*, em que apareceram duas produções, a segunda por *aprendiz*, em que a busca nos

---

<sup>4</sup> As produções das reuniões estão disponíveis no link <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>.

mostrou cento e vinte produções e, por fim, para filtrar estas, buscamos por *aprendiz legislação*, na qual apareceram duas produções. Não selecionamos produções para este termo, pois, pelos resumos, verificamos a ausência de análises ou discussões que discorriam sobre a legislação e os efeitos desta na vida do adolescente trabalhador, incluindo nesses efeitos, a sua relação com a escola. Uma produção aproximou-se dessa discussão, mas a análise era ingresso x oferta do mercado de trabalho para os trabalhadores adolescentes. Lemos essa obra inteiramente, porém, concluímos que pouco contribuiria com o nosso trabalho e excluimo-la da seleção.

Com o termo *trabalho infanto-juvenil*, encontramos trinta e oito artigos. Ao analisarmos os títulos, selecionamos dez para a leitura dos resumos. Muitas áreas do conhecimento trabalham com essa temática devido à relevância social e à preocupação política em erradicar este tipo de trabalho. Por isso, elencamos alguns critérios para a exclusão. O primeiro foi excluir as produções de periódicos que não eram da área de educação: encontramos publicações em áreas como saúde pública e psicologia que logo foram excluídas.

Dentro da educação, elencamos um segundo critério, excluimos as publicações que discutiam programas de erradicação do trabalho infanto-juvenil, pois este não é o objeto de nossa pesquisa. Ao lermos os resumos, observando os critérios de exclusão, selecionamos duas produções. E, ao lermos os textos completos, excluimos uma produção que enfatizava a relação do trabalho infanto-juvenil com a socialização e modelos familiares.

O quadro abaixo ilustra os resultados encontrados na pesquisa de artigos publicados em periódicos.

Quadro 1: Artigos publicados em periódicos				
Palavra-chave	Número de artigos	Periódico	Qualis <sup>5</sup> Área/Conceito	Ano da publicação
Dualidade educacional	2	Educação e Sociedade	Educação/A1	2007
		Trabalho, Educação e Saúde	Educação/B2	2005
Lei do aprendiz	0	-	-	-
Trabalho infanto-juvenil	1	Revista Brasileira de Educação	Educação/A1	2002

Fonte: scielo

<sup>5</sup> Pesquisa realizada no link: [qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam?conversationPropagation=begin](http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam?conversationPropagation=begin) em junho de 2014.

Na busca por teses e dissertações, visitamos a BDTD – coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. O objetivo da BDTD é divulgar a produção acadêmica nacional e estimular a publicação das teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD integra os bancos de dados das instituições brasileiras de ensino e pesquisa e conta com um colegiado com representantes das principais agências de fomento do país<sup>6</sup>.

Ao buscar por *dualidade educacional*, encontramos quarenta e seis produções, excluimos as que discorriam sobre objetos singulares, ou seja, que tinham por objetos planos específicos, recortes de períodos curtos e/ou instituições específicas, pois o intuito inicial foi entender a dualidade educacional em sua totalidade. Não negamos a importância da singularidade, mas, para este momento, preferimos nos referenciar em autores que discutiam o tema sem questões comparativas e na totalidade. Assim, chegamos a duas produções e, ao lermos os resumos, selecionamo-las, sendo uma tese e outra dissertação. Quanto à busca por *lei do aprendiz*, encontramos vinte e cinco produções e, pelos mesmos critérios de exclusão, selecionamos uma dissertação.

Por *trabalho infanto-juvenil*, encontramos, primeiramente, cento e vinte produções. Devido ao alto número e o pouco tempo para a análise, pesquisamos por *trabalho infanto-juvenil educação*, com isso, o número de produções foi para cento e três. Começamos a ler os títulos das produções, fomos excluindo as que não eram da área educação e utilizando os critérios de exclusão dos termos anteriores, selecionamos uma dissertação. Observe abaixo o quadro que descreve a busca por teses e dissertações.

Palavra-chave	Tese	Período (ano)	Dissertação	Período (ano)
Dualidade Educacional	1	2011	1	2012
Lei do aprendiz	-	-	1	2013
Trabalho infanto-juvenil	-	-	1	2013

Fonte: BDTD

Na busca por trabalhos completos da Anped, visitamos os *links* disponibilizados nas reuniões e visitamos o GT5 e o GT9 de todas elas. Lemos título por título, pois não eram todas as reuniões que possuíam filtros para a busca. Nesse caso, não elegemos critérios para a exclusão, mas sim buscamos dentro dos GTs observar os trabalhos que nos poderiam referenciar. Analisamos, primeiramente, o título, depois o resumo e, por fim, lemos o trabalho

<sup>6</sup> Informações retiradas do site da BDTD.

completo para, assim, selecionar ou excluir as produções. Na primeira busca, selecionamos onze trabalhos de oito reuniões diferentes. Após ler as produções, selecionamos quatro trabalhos completos para compor nossa referência (Quadro 3).

Quadro 3: Trabalhos completos publicados em anais das reuniões nacionais da Anped				
Palavra-chave	Trabalhos completos	GT	Reunião	Ano
Dualidade educacional	1	5	30 <sup>a</sup>	2007
Lei do aprendiz	1	9	34 <sup>a</sup>	2011
Trabalho infanto-juvenil	2	9	33 <sup>a</sup>	2010
			36 <sup>a</sup>	2013

Fonte: Anped

Após as buscas por produções acadêmicas acerca do tema, debruçamo-nos em ler, sintetizar o conteúdo das discussões e levantar alguns dados preliminares para a pesquisa que estava em desenvolvimento. As discussões apontadas nas produções auxiliaram-nos a entender pontos-chave da pesquisa e foram inseridas no corpo do texto deste trabalho, conforme os temas trabalhados foram abordados na organização do estudo.

Para entender a pluralidade da questão da aprendizagem e os interesses hegemônicos que a cercam, analisamos os documentos disponibilizados por meio digital pelos ministérios da Educação (MEC) e do Trabalho e Emprego (MTE), produzidos nos últimos 10 anos, e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – agência multilateral ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) – sobre a força de trabalho de crianças e adolescentes trabalhadores.

As fontes documentais do MTE e do MEC foram:

- Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (2011): a Agenda foi um documento totalmente consensual entre os participantes que a produziram depois de diversas reuniões. Ele foi tido como um “belíssimo exemplo de diálogo social”, com o objetivo de “contribuir efetivamente para a promoção do trabalho decente para a juventude brasileira e para o fortalecimento dessa dimensão nas políticas públicas tanto na área de trabalho quanto na área de juventude” (MTE, 2011, p. 7);
- Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz (2011): o então ministro do trabalho e emprego, Carlos Lupi, apresentou o manual como uma proposta para “esclarecer as questões relacionadas à Lei da Aprendizagem e, assim,

orientar os empresários a respeito dos procedimentos que devem ser adotados para a contratação de aprendizes” (MTE, 2011, s/p);

- Catálogo Nacional da Aprendizagem (2015): teve como ponto de partida as diretrizes legais da educação profissional e tecnológica para a orientação das entidades qualificadas para a preparação técnico-profissional e dirigir a organização pedagógica dos programas de aprendizagem profissional. Conta com uma estrutura que aponta as atividades profissionais com seus requisitos quanto à idade, à escolaridade e à carga horária para a ocupação do aprendiz.

Da OIT observou-se:

- Convenção nº 138 sobre a idade mínima de admissão ao emprego (1973): documento resultante da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho em 1973, em que se buscou universalizar a idade mínima para o emprego na busca de obter a abolição do trabalho de crianças;
- Recomendação 146 sobre a idade mínima de admissão ao emprego (1973): devido à preocupação da OIT, para melhor definir os aspectos da política que envolvem os dezoito artigos da Convenção 138, foi produzida a referida recomendação;
- Convenção 182, de 1999, sobre as piores formas de trabalho infantil (1999): a 87ª conferência da OIT produziu esse documento, no qual se buscaram novos instrumentos para a eliminação das piores formas de trabalho infantil de modo imediato e global, em que a educação fundamental e gratuita, bem como a retirada da criança do trabalho, possam reabilitar e integrar socialmente os pequenos trabalhadores e atender as necessidades de suas famílias;
- Recomendação 190 sobre a proibição e ação imediata para a eliminação das piores formas de trabalho infantil (1999): apresentou o programa de ações para que os 16 artigos da convenção de 1999 da OIT fossem efetivados na prática;
- Trabalho decente e juventude no Brasil (2009): o documento apresentou um breve e sintético diagnóstico da situação da juventude no Brasil quanto à escolaridade e à inserção no mercado de trabalho; as principais políticas e ações desenvolvidas no Brasil; a opinião do governo, das organizações de empregadores e de trabalhadores e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), frente aos desafios para o trabalho para jovens no país.

Os critérios de seleção das fontes documentais foram a especificidade em apontar encaminhamentos para o trabalho de crianças e adolescentes e o atendimento educacional

para os mesmos, seja tanto pela educação básica, quanto pela educação profissional. Na coleta de dados, levantaram-se os ordenamentos legais para a formação de força de trabalho para a faixa etária referida, principalmente os que traziam informações sobre a busca para a efetivação da Lei da Aprendizagem. A legislação brasileira e os apontamentos realizados pela OIT em suas convenções foram alvo de análise crítica.

A análise de documentos mostrou-se uma técnica valiosa na coleta de dados, pois suscitou informações para facilitar e apoiar as demais técnicas que foram utilizadas e desvendou novos aspectos da pesquisa. Os documentos constituíram-se em importantes fontes históricas para o estudo de políticas educacionais. “A pesquisa documental implica, inicialmente, procurar, preparar, reunir a documentação, com o intuito de ‘compreender o assunto’, tentando abordar a totalidade” (RODRIGUEZ, 2004, p. 24).

Para os apontamentos da manifestação singular, que expressa aspectos da totalidade, investigamos a entidade formadora de Campo Grande, por entendermos que ela nos apresentou aspectos comuns às demais instituições que visam a oferecer formação teórica para aprendizes.

A investigação incorreu em uma pesquisa de campo que “permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições – variáveis independentes – e determinados eventos – variáveis dependentes – observados e comprovados” (RUIZ, 1980, p. 50). Para tal, partimos da análise de documentos da entidade estudada e realizamos uma entrevista com o coordenador pedagógico do programa.

Encontrados em arquivos, os documentos são observados, lidos e selecionados pelo pesquisador para que, segundo os seus objetivos, retire as informações necessárias e componha uma nova produção (RODRIGUEZ, 2004). Buscamos documentos na secretaria da entidade formadora. Analisamos os documentos que regeram a formação de aprendizes nos últimos anos: Regimento interno da EFAC<sup>7</sup> (2011), Relatório Anual de Atividades (2014), Ementa do curso Auxiliar em Gestão Empresarial: bases tecnológicas da EFAC (2015a), Manual do aluno (2015b), Manual do professor (2015c) e Relatório de quantidade de adolescentes vinculados (2015d).

Registramos nossa dificuldade em ter acesso aos documentos solicitados à instituição. Não tivemos acesso a dois documentos que julgávamos importantes. O primeiro mostrar-nos-ia a relação da entidade com a prefeitura, poderia ser um contrato ou um termo de compromisso que regeria o acordo de parceria entre a EFAC e o executivo municipal.

---

<sup>7</sup> Nome fictício para a entidade investigada. Sigla para Entidade Formadora de Aprendizizes Campo-grandense.

Após algumas solicitações, recebemos uma declaração do departamento jurídico em que colocava o regime de parceria como o único vínculo entre as partes. Com isso, encerramos nossas solicitações, pois, devido a mudanças na gestão dos dois entes envolvidos<sup>8</sup>, sentimo-nos “engessados” e sem meios legais e éticos para continuar a procura.

O segundo documento seria os contratos de prestação de serviços entre a EFAC e as contratantes da força de trabalho dos menores aprendizes. Nosso intuito era investigar as especificidades da contratação dos adolescentes trabalhadores e analisar as normatizações que regem o trabalho e a formação dos contratados. Com ele também poderíamos entender os ganhos financeiros e os serviços prestados pela entidade formadora e como ela se mantém em funcionamento, mas pelas razões antes apontadas, ficamos impossibilitados de realizar tal abordagem.

A entrevista com o representante da entidade teve como objetivo colher dados relevantes para analisarmos a entidade e o projeto executado pela instituição formadora. Utilizamos a entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador seguiu um roteiro previamente estabelecido, porém, esse roteiro foi alterado conforme os novos dados apresentados pelo entrevistado.

Não tivemos resistência nenhuma da entidade e do representante para a realização da entrevista. Ao contrário, ambos mostraram interesse em demonstrar, por este instrumento de coleta de dados, os benefícios do programa de aprendizagem. Salientamos, mais uma vez, a mudança de gestão como um empecilho. No decorrer da pesquisa, a instituição teve três representantes para a entrevista, por fim, entrevistamos o coordenador pedagógico. Esse cargo também foi ocupado por três pessoas diferentes durante o período da coleta de dados.

Esses instrumentos forneceram dados para entendermos a ação efetiva da entidade formadora e como o Estado tem tratado a inserção nas políticas públicas de incentivos ao trabalho precoce e organização educacional para que essa inserção cumpra o papel que lhe foi dado nas últimas décadas.

Também tentamos a aplicação de um questionário com os adolescentes que trabalhavam e participavam da formação teórica na entidade. Porém, encontraram-se fortes entraves para que isso ocorresse. Primeiro, a gestão da instituição formadora foi alterada durante a realização da pesquisa e, segundo, ocorreram alguns impedimentos que dificultaram

---

<sup>8</sup> Nos anos em que a pesquisa se desenvolveu, ocorreram na cidade de Campo Grande, mudanças de gestor para o executivo municipal. O prefeito que assumiu o cargo em 2013, Alcides Bernal, foi cassado e o seu vice-prefeito, Gilmar Olarte o substituiu em março de 2014. Por uma determinação judicial o prefeito que havia sido cassado retornou ao poder em agosto de 2015. Essa movimentação fez com a presidência e alguns dos cargos da entidade estudada sofressem três alterações no período em que estivemos em contato com a mesma para a coleta de dados.

o acesso aos adolescentes e seus familiares, como agendamento de horários para que fosse aplicado o questionário e, ao chegar, os adolescentes não estavam na entidade ou em uma atividade da qual não poderiam parar a execução.

Selecionamos quatro turmas para aplicar o questionário. As turmas tinham, no máximo, 22 aprendizes matriculados. Para estes, entregamos um termo de consentimento dos pais para que pudesse realizar o levantamento de dados com os seus filhos menores de idade. Após várias visitas para o recolhimento dos termos e de falas de incentivo para a participação, apenas três aprendizes trouxeram o termo e puderam participar da coleta de dados.

A falta de interesse da entidade em nos aproximar dos adolescentes foi a principal condição para a baixa participação dos adolescentes. Fizemos seis visitas para a entrega e apresentação da pesquisa, sempre havia uma atividade na qual os aprendizes estavam envolvidos e não poderíamos utilizar o tempo pré-agendado com a gestão do curso de formação. No dia em que conseguimos conversar com as turmas, atendemos três turmas em sala nos dez últimos minutos da aula, com baixo interesse dos adolescentes em nos ouvir devido à proximidade do horário de saída e uma turma escutou a proposta da pesquisa em meio à atividade física realizada na quadra.

Contornada essas dificuldades, os aprendizes que apresentaram o consentimento dos pais, assinaram um termo de assentimento e responderam os questionários. Em um primeiro momento, pensou-se em descartar esses questionários por abranger baixa porcentagem de amostragem, mas ao refletir sobre os dados encontrados neles, resolveu-se dar voz aos aprendizes e apresentar o ponto de vista desses três adolescentes que se apresentaram aptos a participar do estudo.

Salientamos ainda que foram de grande valia os apontamentos da banca de qualificação, que nos levaram a alguns contatos para o levantamento de dados. Por eles conseguimos acesso a uma tese defendida por Branca Maria de Meneses, em 2007, com o título “Juventude, trabalho e formação: um estudo com os jovens das camadas populares”. Essa tese teve como objeto a instituição que investigamos e, assim, conseguimos algumas informações sobre a entidade e também dados científicos para a nossa pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo, pontuamos os fatos históricos que levaram a educação, a educação profissional e a inserção de adolescentes e jovens no mercado de trabalho a se tornarem interesse para a regulamentação do Estado, bem como as necessidades e ações quanto ao aumento e à viabilização da oferta da força de trabalho para esta faixa etária.

No capítulo II, discorremos sobre a inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho e como esta se deu mediante as transfigurações do capitalismo em nosso país e as



tomadas de decisões do Estado, pela análise de leis e documentos que surgiram para intermediar a força de trabalho infanto-juvenil com a formação de crianças e adolescentes, bem como as articulações estatais para a incorporação da força de trabalho de adolescentes de forma legalizada e disciplinada no mundo do trabalho, mediante a efetivação dos programas de aprendizagem.

E, no último capítulo, abordamos a singularidade de um programa de aprendizagem, o qual permite verificar a materialização da proposta estatal com relação à formação dos adolescentes que buscam a primeira vaga de emprego. Pontuamos as especificidades da entidade formadora selecionada na pesquisa, mediante a descrição e a análise dos documentos cedidos pela instituição, bem como a análise da entrevista com o coordenador e dos questionários dos aprendizes. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais sobre a pesquisa e as indagações que não foram atendidas no processo ou que surgiram em seu decorrer.

## **CAPÍTULO 1**

### **MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, AÇÃO DO ESTADO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Neste capítulo objetivamos contextualizar o cenário brasileiro quanto às discussões educacionais relacionadas às mudanças no mundo do trabalho. Apresentamos o percurso histórico que fez com que o Brasil, a partir de 1980, vislumbrasse as alternativas globais e neoliberais como solução para a economia e, conseqüentemente, para o seu sistema educacional, e como as mudanças no mundo do trabalho e na economia regeram a intervenção estatal nas políticas públicas que gerenciaram as questões sociais, em nosso caso, mais profundamente, a educação e o trabalho.

É importante entender este movimento histórico, pois a escola surgiu no interior das classes que detinham o poder e, com a Revolução Francesa (1789-1799), posteriormente cuidou da formação de trabalhadores sob a organização capitalista. Neste momento, as fábricas eram vistas como modelo para todos os demais ramos da sociedade e, com isso, o modelo fabril entrou no ambiente escolar, “a escola passou a receber interferências em seus métodos de trabalho, bem como na sua administração e organização interna” (GARCIA, 2012, p. 39). Essas mudanças sempre estiveram em consonância com decisões político-sociais, assim, a educação também começou a estreitar suas políticas com o mundo do trabalho.

A razão desse fato é muito simples: por tender de forma sistemática à sua própria valorização, o capital se obriga a atuar, paralelamente, no sentido de desvalorizar a força de trabalho; para viabilizar a sua própria reprodução, o capital impõe, sobretudo, a reprodução das relações de produção. (ALVES, 2004, p.159).

Assim, neste capítulo pontuamos os fatos históricos que levaram a educação e a inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho para a tutoria e regulamentação do Estado e quais os interesses estatais no aumento da oferta da força de trabalho desta faixa etária e suas ações para viabilizá-la. Mostramos que esses não são acontecimentos isolados, mas sim, fazem parte de um aglomerado de políticas públicas de cunho global e regidas pelo ideário de expansão do capitalismo e das tentativas de superação das crises econômicas e de hegemonia política.

### **1.1. Mundialização do capital e reestruturação produtiva: a necessidade da formação de um novo trabalhador**

Nos anos de 1970 e 1980, iniciou-se o declínio do Estado de Bem-Estar Social<sup>9</sup> e do modelo de acumulação fordista. Com a eleição de Margareth Thatcher, como primeira ministra do Reino Unido em 1979, e suas reeleições em 1983 e 1987, e a eleição de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América (EUA), em 1980 e sua reeleição em 1984, Inglaterra e EUA começaram a difundir pelo mundo a ideologia neoliberal. Com isso, começou a ser compilada uma nova organização do sistema produtivo.

David Harvey (2013) apontou que, desde o final dos anos de 1960, era possível ver os sinais de declínio do liberalismo e das políticas keynesianas que indicavam uma grave crise de acumulação que se desdobraria mais claramente na década subsequente. O dólar estadunidense havia tomado conta dos principais centros econômicos do mundo e os países não tinham o controle das cotizações em nível local. Altas taxas, inflação e desemprego sinalizaram que uma nova alternativa precisava surgir.

A década de 1980 apresentou fortes rupturas políticas e econômicas no mundo e no Brasil. No mundo, destacamos o início do processo de crise hegemônica de poder da União

---

<sup>9</sup> John M. Keynes desenvolveu uma teoria, conhecida como keynesianismo, em que a lógica do mercado deu sua vez a ação do Estado. Assim, ocorreu a ampliação do poder estatal que centralizou o processo de acumulação capitalista. Essa organização auxiliou na reconstrução da Europa no pós-guerra e fez com que os governos administrassem as contradições capitalistas e auxiliasse na sua expansão. Ficou conhecido como Estado de Bem-estar Social por colocar o Estado como promotor do atendimento social e organizador da economia. “O Estado de Bem-Estar [desenvolveu] políticas sociais que [visavam] à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc.” (FRIGOTTO, 2000, p. 70-71).

das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, conseqüentemente, o fim da força política soviética na Guerra Fria com os estadunidenses. Esse fato fez dos EUA uma grande potência ideológica e política no período. Suas políticas econômicas e sociais destacaram-se como uma opção de governo para outros países.

Com isso, houve o enfraquecimento dos partidos comunistas do mundo e o ocidente capitalista se atentou para a oportunidade da retomada da expansão e da acumulação do capital que surgia. “O chamado ‘socialismo real’ sofreu derrotas mortais em quase todos os países onde havia se implantado” (GIANNOTTI, 2009, p. 233).

O Brasil apresentava inúmeros problemas econômicos nessa década, pois os empréstimos tomados pelos militares com instituições estrangeiras começaram a ser cobrados. Os brasileiros viveram com o arrocho salarial e com o desemprego. Isso gerou um ciclo de greves nunca visto em nosso país. Na contramão do que acontecia no mundo, o Brasil apontava para uma intensa luta dos trabalhadores.

Na referida década, foram fundados o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, como expressões da luta organizada pela classe trabalhadora no período. De início, essas organizações mostravam-se alinhadas aos interesses dos trabalhadores e eram os caminhos para uma disputa organizada na construção de uma política social e econômica para o Brasil.

Para cobrir os juros das dívidas advindas da administração militar, ocorreu a redução dos investimentos sociais e houve a queda do crescimento econômico. Ao somar isso com o fim da ditadura militar, em 1985, à consolidação do discurso democrático na política brasileira e à promulgação da Constituição Federal de 1988, podemos afirmar que os anos de 1980, contemplaram uma década complexa e marcante para a história brasileira (GIANNOTTI, 2009).

Esse período também marcou uma nova organização do padrão de acumulação que regeria as tomadas de decisões do Estado nos próximos anos. Essa nova organização partiu da busca pela recuperação capitalista e mostrou-se presente tanto no sistema produtivo, quanto nas questões político-ideológicas.

A materialização da luta de classes em movimentos sociais e operários, em defesa de direitos historicamente firmados e que estavam ameaçados pelas transformações ditadas pelo liberalismo econômico e ideológico, mostrou toda a capacidade organizacional dos trabalhadores. Mediante os movimentos sociais na luta de classes, o trabalhador mostrou que, mais que força, possuía inteligência para o funcionamento das empresas, isto é, o trabalhador conseguiria resolver problemas e gerenciar a produção (ANTUNES, 1999).

As forças do capital reorganizaram-se e trouxeram novos problemas e desafios para o trabalhador. Essa reorganização apontou para uma nova estrutura formativa que trazia consigo competências necessárias ao novo perfil para o labor. Começou, então, o reordenamento das forças dominantes para a reestruturação da produção e do trabalho, um processo de consolidação da hegemonia capitalista nas esferas sociais.

“As mutações em curso [eram] expressões da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação” (ANTUNES, 1999, p. 50). Esse novo processo atingiu, sobretudo, as formas de gestão e de controle da produção. Para isso, desenvolveu-se a necessidade de um trabalhador capaz de assumir muitas funções dentro do processo produtivo.

A relação do homem com o trabalho passou pela adaptação do trabalhador a esse acúmulo de atividades laborais e pela exigência de formação certificada para a realização das atividades vinculadas às vagas de empregos oferecidas. Ou seja, as vagas de emprego estavam atreladas a critérios de seleção que envolviam a formação profissional certificada e a disposição para a realização de tarefas diversas, mas sem, necessariamente, uma formação mais complexa para isso.

A reestruturação da produção instaurou uma perspectiva nova, porém ainda precária do mundo do trabalho, pois buscou “incorporar – e impulsionar com maior aceleração histórica – as perversidades da lei geral da acumulação capitalista, na direção do enfraquecimento do mundo do trabalho (e da perspectiva de classe)” (ALVES, 2000, p. 65).

Marcio Pochmann (2001, p. 44) afirma que “[...] a adoção de novas estratégias de competitividade e produtividade, representada por uma nova conduta empresarial, seria um dos principais fatores explicativos das mudanças na organização do trabalho”. Estratégias como elevação no nível de qualidade dos produtos, flexibilização produtiva, inovações tecnológicas, terceirização e subcontratação de força de trabalho compuseram as mudanças ocorridas neste novo e precário mundo do trabalho. Essas cada vez mais sucatearam as condições materiais do trabalhador.

As estratégias do novo modelo de acumulação ampliaram a concorrência entre os trabalhadores. Essa aumentou entre os vendedores da força de trabalho, assim, os donos dos meios de produção dominaram a negociação da relação de compra e venda, pois a oferta era maior do que a demanda. Os vendedores suprimiram uma necessidade funcional capitalista. Os trabalhadores se assemelharam a mercadorias dispostas em prateleiras. Para se tornarem mais atrativos, foram, cada vez mais, impulsionados, mediante a formação, a se diferenciar entre os

seus para alcançar uma vaga de emprego. Assim, entre os trabalhadores, propagou-se a disputa por empregabilidade, dado que uma parcela da classe trabalhadora estava empregada, enquanto outra estava desempregada.

Os desempregados, somados aos que eram socialmente marginalizados, compunham o chamado exército de reserva, parcela da população trabalhadora excedente necessária e mantenedora do capitalismo.

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população. (MARX, 2001, p. 735).

A flexibilização da produção fez com que os capitalistas ajustassem o nível de funcionários efetivos ao mais baixo possível. Os cargos com maior seguridade temporal eram oferecidos a uma parcela dos trabalhadores cujas funções eram julgadas de difícil substituição, devido à formação, à experiência e à responsabilidade que as mesmas necessitavam. Essa parcela foi cercada por uma quantidade de trabalhadores com pouca preparação certificada que eram, na maioria das vezes, contratados, ou simplesmente engajados na atividade produtiva por um tempo curto e limitado.

As vantagens da flexibilidade externa são evidentes no curto prazo. A empresa pode funcionar com mais flexibilidade, sem se preocupar em continuamente encher sua carreira de pedidos e, sobretudo, manter o sindicato em posição de fraqueza. É difícil organizar sindicalmente os precários, e a solidariedade entre o pessoal estável é fraca. (POCHMANN, 2001, p. 26).

Pochmann (2001) apontou que muitos desempregados, que tinham qualificação para determinadas atividades, se submetiam à atividade laboral que exigia menos qualificação, pois a alta preparação certificada não era garantia de vaga de emprego. Ele também apontou a decadência dos movimentos sindicais que, em muitos setores, não conseguiram ações significativas para reivindicar melhores condições de trabalho e salários.

Cada vez mais os trabalhadores passaram a aceitar os contratos com o mínimo de seguridade e regido pela flexibilidade defendida pelos empregadores. Esses contratos colocavam os trabalhadores sob a precariedade necessária à continuidade da expansão capitalista. A relação de submissão do empregado ao empregador aumentou, pois, se o

funcionário não correspondesse às expectativas da empresa, ou buscasse lutar por melhores condições, ele poderia ser demitido com direitos limitados. O exército de reserva que esperava por uma oportunidade tornou-se o seguro do empregador.

Esse modelo de acumulação vinculava-se a uma nova perspectiva de Estado: a ideologia neoliberal passava a ser a diretriz de gestão. Assim, se voltou à lógica do liberalismo: o mercado gerenciava os demais setores da sociedade. David Harvey (2013, p.12) apresentou o ideário e o papel do Estado sob a égide desse processo que, universalmente, começou a ser acolhido a partir dos anos de 1970 e consolidou-se em 1980. Para ele, o neoliberalismo

[...] propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve se aventurar para além de suas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para atender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Baseado nos arranjos institucionais, na busca por garantir liberdades individuais, o Estado, fundamentado na ideologia neoliberal, forneceu incentivo à propriedade privada e valorizou as instituições de livre comércio. A competição por novos produtos, meios de produção e métodos de organização do trabalho levou a um avanço tecnológico único na História.

Na prática, o Estado incentivou a privatização e criou um ambiente favorável aos empreendimentos capitalistas, pois ele favoreceu o sistema financeiro e secundarizou as questões que beneficiavam a classe dominada. Porém, a intervenção estatal na economia não diminuiu, ao contrário, teve o principal papel ao gerenciar as reformas com vistas a superar a crise econômica, apesar de que o discurso era seguir a lógica do mercado da livre oferta e demanda para regular as rédeas da economia mundial. Mas em que a reorganização do sistema produtivo se relaciona com a educação?

Ora, se o trabalho é a atividade essencial para a sobrevivência do homem e a educação prepara-o para a ação laboral, as mudanças no mundo do trabalho acabam por ditar os rumos na educação também, pois a escola precisou atender as novas demandas do capital.

A instituição escolar assumiu a função de formar o trabalhador para que acompanhasse as mudanças tecnológicas do modelo de produção. O ensino de habilidades cognitivas e comportamentais para a adaptação do trabalhador às diversas facetas da produção flexível acentuou a necessidade do trabalhador de adquirir competências que o levassem a “aprender a aprender” um conjunto de saberes que lhe permitiriam comportamentos flexíveis às constantes transformações do modo de produção.

Dermeval Saviani (2002) apontou dois momentos da história da educação brasileira, o primeiro, situou-se anteriormente à reestruturação produtiva e o outro, após ela. Partimos dessa organização do referido autor, para contextualizar os movimentos educacionais que cercaram o objeto deste estudo. Porém, não nos aprofundaremos no primeiro momento e sim, o citamos para melhor direcionarmos a discussão a partir da reestruturação do modelo produtivo.

Para Saviani (2002), o primeiro momento ocorreu entre os anos de 1950 a 1970, sob o qual se deu a pedagogia tecnicista, que buscou implantar na educação os mesmos mecanismos que regiam o trabalho no modelo fabril. Acentuou na educação a repetição, que é símbolo mais que visível da fábrica fordista. Não era necessário “saber mil coisas” se a sua obrigação no trabalho era a mesma atividade durante todo o dia. Não era interessante fazer o trabalhador pensar, pois poderia perceber as relações de exploração da sua atividade com o lucro do patrão.

Em 1970, o início do processo de neoliberalização, em âmbito mundial, operou mudanças na economia e envolveu, principalmente, aspectos monetários e financeiros. Estratégias concretas para a sua consolidação sempre tiveram como intencionalidade a restauração do poder da classe dominante, mediante a retomada da acumulação. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), mediante a sua assistência financeira, legitimaram e consolidaram a mundialização do capital e participaram do aprofundamento das desigualdades sociais. A educação não ficou fora das atenções desses organismos, devido, justamente, ao imbróglia sistema econômico/formação de trabalhadores/política e financiamento educacional.

O segundo momento, apontado por Saviani (2002), foi no final dos anos de 1980, quando as reformas educativas continuavam em andamento e tinham no neoliberalismo o marco norteador para a tomada de decisões. A busca pela flexibilização da atividade laboral



fez com que os organismos internacionais de financiamento da educação intensificassem o controle das demandas capitalistas, assim, maquiavam os seus interesses com atendimentos destinados às questões sociais. Esses organismos financiavam os serviços educativos, porém alinhavam esses aos seus interesses. As avaliações eram feitas para mostrarem resultados satisfatórios com o mínimo de compromisso da parte estatal.

Roberto Leher (1999) considerou o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) como um grande patrocinador das políticas públicas que condicionaram os países periféricos à aceitação das suas diretrizes ou à marginalidade econômica, política e cultural, caso não se adequassem aos ordenamentos dos referidos organismos internacionais. O discurso dominante dessas instituições foi que essas políticas tinham como propósito diminuir a pobreza e inscreveram a educação como a solução capaz de amenizar o abismo ocasionado pela divisão de classes. A formação das pessoas acabou sendo reduzida a um serviço distribuído conforme o poder econômico de cada um, a meritocracia foi reafirmada, ideologicamente, como parâmetro para a formação e para a contratação de força de trabalho (LEHER, 1999).

A ação dos financiadores da educação acompanhou a tendência expansionista do capitalismo. A busca não era pela superação de uma suposta crise na educação, mas sim usarem a educação, por meio de políticas e organismos educacionais, para reproduzir soluções ideológicas na busca da inserção de jovens e desempregados no mercado de trabalho. Ou seja, o trabalho e a educação foram colocados como instrumentos para o alívio à pobreza, porém, na lógica capitalista, não eram oferecidas condições para que a classe trabalhadora alcançasse uma alocação social diferente.

Em suma, no taylorismo/fordismo a concepção de qualificação era estritamente ligada ao posto que o trabalhador exercia. Mas, a partir dos anos de 1980, com a reestruturação produtiva, o trabalhador necessitou se adaptar a novas demandas e buscar certificações para conseguir um posto de trabalho. Escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, capacidade de abstração, bom relacionamento em grupos e outras competências compuseram a lista de critérios necessários para a “qualificação” na busca de um emprego.

No Brasil, a articulação entre educação e democracia permeava as discussões educacionais dessa década. A educação foi apontada como um possível canal para a redemocratização do país. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática tornou-se um princípio do ensino. A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) pelas unidades escolares pôs-se como importante recurso democrático na busca de uma

crescente participação coletiva que rompesse com o poder autoritário e centralizador da administração estatal.

Com isso, percebeu-se no país um cenário favorável a uma organização pedagógica contra hegemônica. No início dos anos de 1980, várias instituições tais como a Associação Nacional de Educação (ANDE), criada em 1979, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundada em 1978, e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criado em 1979, organizaram as Conferências Brasileiras de Educação (CEBs)<sup>10</sup>, que tinham como preocupação principal a “busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização” (SAVIANI, 2008, p. 405).

Os professores também se organizaram nesse momento histórico, em 1989 a Confederação de Professores do Brasil (CPB) passou a ser intitulada Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) e logo incorporou a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Em 1981, no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, fundou-se a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) em contraponto a Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA) que surgira em 1978 como iniciativa do MEC.

A produção científica também se ampliou, bem como a sua circulação. Existiam cerca de sessenta revistas científicas para a área de Educação e as principais editoras passaram a publicar coleções sobre as temáticas educacionais. As agências nacionais de fomento à pesquisa e ao ensino passaram a respeitar e reconhecer a área de educação devido ao seu amadurecimento gerado pelo avanço do processo de organização e aumento da produção acadêmica. Agências estaduais de fomento também cederam espaço para as pesquisas

---

<sup>10</sup> Cunha (2005) e Saviani (2008) discorreram sobre as 5 CBEs realizadas entre os anos de 1980 e 1988. A I CBE, realizada em São Paulo no ano de 1980, iniciou a busca por propostas alternativas para as problemáticas da educação brasileira na perspectiva democrática. As duas próximas CBEs, realizadas em Belo Horizonte e Niterói, nos anos de 1982 e 1984, com os temas *Educação: perspectiva na democratização da sociedade* e *Da crítica às propostas de ação*, respectivamente, continuaram com a tendência da primeira conferência. Na quarta, realizada em Goiânia no ano de 1986, verificou-se “o produto de maior efeito sócio-político de todas as conferências” (CUNHA, 2005, p. 96) que foi a *Carta de Goiânia*. A carta criticou os programas educacionais de impacto político, o favorecimento aos interesses excludentes e a tradição de descontinuidades da política educacional brasileira. “Esses procedimentos receberam críticas severas e foram apresentadas formas de modifica-los, assim com um elenco de dispositivos que deveriam integrar a nova Constituição do país” (CUNHA, 2005, p. 96). A última conferência, realizou-se em agosto de 1988 na cidade de Brasília e tratou sobre a LDB e as bases para a educação nacional.

educacionais. Em 1984 instaurou-se o Comitê de Educação no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse contexto, surgiram propostas pedagógicas contra hegemônicas efetivas. Foram elas: pedagogia da educação popular<sup>11</sup>, pedagogia da prática<sup>12</sup>, pedagogia crítico-social dos conteúdos<sup>13</sup> e pedagogia histórico-crítica<sup>14</sup>. Porém, os resultados obtidos destas propostas não foram satisfatórios, dado que, em geral, foram experiências que se implementaram em algumas instituições educativas e sistemas, mas que não chegaram a institucionalizar-se em todos os sistemas de ensino público. Governos estaduais e municipais tentaram implantar tais pedagogias, porém, no início dos anos de 1990, as reformas educativas cederam ao neoconservadorismo das propostas neoliberais e essas perderam espaço no aspecto prático (SAVIANI, 2008).

Quanto ao desenvolvimento das propostas pedagógicas, lembramos o I Plano de Desenvolvimento da Nova República, que foi uma ação política que motivou o insucesso das novas propostas pedagógicas brasileiras. Elaborado em 1985, o plano privilegiou o repasse financeiro aos estados e aos municípios de modo clientelista, ou seja, as referidas esferas administrativas tinham certa autonomia para a organização dos seus sistemas educacionais, porém com uma estratégia de planejamento e gestão tecnocrática. Firmada em um governo autoritário que impunha políticas públicas, as descentralizações se mostraram ilusórias e minguaram as expectativas das pedagogias contra hegemônicas.

Com a dualidade educacional forjada a partir do sistema produtivo, a concepção de competência chegou também ao âmbito educacional. O objetivo foi fazer com que cada vez

---

<sup>11</sup> No âmbito dos movimentos sociais, defende uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo. Usava a categoria povo em detrimento a categoria classes e entendia a autonomia popular como uma virtude intrínseca aos homens. Baseada nas ideias de Mounier, afirmava que a educação verdadeiramente libertadora aconteceria de forma não institucionalizada (SAVIANI, 2008).

<sup>12</sup> Está baseada nas ideias de Odeir José dos Santos que em 1985 publicou o artigo “Esboço para uma pedagogia da prática” na qual defendeu o saber construído na prática social como o saber fundamental e norteador do processo de ensino. A perspectiva também foi adotada por Miguel Arroyo, que defendeu a reconstrução da escola e a inserção da prática como fundamento pedagógico, e Maurício Tragtenberg que evocou uma pedagogia fundada na autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade (SAVIANI, 2008).

<sup>13</sup> Formulada por José Carlos Libâneo e com base na pedagogia progressista de Georges Snyders, a pedagogia crítico-social dos conteúdos “[...] sustenta a ‘primazia dos conteúdos’ como critérios para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionário ou fascista” (SAVIANI, 2008, p. 418). Na prática pedagógica, esta pedagogia tem como modelo de ensino a relação entre os conteúdos culturais universais e as realidades sociais dentro de uma articulação política e pedagógica que vise a transformação social.

<sup>14</sup> Esta proposta foi construída nas discussões da primeira turma de doutorado da PUC/SP, em 1979, e sistematizada por Dermeval Saviani. “Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p. 421).

mais aumentasse a produtividade do capital pela inserção de políticas educacionais permeadas pelas ideologias expansionistas. Nos anos de 1990, no Brasil, tivemos a consolidação, na educação, da concepção de competência e também do neoliberalismo que se iniciou na formulação das políticas do governo de Fernando Collor de Melo e se efetivou no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

## **1.2. Consolidação do projeto neoliberal no Brasil: mercantilização da educação e a certificação da formação profissional**

Apresentamos aqui como se deu a consolidação do projeto neoliberal no Brasil e os encaminhamentos para educação decorrentes dessa concepção político-ideológica. Para início, destacamos a organização do seminário *Latin Americ Adjustment: How Much Has Happened?*, em 1989, pelo *Institute for International Economics* (IIE). Esse evento, ocorrido em Washington, tinha cunho acadêmico e parecia não ter muito apelo político-econômico. O público-alvo era composto por economistas liberais latino-americanos, funcionários do FMI, do BM, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Departamento do Tesouro estadunidense. A avaliação das políticas neoliberais iniciadas na América Latina foi o objetivo do encontro, porém foram além e, nesse mesmo âmbito, levantaram propostas que culminaram em um conjunto de políticas que visavam a desregulação dos mercados, a abertura comercial e financeira e a minimização do papel do Estado.

John Williamson foi quem chamou essas propostas de *Consenso de Washington*. E de um início sem interesses claros, o Consenso tornou-se o documento norteador para os países que precisassem de empréstimos das agências internacionais. Sem preocupação com as questões sociais e com os problemas que os países latino-americanos apresentaram no decorrer da história, o *Consenso de Washington* teve como consequências práticas, o baixo nível de crescimento e o aumento da miséria e do desemprego nos países que se submeteram as suas propostas. A seguir se analisa como o Brasil se aparelhou a esse conjunto de propostas e como se deu a consolidação dos ditames neoliberais.

O Brasil viveu um período conturbado, após o regime militar (1964-1985) e nesse momento histórico a sociedade lutou pelos ideais da democracia. Nessa década também se observou que o FMI e o BM tornaram-se os responsáveis pela negociação das dívidas externas e orientaram os países que recebiam sua intervenção financeira. Os conflitos e as lutas de classes foram sempre mediados pela ação estatal. Na indústria o país viveu sob os dois modelos de acumulação apresentados.

Durante os anos de 1990, o Brasil passou a basear suas práticas político-econômicas sob a concepção do neoliberalismo. O país intensificou e consolidou a reestruturação produtiva mediante a flexibilização das atividades laborais. O perfil dos trabalhadores mudou, o financiamento do setor privado por investimentos públicos foi intensificado e o Estado passou a ter um papel regulador frente a essas mudanças.

A implementação do neoliberalismo no Brasil aconteceu de modo tardio, se considerarmos outros países. Mesmo presente em plataformas políticas de determinados setores sociais, foi em 1989 com a eleição de Collor que o país começou a incorporar as propostas neoliberais. Danilo Enrico Martuscelli (2012, p. 23) apontou três obstáculos que retardaram a difusão da ideologia neoliberal no Brasil.

a) a convocação da Assembleia Constituinte para a elaboração e aprovação da Constituição de 1988, configurando-se como um polo de oposição às políticas neoliberais e reservando importantes conquistas de direitos sociais aos trabalhadores; b) o forte movimento grevista dos trabalhadores que se iniciou no final dos anos 70 e prolongou-se nos anos 80; c) a criação de organizações que tornaram instrumentos da luta dos trabalhadores, tanto da cidade como do campo.

Martuscelli (2012, p. 23) também apontou quatro fatores que diminuiriam a resistência e permitiram o avanço do neoliberalismo no país.

1) Os acordos para a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, repondo na ofensiva as classes dominantes, após o movimento Diretas-Já; 2) o insucesso do Plano Cruzado no combate à inflação, enfraquecendo-se a perspectiva desenvolvimentista que, até então, era arrolada nos planos de estabilização monetária no Brasil; 3) a pressão do Governo Reagan pela abertura comercial, causando grande impacto no seio da burguesia brasileira; 4) a polarização das eleições presidenciais de 1989 entre Luís Inácio da Silva e Fernando Collor de Mello, resultando em vitória “apertada” deste e permitindo o avanço da política neoliberal no poder federal.

Fernando Collor de Mello, presidente entre os anos de 1990 e 1992, preparou sua proposta política baseada na minimização do Estado como solução para a crise brasileira e orientou suas reformas pela lógica do mercado, com isso, conseguiu apoio de entidades como a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). A abertura para o comércio externo se realizou mediante o discurso de defesa da competitividade, que levaria à modernização da produção industrial.

As privatizações, junto com as demissões do funcionalismo público, foram apontadas como a melhor forma para diminuir os gastos públicos. Porém a ação do Estado, que instituiu

políticas de congelamento de preços e salários, não consonou com a abertura comercial e o crescimento industrial ficou dificultado.

As políticas sociais também passaram a ser regidas pela lógica neoliberal e, por ela, cortaram-se gastos com a educação, saúde e cultura. “Ademais, o Governo Collor realizou uma relevante centralização dos recursos e dos programas sociais que teriam sido usados como moeda de troca política do governo” (MARTUSCELLI, 2012, p. 32). Com isso, os serviços públicos sucumbiram perante a abertura do oferecimento dos mesmos serviços pelo setor privado.

Vito Giannotti (2009, p. 284) apontou algumas das inúmeras medidas concretas tomadas no governo Collor:

- a) Desregulamentação da economia. Fim das tarifas alfandegárias sobre as importações. Começa a festa dos produtos importados.
- b) Entrada maciça do capital estrangeiro no país.
- c) Privatização de todos os serviços públicos, das empresas estatais aos serviços de água, luz, gás, transportes etc.
- d) Início da destruição do pouco que existia, do “Estado de Bem-Estar Social”, para uma pequena parcela da sociedade.
- e) Ataque aos direitos trabalhistas e necessidades de enfraquecer os sindicatos.
- f) Ataque aos serviços públicos. Cem mil são, imediatamente, colocados “em disponibilidade”. É o tal “enxugamento da máquina”, exigido pelo FMI.
- g) Processo acelerado de desindustrialização com as consequências, já clássicas, de forte depressão e desemprego.

Além disso, as empresas estrangeiras passaram também a explorar os setores petrolífero e mineral. Na educação, começou a ser discutida uma reforma do ensino pela qual as universidades públicas entraram na pauta das privatizações. A flexibilização das leis trabalhistas apareceu em campanha televisiva junto com a reforma previdenciária e o fim da aposentadoria por tempo de serviço. O governo e a classe dominante sentiram necessidade de controlar as investidas da CUT e fomentaram a criação de uma nova central, assim, em 1991 nasceu a Força Sindical (FS). Diferente da década anterior, a resistência dos trabalhadores não se mostrou firme, mas sim aconteceu de maneiras isoladas e sem muita aceitação da classe (GIANNOTTI).

No final desse mesmo ano, começaram os gritos de “Fora Collor” nas ruas brasileiras. Denúncias de corrupção, quedas de ministros, manifestações contra a fome e a miséria, rachas partidários, *impeachment* e renúncia presidencial tomaram o cenário brasileiro. Com os escândalos e denúncias que levaram ao pedido de *impeachment* e a renúncia do presidente Fernando Collor, em 1992, assumiu o governo Itamar Franco, vice-presidente.

No governo de Itamar Franco (1992-1994) implementou-se o Plano Real, elaborado por economistas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que buscava o controle da inflação, o aumento dos investimentos de capital estrangeiro e o maior volume de importações. Assim, o Brasil alinhou-se à mundialização do capital e os preceitos neoliberais permearam o cenário nacional.

FHC, ministro da Fazenda e das Relações Exteriores de Itamar Franco (1992-1993), foi coordenador da equipe que elaborou o Plano Real. Esse plano foi a sinalização da adesão definitiva ao neoliberalismo e a plataforma da campanha de FHC para a eleição presidencial de 1994. Vale aqui ressaltar que ele era candidato à Presidência da República e a campanha estava em curso quando o Real passou a vigorar no território nacional. A classe dominante do país temia pela eleição de Luiz Inácio da Silva (Lula) e, principalmente, o projeto de sociedade defendido pelo, até então, candidato da classe trabalhadora.

Os vinte bilhões de dólares liberados pelo FMI foram decisivos para a organização financeira governamental. O controle da taxa de inflação conquistou o apoio da população que não suportava mais o descontrole dos últimos anos. O que a plataforma eleitoral não apontou foram os efeitos futuros da entrada de capital estrangeiro e da forte recessão que acompanhava o empréstimo feito. O crediário fácil ganhava votos e escondia o lado eleitoreiro do plano e o futuro brasileiro de desemprego, congelamento de salários, precarização dos serviços públicos e maior concentração de renda.

A FS ajudou a propagar as ideias neoliberais e a grande mídia apontava as ações da central como a aceitação maciça da classe trabalhadora. Escondiam o repúdio da CUT e dos partidos esquerdistas que destacaram as futuras consequências. Porém, frente à popularização do Real, esses não conseguiram se organizar e pontuar novas propostas concretas que lutassem contra as investidas do neoliberalismo no Brasil. A diminuição de greves e a queda dos números de Lula na corrida presidencial mostravam o quanto a nova forma de gerenciamento e os novos ideários ganharam a classe trabalhadora e os eleitores brasileiros.

No ano de 1994, Cardoso foi eleito e assumiu a presidência em 1º de janeiro de 1995. No seu discurso de posse, FHC apontou que, se necessário, reveria a Constituição de 1988, caso ela o impedisse de realizar reformas no Estado brasileiro. Reformas de cunho neoliberal e que colocariam em cheque as conquistas dos trabalhadores adquiridas nas décadas anteriores.

Para os trabalhadores, manda um recado direto: “É preciso enterrar a Era Vargas”, ou seja, era necessário flexibilizar as leis trabalhistas, na sua opinião, “engessadas” pela CLT. FHC lançava um programa completo, naquele momento, que combatia os direitos e conquistas históricas de um século de luta operária no nosso país, e de dois séculos no mundo inteiro. Mas o recado era geral, para toda a população. Acabar com a “Era Vargas” significava privatizar tudo o que fosse estatal e público, liberando totalmente o país para o capital privado, brasileiro e internacional. Em síntese, retirava o Estado da economia. (GIANNOTTI, 2009, p. 297).

Na égide do governo de FHC, o neoliberalismo se consolidou no país e teve suas questões político-ideológicas bem pontuadas. Flexibilização, parceria, colaboração e empregabilidade tornaram-se palavras de ordem no campo político-ideológico e se concretizam no dia-a-dia da população brasileira.

No governo FHC, perceberam-se mudanças no perfil da classe trabalhadora. Uma classe trabalhadora que, cada vez mais, dividiu-se em fatias e que passou a ter sua maioria mergulhada em preceitos distorcidos, pregados pelo patronato e pela onda neoliberal. A cada ano, diminuía o número de greves e, a cada greve, diminuía o número de trabalhadores que participavam do movimento. A repressão às manifestações grevistas voltou a ser ofensiva. “O número de greve, na média mensal, sempre de acordo com o Dieese, passou de 90, em 1990, para 46 em 1999. O número médio mensal de grevistas, nesses mesmos dois anos, passou de 757.056, em 1990, para 114.889, em 1999” (GIANNOTTI, 2009, p.295).

Nesse período, as chamadas camadas médias, cada vez mais, alinhavam-se à direita brasileira e adotaram, como suas, as aspirações pregadas pelo movimento neoliberal. Assim, gerentes de bancos não se sentiam mais da classe trabalhadora e se julgavam diferenciados dos atendentes de caixa. Supervisores de uma fábrica não entrariam em greve mais, pois estavam ideologicamente em outra classe social. Diretores de escola não opinavam e nem apoiavam mais a luta dos servidores da educação, pois estavam engendrados na organização estatal, e essa era neoliberal. Atrelado ao posicionamento ideológico estava também a pressão patronal e a vaga de emprego dentro de um número cada vez mais crescente de desempregados, desemprego advindo da reestruturação produtiva, em um contexto global e estrutural.

Essas mudanças no cenário social brasileiro geraram desigualdade social e um déficit orçamentário significativo que foram apontados, em 1997, pela ONU e pelo BM. Eles colocaram o Brasil como um dos países com maior desigualdade social do mundo e com um déficit orçamentário maior que nos anos em crise. Margarida Maria Barreto Almeida (2000, p. 70) trouxe, em sua dissertação, números que demonstravam o déficit brasileiro.



Observa-se que, em 1994, o Brasil possuía um déficit em transações correntes de US\$ 1,7 bilhão e reservas cambiais de US\$ 40 bilhões; terminou o ano de 1997 com um déficit de US\$ 35 bilhões e reservas de US\$ 52 bilhões. Como percentagem do PIB, o déficit saltou de 0,3% em 1994 para 4,2% em 1997 (no auge do endividamento dos anos 70, que precedeu a grande crise da dívida externa, esse desequilíbrio atingiu 3,5%).

Almeida (2000, p. 72) mostrou que o crescimento econômico brasileiro, desde a década de 1970, não foi sinônimo de desenvolvimento social.

No período de 1975 a 1997 a renda per capita do brasileiro cresceu em média 1,1% ao ano, enquanto o IDH cresceu apenas 0,7% [...]. Este fato demonstra que o país mantém inalterada sua tendência à concentração de renda. O Brasil enriqueceu, mas não conseguiu transformar esta riqueza em melhor qualidade de vida para a população. Nos anos 70, a renda nacional cresceu quatro vezes mais rápido do que o desenvolvimento humano. Nos anos 80 a tendência se inverteu e os ganhos sociais superaram os econômicos. Entretanto, nos anos 90 a renda voltou a crescer mais rápido do que o lado social; o PIB per capita do país aumentou 1,13% em média por ano enquanto o IDH subiu à taxa anual de apenas 0,61%.

Essa tendência ficou acentuada com os dados do relatório, no final da década de 1990, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Segundo o Relatório de 1999 do PNUD, 15,8% da população brasileira da época, ou 26 milhões de pessoas, vivem na mais absoluta miséria, não tendo acesso a condições mínimas de saúde, educação e serviços básicos. [...] Os 20% mais pobres ficam com apenas 2,5% da renda enquanto os 20% mais ricos ficam com 63,4 dela. O Relatório aponta que o per capita dos 20% mais ricos (US\$18.563,00) é 32 vezes maior que o dos 20% mais pobres (US\$ 578,00). (ALMEIDA, 2000, p.71).

Sobre esse período, Almeida (2000, p. 132) concluiu que

[...] a sociedade brasileira passou a ser gerenciada pela ideologia neoliberal e consensualmente, deixou-se levar para aquele estágio de desigualdade considerado o “derradeiro”. Viu-se o povo brasileiro seduzir-se pelo discurso da superação da inflação, legitimando as políticas neoliberais, tornando vitoriosa a bem articulada operação ideológica desenvolvida pelos EUA. A construção ideológica neoliberal foi altamente eficiente, colocando os EUA em uma posição hegemônica em detrimento dos países pobres. O desequilíbrio crescente produzido pelas políticas neoliberais no Brasil foi denunciado ao mundo pelo relatório do PNUD de 1999, incluído-o entre os países de maior concentração de renda do mundo. Demonstrou-se que, no período de 1995 a 1997, este país enriqueceu, porém a desigualdade social aumentou. Acumulando historicamente um considerável atraso em investimento no fator humano, mesmo enriquecendo, o Brasil não procurou diminuir este déficit, demonstrando que a ideologia neoliberal, notadamente fecunda neste período, promoveu e aprofundou o fosso entre ricos e pobres, em detrimento da dignidade e dos mais elementares direitos das classes subalternas.

Nesse cenário de desigualdade, ocorreu em 1998 a campanha presidencial que culminou na reeleição de FHC (1999 – 2002). Giannotti (2009, p. 303) afirmou que a

campanha trouxe “[...] o gosto de comida requentada e não empolga mais nem a militância petista, nem a esquerda não petista”. Reeleito, Cardoso efetivou o programa que apontava três reformas para finalizar o projeto neoliberal no país: reforma trabalhista, reforma administrativa e reforma da previdência.

Com o início do segundo mandato, o real foi desvalorizado. Inicialmente, a moeda foi criada em igualdade de valor com o dólar, ou seja, um real valia monetariamente o mesmo que um dólar. Porém, a moeda brasileira declinou e a estadunidense chegou ao valor de quatro reais.

Mesmo com o fantasma do desemprego, o arrocho salarial levou os trabalhadores às ruas. Os funcionários públicos eram cada vez mais desvalorizados e a população compartilhava a ideia de que a privatização das empresas estatais era a solução, pois os serviços públicos apresentavam condições deficientes de funcionamento.

Dentro desse contexto político, emergiu uma nova organização pedagógica hegemônica para a educação brasileira na busca da formação de uma cultura cívica permeada pelos valores neoliberais em que a mídia, a escola e as igrejas tinham papéis importantes para a reconfiguração da sociedade civil. Essa se materializou em ações concretas tanto do Estado quanto da sociedade civil. Era preciso construir novas mentalidade e concepção de mundo. O contexto da mundialização e do capitalismo imperialista tinha chegado ao país e os ordenamentos políticos deveriam acompanhar essas mudanças.

Desse modo, a construção de uma nova sociabilidade pautada na participação como colaboração de todos em prol de uma harmonia social vem-se dando sob a batuta do Estado educador, em duas frentes fundamentais: a educação política, difundida pela crescente atuação social empresarial no país, e a educação escolar das novas gerações de trabalhadores e cidadãos brasileiros. (FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA, 2010, p.86).

A educação política passou pelo consenso do rompimento com as ideias mais radicais, tanto da direita quanto da esquerda. Era preciso negociar, pois o maior objetivo político do Brasil seria a inserção competitiva na organização capitalista mundial. Mas a classe trabalhadora não poderia ficar desamparada, devido ao número significativo de votos que representava, ela deveria ser assistida conforme as necessidades observadas.

Essa assistência partiria de empresas ou organizações não governamentais. Estado e sociedade civil tornaram-se colaboradores na construção de uma cidadania sob forte dominação ideológica capitalista. A primeira dama Ruth Cardoso coordenou o Programa

Comunidade Solidária, no qual fomentou a participação de empresas cidadãs na busca de um desenvolvimento socialmente sustentável.

Nas políticas educacionais, observou-se o crescimento da busca pela gestão de qualidade. Noções de eficiência administrativa, modernização, controle racional dos gastos, planejamento e controle da comunidade escolar foram importados dos sistemas gerenciais das empresas e permearam as decisões educacionais nos governos de FHC. Com essa perspectiva, a educação básica preparou o trabalhador para a incorporação e o uso das novas tecnologias, com o discurso que dessa forma se superaria a submissão do país à economia internacional. A organização educacional se compôs em um sistema que visou à eficiência da reprodução de habilidades e competências necessárias ao capitalismo.

Na medida que a educação escolar assume papel central da formação e difusão de uma nova identidade política fornecedora das bases para a cultura cívica, a coesão social e a relação entre dirigentes e dirigidos, que sustentam o capitalismo contemporâneo, o script sobre o qual vem atuando é a pedagogia das competências. A noção de competências na educação escolar brasileira foi instituída em 1996, com a lei de Diretrizes e bases (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996), como um dos três pilares chamado novo ensino médio. Os outros dois pilares seriam o desenvolvimento pessoal e a qualificação ou habilitação para o exercício de competências [que foram propostos] no sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais [...]. (FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA, 2010, p.91).

Nessa década, vale ressaltar ainda a organização do Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Limitado ao ensino fundamental, diagnosticou a incapacidade de associar o acesso e a permanência com qualidade e igualdade e buscou estratégias para a universalização do referido nível de ensino. Universalização que, junto à erradicação do analfabetismo, tornaram-se bandeiras das políticas educacionais na década.

Na segunda diretriz legal, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação profissional ficou fora da chamada educação regular, que foi dividida em dois níveis: educação básica e educação superior. Moura (2007, p. 9) afirmou que

Apesar disso, o § 2º do Artigo 36 da Lei, estabelece que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá reparar-lo para o exercício de profissões técnicas.” Por outro lado, do Artigo 40 emana que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Esses dois trechos são emblemáticos para explicitar o caráter minimalista e ambíguo da Lei. [...] E essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, tem o fim de permitir a separação entre as duas ofertas.

Para a educação profissional, as políticas educacionais do governo de FHC separaram o ensino médio do ensino técnico, como ocorrera nas décadas de 1960 e 1970. Kuenzer (1997 apud SAVIANI, 2011) analisou essa mudança como anacrônica e confusa, pois ela não alcançava o interesse do capital e nem a formação do trabalhador que se desenhava na decorrente década.

A referida autora levantou alguns pontos para entender a lógica da LDB que redesenhou o modelo da educação profissional. Foram eles: a redução de custos, descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, racionalização dos recursos existentes nas instituições federais de ensino profissional e o repasse de recursos públicos para o setor privado, o fomento à iniciativa privada para que assumisse a educação de trabalhadores.

Em cunho prático, a LDB alterou a idade mínima para ingressar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que acarretou uma nova organização da escolaridade e mudanças significativas para a formação do jovem trabalhador. Para o ensino fundamental, a idade mínima caiu para 15 anos e para o ensino médio, 18 anos. Arelaro e Kruppa (2002, p. 98) avaliaram as consequências dessa alteração. Segundo eles:

Esse artigo agravou ainda mais o problema do atendimento aos jovens de baixa escolaridade, pois rebaixou as idades exigidas, induzindo alunos ainda muito jovens a deixarem a escola regular na expectativa de, por meio desses exames, certificarem-se nos níveis fundamental e médio da educação básica. Em decorrência, um número maior de jovens passou a buscar a alternativa de cursos de ensino fundamental nas modalidades de suplência I (1ª a 4ª séries – EF) e suplência II (5ª a 8ª séries – EF) realizadas em dois anos cada uma delas, como forma de repor a escolaridade a que não tiveram acesso.  
[...] Além disso, como “iniciativa” para resolver os problemas de distorção série/idade, alguns sistemas educacionais vem adotando a prática de matrículas compulsória de jovens maiores de 14 anos de idade nessas modalidades de ensino fundamental, deixando o ensino regular apenas para aqueles considerados na “idade certa”, ou seja de 7 a 14 anos, valendo-se, também, do uso cada vez mais intensivo das telessalas.

A política neoliberal para a educação implementada pelo Estado mostrou-se em consonância com as organizações empresariais. O discurso para a efetivação dessa organização passou pela construção de um sistema educacional nacional que faria com que o país aumentasse sua competitividade. No primeiro programa de governo de FHC, o desemprego foi relacionado à baixa “qualificação” dos trabalhadores.

Em 1997, o MEC divulgou um documento que continha as proposições iniciais para a organização do Plano Nacional da Educação (PNE). Saviani (2011, p. 171) afirmou que

Uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

A proposta para o PNE demonstrou ser o instrumento pelo qual a racionalidade financeira seria instituída na educação.

A “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente para o fluxo do capital financeiro internacional. (SAVIANI, 2011, p. 180).

Esses princípios e documentos consolidaram a concepção de competências na questão educacional brasileira. Marise Nogueira Ramos (2002) afirmou que competência tornou-se uma categoria ordenadora das relações sociais dentro da organização produtiva e foi muito aproveitada pela flexibilização. A concepção de competências ordenou também relações sociais de trabalho externas às organizações produtivas, pois gerou condutas e reconfigurou valores éticos e políticos dos trabalhadores no processo de instabilidade social.

Os procedimentos de trabalho, sob a acumulação flexível, trouxeram para a formação a necessidade de conhecimentos técnicos associados a características pessoais como iniciativa e responsabilidade. O acesso ao conhecimento que faria com que compreendesse a sua condição material e a dinâmica capitalista não compreendiam os interesses hegemônicos e nem atingiu as políticas educacionais.

Essa organização trouxe à tona competências adquiridas em experiências diferentes da educação formal. Os traços de personalidade do indivíduo passaram a ser considerados tão importantes quanto a formação que ele tinha mediante diploma. Isso remeteu a um grande problema, pois, assim, a noção de competência não abrangeu uma questão fundamental na relação social, que foi a compreensão do movimento da construção e do uso do conhecimento pelos trabalhadores.

Com o compromisso firmado com o capital, o Estado assegurou a sua reprodução e as condições para que essa se viabilizasse. A escola pública desenvolveu-se nesse imbróglio. A educação não foi secundarizada, pois o seu investimento tornou-se um importante requisito para ter vantagens no competitivo mercado mundial. Ao contrário, uma nova perspectiva foi desenhada para atender essa contextualização, pois o investimento foi focado no indivíduo, ele era quem tinha que buscar e pagar por essa formação em última instância (CÊA, 2007).

O Estado assumiu-se como mantenedor básico da educação escolar e foi um comprador de produtos voltados para a educação, por exemplo, livros didáticos. Os resultados históricos, no país, revelaram a força de uma consistente tendência do capital, que induziu uma atividade improdutiva a garantir a realização do lucro incorporado nas mercadorias de uma atividade produtiva.

Gaudêncio Frigotto (1999) discutiu a relação da educação com a estrutura econômica sob a análise da produtividade de um serviço inicialmente desvinculado da produção. Ele destacou alguns aspectos dessa relação, pontuamos dois que fazem parte da discussão proposta. Primeiramente, a relação entre processo educativo e processo produtivo não pode ser visto somente como uma preparação profissional imediata. Para isso, precisamos entender as relações econômicas como relações sociais e, na organização capitalista, como relações de classes, e não somente analisar as questões econômicas em seus aspectos técnicos.

[...] a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora do saber – e de um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente – tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerencia e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado, ou “público-privado.

[...] vemos que a escola, além de ter um papel na “formação” dos quadros assalariados que administram, controlam, supervisionam, planejam, em nome do capital – os portadores da “função do capital” – estende sua ação igualmente na formação dos quadros que atuam nas instituições repressivas do Estado. (FRIGOTTO, 1999, p. 153).

O sistema educacional também se apresentou com muitas ocupações e funções, algumas mais próximas de atividades produtivas do que outras, a discorrer, por exemplo, a formação técnico-profissionalizante vinculada à produção. Esse mesmo sistema pregou o prolongamento da escolaridade como forma de facilitar ou possibilitar a entrada dos indivíduos para o mercado de trabalho. Com isso, uma das funções da escola foi o oferecimento da escolaridade como controle de oferta e demanda de empregos.

No Brasil, acompanharam o desenvolvimento do capital e as necessidades do sistema produtivo, ações concretas que mediarão as relações entre os processos produtivos e educativos e o incentivo à escolarização. Porém, a escola para os filhos da classe trabalhadora mostrou-se cada vez mais precária, tanto nos aspectos físicos e materiais, quanto no acesso ao conhecimento. Em relação ao nível superior de ensino, viu-se o avanço da privatização. O

discurso de escolaridade, gerado a partir da disseminação da necessidade da certificação, foi a campanha necessária para que essa se consolidasse.

Frigotto (2009, p. 168) apontou como ocorreu e as características da desqualificação do trabalho escolar no final do século XX.

O que fica patente, não só a nível de Brasil, mas de América Latina, é que os filhos da grande massa de trabalhadores proletarizados frequentam as escolas nas piores condições *físicas e materiais*, sem recursos didáticos, pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos; e tem um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio de ensino. Esse comércio vai refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta para o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar.

Em uma análise da década de 1990, podemos afirmar que, nela, observou-se o incentivo ao oferecimento da educação básica à classe trabalhadora e, mais especificamente, do ensino fundamental. Kuenzer (2007) destacou que a finalidade desse oferecimento foi formar um trabalhador mais adequado às demandas do capital, porém, referente ao contexto do mercado de trabalho, a escola acaba por assumir um papel de atenuante das tensões sociais, pois, enquanto estão em formação, certificando-se, os trabalhadores diminuem a pressão sobre o mercado de trabalho, que não oferece trabalho para todos. Por isso, o Estado, as organizações financeiras e as empresariais não só possibilitavam, mas defendiam e apoiavam a educação básica para a classe trabalhadora.

A flexibilidade das políticas também foi necessária aos trabalhadores, que precisaram adaptar-se ao movimento do mercado de trabalho, conforme as demandas do modo de acumulação. Na educação,

[...] os novos padrões de regulação apontam duas direções que se integram: a crescente privatização mediante a concepção da educação como função pública não-estatal e a fragmentação de ações por meio de programas fragmentados em substituição à formulação de políticas públicas, o que justifica e ao mesmo tempo cria os mecanismos para o repasse de recursos públicos para instituições privadas, em particular para as comunitárias e para as organizações não-governamentais. (KUENZER, 2007, p. 1174).

Vejamos como essas questões políticas, sociais e educacionais se apresentaram no início do século XXI, analisando a mudança do governo de FHC para o presidencialismo petista e o incentivo à educação profissional no país.

### 1.3. Continuidades e rupturas nos anos 2000

A partir dos anos 2000, ocorreu a alternância de grupos políticos no governo, porém, não foram percebidas fortes rupturas quando aconteceu essa alternância. Nessa década, Lula governou de 2003 a 2010 e Dilma Vana Rousseff foi eleita em 2010, ambos presidentes oriundos do PT. Eles não se desvincularam do projeto neoliberal e orientaram as suas políticas pelos ideários da Terceira Via<sup>15</sup>. A parceria público-privada acentuou-se com a adesão neoliberal e a Terceira Via trouxe novos designíos para essa relação ao tentar minimizar e atender os dois lados da dualidade gerada pela crise de hegemonia capitalista.

O desânimo da classe trabalhadora com o segundo mandato de FHC ainda se escondia pela estabilidade da inflação. Mas, em meio a denúncias de corrupção e desvio de dinheiro advindo das privatizações, havia grande insatisfação quanto ao alto índice de desemprego. O aumento das favelas devido à falta de políticas públicas para a habitação e a violência tornaram-se parceiros do desemprego na insatisfação popular. Com isso, movimentos sociais e partidos de esquerda organizaram-se e levantaram bandeira contra o pagamento da dívida externa e esperava-se uma nova proposta de governo que visasse à intervenção estatal nos dilemas sociais.

O século XXI começou com bilhões de marginalizados do mundo inteiro, enquanto a expansão do capital incitou guerras e o desenvolvimento de transnacionais e multinacionais. Porém, em 2001, o Brasil não apresentou o investimento internacional esperado e passou por uma crise energética que fomentou o descontentamento social e os reclamos por causa do alto desemprego. Oito anos sem reajuste salarial levaram o funcionalismo público às ruas, houve, nesse mesmo ano, uma paralisação de cem dias dos funcionários públicos vinculados a 52 universidades federais mais algumas escolas técnicas federais (GIANNOTTI, 2009).

---

<sup>15</sup> CÊA (2007, p. 69) apresentou uma nota para explicar o que é Terceira Via e nos debruçaremos sobre ela também. Para a autora “[...] a Terceira Via representa um movimento de recomposição da hegemonia burguesa, diante da debilidade neoliberal para amenizar os problemas sociais que resultam de suas orientações. [...] No lugar do Estado inoperante e do mercado totalizador, a Terceira Via investe no fortalecimento dos organismos e entidades da sociedade civil, a partir da falsa premissa da autonomia desta última em relação aos primeiros. Dessa forma, a sociedade civil se manifestaria como o espaço da colaboração e conciliação de classes, visando o alcance do bem comum, por meio de ações e práticas voltadas para a mobilização consensual e “solidária” dos indivíduos em torno de temas e problemas determinados, para o estímulo à expansão do mercado, sob o argumento de sua natureza empreendedora, e para a facilitação de espaços políticos e situações potencializadoras do pacto entre capital e trabalho, buscando ‘humanizar’ as relações de exploração”.



As centrais sindicais alinharam-se cada uma ao seu posicionamento político e trabalhadores e governo FHC entraram em disputa. A CUT voltou a convocar as “Marchas a Brasília” para pressionar deputados a não aprovarem projetos de leis que retiravam direitos trabalhistas. Enquanto isso, a FS e a Social Democracia Sindical (SDS)<sup>16</sup>, financiadas pelo governo e empresas apareceram na mídia para confirmar as falas do ministro do Trabalho, Francisco Dornelles, de que a flexibilização das leis trabalhistas era o caminho para descongelar a economia e oportunizar novas vagas de emprego.

Com base nesse contexto, em 2002, a esquerda brasileira apoiou o candidato petista, Lula, nas eleições presidenciais, mesmo com muitas discordâncias, até mesmo dentro do próprio PT, devido ao formato da campanha, às questões de *marketing* e as alianças feitas. Em agosto do mesmo ano, o candidato petista divulgou a “Carta aos Brasileiros”, na qual afirmava que, caso eleito, cumpriria todos os compromissos político-econômicos de FHC, ou seja, Lula mostrou aos organismos internacionais e à direita brasileira que poderiam ficar tranquilos, pois não se oporia ao projeto neoliberal que estava em curso.

Lula foi ao segundo turno com o candidato José Serra e foi eleito presidente. Porém, a conjuntura política que o levou ao governo, logo mostrou aos trabalhadores que não deveriam esperar fortes rupturas político-econômicas. A coligação, que auxiliou na vitória de Lula, não compartilhava do mesmo posicionamento político-ideológico defendido pelo PT até então e a “Carta aos Brasileiros” não permitiu sonhar com uma postura revolucionária do outrora companheiro. Um cenário incomum, até aquele momento, instaurou-se: o presidente advinha da classe trabalhadora e o Congresso mostrou-se, na sua imensa maioria, composto por políticos envolvidos em corrupção e de plataformas reacionárias (GIANNOTTI, 2009).

Fruto de forte desconfiança dos investidores internacionais e do crescimento da especulação financeira, em 2002, houve a alta da inflação e da dívida externa. Porém, em 2003, o país se estabilizou economicamente e o presidente realizou duas reformas: a reforma tributária – elevou a alíquota da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e restabeleceu a base de cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) – e a previdenciária – elevou o valor da contribuição do Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS), introduziu a idade mínima para aposentadoria do funcionalismo público federal e estabeleceu a contribuição previdenciária para os servidores inativos.

---

<sup>16</sup> Central sindical que surgiu em 1997 a partir de um racha dentro da Força Sindical. Edmilson Simões, vulgo Alemão, foi o responsável pelo racha ao buscar maior aproximação com FHC e romper com o então presidente da Força Sindical, Luiz Antonio de Medeiros.

Não podemos negar que, com o governo Lula, o país reduziu as desigualdades sociais e obteve bom desenvolvimento econômico<sup>17</sup>. Com as medidas tomadas, a economia cresceu em 2004 e se ampliou a renda para as famílias mais pobres, tanto com o aumento do salário mínimo, quanto com a ampliação de recursos para o combate à pobreza. Nesse período, os programas sociais para a transferência de renda foram unificados em um único, o Bolsa Família<sup>18</sup>. A linha de crédito também cresceu no país. Empresas e pessoas físicas alcançavam facilmente margens de crédito.

[...] as principais visões sobre economia do governo Lula podem ser divididas, grosso modo, em duas vertentes: uma mais próxima do chamado consenso neoliberal de política econômica e outra defensora de um papel mais ativo do Estado no desenvolvimento econômico e social. [...].

Nos três anos iniciais do governo Lula, a visão neoliberal predominou nas ações de política econômica. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 67).

O governo Lula optou por uma nova visão desenvolvimentista da economia e continuou com o incentivo monetário e fiscal de FHC. Também percebemos a expectativa de expansão de consumo e crescimento real do salário mediante as transferências de renda. Essa visão apontou o Estado como promotor do desenvolvimento econômico e passou a investir em longo prazo nas áreas de infraestrutura como energia e transporte. Assim, houve a defesa de um maior investimento público como motor para o crescimento da capacidade produtiva.

Em 2007, a reorganização e a ampliação das políticas públicas federais para o investimento em infraestrutura por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) liberou recursos do investimento público e estimulou o investimento privado.

Com o PAC, o país recuperou a capacidade de induzir, por meio da iniciativa governamental, o desenvolvimento de amplo espectro dos setores fundamentais para a modernização da economia. A estratégia do governo, pela primeira vez em muitas décadas, foi apoiar a formação de capital da parte de setor privado, e simultaneamente, aumentar o investimento público em infraestrutura. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 75).

<sup>17</sup> A redução da desigualdade social e o desenvolvimento econômico do período tiveram os programas sociais do governo petista como aliados. Entre os programas, destacaram-se o Bolsa Família, o Primeiro Emprego, o Fome Zero, o Universidade para Todos e o Minha Casa Minha Vida.

<sup>18</sup> O Bolsa Família foi criado mediante a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro do mesmo ano. O programa baseou-se na transferência direta de renda do governo para famílias que apresentassem renda mensal por pessoa abaixo de R\$ 137,00. Vale ressaltar dois pontos: i) o programa foi uma reformulação e ampliação do Bolsa Escola criado no governo de FHC; ii) ele vinculou a distribuição da renda à frequência escolar obrigatória para os membros da família matriculados na Educação Básica.

Em 2008, o mercado financeiro mundial sofreu reveses, junto com o banco estadunidense Lehman Brothers, e o Brasil tomou algumas medidas na busca de contornar a situação que se apresentava no mundo. Com ações, definitivas ou temporárias, na estrutura do governo, o país evitou um aprofundamento da crise no território nacional. Nesse período, houve a reorganização das alíquotas do imposto de renda e surgiu o programa habitacional Minha Casa, Minha Vida (2009), que possibilitou o acesso das famílias pobres à habitação e estimulou a recuperação econômica por um setor que estimulava o trabalho e a produção do país, a construção civil.

Sob a égide do “lulismo<sup>19</sup>” e suas políticas sociais, Dilma Rousseff foi eleita presidente em 2010 e reeleita em 2014. Muito do sucesso de sua plataforma esteve sustentado pelo tripé Bolsa Família, aumento do salário-mínimo e oferecimento de crédito fácil.

Nos oito anos de governo Lula, houve um crescimento da economia puxado pela demanda do mercado interno e as políticas de distribuição de renda incorporaram parte da população, que antes era excluída, ao consumo de massas. Mas o preço das *commodities* foi o que regeu o crescimento econômico desse período. O baixo preço do dólar fez com que as *commodities* brasileiras ganhassem espaço no mercado internacional e baseou o crescimento econômico do país durante o governo Lula.

Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade aos posicionamentos políticos de seu mentor e antecessor. Em seu governo, as mudanças nas relações entre o mercado financeiro e o Estado ficaram mais claras e mostraram uma ruptura quanto à hegemonia do setor financeiro na disputa de poder. Não houve diminuição de lucros dos bancos, mas seus interesses não foram mais priorizados do que outros setores como a agroexportador e a indústria nacional, e não influenciaram, como em outros tempos, na organização da acumulação de capital no Brasil. O Estado concentrou na presidente as tomadas de decisão, com isso, houve uma desaceleração da máquina pública, ou seja, com as tomadas de decisão centralizadas, as ações estatais passaram a serem realizadas de maneira mais lenta (PINTO, TEIXEIRA, 2012).

As reeleições petistas tiveram um ponto em comum: escândalo de corrupção política em meio à campanha eleitoral. Na campanha para a reeleição de Lula, em 2006, o escândalo ficou conhecido como “Mensalão”, que consistiu na denúncia de compra de votos de parlamentares no Congresso Nacional e apontou quarenta integrantes do governo como

---

<sup>19</sup> O termo "lulismo" designa o momento político ocorrido no Brasil em torno do ex-presidente da República Luiz Inácio da Silva (Lula) devido a sua popularidade. Surgiu, na academia, em textos do professor e cientista-político André Vitor Singer, que foi porta-voz presidencial no primeiro mandato do referido presidente.

protagonistas da denúncia feita. A investigação iniciou-se a partir de dois eventos que envolviam denúncias de corrupção: o escândalo dos bingos e o do Correios, ambos acarretaram Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

No caso da reeleição de Dilma, em 2014, o escândalo de corrupção passou pela Petrobrás e com isso ficou conhecido como “Petrolão”. A polícia federal deflagrou uma operação chamada “Lava Jato”, que investigou um forte esquema de lavagem e desvio de dinheiro que envolvia a Petrobrás, políticos e grandes empreiteiras. Nomes de políticos da plataforma petista e o da própria presidente foram vinculados entre os mais de cinquenta envolvidos. A investigação percorreu toda a campanha que culminou na reeleição de Dilma e o seu combate fez parte das plataformas dos principais candidatos vencidos: Marina Silva e Aécio Neves.

No início de 2015, o governo de Dilma recebeu fortes ataques e ações populares articuladas pela direita brasileira. Esses iniciaram, pelo país inteiro, o pedido de *impeachment* da presidente. Essas movimentações aproveitaram o cunho conservador das políticas públicas do executivo nacional, como a flexibilização de leis trabalhistas, projetos de leis que visavam a mudanças previdenciárias e o forte embate quanto à ampla terceirização dos setores produtivos e de serviços, para ganhar força e levar a população à rua. Houve, nesse momento, um claro descontentamento com as políticas econômicas do governo, que rompeu com a expectativa desenvolvimentista dos demais governos petistas e alinhou-se às normativas neoliberais de corte de direitos trabalhistas, elevação das taxas de juros e aumentos mensais no custo da energia elétrica e do combustível.

Em suma, tivemos nos anos 2000 a afirmação da disputa de hegemonia do poder no país e visíveis conflitos quanto à afirmação ideológica e posicionamento das classes sociais brasileiras. A assistência social pública à população mais pobre tirou o país do mapa da fome. As políticas públicas baseadas na Terceira Via ampararam a população e não impediram a expansão e acumulação do capital no país.

Em Neves (2005) percebemos como ocorreu a mobilização brasileira para uma nova faceta do neoliberalismo, a sociabilidade neoliberal<sup>20</sup>. Essa faceta mostrou-se em três etapas. A primeira foi sua implantação, nos primeiros anos da década de 1990, em que o Estado minimizou sua ação quanto às políticas sociais e estimulou sua privatização, e a sociedade

---

<sup>20</sup> A sociabilidade neoliberal tem como expoentes práticos o empreendedorismo, a competitividade, o trabalho voluntário e a colaboração social como características padrões do bom trabalhador e do bom cidadão. Por ela entende-se que a exploração do capital sobre o trabalho é algo constituído naturalmente e que o sucesso nas relações laborais é fruto do seu esforço, do seu empreendedorismo e da sua competitividade. Não é a relação de poder e nem econômica que gerarão uma coletividade sadia e comum, mas sim ações voluntárias e colaborativas.

civil ganhou espaço no cenário político através das Organizações Não Governamentais (ONGs).

A segunda etapa, percebida nos governos de FHC, tornou o Estado um coordenador de iniciativas privadas com políticas descentralizadas, fragmentadas e focalizadas. *Mãos à obra, Brasil* foi a proposta de governo e uma nova mentalidade de relação entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. O discurso democrático foi utilizado para incentivar o desejo ardente da população em participar das ações que deveriam ser viabilizadas pelo governo. Participação, solidariedade e senso de responsabilidade social passaram a ser palavras de ordem para todos os brasileiros que deveriam assumir seu papel de produtores de serviços sociais.

A terceira etapa da sociabilidade neoliberal iniciou-se com o primeiro governo de Lula. Nesse governo não houve rompimento com as políticas econômicas de seu antecessor, mas, no campo social, percebemos o papel educador do Estado. Um novo homem coletivo precisou nascer para a consolidação da sociabilidade neoliberal da Terceira Via. Um pacto nacional foi proposto para que o conjunto da sociedade se submetesse às ideias, ideais e práticas políticas e culturais da classe hegemônica e fossem reeducados técnica, ética e politicamente.

A sociedade civil organizada e democrática não foi reflexo de uma esfera autônoma e transformadora, mas sim de uma esfera pública não estatal na busca de cidadania e interação social para a inclusão mínima das chamadas massas excluídas. Os programas sociais dos governos petistas contaram com um gabinete de mobilização social que buscava a interação das ações estatais com empresas, instituições religiosas, ONGs, escolas e sindicatos.

O “terceiro setor”<sup>21</sup> firmou-se, no início dos anos 2000, e mostrou que as ONGs, fundações e associações civis constituíram-se como instrumentos privados de hegemonia para a reprodução de sua concepção no território nacional. Esses espaços somaram, cada vez mais, trabalhadores excluídos do mercado de trabalho e mostraram a expansão do trabalho precário. “Em outros termos, as ONGs são veículos privilegiados de construção e sedimentação da sociedade civil ativa, proposição do neoliberalismo da Terceira Via” (NEVES, 2005, p.123).

---

<sup>21</sup> A expressão “terceiro setor” surgiu nos EUA no contexto do liberalismo ligada ideologicamente ao associativismo e voluntariado. O primeiro registro de utilização foi em 1978, por John D. Rockefeller. O terceiro setor corresponde, na concepção neoliberal, à sociedade civil, tendo o Estado como “primeiro setor” e o mercado como “segundo setor”, causando, assim, uma fragmentação dos agentes sociais responsáveis pela construção da sociabilidade contemporânea. “A perspectiva predominante, em clara inspiração pluralista, estruturalista ou neopositivista, isola os supostos ‘setores’ um dos outros e concentra-se em estudar (de forma desarticulada da totalidade social) o que entende constituir o ‘terceiro setor’: ONGs, fundações, associações comunitárias, movimentos sociais, etc., porém desconsideram-se processos tais como a reestruturação produtiva, a reforma [neoliberal] do Estado, enfim, descartam-se as transformações do capital promovidas segundo os postulados neoliberais” (MONTAÑO, 2003, p. 51).

Além disso, percebemos as investidas de preceitos pautados na responsabilidade social empresarial. Um bom exemplo foi a intensificação da parceria entre o Serviço Social da Indústria (SESI) e o governo Lula no início do primeiro mandato do presidente. Essa intensificação ocorreu porque esse sistema e o governo federal tinham objetivos em comum, formados a partir do projeto da Terceira Via. O plano estratégico do atendimento social do sistema S para o início da referida década, mostrou a intenção do SESI em tornar-se uma unidade de comercialização de “serviços sociais à indústria, trabalhadores e comunidade em geral com sustentabilidade política e financeira” (NEVES, 2005, p. 173), tendo a promoção da responsabilidade social como principal referência.

A ideologia da “responsabilidade social empresarial” sustentada pelo neoliberalismo da Terceira Via vem tendo um papel importante para a definição dessas novas estratégias que, em linhas gerais, estão voltadas a fortalecer a fragmentação da vida no capitalismo, visando a perpetuar os mecanismos de exploração e a redefinir a dinâmica da sociedade civil. Todo esse quadro comprova que o empresariado atuante no Brasil modernizou-se e foi capaz de assimilar e traduzir para a realidade local um projeto de renovação da hegemonia burguesa no século que se [iniciou]. (NEVES, 2005, p. 174).

Na educação, observou-se mais um aspecto relevante: o crescimento do voluntariado, que gerou a perspectiva democrática para a organização e orientação do ensino, baseada em parcerias da escola com outros setores da sociedade.

A subsunção da gestão democrática à gestão gerencial, contudo, inverte essa lógica. A reforma do Estado, na perspectiva de sua retração para as políticas sociais e, particularmente, para a política educacional, destituiu a sociedade civil da participação política no sentido republicano. O que se conclama desde então é uma participação do tipo voluntariado, da ajuda mútua dos “amigos da escola”, enfim, das parcerias, uma vez que nestas estão as bases daquilo que se denominou como a participação pretendida pela terceira via e terceiro setor na lógica do público não-estatal. Em tal lógica, o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.773).

Uma nova pedagogia da hegemonia tomou conta dos ambientes escolares e a escola passou a ser um espaço que contribui para a formação do novo homem coletivo regido por uma nova cultura cívica pautada no projeto neoliberal. Dentre as ações organizadas sob a argumentação da responsabilidade social, temos o *Amigos da Escola* que, segundo a sua mentora, Rede Globo, tem como objetivos “[...] contribuir com a educação pública fundamental por meio da mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade

social, e fortalecer a formação de ações voluntárias para colaborar com a educação pública” (NEVES, 2005, p. 101).

Os programas educacionais e a reforma da educação superior mostraram a continuidade dos ideários neoliberais de FHC nos governos petistas. Os programas foram realizados em parceria com a sociedade civil, estados e municípios, e a reforma da educação superior submeteu a produção do conhecimento e a ciência nacional às diretrizes de organismos internacionais. A organização social popular e democrática no neoliberalismo não caminhou para uma proposta contra hegemônica, mas sim na alocação dos ideários do capital junto aos atendimentos sociais mais visíveis e que não rompiam com o projeto de expansão e acumulação capitalista.

Nos anos 2000, as diretrizes educacionais valorizaram a formação para o trabalho simples, com ênfase nas políticas de alfabetização, na diminuição e no combate da reprovação e na reorganização da educação profissional, com vista a aumentar a empregabilidade e a acumulação de capital humano para o período de racionalização do setor produtivo e de aprimoramento da formação de uma sociedade civil pautada em uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (NEVES, 2005).

Foi nos anos 2000 que surgiu o PNE, mais precisamente em 2001, sob a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Organizado em seis partes, a primeira sintetizou os objetivos do documento, a segunda abordou os níveis de ensino, a terceira referenciou as modalidades de ensino, inclusive a formação profissional, a quarta tratou da formação e valorização do magistério da educação básica, a quinta do financiamento e gestão e, na última, acompanhamento e avaliação do Plano. Sob a égide da racionalidade financeira, a área com maior número de metas foi a de financiamento e gestão da educação.

A educação profissional foi a que obteve menos metas, o que demonstrou a tendência de dissociar essa modalidade da educação básica. No governo do presidente Lula, foi promulgado o decreto nº 5.154/2004 que

[...] mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação, a flexibilidade, [...] o decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito, [...] em vez de enfrentar, via política educacional, a velha dualidade estrutural da educação brasileira. (RODRÍGUEZ, 2005, p. 261).

A noção de competências foi além da educação básica e influenciou outras atividades de formação profissional. Cada vez mais a ideologia da responsabilidade social aproximou-se da capacitação pessoal e da formação de novos quadros de profissionais. Nisso, adolescentes e

jovens foram os clientes dos atendimentos de ONGs e projetos sociais e empresariais que visaram a atender a necessidade de uma força de trabalho que se mostrou mais vantajosa para o capital. A inserção da força de trabalho juvenil foi em serviços administrativos simples de empresas de todos os setores e em instituições estatais.

Desde o primeiro governo Lula percebemos o investimento em uma reforma da educação tecnológica e profissional materializada na construção de novos institutos federais, voltados para o ensino técnico-profissional, e na efetivação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Os centros formadores profissionais passaram a emitir certificados de competências aos trabalhadores e flexibilizar a formação técnica por meio do ensino a distância e a reforçar comportamentos éticos e políticos necessários ao consenso e à coesão social capitalista.

Em 2014, foi aprovado o novo PNE. A educação profissional esteve presente em duas metas:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014a, s/p).

Fora essas metas, temos a educação profissional atrelada a várias estratégias para o alcance dos objetivos que foquem nessa modalidade de ensino. As metas e estratégias acentuaram a proposta de alinhar a educação profissional aos outros níveis da educação em uma tentativa de integração da educação básica à educação profissional, mediante a profissionalização integrada e/ou concomitante com o ensino médio e/ou com a EJA.

Salientamos que a matrícula no ensino profissional teve um marcado crescimento a partir da última década, as matrículas de alunos “cresceram 7,4% nos últimos cinco anos, atingindo mais de um milhão em 2013 (1.102.661 matrículas)” (BRASIL, 2014b, p. 39). Os atendimentos foram feitos em entidades públicas e privadas como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações, escolas, e outros.

A reconstituição histórica, até aqui, ajudou-nos a entender o porquê do crescimento, nas últimas décadas, das políticas voltadas para o ensino profissional e da busca da inserção cada vez mais precoce de trabalhadores no sistema de formação para o trabalho, desvinculado da educação básica.



No próximo capítulo, pontuaremos as normas legais que se instituíram no cenário brasileiro nos últimos anos, de modo a conciliar dois fenômenos que se fizeram presentes: a proteção de crianças e adolescentes em relação ao trabalho e a educação e a inserção precoce de adolescentes e jovens no mercado de trabalho. Como plano de fundo, tivemos os ordenamentos dos organismos estatais que regeram o trabalho e seus apontamentos para a formação e a ação laboral de crianças e adolescentes.

## CAPÍTULO 2

### MARCOS LEGAIS PARA A INSERÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DO MENOR TRABALHADOR

Neste capítulo, apresentamos como a busca pela força de trabalho infanto-juvenil e a inserção de adolescentes no mercado de trabalho deram-se mediante as transfigurações do capitalismo em nosso país. Visamos discorrer sobre como as diferentes facetas do Estado brasileiro e as organizações internacionais viram essa movimentação histórica e fomentaram as políticas públicas sociais e educacionais para atender às questões referentes ao trabalho e à educação de crianças e adolescentes.

As preocupações legais com a proteção de crianças e adolescentes na relação com o trabalho e a educação surgiram, contraditoriamente, na Revolução Industrial com a imposição das chamadas Leis Fabris<sup>22</sup> que condicionavam o trabalho à frequência escolar, para os trabalhadores menores de quinze anos. Porém, foi no século XX que se organizaram, de forma

---

<sup>22</sup> Referência à legislação fabril inglesa do século XIX, que apontava normatizações para o trabalho de crianças e jovens. Segundo Marx (1985, p. 198) o Parlamento publicou, de 1802 a 1833, cinco leis laborais com vistas a regulamentar o trabalho coercitivo, mas permaneceram como letra morta. Antes da Lei de 1833, crianças e jovens eram obrigados a trabalhar toda a noite, todo o dia. “A lei de 1833 declara que o dia de trabalho fabril habitual deverá começar às 5 horas e meia da manhã e terminar às 8 horas e meia da noite e, dentro destas barreiras — de um período de 15 horas — deverá ser legal empregar jovens (i. é, pessoas entre os 13 e os 18 anos) a qualquer altura do dia, pressupondo-se sempre que um e o mesmo jovem não trabalhe mais do que 12 horas num dia, com exceção de certos casos especialmente previstos. A 6.<sup>a</sup> secção da lei determina que no decurso de cada dia deverá ser concedida a cada uma dessas pessoas com tempo de trabalho limitado não menos do que uma hora e meia para refeições. Foi proibido o emprego de crianças abaixo dos 9 anos, com uma excepção a mencionar mais tarde, e o trabalho de crianças dos 9 aos 13 anos foi limitado a 8 horas por dia. Trabalho nocturno — i. é, de acordo com esta lei, trabalho entre as 8 horas e meia da noite e as 5 horas e meia da manhã — foi proibido a todas as pessoas entre os 9 e os 18 anos”.

mais globalizada, leis e ordenamentos de organismos internacionais que tinham como tema de discussão a legalidade do trabalho infanto-juvenil.

O início da organização operária no Brasil e os ordenamentos internacionais para a proteção da criança e para a erradicação do trabalho infantil alavancaram as discussões quanto às preocupações legais. Contraditoriamente, ocorreu também a normatização para a inserção da força de trabalho infanto-juvenil para atender motivações do mercado de trabalho capitalista. Assim, pontuamos como se deu a promulgação da legislação para a formação de crianças e adolescentes para o trabalho no século XX e no início do século XXI, com base nos documentos da OIT e nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

### **2.1. A proteção e as preocupações legais quanto à educação e ao trabalho de crianças e adolescentes no Brasil**

No decorrer da história, as preocupações com crianças e adolescentes foram crescentes. Desde as primeiras experiências no capitalismo, a formação e o trabalho desta faixa etária sempre teve a atenção da sociedade civil e do Estado. As primeiras experiências foram devastadoras para os pequenos trabalhadores. Carga horária extensa e trabalhos perigosos e noturnos compunham a extensa lista de características negativas quanto à inserção dos menores no mercado de trabalho. A OIT foi a organização que assumiu, no início do século XX, a responsabilidade de elaborar ordenamentos quanto às questões trabalhistas em seus países-membros.

A referida instituição foi fundada em 1919, com o objetivo de proporcionar a paz universal e justiça social. Possui representantes de governos e de instituições vinculadas aos empregadores e também aos trabalhadores. Pela OIT, a ONU discutia sobre condição e organização do trabalho a nível mundial. Nas conferências da organização, sempre foram levantadas Convenções e Recomendações para que os países membros norteassem a sua legislação trabalhista.

Com isso, governos regeram seu posicionamento quanto aos embates trabalhistas de forma a não ferir os pontos discorridos nos artigos dos documentos publicados pela OIT. A primeira edição das convenções dessa organização, em 1919, mostrou preocupação com o trabalho do menor de idade. Ela estipulou a idade mínima de 14 anos para o trabalho em indústrias e proibiu o trabalho noturno para os menores de 18 anos.

O Brasil foi membro-fundador e participou das conferências da OIT desde sua primeira edição. O país possuía, desde 1909, uma rede federal de ensino vinculada ao

trabalho, constituída por dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, que ofereciam ensino profissional, primário e gratuito, sob a atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Porém, vale aqui ressaltar que, desde o século XIX, a administração pública brasileira tinha uma relação de ensino vinculado à atividade laboral de crianças e adolescentes<sup>23</sup>.

A finalidade educacional das Escolas de Aprendizizes Artífices era a formação de operários e contramestres, por intermédio de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários para os menores aprenderem um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico. (NASCIMENTO, 2011, p. 18).

Podemos perceber, historicamente, três motivações para que as preocupações quanto ao ensino e à profissão de menores passassem a ser acentuadas e mais correntes para o Estado brasileiro. A primeira motivação tem um cunho assistencialista “[...] com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (MOURA, 2007, p. 6).

A segunda motivação era atender a expansão industrial do país. Assim, chegou-se aos “[...] debates sobre a necessidade de dar educação para o povo, e de uma intensa mobilização dos dirigentes e elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente” (NASCIMENTO, 2011, p. 19). E a terceira, partiu, como as demais, da classe dominante brasileira, que buscava desarticular a organização de luta da classe trabalhadora. Os trabalhadores imigrantes que estavam no Brasil, possuíam formação adquirida no seu país de origem, com isso, eles tinham maior conscientização quanto aos seus direitos e começaram a organizar articulações em defesa de melhores salários e condições de trabalho.

As ações governamentais, para o atendimento educacional nas décadas seguintes, acentuaram a dualidade estrutural da educação no país que se manifestava segundo os modos de organização da produção que tinham bem definidas a distinção entre dirigentes e trabalhadores na divisão do trabalho, tanto técnica quanto social.

As mudanças econômicas e políticas foram significativas e decorreram sobre as questões educacionais. Em 1930, foi instituído o Ministério da Educação e da Saúde Pública, e, no ano seguinte, começou suas atividades o Conselho Nacional de Educação (CNE).

---

<sup>23</sup> A referida relação de ensino profissional foi o Colégio das Fábricas, “[...] primeira instituição de ensino profissional criada, em 1809 no Rio de Janeiro, com a finalidade de abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, que vieram na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Os órfãos aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota. O Colégio das Fábricas tornou-se referência para outros colégios que foram instalados” (NASCIMENTO, 2011, p. 16).

Iniciou-se a busca de uma racionalização técnica do ensino para a população mais pobre e uma formação mais erudita destinada aos que tinham recursos financeiros.

A racionalização técnica teve seus desdobramentos legais mediante a Reforma Capanema (1942). Essa reforma apresentou leis específicas para o ensino profissional, segundo a diversidade dos ramos da economia e articulou a formação de professores em nível médio.

[...] é nesse contexto que surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio, por meio de exames de adaptação. (MOURA, 2007, p.9).

Mediante o Decreto nº 4.073/1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que transformou a escola dos artífices em um sistema integrado de ensino técnico-profissional.

[...] verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela "continuidade em cursos relacionados", só tardiamente definidos. (KUENZER, 1991, p. 7).

A CLT – Decreto-lei nº 5.452/1943 – apresentou as disposições legais para a normatização do trabalho de adolescentes e jovens e da necessidade de seu vínculo à aprendizagem. O “Capítulo IV - Da Proteção do Trabalho Do Menor”, do “Título III - Das Normas Especiais de Tutela do Trabalho”, regulamentou a atividade laboral de crianças e adolescentes. As disposições decorrentes eram para normatizar o trabalho do menor de 18 anos de idade, mas não atingiu os pequenos trabalhadores que desempenhavam atividades laborais rurais e nem o serviço sob a direção dos pais ou responsáveis.

Pela CLT, ficou proibido o trabalho aos menores de 14 anos, exceto para alunos de instituições beneficentes, disciplinares ou exclusivas para o ensino profissional. Para os menores de dezoito anos não foi permitido o trabalho noturno e em lugares insalubres ou em que a atividade pudesse trazer prejuízo a sua moral<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Segundo a CLT, pode trazer prejuízos à moral da criança e do adolescente o trabalho prestado de qualquer modo em teatros de revistas, cinemas, cassinos, cabarés, "dancings", "cafés-concertos" e estabelecimentos análogos; em empresas circenses, em funções de acrobata, saltimbanco, ginasta e outras semelhantes; de produção, composição, entrega ou venda de escritos, impressos, cartazes, desenhos, gravuras, pinturas,

Com a CLT, a carteira de trabalho passou a ser obrigatória na contratação de trabalhadores com menos de 18 anos, salvo os locais que não tinham estabelecimento para a emissão da carteira. Assim, os empregadores poderiam contratar crianças e adolescentes desde que tivessem em mãos a certidão de nascimento, o atestado médico de capacidade física e mental e a prova de saber ler, escrever e contar, condições exigidas, junto a outras, para a emissão da carteira de trabalho.

A prova de saber, ler e contar implicou a exigência de uma formação mínima quanto à educação básica e a supervalorização de uma formação profissional vinculada somente aos aspectos técnicos das atividades realizadas. Tanto que obrigou as indústrias a terem um número mínimo de aprendizes no seu quadro profissional e esses deveriam estar matriculados em cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O empregador deveria organizar a carga horária do menor para que ele pudesse frequentar as aulas e ainda oferecer a instrução primária quando tivesse mais de 30 aprendizes analfabetos e nenhuma escola no raio de dois quilômetros (KUENZER, 1991).

O artigo 431 da CLT estipulava algumas condições para a admissão, como aprendiz, dos menores entre 14 e 18 anos de idade, foram elas: a conclusão do curso primário ou os conhecimentos mínimos para a formação profissional, a aptidão física e mental para a atividade que desejasse exercer, a vacina contra varíola e a ausência de doenças contagiosas. Caso não se encaixasse nas determinações, o candidato deveria receber orientação para que buscasse uma atividade mais adequada às suas qualidades e aptidões.

Ao instituir os artigos que legitimaram o trabalho do menor na CLT, duas situações mereceram a atenção. Primeiro, o vínculo dado entre moralidade e oportunidade de emprego. Nos artigos que discorrem sobre o assunto, percebemos o discurso da moralidade como condicionante para uma boa formação. O disciplinamento para o trabalho e a domesticação do trabalhador, desde o início da sua ação laboral, era necessário para os anseios expansionistas do capital.

Segundo, o vínculo entre a força de trabalho infanto-juvenil e o complemento de renda das famílias economicamente marginalizadas. O juiz poderia liberar que menores de idade exercessem atividades laborais sem o vínculo com a aprendizagem ou sem qualquer articulação legal, desde que a ocupação do menor fosse indispensável à subsistência dele ou de seus familiares.

A primeira LDB, regulamentada em 1961, acentuou a articulação entre as modalidades de ensino. Foi por ela que os cursos técnicos se aproximaram do ensino médio e iniciou-se uma relação entre a educação básica e os cursos profissionalizantes. A lei reuniu “[...] os dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola” (KUENZER, 1991, p. 8). Porém, a lógica da escola burguesa manteve-se, o caráter seletivo que designava os alunos para o ramo que melhor condizia com a sua origem de classe.

Até então, mantém-se a separação entre "educação" e "formação profissional" como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas - intelectuais ou manuais - na hierarquia do trabalhador coletivo. (KUENZER, 1991, p. 8).

Sob a ditadura militar, foi sancionada uma reestruturação do sistema de ensino brasileiro – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – que tornou o currículo do segundo grau inteiramente técnico-profissional. “Um novo paradigma se estabeleceu: formar técnicos sob o regime de urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos” (BRASIL, 2009, p. 5).

A referida lei tornou o ensino de 2º grau profissionalizante em todas as escolas do país, públicas e privadas. Entretanto, na prática a obrigatoriedade restringiu-se ao âmbito público, enquanto as escolas privadas continuaram com o ensino propedêutico. Assim, ao propor a universalização do ensino profissionalizante regada pelas concepções tecnicistas e burocráticas, reforçou-se a dualidade estrutural na educação brasileira.

A grande questão que cercava esse período era o projeto central do governo vigente, baseado no endividamento externo que financiava a industrialização do país e demandava por força de trabalho formada.

Kuenzer (1991) apontou a motivação dessa intervenção na organização da educação brasileira nesse momento histórico. Para ela, a Teoria do Capital Humano<sup>25</sup> (TCH)

---

<sup>25</sup> Theodore W. Schultz é considerado o preceptor da ideia de capital humano nos anos de 1950. Schultz buscava explicar a ação humana no processo produtivo e chegou à concepção de que o trabalho humano, qualificado mediante a educação, era um dos meios para a ampliação da produtividade econômica, e, conseqüentemente, no aumento do lucro do capital. Essa teoria auxiliou na criação da concepção tecnicista de ensino e organização educacional, assim, coligou a educação ao desenvolvimento econômico. Outro princípio importante da TCH, passa pelo desenvolvimento do indivíduo como forma de valorização do capital. Ou seja, o capital humano,

fundamentou a nova proposta educacional. A lógica que regeu essa reestruturação foi a diminuição do caráter acadêmico dos cursos. A intenção era a efetivação do preparo para o exercício de funções produtivas na busca de atender às necessidades do mercado de trabalho regido pelo acelerado desenvolvimento econômico em um contexto de desmobilização política. Com isso, haveria a diminuição da demanda pelo ensino superior e a formação profissional ocorreria, em maior número, no 2º grau.

Também nesse período, mais precisamente em 1973, a Convenção nº 138 da OIT tratou da idade mínima para o emprego de forma única e não por categoria de ocupação, como se desenvolvia anteriormente<sup>26</sup>. Em dezoito artigos, o documento em questão apontou as providências que deveriam ser tomadas para que os países-membro se organizassem quanto à idade mínima. Assim, em quarenta nações, a idade mínima para o trabalho passou para dezesseis anos. No primeiro artigo, o documento destacou a intenção de uma política nacional para a erradicação do trabalho infantil e para a elevação da idade mínima para o trabalho.

Todo Membro, para o qual vigore a presente Convenção, compromete-se a seguir uma política nacional que assegure a abolição efetiva do trabalho de crianças e eleve, progressivamente, a idade mínima de admissão ao emprego ou ao trabalho a um nível que torne possível aos menores o seu desenvolvimento físico e mental mais completo. (OIT, 1973a, s/p).

O parágrafo 3º do artigo 3º deliberou sobre a idade mínima e as condições para a efetivação da vaga de emprego para os menores de idade. Por ele, a legislação nacional deveria organizar uma consulta às organizações patronais para que participassem na elaboração da normatização local quanto ao oferecimento de emprego para os menores trabalhadores. O documento da OIT pregou a garantia da saúde, da segurança e da moral dos adolescentes e da formação profissional adequada e específica à atividade que desenvolveriam e deixou, para a representação estatal, a tarefa de realizar estudos locais e preparar a legislação pertinente.

De acordo com a Convenção nº 138, crianças e adolescentes poderiam trabalhar sem prerrogativas quanto à idade caso estivessem ligados a uma formação profissional. Formação profissional que integrasse curso de ensino ou de formação sob a responsabilidade de uma

---

individualizou as questões sociais e educacionais por considerar a educação como um fator econômico essencial ao desenvolvimento.

<sup>26</sup> Desde 1919, a OIT mostrou preocupação em designar uma idade mínima para o trabalho, porém, as diretrizes ocorreram segundo a atividade laboral. Em 1919, para a indústria, em 1920 para o trabalho marítimo, em 1921 para os paioleiros e foguistas, em 1932 para os trabalhos não industriais, em 1936 revisão para o trabalho marítimo, em 1937 revisão para a indústria e para os trabalhos não industriais, em 1959 para os pescadores e em 1965 para o trabalho subterrâneo. Já na Convenção de 1973, os países-membro adotam uma mesma idade mínima para o trabalho, independente da atividade profissional.



escola ou instituição, programa de formação desenvolvido inteira ou fundamentalmente em uma empresa e sob a legislação vigente no território do país-membro, ou um programa de orientação que visasse a facilitar a escolha de uma ocupação ou de uma formação por parte das crianças e dos adolescentes.

Após a Convenção de 1973, a OIT publicou, no mesmo ano, a “Recomendação 146”, que buscava definir melhor alguns aspectos relativos à idade mínima de admissão ao emprego. Organizada em cinco pontos, a recomendação discutiu de forma mais clara e sucinta os artigos previstos na Convenção 138. No primeiro ponto, tratava sobre a política nacional. Discorreu sobre como as políticas e os programas nacionais quanto à proteção da criança e do adolescente deveriam prezar por alguns aspectos, como o empenho nacional pelo pleno emprego, a aplicação crescente de medidas para atenuar a pobreza, o desenvolvimento e aplicação de medidas de seguridade social e bem-estar familiar, a utilização de recursos adequados ao ensino, à orientação e à formação profissional, e a extensão de meios para a proteção das crianças e adolescentes trabalhadores ou não.

No segundo ponto, confirmou a idade de dezesseis anos como a mínima para o emprego em todos os setores da economia e ponderou sobre a necessidade do rápido acatamento nos territórios que não apresentavam a idade apontada. No terceiro ponto, emprego ou trabalhos perigosos, estendeu a idade mínima para 18 anos nos casos de trabalhos “[...] cujo exercício possa comprometer a saúde, a segurança ou a moralidade das crianças e dos adolescentes” (OIT, 1973b, p. 3). No ponto sobre as condições de trabalho, tratou-se dos aspectos tidos como satisfatórios para o exercício e para a formação profissional de crianças e adolescentes. Foram de primordial atenção os seguintes pontos:

- a) à fixação de uma remuneração justa e sua proteção, segundo o princípio de salário igual para trabalho igual;
- b) à rigorosa limitação das horas diárias e semanais do trabalho e à proibição de horas extras, de modo a permitir tempo suficiente para o ensino ou a formação profissional (inclusive o tempo necessário para as tarefas escolares de casa), para o descanso durante o dia e para atividades de lazer;
- c) à garantia, sem possibilidade de exceções, salvo em caso de urgência, de um descanso noturno de, pelo menos, doze horas consecutivas, além dos dias habituais de descanso semanal;
- d) à concessão de férias anuais remuneradas de, pelo menos, quatro semanas e, em qualquer hipótese, jamais de duração inferior à dos adultos;
- e) à cobertura de planos de seguridade social, que incluía acidentes de trabalho, planos de assistência médica e de benefícios por doenças, não importando as condições do emprego ou trabalho;
- f) à manutenção de padrões satisfatórios de segurança e de higiene, e instrução e vigilância apropriadas. (OIT, 1973b, p. 4).

Quanto à aplicação da recomendação, no ponto cinco, a OIT incentivou o investimento na inspeção das empresas e das instituições de formação profissional. A atenção primordial dos inspetores foi referente aos empregos perigosos e também à não efetivação da ocupação durante as aulas de formação profissional. As autoridades públicas deveriam fiscalizar a expedição de certidões de nascimento e os empregadores obrigados a manter à disposição os registros ou outros documentos que indicassem o nome e a idade ou data de nascimento das crianças e adolescentes por eles empregados e dos que receberiam formação profissional.

Com o final do regime militar, agentes políticos, entidades de classe e os cidadãos brasileiros esperavam a Assembleia Nacional Constituinte como um sinal de mudança para o cenário político-social nacional. José de Ribamar Ferreira de Araújo Costa (José Sarney), então presidente do país (1985-1990), criou a Comissão de Estudos Constitucionais, em 1985, para elaborar um anteprojeto que seria apresentado à assembleia que promulgaria a constituição brasileira.

Em 1986, em Goiânia, educadores reuniram-se na IV CBE e apresentaram a Carta de Goiânia com as aspirações educacionais quanto à nova legislação que regeria o Brasil. Também houve um fórum, movimentado pela ANDES, que produziu um texto que agregou os principais pontos da referida carta e acrescentou temas como a gestão democrática, o financiamento educacional pelo Estado e o ensino público, gratuito e laico. No imbróglio da discussão entre os atores sociais e os textos apresentados pela Assembleia Nacional Constituinte, foi promulgada a Constituição Federal de 1988<sup>27</sup> (CUNHA, 2005).

Com a Constituição de 1988, o Brasil incorporou a proteção integral à criança, como descrito no artigo 227

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à *profissionalização*, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010, p. 144, grifos nossos).

Pela Constituição/1988, a idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, a garantia de direitos previdenciários e trabalhistas e a garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola ficaram asseguradas e regulamentadas. A partir de então, nenhuma outra

---

<sup>27</sup> “Foi a constituição mais democrática da nossa História. Ao mesmo tempo garantia a transição conservadora e expressava algumas das conquistas sociais da década de 80, arrancadas com muitas greves, protestos e manifestações” (GIANNOTTI, 2009, 264). A maioria dos direitos trabalhistas que compunham a CF/1988 foi resultado dos movimentos sociais dos trabalhadores, bem como, as conquistas educacionais resultaram da disputa política dos organismos do Estado e dos educadores.

lei do país poderia desconsiderar essas proteções. Com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, os direitos à educação e à profissionalização foram mais uma vez evidenciados. O artigo 53 destacou o direito a uma educação que preparasse para o exercício da cidadania e qualificasse para o trabalho. No “Capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho” apresentou-se a síntese de todo o ordenamento legal quanto à ação laboral de crianças e adolescentes.

Sob a concepção neoliberal, cujas características foram analisadas no Capítulo I, foi promulgada a nova LDB – Lei nº 9394/1996. Suas discussões, iniciadas nos anos finais da década anterior, seguiram as proposições apontadas pelo FMI, BM e outras instituições multilaterais que regiam a consolidação do projeto ideológico e político-social do neoliberalismo. A flexibilização da organização do trabalho chegou ao sistema nacional de educação. Com isso, a educação profissional desvinculou-se da educação básica e do sistema de ensino e passou a ser regida por quatro artigos da nova LDB.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Luiz Antônio Cunha (2000) alertou-nos que a regulamentação do ensino médio também se apresentou com caráter técnico-profissional. Os parágrafos 2º e 4º do artigo 36 discorrem sobre esse posicionamento. Veja:

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996).

Cunha (2000, p. 56) afirmou que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe uma concepção marcadamente profissionalizante do ensino médio, cujas finalidades incluem a preparação para o trabalho de cada aluno, para que ele seja “capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. O ensino médio é apresentado na lei, também, como tendo a finalidade de propiciar “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina que os conteúdos e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

A LDB/1996 acentuou a perspectiva profissional na formação de crianças e adolescentes, principalmente no ensino médio. As diretrizes da lei levavam a educação a se organizar de forma sistematizada em instituições de ensino de modo homogeneizador, na defesa de uma formação básica para o exercício da cidadania e para a participação nos processos produtivos e sociais. Enquanto as políticas públicas nacionais apontavam para uma formação profissional da classe trabalhadora, contraditoriamente, outros organismos do mesmo Estado buscavam a erradicação do trabalho infante-juvenil.

O Brasil acompanhou as demandas mundiais quanto à organização da educação e ao trabalho para os menores trabalhadores. Como país-membro, acompanhou as orientações da OIT para as tomadas de decisões e definição de políticas públicas e educacionais e para a proteção ao trabalho infante-juvenil.

As orientações para esse período histórico veio, em 1999, da Convenção 182 da OIT, que pregou a erradicação das piores formas de trabalho infante-juvenil e a universalização da educação básica. O artigo 7 do documento produzido na referida convenção destacou a importância da educação para a eliminação do trabalho infantil e, entre os seus itens, defendeu a garantia do acesso à educação fundamental gratuita e, dentro das possibilidades, a formação profissional das crianças retiradas das piores formas de trabalho infantil, como dever de todo país-membro.

Para Conde (2013, p. 135), a postura adotada, a partir dos anos de 1990, quanto às políticas públicas para a proteção de crianças e adolescentes em relação ao trabalho não os livraram da exploração do trabalho infante-juvenil, mas sim incentivou a sua contratação.

A permissividade legal da contratação do aprendiz e os incentivos fiscais ao contratante tornam o emprego de adolescentes mais vantajoso do que o de adultos. Dessa forma, a legislação brasileira, ao regulamentar, acaba incentivando a contratação de menores aprendizes para tarefas simples que não necessitam de um trabalhador qualificado adulto. A lei acaba apenas proibindo as piores formas de trabalho infantil, ou seja, aquelas que degeneram precocemente o trabalhador e, assim, comprometem a reprodução futura do sistema de produção.

Outra tendência apontada por Conde para a proteção de menores foi a transferência de renda e a ampliação da escolarização. O autor destacou o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado em 1994, a partir de encaminhamentos da OIT para atender crianças de cinco a quinze anos que trabalhavam. O PETI ofereceu uma bolsa para que essas crianças largassem o emprego e estivessem na escola. Em uma avaliação do programa, percebe-se

[...] que as crianças atendidas pelo PETI não deixam de trabalhar, mas diminuem, em duas ou três horas, a jornada semanal de trabalho, visto que passam a frequentar a escola num período e a trabalhar no outro. Assim, as crianças que só trabalhavam passam a estudar, e as que já estudavam complementam a renda familiar. (CONDE, 2013, p. 140).

Para Fonseca (2006), a exploração do trabalho infanto-juvenil roubou energia vital e sanidade das mentes, interferiu na saúde física e mental e tirou da juventude a experiência de classe necessária ao proletariado. A referida autora alertou que o Estado propôs políticas, de cunho neoliberal, focais ou pontuais em parceria com a sociedade civil para a classe trabalhadora.

A autora também trouxe o vínculo com a escola, o qual julgou como frágil, pois a escola é produtora e reprodutora dos fenômenos presentes na sociedade. Em relação à formação, foi importante compreender a alienação, a subalternidade e a exploração que estão presentes nas políticas de proteção à criança e ao adolescente quanto a sua relação com o trabalho.

## **2.2. A Lei nº 10.097/2000 e os encaminhamentos legais para a aprendizagem nos anos 2000**

No Brasil, mesmo com as demais preocupações legais e tomadas de decisão para a proteção das crianças e dos adolescentes anteriores, foi nos anos 2000 que ocorreu a regulamentação quanto à denominação aprendizagem vinculada e/ou como sinônimo de formação da força de trabalho de menores de idade.

A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, alterou dispositivos da CLT e definiu as diretrizes legais quanto à aprendizagem para o início do novo século. Por ela o trabalho a menores de 14 anos passou a ser proibido, legalizou-se a condição de aprendiz entre os 14 e 16 anos de idade e estendeu o vínculo entre empresa contratante e aprendiz até os 24 anos do contratado, na condição de aprendiz. A lei limitou a carga horária a seis horas diárias, podendo chegar a oito, se os mesmos tiverem completado o ensino fundamental e sendo computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

O Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, regulamentou a contratação de aprendizes e, a partir desse momento, passou a ser o documento que organizava a relação entre aprendiz, instituição formadora e empresa contratante. Com as preocupações legais apontadas e definidas, o aprendiz iniciou o século XXI com direito à assinatura da carteira de trabalho, ao salário mínimo por hora trabalhada, ao descanso semanal remunerado, férias, 13º salário, aviso prévio e recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). O contrato de trabalho passou a ser limitado ao período de dois anos. Foi consolidada a relação entre a aprendizagem e a educação básica ao obrigar a contratante a oferecer, ao adolescente, condições para frequentar o ensino regular.

Por essa legislação, ficou estipulado o recolhimento para previdência de 2% e os aprendizes não obtiveram o direito ao seguro desemprego, justificado por ser o contrato de trabalho por tempo determinado, e não poderiam ter a jornada de trabalho prorrogada, como compensação e hora extra. Se o jovem tiver menos de 18 anos de idade, suas férias deveriam coincidir com as férias escolares.

Para o programa de aprendizagem, a legislação apontou a coexistência de atividades teóricas e práticas para a formação técnico-profissional e essas atividades deviam estar organizadas em tarefas de complexidade progressiva, desenvolvidas no ambiente de trabalho e compatíveis com o desenvolvimento do adolescente. O programa precisava ser autorizado pelos órgãos fiscalizadores e poderia ser oferecido por instituições vinculadas aos serviços nacionais de aprendizagem ou entidades sem fins lucrativos.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) mediante a Resolução nº 74, de 13 de setembro de 2001, pontuou a normatização para o registro e para a fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tinham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional.

Suzana Silveira de Almeida (2013) apontou que esse movimento estimulou os investimentos do e no terceiro setor da economia. Para a autora, esse movimento fomentou a

educação não formal. Muitas organizações sociais<sup>28</sup> ofereciam o programa de capacitação teórica aos adolescentes. Empresas de médio e grande porte foram obrigadas a ter uma cota de aprendizes em seus quadros funcionais – empresas com sete ou mais funcionários precisavam inserir entre 5% e 15% de aprendizes em seu quadro. Lembramos que essas empresas receberam incentivos fiscais e tributários do governo para que isso se efetivasse na prática.

Em 2007, pela portaria nº 615/2007<sup>29</sup>, instituiu-se o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição de entidades para a formação técnico-profissional, com o objetivo de “promover a qualidade pedagógica e efetividade social” e relacionou as diretrizes gerais e curriculares para os cursos de aprendizagem.

As diretrizes gerais pregavam a qualificação social e profissional dos adolescentes e dos jovens adequada às demandas e diversidades do mundo do trabalho e da sociedade, segundo as dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz; o incentivo para a busca de aquisição de formação técnica geral como instrumento de mobilidade no mundo do trabalho e de um itinerário formativo com conhecimentos e habilidades específicos que seria desenvolvido ao longo da vida; a busca pela elevação do nível de escolaridade do aprendiz e a observância das necessidades diferenciadas dos adolescentes e dos jovens atendidos.

As diretrizes curriculares incluíram na formação conteúdos relativos à formação humana e científica, como raciocínio lógico-matemático, diversidade cultural, trabalho em equipe, direitos trabalhistas, saúde e segurança no trabalho, direitos humanos, meio ambiente e outros. A proposta é de uma formação teórica ampla, com conhecimentos gerais e específicos da área em que se coloca o aprendiz. Essa formação precisava representar de 25% a 50% do total de horas do programa de aprendizagem.

Sales e Oliveira (2011, s/p), afirmou que “[...] as instituições cumprem apenas a carga horária teórica mínima exigida legalmente, promovendo uma capacitação preponderantemente prática”. Com isso, a formação dos aprendizes fica prejudicada. As autoras concluíram, após observações de aulas teóricas e práticas de um programa de aprendizagem, que os sujeitos envolvidos priorizavam as atividades práticas frente à formação teórica. Alguns destacaram que a teoria dos cursos deveria ter menos conteúdos referentes à formação geral e enfatizar

---

<sup>28</sup> “As Organizações Sociais foram instituídas a partir da Lei Federal 9.637/1998 e correspondem uma forma de propriedade não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, impedidas de ser propriedade de qualquer indivíduo ou grupo, e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (DIEESE, 2003, p.35).

<sup>29</sup> Sofreu alterações pela portaria nº 1.003, de 4 de dezembro de 2008 do MTE e foi complementado pela portaria nº 1.715, de 21 de setembro de 2009 que criou a Matriz de Informações das Matrículas de Aprendizagem Profissional.

mais a prática laboral. Para elas, essa concepção reforçou a supervalorização da prática oriunda da cultura pragmática e utilitarista de nossa sociedade.

Considera-se que a capacitação profissional, especialmente no campo da Aprendizagem, deve promover a integração entre a teoria e prática, em uma perspectiva dialética, pois a dicotomização entre essas duas instâncias acaba resultando em uma formação incompleta, incapaz de assegurar a formação omnilateral do aluno. Tendo em vista que as escolas públicas brasileiras vêm desenvolvendo um ensino de qualidade questionável e que é grande a dificuldade dos alunos das classes desfavorecidas de apreenderem tanto os conhecimentos historicamente construídos, quanto os valores que orientam a inserção social e a constituição da cidadania, torna-se necessário, na formação profissional contemplada pela Lei da Aprendizagem, que os aportes teóricos sejam valorizados, contextualizados e capazes de viabilizar a articulação com as atividades práticas. Em suma, é fundamental que se promova a instauração da práxis transformadora, na qual teoria e prática são interdependentes, uma vez que a ação necessita da reflexão para modificar a realidade. (SALES; OLIVEIRA; 2011, s/p).

Também em 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou o documento chamado *Otras maneras de aprender: estudios de caso*, pontuando projetos com base nos quatro pilares da educação de Jacques Delors em comunidades tidas como vulneráveis. O documento destacou a utilização de métodos que não estavam relacionados com a educação formal tradicional. Com isso, Almeida (2013, p. 60) trouxe algumas considerações sobre o programa que ela investigou.

O Programa tem um currículo preocupado com sintonizar saberes do cotidiano dos jovens, somando-os aos diferentes contextos socioculturais e ao mundo do trabalho. Diferencia-se do currículo disciplinar, aquele construído nas escolas, pois privilegia as competências como forma interdisciplinar, compreendendo que é por meio da articulação entre diversos saberes, ou seja, campos do conhecimento, que o jovem será capaz de promover significado à sua aprendizagem.

Em suas considerações finais, a referida autora apontou os aspectos positivos do programa e acentuou a boa avaliação que os jovens tinham sobre o mesmo. Porém, ela mesma levantou duas questões importantes para serem pensadas: o que ocorre com os jovens que não são inseridos no programa? Quais as políticas pensadas pelo governo para atender esses jovens?

Vale ressaltar que a formação profissional passou por uma reforma no início do século XXI. O presidente Lula revogou o Decreto nº 2.208/1997 de FHC mediante o Decreto nº 5.154/2004. Como tratado na “Carta aos brasileiros”, em 2002, a reforma da reforma mostrou-se uma continuidade da ideologia neoliberal e acentuou a característica mais marcante do atual padrão de acumulação, a flexibilidade. A reforma não se demonstrou transformadora, mas sim uma busca pela acomodação de interesses das classes sociais, na qual a classe



trabalhadora não obteve grandes ganhos, mesmo com o discurso de formação integrada do decreto vigente.

Em outras palavras, se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982. (RODRIGUES, 2005, p. 261).

As normas legais, no início do século XXI, quanto ao trabalho e à educação de crianças e adolescentes, continham a intenção de integralizar o ensino médio com o ensino técnico e a aprendizagem profissional, vinculada à obrigatoriedade da educação básica a partir dos 14 anos de idade. No próximo capítulo, exemplificaremos a aplicabilidade dessa organização da aprendizagem, porém, antes apontamos como e o que o Estado e suas agências têm entendido e apresentado como problemáticas e possíveis soluções para o oferecimento de políticas públicas e educacionais ao menor trabalhador em nosso país.

### **2.3. O olhar da OIT e o delineamento para a materialização da aprendizagem do menor trabalhador brasileiro**

A OIT publicou, em 2009, o documento *Trabalho decente e juventude no Brasil* com o intuito de apresentar um diagnóstico da situação da juventude brasileira a respeito da escolaridade e da inserção no mercado de trabalho, pontuar as principais políticas e ações desenvolvidas no país e registrar a opinião dos que se envolveram na sua discussão quanto aos principais desafios do trabalho decente<sup>30</sup> na referida faixa etária. O documento foi discutido em jornadas técnicas que envolveram representantes do governo brasileiro, de empregadores, de trabalhadores, de ONGs e do CONJUVE.

---

<sup>30</sup> No *site* oficial do escritório brasileiro da OIT, temos a definição do que a instituição entende por trabalho decente. “O Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT: o respeito aos direitos no trabalho (em especial aqueles definidos como fundamentais pela Declaração Relativa aos Direitos e Princípios Fundamentais no Trabalho e seu seguimento adotada em 1998: (i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; (ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; (iii) abolição efetiva do trabalho infantil; (iv) eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação), a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social” (OIT, 2016). No Brasil, a organização apoia as tentativas para a efetivação do que chama de trabalho decente mediante ações para o combate ao trabalho forçado, ao trabalho infantil e ao tráfico de pessoas, para a promoção da igualdade de oportunidades e tratamento de gênero e raça no trabalho e para a promoção de trabalho decente para os jovens.

O documento iniciou-se com o diagnóstico da situação da juventude no Brasil e delimitou-se a população de 15 a 24 anos<sup>31</sup>. A OIT (2009, p. 25) destacou como a relação educação e trabalho interferiu na população mais pobre e salientou a intensificação da precarização das condições trabalhistas, como a característica principal quanto à inserção da força de trabalho juvenil no mercado de trabalho.

O importante é que a necessidade de trabalhar não seja, para os jovens de baixa renda, um impeditivo para o aumento da escolaridade e da qualificação profissional, assim como não implique em condições precárias de trabalho. A conciliação entre estudo e trabalho é um elemento que pode fazer parte da trajetória desses jovens. Porém, como demonstram os dados, os jovens atualmente têm dificuldade de conseguir esta conciliação, entre outros motivos, porque cumprem extensas jornadas de trabalho.

De modo geral, nota-se que quanto mais precoce a entrada no mercado de trabalho, mais precária tende a ser a inserção laboral e maior o prejuízo na formação educacional das pessoas, contribuindo para a reprodução da situação de pobreza. Por isso, políticas públicas voltadas ao enfrentamento do trabalho infantil, em especial nas suas piores formas, bem como ações que visem a dar oportunidades a todos jovens para que tenham uma formação educacional adequada, desempenham um papel fundamental na proteção aos direitos de crianças, adolescentes e jovens, e nas ações de combate à pobreza.

A organização salientou o perfil educacional da juventude brasileira e como a situação educacional do país tem se dado em um processo contraditório de avanços, problemas, desigualdades e desafios na sua relação com o trabalho. A partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, o referido documento trouxe informações sobre a situação da juventude quanto à escolarização, posição de domicílio e faixa de renda. A partir desses, mostrou como se desenhou o mercado de trabalho para os jovens no Brasil e destacou o movimento de ocupação e a taxa de desemprego.

O documento em análise apontou a escolarização como o caminho para o acesso ao trabalho formal. O texto manifestou a relação entre a diminuição da informalidade com o aumento da escolaridade juvenil. Ou seja, a pesquisa defendeu a hipótese de que quanto mais o jovem estuda, menor é a chance de estar em um emprego informal.

Na contramão dessa hipótese, verificou-se uma economia baseada na ênfase da flexibilidade funcional dos trabalhadores, na fragmentação da força de trabalho dividida em um núcleo com emprego estável e uma maioria que evidenciou uma marcada instabilidade, bem como a formação de força de trabalho orientada pela demanda do mercado. A própria escolaridade mostrou, em sua organização, ser valorizada em uma certificação generalizada e

---

<sup>31</sup> Dessa pesquisa, foram consideradas importantes as informações quanto ao grupo etário de 15 aos 17 anos e os apontamentos referentes à aprendizagem.

diferenciada conforme as funções, com flexibilidade nas suas especializações (POCHMANN, 2001).

Outro apontamento importante foi a correlação entre o aumento do nível de ocupação e a diminuição da frequência escolar com o aumento da idade dos adolescentes e jovens. O documento ainda salientou a importância da escolarização para a efetivação de uma vaga de emprego, nele, apresentaram-se dados que evidenciavam o aumento do percentual de jovens que não estudavam e não trabalhavam conforme a elevação da idade, “[...] demonstrando que o mundo do trabalho não consegue absorver os que deixam a escola e passam a procurar um emprego ou ocupação” (OIT, 2009, p.65). Observa-se na tabela 1 os números que embasaram as afirmações da OIT.

Grupo	Estudantes	Não estudantes	Total
Total	16 268 248	18 441 219	34 709 467
Não economicamente ativos ou inativos <sup>32</sup>	23,6%	12,4%	36%
Ocupados <sup>33</sup>	18,2%	34,3%	52,5%
Desempregados <sup>34</sup>	5%	6,3%	11,3

Fonte: OIT, Trabalho decente e juventude no Brasil – 2009

A OIT concluiu que os adolescentes e jovens brasileiros estavam sob um cenário de exclusão e de desigualdades tanto na educação quanto no mercado de trabalho, assim, apontou que o governo, em suas diferentes esferas, deveria impulsionar políticas e ações que oportunizassem a inclusão da população dessa faixa etária. Assim, sinalizaram os programas e as ações do país voltadas a atender a juventude.

Em um capítulo, foram apresentadas as ações do governo federal, entre elas o lançamento, em 2003, do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), a instituição, em 2005, da Política Nacional da Juventude e a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do CONJUVE e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

<sup>32</sup> Essa categoria refere-se ao número de habitantes considerados sem a idade e/ou condições físicas para exercer atividades ativas no mercado de trabalho.

<sup>33</sup> Refere-se ao número de habitantes que, dentro do grupo de possui condições físicas e idade para exercer atividade laboral, possuem algum trabalho em determinado período em que a pesquisa acontece.

<sup>34</sup> Refere-se ao grupo de pessoas que não possuem emprego e que estão aptas a trabalhar.

A SNJ é responsável pela gestão do ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). O Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) tem a finalidade de formular e propor as diretrizes da ação governamental voltada à promoção de políticas públicas para a juventude. Ambos compõem o novo quadro institucional para a formulação e execução da Política Nacional de Juventude, de forma a propiciar uma maior articulação entre as ações do governo federal, e uma maior participação da sociedade civil na formulação e gestão dessas políticas. (OIT, 2009, p. 72).

A formulação e a gestão das políticas para a juventude tomaram dois conceitos como fundamentais que passaram a nortear as tomadas de decisões, são eles: oportunidades e direitos. Oferecer oportunidades e garantir direitos tornaram-se palavras de ordem, segundo a OIT (2009). Com isso, as ações para o atendimento a esse grupo etário garantiam a oferta, a aquisição de capacidades e serviços que atenderiam as demandas juvenis.

Em 2007, houve uma reestruturação do ProJovem<sup>35</sup> para que ele atendesse os jovens que estavam fora da escola e/ou sem formação profissional, com o objetivo de “[...] promover a reintegração dos jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e sua participação em ações comunitárias” (OIT, 2009, p. 72).

Entre outras ações do governo federal, foi citada a aprendizagem profissional no formato investigado por esse estudo. Sobre a aprendizagem, destacaram-se os ordenamentos das leis que a regulamentavam e a definição das funções que deveriam seguir a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>36</sup>, elaborada pelo MTE. O grupo etário dos 14 aos 18 anos apresentou prioridades na contratação da força de trabalho nessa condição, salvo os casos de atividades que apresentassem insalubridade ou a periculosidade, de trabalho noturno e de práticas laborais incompatíveis com o desenvolvimento físico, psicológico e moral do aprendiz.

Vale também destacar que ocupações caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança ou que exijam nível profissional técnico ou superior não poderiam ser ocupados por aprendizes. Foi julgada pela OIT (2009) como positiva a isenção dos empregadores, ao fim do contrato, quanto ao pagamento das indenizações trabalhistas. Características defendidas pelas agências reguladoras do Estado e que se tornaram uma tendência do formato econômico: a flexibilidade dos direitos e das funções.

---

<sup>35</sup> No governo Lula, o referido programa passou a ser chamado de ProJovem Unificado ou Integrado, isso porque foi resultado da integração dos antigos programas: ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Com a unificação os programas, formaram um só e foram distribuídos em quatro eixos: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador.

<sup>36</sup> A CBO foi instituída pela portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002. Ela busca organizar e identificar as ocupações no mercado de trabalho, para facilitar os registros administrativos e domiciliares. É um documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho em nosso país.

A organização apontou alguns aspectos inovadores que surgiram a partir da ação estatal brasileira quanto à articulação trabalho e educação de adolescentes e jovens. Dentre eles, os Consórcios Sociais da Juventude<sup>37</sup>, dentro do PNPE, que efetivaram cursos de qualificação mediante uma rede de organizações criada a partir de audiência pública e também traçaram objetivos quanto à inserção desse grupo etário no mundo do trabalho.

Outro aspecto destacado foi a combinação entre a qualificação profissional e o trabalho comunitário presente em modalidades do ProJovem e também do PNPE, efetivados no contexto da responsabilidade social e do empreendedorismo. Para a OIT (2006, p. 115), “[...] esta combinação pode trazer benefícios para a colocação dos jovens no mundo do trabalho, ao ampliar sua rede de relações sociais”. A elevação da escolaridade também entrou nessa combinação, efetivada em ações do ProJovem e do Proeja, que buscavam resgatar jovens que estavam fora da escola ou com defasagem escolar.

Além das ações do governo federal, o documento relatou ações de setores privados da sociedade, entre elas, as instituições que integram o Sistema S: SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT)<sup>38</sup>.

Sobre o SENAI, o documento apontou os projetos desenvolvidos pelo sistema e sua relação com a sociedade civil. O Projeto Aprendizes da Liberdade, criado em 2007, buscava a ressocialização de jovens em conflito com a lei ou detentos mediante a educação profissional. Os seus conteúdos compreendiam a educação para a cidadania e o desenvolvimento de competências para o trabalho.

Com o objetivo de promover, orientar e monitorar a inclusão de pessoas com necessidades especiais, o Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI), lançado em 2009, promoveu educação profissional para o público vulnerável e levou-a para aldeias indígenas e comunidades quilombolas.

O programa Educação Básica articulada com a Educação Profissional (EBEP), desenvolvido pelo SESI, teve início em 2002, e ganhou destaque no documento, bem como outros projetos para atender a juventude mediante parcerias com empresas que defendiam a

---

<sup>37</sup> O primeiro consórcio foi criado em 2003, com convênio firmado entre o MTE e a Associação de Combate à Fome.

<sup>38</sup> Neste momento do trabalho, pontuamos as afirmações apresentadas no documento analisado sem uma análise mais complexa dos objetivos apontados pelas instituições. Porém, questionamo-nos se instituições estatais ou privadas, que são alinhadas ao capital, podem materializar na prática os discursos apresentados. São relatados, por exemplo, objetivos voltados à aquisição de conhecimento e à reflexão crítica sobre a ação laboral que não atendem aos interesses das instituições patronais e que, em outros momentos, verificamos não se mostrarem presentes no processo de formação profissional ofertado no sistema capitalista à classe trabalhadora.

bandeira da responsabilidade social. O documento afirmou que esses atendimentos facilitaram a capacitação de “grupos previamente selecionados”.

O SENAC atendeu a um público que, na maioria, foi formado por jovens de 18 a 24 anos, porém, também apresentou atendimento quanto à aprendizagem. Segundo o documento analisado, esse sistema ofereceu cursos e programas de formação de jovens e adultos que visaram à qualificação para o trabalho e a elevação da escolaridade do trabalhador sob a modalidade chamada “Formação Inicial e Continuada dos Trabalhadores”.

Sobre a aprendizagem, o SENAC possui, desde 2006, o Programa de Aprendizagem Comercial que se redesenhou, com o passar do tempo, na busca de acompanhar as transformações tecnológicas do mundo do trabalho, as leis trabalhistas e as mudanças na educação. O programa prioriza “[...] o desenvolvimento das competências básicas ao ingresso dos jovens no mercado de trabalho” (OIT, 2009, p. 119) e oferta a força de trabalho do aprendiz aos empregadores que, além de contratantes, são considerados parceiros da ação educativa. A OIT (2009) considerou que os empregadores abriram oportunidades de trabalho por meio de uma ação proativa, com a intenção de participar do processo de transformação dos “beneficiários” da aprendizagem.

A estrutura do Programa de Aprendizagem Comercial do SENAC possuía os seguintes eixos norteadores:

observância aos princípios básicos da educação nacional; independência e parceria com as escolas de ensino fundamental e médio; articulação com a educação básica; priorização do atendimento aos alunos da educação básica; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências profissionais para a laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização curricular; identidade dos perfis profissionais de conclusão dos cursos; atualização permanente dos cursos e currículos; organização dos cursos do Programa de Aprendizagem, segundo os itinerários formativos; estética da sensibilidade; política da igualdade; ética da identidade; e compromisso com a preservação do meio ambiente e com a “sociodiversidade”. (OIT, 2009, p. 120).

A organização curricular priorizava a aquisição de competências profissionais específicas para o atendimento ao desempenho das ocupações organizadas e reguladas pelos arcos ocupacionais<sup>39</sup>.

Em 2004, o SENAC implantou o Programa Educando para a Cidadania (PEC), sob o qual foram oferecidos cursos gratuitos de qualificação para jovens, com baixa renda e escolaridade, de 16 a 24 anos de idade. Nesses cursos, eram incluídas noções de empreendedorismo, cidadania e ética. O PEC buscava estimular “[...] os jovens à pesquisa, à

---

<sup>39</sup> São agrupamentos de ocupações relacionadas por possuírem questões técnicas parecidas e/ou complementares.

descoberta e à construção de conhecimentos, habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas nos cursos de capacitação profissional” (OIT, 2009, p.123).

O agronegócio brasileiro foi atendido no sistema de aprendizagem pelo SENAR. O documento discorreu sobre os programas desenvolvidos para atender ao contingente de trabalhadores rurais. O Programa Empreendedor Rural buscou desenvolver conhecimentos e potencialidades ao incentivar a capacidade empreendedora do agricultor. As ações de promoção social, dirigidas aos familiares e aos trabalhadores rurais, apresentaram caráter educativo complementar às ações do programa Formação Profissional Rural (FPR), que eram baseados em estudos do mercado de trabalho.

O SENAR também implantou o Programa Agrinho, que buscava atender alunos e professores da rede pública e/ou privada de ensino para tratar de noções de cidadania, preservação do meio ambiente, cuidados com a saúde, consumo responsável e ética.

O SENAT desenvolveu atividades educativas para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos. A intenção era contribuir na elevação da escolaridade dos trabalhadores do setor de transportes e mostrar a eles e aos empresários a relevância da educação para a vida do indivíduo e para as empresas.

A partir de 2001, o SENAT passou a desenvolver o Projeto Jovem Aprendiz, direcionado aos jovens de 14 a 24 anos que vinham encaminhados pelas empresas de transportes e matriculados em escolas de educação básica.

A aplicação desse programa é uma maneira de contribuir para a inclusão social do jovem em processo de aprendizado e para sua inserção no mercado de trabalho. Aproximadamente 3.000 jovens são atendidos por ano, em cursos de 480 horas, com aulas teóricas, nas instalações da instituição. O desenvolvimento da parte prática fica a cargo da empresa. (OIT, 2009, p. 127).

Mais duas ações mereceram destaque da OIT quanto ao atendimento do SENAT. O primeiro envolveu uma parceria com o Ministério do Esporte, mediante o convênio para o funcionamento do Programa Segundo Tempo, nas dependências do sistema de aprendizagem do setor de transportes. Até 2009, tinham sido atendidas 8.400 crianças e adolescentes. Eles eram estimulados a práticas esportivas saudáveis, recebiam formação para a cidadania, valores éticos e disciplina, o programa visava ao desenvolvimento de sociabilidade e de habilidades motoras.

A outra ação destacada foi o Projeto Vida Livre, criado em 1999 e desenvolvido no estado de Rondônia, que auxiliava na aplicação de medidas socioeducativas aos adolescentes sob o regime de liberdade assistida e em situação de risco. Eles recebiam atendimentos para o

desenvolvimento de habilidades em artesanato e informática, para a espiritualidade, mediante terapias alternativas, e para o esporte, o lazer e a cultura. As atividades eram diárias e duravam por volta de seis meses. O projeto funcionava em parceria do Estado com uma entidade privada do setor bancário.

O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)<sup>40</sup> apresentou-se como uma entidade filantrópica financiada por empresários. Ele tem como objetivo inserir no mercado de trabalho, na modalidade estágio, estudantes do ensino médio, de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes e do ensino superior. O CIEE manteve-se por regime de parceria com instituições públicas e privadas. Ao contratar estagiários, empresas ofertaram contribuições para que a entidade continuasse seu trabalho.

Nos anos 2000, o CIEE passou a oferecer programas de aprendizagem vinculados a empresas, órgãos públicos e ONGs. A partir de 2007, os programas da entidade passaram a utilizar o material didático produzido pela Fundação Roberto Marinho (FRM). A OIT (2009) acentuou a visão dos programas em atender jovens carentes para a capacitação, mediante vivências práticas nas empresas parceiras.

A própria OIT possui um atendimento para inserir adolescentes e jovens no mercado de trabalho. O projeto *Promoción del Empleo Juvenil en América Latina* (PREJAL), iniciado em 2005, foi executado em oito países da América Latina para a sensibilização e promoção da inclusão do tema nas políticas públicas e programas de governo dos países latinos. Mais um projeto regido e mantido por parcerias, em que empresas multinacionais atendem à inserção de jovens no mercado de trabalho na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Peru e República Dominicana.

Organizações dos trabalhadores, ONGs e outras instituições também se mostraram preocupadas com a inserção de adolescentes e jovens no mercado de trabalho. O documento *Trabalho decente e juventude no Brasil* (2009) trouxe ações da CUT, da FS, da União Geral dos Trabalhadores (UGT) e da Central Geral de Trabalhadores do Brasil (CGTB). Ao visar ao atendimento das demandas da juventude, as organizações dos trabalhadores propuseram como objetivos, quanto à formação de crianças e adolescentes trabalhadores, formar líderes sindicais juvenis e a observar o trabalho juvenil como instrumento de sanar necessidades desse grupo etário. Instituições da sociedade civil e organizações sem fins lucrativos também

---

<sup>40</sup> O CIEE começou suas atividades em 1964. “É uma instituição filantrópica, mantida pelo empresariado nacional, de assistência social, sem finalidades lucrativas, que trabalha em prol da juventude estudantil brasileira. O maior objetivo do CIEE, com mais de 50 anos de existência, é encontrar, para os estudantes de nível médio, técnico e superior oportunidades de estágio ou aprendizado, que os auxiliem a colocar em prática tudo o que aprenderam na teoria” (CIEE, 2016).



se envolveram, nos últimos anos, em ações que propugnavam a defesa da juventude brasileira. A OIT destacou a ONG Atletas da Cidadania, que desenvolveu ações para a efetividade da Lei da Aprendizagem.

O documento trouxe também observações e recomendações para políticas públicas que tinham como público-alvo a juventude. A OIT partiu do princípio de que a escolarização, a qualificação e o crescimento econômico eram eixos estruturantes da promoção do trabalho decente, mas precisavam ser combinados com políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais e ações que contemplem a demanda e a oferta do mercado de trabalho e outras medidas para a promoção do trabalho decente.

A rotatividade dos jovens preocupou a organização internacional, que identificou a informalidade e os postos de trabalho de pior qualidade como motivações para que ela ocorresse. No Brasil, foi diagnosticada uma grande baixa na inserção da força de trabalho juvenil devido à conjuntura econômica da década de 1990 que apresentou fraco crescimento econômico, cenário que, segundo a OIT, mudou a partir de 2004. Porém, a mudança no cenário econômico não alterou o trabalho para os adolescentes e jovens.

Esses encontraram restrições de diversas ordens para alcançar o que chamaram de trabalho decente. A organização destacou os aspectos que interferiram na efetivação das políticas públicas. Entre eles:

- Integração e articulação das políticas e ações no âmbito intra e intergovernamental, considerando os três níveis de governo (federal, estadual e municipal);
- Integração das políticas públicas de trabalho, emprego e renda, e das políticas econômicas e sociais;
- Diálogo social entre governo, empregadores e trabalhadores, e com as demais organizações da sociedade. (OIT, 2009, p. 144).

Ancorada nesses aspectos, a OIT (2009, p. 146) apontou a necessidade de investimento em nove objetivos que visavam ao aumento da competitividade decorrente da globalização, a disseminação das novas tecnologias da informação, o aumento da qualificação, mudanças no papel do Estado na economia e transformações reais e institucionais que levassem a uma reformulação de políticas e ações para o atendimento a juventude. Os objetivos apontados foram:

- a) Assegurar o crescimento econômico sustentado, e também as formas de aumento da produção que promovam a geração de mais e melhores empregos, em um contexto de globalização, pela via da articulação das políticas econômicas e sociais, e das políticas macro, meso e microeconômicas;
- b) Garantir acesso a uma educação de boa qualidade para todos os e as jovens, bem como assegurar condições sociais a suas famílias, para que eles possam ter uma trajetória educacional de melhor qualidade e que lhes permita alcançar níveis mais elevados de escolaridade;
- c) Garantir a aplicação efetiva dos princípios e direitos fundamentais do trabalho;
- d) Ampliar e fortalecer a proteção social dos trabalhadores, em especial aqueles do setor informal, buscando conciliar seguridade social com eficiência produtiva e competitividade;
- e) Combater todas as formas de discriminação para reduzir as desigualdades;
- f) Fortalecer o tripartismo e o diálogo social;
- g) Estimular o debate sobre o tema da juventude na sociedade, bem como a participação de jovens na formulação, implementação e gestão das políticas de juventude;
- h) Aperfeiçoar o sistema de informações sobre a situação social e de trabalho da juventude, bem como do monitoramento e da avaliação das políticas de juventude; e,
- i) Estimular um pacto social em prol do trabalho decente para a juventude.

A combinação do investimento público e privado, a dinamização do mercado doméstico e a inserção do país no mercado internacional de bens e serviços foram apontadas como facilitadores da melhoria da qualidade do emprego para adolescentes e jovens. A promoção do trabalho decente não poderia interferir no crescimento econômico, mas sim se articulou a ele pela convergência de políticas econômicas e sociais (OIT, 2009).

O desenvolvimento das políticas públicas para o trabalho, emprego e renda, da infraestrutura produtiva, o fortalecimento do setor de serviços e apoio a pequenas empresas e ao empreendedorismo juvenil apareceram junto à proteção social e à redução da informalidade, devido à falta de seguridade social, como eixos estratégicos para o trabalho decente juvenil. Fora somada a esses, o combate à discriminação de gênero e raça, de pessoas com deficiência e orientação sexual.

A aprendizagem também foi destacada como um instrumento para a melhoria do trabalho juvenil. Segundo o documento (OIT, 2009), para que ocorresse a ampliação dos contratos de aprendizagem, o MTE precisaria investir em fiscalização e em campanhas de sensibilização para que as empresas e as instituições formadoras incrementassem a oferta de vagas para a formação de aprendizes e pela maior flexibilidade da oferta dessa força de trabalho. A negociação entre governo, empregadores, trabalhadores e organizações que representassem os interesses dos jovens foi apontada como o caminho para a efetivação e cumprimento da Lei da Aprendizagem, “[...] um pacto social entre governo, empregadores, trabalhadores e organizações juvenis em prol da aprendizagem” (OIT, 2009, p. 153).

Na busca por elevar o contrato de trabalho para jovens, o estágio apareceu como mais um recurso com custos baixos para os empregadores. A organização reconheceu que mesmo

não sendo um contrato de trabalho, existiu a possibilidade de, na prática, o estágio ser “uma fonte de mão-de-obra barata, sem implicar maiores ganhos em termos de formação e experiência profissional” (OIT, 2009, p. 154). Para a OIT, a elevação da contratação dos jovens não poderia resultar em ações que tornassem o mercado de trabalho precário ou que reduzissem a seguridade social do grupo etário em questão.

O documento encerrou com a posição dos atores sociais sobre a questão da juventude. Foram registradas as opiniões dos representantes do governo, MTE e SNJ, dos empregadores, das centrais sindicais e do CONJUBE.

A partir deste momento, debruçamo-nos sobre as diversas concepções e deliberações vertidas por organismos bilaterais e nacionais que destacaram a aprendizagem, com o intuito de entender como o Estado e a sociedade civil brasileira, nos últimos anos, têm produzido conhecimento e ações quanto ao trabalho e a aprendizagem de adolescentes e jovens.

O governo destacou o alinhamento entre a política de qualificação e a aprendizagem para a expansão quantitativa de oportunidades sociais e profissionais. Os Institutos Federais (IF) foram apontados como um marco para a educação e o trabalho de adolescentes, que visou o trabalho decente em sua política. A reestruturação dos centros de formação técnica estatais e a ampliação dos investimentos para a qualificação foram pontuadas, pela OIT (2009), como ações concretas do governo para a efetivação do trabalho decente.

O MEC e o Sistema S firmaram um termo de compromisso com o objetivo de fortalecer o ensino técnico e profissionalizante. Nesse termo, o Sistema S apresentou o seu modelo de funcionamento como facilitador para a competitividade industrial e pontuou seus objetivos quanto ao aumento da oferta de cursos gratuitos para população de baixa renda e a ampliação da receita para o oferecimento de vagas de educação básica e continuada.

Do lado patronal, também foi apontado o Programa Nacional Jovem Aprendiz da Federação Nacional dos Bancos (FNB), que, mediante um termo de cooperação técnica com o MTE, alcançou uma média de efetivação de 58% dos aprendizes.

As centrais sindicais defenderam a educação integral desvinculada dos interesses e demanda do mercado de trabalho, a natureza pública do Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e a democratização do Sistema S. A democratização indicou a intenção de organizar o sistema de aprendizagem em sistemas tripartites e paritários para a gestão financeira e para o campo pedagógico. As ações de aprendizagem e as ações sociais deveriam ser gratuitas. Também foi defendida a liberdade de organização sindical e o fortalecimento da negociação coletiva como pontos importantes para o trabalho do grupo etário em questão (OIT, 2009).

O CONJUVE apresentou suas ponderações quanto aos motivos do jovem se colocar precocemente no mercado de trabalho. A necessidade de sobrevivência e a inserção social foram destacadas como as principais motivações. O conselho lembrou a responsabilidade do Estado no oferecimento de políticas, programas e ações para a construção da trajetória educacional, da educação profissional e da relação do jovem com o mundo do trabalho. O alerta da CONJUVE quanto à aprendizagem passou pela extensão do contrato de aprendizagem até aos 24 anos de idade, o que prolongaria a precarização do trabalho para essa modalidade (OIT, 2009).

Com base no documento da OIT (2009) e em um acordo firmado entre o MTE e a organização desde 2006, foi publicada, em 2011, a *Agenda Nacional de Trabalho Decente* (BRASIL, 2011). A agenda foi organizada em três partes: a primeira apresentou uma síntese da situação juvenil no mercado de trabalho, após, os principais avanços e desafios das políticas e programas existentes no Brasil, e, por fim, quatro prioridades e as linhas de ações para a execução das mesmas.

As quatro prioridades para a agenda foram: mais e melhor educação, conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar, inserção ativa e digna no mundo do trabalho, com igualdade de oportunidades e de tratamento e o diálogo social. Na prioridade mais e melhor educação, a busca foi para que o acesso e a qualidade em todos os níveis de ensino crescessem. A elevação da escolaridade, do ensino médio profissionalizante e tecnológico e do acesso para o ensino superior foram objetivados no incentivo à implementação de políticas para garantir a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho e para atender a população jovem do campo.

A segunda prioridade visava à busca de oportunidades nos espaços do trabalho, dos estudos e da vida familiar e em sociedade para os trabalhadores jovens. Observou-se que, para essa questão, o MTE fez separação entre o trabalho manual e intelectual quando apontou que o trabalho não poderia prejudicar as questões educacionais e a integração social do indivíduo jovem que fosse ocupado.

A defesa por melhores empregos e novas oportunidades de trabalho para os trabalhadores jovens com igualdade de tratamento e de oportunidades compunham a terceira prioridade. A ampliação de empregos assalariados, o combate à rotatividade, o acesso à terra, ao trabalho e à renda no campo, a geração de trabalho e renda, mediante a economia popular e solidária, o associativismo rural e o empreendedorismo compõem os objetos para a inserção ativa e digna no mundo do trabalho, com igualdade de oportunidades e de tratamento.

A prioridade quatro buscou fortalecer e ampliar o debate para a melhor inserção dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho. O MTE entendeu que um maior diálogo social estimularia a participação juvenil urbana e rural na defesa de seus direitos do trabalho. A organização sindical e as negociações coletivas seriam fundamentais para a consolidação do diálogo.

O IBGE publicou, em 2014, o volume da “Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira” em que foram apresentados os dados do PNAD de 2013, com uma amostragem de 149 mil domicílios e 363 mil pessoas. Analisamos os números quanto à escolarização e ao trabalho infanto-juvenil de crianças e adolescentes. O documento apresentou os dados do país e, em alguns informes, organizou por regiões, com isso, apresentamos também algumas considerações sobre a região Centro-Oeste.

Em 2013, verificou-se um crescimento da taxa de escolarização. Das crianças de 4 a 5 anos de idade a taxa chegou a 81,2%, com um aumento de 11,2% desde 2007. Na faixa etária de 6 a 14 anos, o aumento foi de 1,4% e chegou a 98,4%. Para o grupo etário de 15 a 17 anos, o crescimento foi de 2,2% e totalizou 84,3% dos adolescentes. No Centro-Oeste, as taxas para os referidos grupos etários foram, respectivamente, de 72,1%, 98,4% e 83,7%.

Sobre a ocupação, segundo a PNAD 2013, o nível para o grupo de pessoas entre 5 e 13 anos de idade chegou a 1,8%, para o grupo etário de 14 ou 15 anos de idade foi de 11,4% e para os adolescentes de 16 ou 17 anos de idade foi de 26,4%. O trabalho doméstico também apareceu nos apontamentos do IBGE, que diagnosticou que o maior percentual de crianças e adolescentes que se dedica aos afazeres domésticos encontrava-se no grupo de 10 a 15 anos de idade, sendo que 37,6% dos meninos e 68,5% das meninas cuidavam de afazeres domésticos na semana da pesquisa, em 2013.

Com relação ao direito à profissionalização, os adolescentes com idade entre 15 e 17 anos de idade possuíam taxa de ocupação de 22,1%. Para essa faixa etária que, por lei, deveria frequentar a escola, o PNAD 2013 destacou que “[...] 67,8% do total de pessoas neste grupo etário somente estudavam, 16,6% trabalhavam e estudavam e 5,5% somente trabalhavam” (IBGE, 2014, s/p). Em relação aos números do início da década, observou-se o aumento de adolescentes que somente estudavam em 8,5% e a diminuição do percentual dos que trabalhavam e estudavam e dos que somente trabalhavam em 6% e 3,1%, respectivamente.

Observemos na tabela 2 alguns indicadores quanto ao trabalho de crianças e adolescentes selecionados no PNAD 2013.

**Tabela 2 – Indicadores das pessoas de 5 a 17 anos de idade – Brasil 2013**

Indicador	Total	Grupos de idade		
		5 a 13 anos	14 ou 15 anos	16 ou 17 anos
Percentual de homens na população ocupada na semana referida (%)	64,6	68,5	66,9	62,6
Rendimento médio mensal de trabalho (R\$)	469	178	349	533
Número médio de horas habitualmente trabalhadas (%)	27,1	14,7	24,0	31,6
Taxa de escolarização das pessoas ocupadas (%)	80,2	96,4	88,2	72,4
Percentual de pessoas em atividade agrícolas na população ocupada (%)	29,8	63,8	34,7	18,8
Percentual de não remunerados na população ocupada (%)	17,9	39,3	23,5	9,8
Percentual de trabalhadores na produção para o próprio consumo ou na construção para o próprio uso na população ocupada (%)	12,2	33,3	13,8	5,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

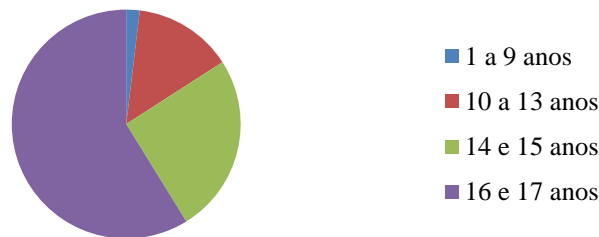
Ao analisarmos a síntese de indicadores do PNAD de 2013, observamos que 61 mil crianças de 5 a 9 anos tinham ocupação na semana de referência, sendo que 65,5% desse total correspondiam a crianças da região Norte e Nordeste do país, o Centro-Oeste apresentou 4,9% do total do grupo etário. No grupo etário de 10 a 13 anos, 446 mil crianças e adolescentes exerciam atividade laboral, de 14 a 15 anos 807 mil e de 16 a 17 anos 1,875 milhão de adolescentes possuíam ocupação. De 15 a 17 anos apenas 469 mil adolescentes tinham atividade laboral com carteira de trabalho assinada, ou seja, quase dois terços dos adolescentes trabalhavam de forma ilegal, pois a carteira assinada é uma das exigências para a contratação de aprendizes, única modalidade pela qual poderiam trabalhar.

Júlio César Dias (s/d) elaborou uma apresentação intitulada “Trabalho infantil no Brasil: Uma leitura a partir da Pnad/IBGE – 2013” como produto de sua consultoria para o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI). Nessa apresentação, o consultor trouxe sua interpretação sobre os números do PNAD 2013. Ele concluiu que o trabalho infanto-juvenil ocupava 3,3% de toda a ocupação do país e que 7,5% da população de 5 a 17 anos de idade estava ocupada.

Do *quantum* de trabalho infanto-juvenil, 58,8% era de adolescentes de 16 e 17 anos de idade, 25,3% de 14 e 15 anos, 14,0% de 10 a 13 anos e 1,9% de 5 a 9 anos. Das crianças e adolescentes que estavam ocupadas, 56,3% eram empregados, sendo a grande maioria (41,0%) desses não tinham a carteira de trabalho assinada e 15,3% tinham a seguridade do

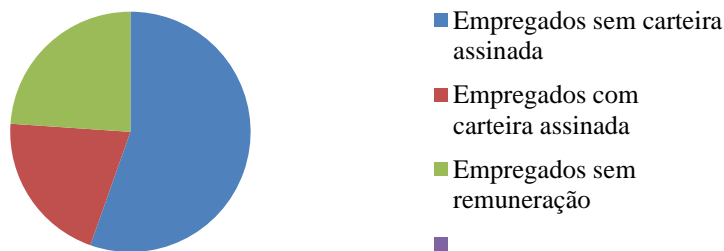
registro trabalhista. Dos trabalhadores infanto-juvenis, 17,7% trabalhavam sem nenhuma remuneração pela atividade laboral em 2013. A dupla jornada também fazia parte das crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 17 anos de idade, pois 39,2% deles, além do trabalho fora de casa e sem a proteção dos pais ou familiares, realizavam atividades domésticas.

**Gráfico 1 - Trabalho infanto-juvenil (faixa etária) - 2013**



Fonte: Trabalho infantil no Brasil: Uma leitura a partir da Pnad/IBGE – 2013

**Gráfico 2 - Crianças e adolescentes ocupados - 2013**



Fonte: Trabalho infantil no Brasil: Uma leitura a partir da Pnad/IBGE – 2013

Do total de 42.263.572 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, 37.280.993 apenas estudavam e 626.596 somente trabalhavam. Os que estudavam e trabalhavam chegou ao número de 2.561.242 pessoas e 1.794.741 não trabalhavam e nem estudavam. No Mato Grosso do Sul, esses números eram de 449.180 que somente estudavam e 12.304 apenas trabalhavam. Os que conciliavam trabalho e estudo eram de 32.821 e os que não estudavam e nem trabalhavam eram de 28.303.

**Tabela 3 – Crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade / Trabalho e educação  
Brasil e MS 2013**

Indicador	Brasil	Mato Grosso do Sul
Número de crianças e adolescentes que apenas estudavam	37 280 993	449 180
Número de crianças e adolescentes que somente trabalhavam	626 596	12 304
Número de crianças e adolescentes que trabalhavam e estudavam	2 561 242	32 821
Número de crianças e adolescentes que não trabalhavam e não estudavam	1 794 741	28 303

Fonte: Trabalho infantil no Brasil: Uma leitura a partir da Pnad/IBGE – 2013

Os apontamentos da OIT, os números do IBGE e as interpretações do FNPETI mostraram como os ordenamentos e o delineamento do trabalho infanto-juvenil continuaram os processos iniciados nos anos 2000 e que, na atualidade, o cenário não se mostrou diferente do que o traçado na década passada.

A erradicação do trabalho infanto-juvenil ainda é uma meta longe de ser alcançada e, até mesmo, a legalização da força de trabalho de adolescentes, decorrente da Lei da Aprendizagem, não conseguiu sua efetivação. Percebemos que a força de trabalho dessa faixa etária fez-se necessária dentro do capitalismo e mesmo em outras organizações do trabalho ela esteve presente. Trabalhadores adolescentes se desdobraram para conciliar estudos, trabalho doméstico e vínculo empregatício. O chamado trabalho decente daria conta de suprir as necessidades dessas crianças e desses adolescentes? O trabalho decente foi uma mudança no cenário do trabalho juvenil ou somente cumpriu o discurso para a efetivação dos ordenamentos da Terceira Via no Brasil?

A concepção de trabalho decente e as recomendações vertidas pela OIT contemplaram somente os aspectos legais e de seguridade social, mas essa organização não discutiu o contexto de precarização do trabalho contemporâneo. Portanto, percebemos que essa modalidade não supriria as necessidades dos pequenos trabalhadores e menos ainda mudaria o contexto em que foram oferecidos vagas de emprego a crianças e adolescentes.

Porém, não poderíamos desconsiderar o avanço que representou a preocupação com as condições em que o trabalhador desempenhou as suas atividades e a obrigatoriedade do trabalho estar vinculada com a aprendizagem. Os questionamentos antes vertidos podem ser alvos de estudos futuros para a avaliação das afirmações feitas sobre o trabalho infanto-juvenil atual, pois consideramos o movimento da história.

Foi nesse contexto que se delineou a aprendizagem profissional do menor trabalhador no Brasil. As organizações do Estado junto às organizações patronais e de formação para o



trabalho na contemporaneidade regeram as suas tomadas de decisão mediante os delineamentos da economia global.

A formação do menor trabalhador, para atender a diversidade produtiva e os serviços para que ela se efetivasse, passou a se atrelar às necessidades específicas do mercado de trabalho e acentuou a auto-organização, a motivação, o adestramento quanto ao sistema produtivo e a capacidade de interação entre os trabalhadores.

No próximo capítulo, apresentamos a materialização da formação profissional para crianças e adolescentes trabalhadores mediante a Lei da Aprendizagem em uma instituição específica do município de Campo Grande. As implicações legais geridas pelos organismos estatais e, até mesmo pelo próprio Estado, chegam aos trabalhadores infanto-juvenis por entidades não governamentais ou filantrópicas, que inserem a força de trabalho dos menores de idade, conforme os apontamentos legais que foram discutidos nesse capítulo.

Com isso, objetivamos analisar o atendimento aos aprendizes na concretude, ou seja, após analisarmos os delineamentos legais e construção histórica da formação de crianças e adolescentes trabalhadores, buscamos verificar como na contemporaneidade essa formação tem atendido a classe trabalhadora.

## **CAPÍTULO 3**

### **MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MENOR APRENDIZ EM UMA INSTIUIÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS**

Nos capítulos anteriores apresentamos o processo de institucionalização da Lei da Aprendizagem e as implicações para a sua efetivação no país. Porém, sentimos a necessidade de singularizar a problemática da formação profissional para os menores de idade e, para isso, buscamos uma entidade formadora para verificar a materialização da mesma. Com isso, atentamos para a especificidade da oferta de cursos para jovens no contexto capitalista e a forma com que eles se organizaram, tanto do ponto de vista educativo, como trabalhista.

Pelo Cadastro Nacional da Aprendizagem, verificou-se que o estado de Mato Grosso do Sul possuía, em julho de 2015, 10 entidades formadoras registradas no MTE. As entidades cadastradas ofereciam 29 cursos de aprendizagem profissional<sup>41</sup>. Do total de cursos disponíveis, 17 atendiam adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos e desses, 16 eram oferecidos na capital Campo Grande. Os cursos estavam destinados a ocupações específicas para se inserir no mercado de trabalho, observamos uma grande diversidade de atividades.

No quadro 4, apontamos as ocupações laborais que apareceram no cadastro e a faixa etária para qual estão destinadas.

---

<sup>41</sup> Uma entidade formadora pode oferecer mais de um curso de aprendizagem profissional.

<b>Quadro 4 – Ocupações dos cursos oferecidos aos aprendizes dos cursos cadastrados no MTE de Mato Grosso do Sul</b>		
Ocupação	Quantidade de cursos oferecidos	Faixa etária (anos de idade)
Administração	6	14 a 24
Alimentador de linha de produção	1	18 a 24
Aprendiz bancário – adolescente	6	14 a 18
Aprendiz bancário – jovem	3	18 a 24
Atendente de lanchonete	1	14 a 24
Auxiliar de escritório	1	15 a 17
Controlador de entrada e saída	1	14 a 24
Cozinheiro geral	1	18 a 24
Cumim (garçom)	2	18 a 24
Embalador	1	15 a 17
Operador de telemarketing	1	18 a 24
Recepcionista	1	15 a 17
Recreador	1	18 a 24
Telemática	1	18 a 24
Turismo e Hospitalidade	1	18 a 24
Vendedor de comércio varejista	1	14 a 24

Fonte: MTE, Cadastro Nacional da Aprendizagem, 2015.

No quadro, verificamos que, em oito cursos, os menores de idade são atendidos para que aprendam as seguintes profissões: administração, serviços bancários, atendente de lanchonete, auxiliar de escritório, controlador de entrada e saída, embalador, recepcionista e vendedor. Observamos que as atividades estão vinculadas ao setor terciário<sup>42</sup>, que abrange atividades complementares dos outros setores da economia.

Afunilamos a busca para a cidade de Campo Grande e, neste capítulo, discorreremos sobre uma entidade formadora e seu programa de aprendizagem na capital sul-mato-grossense, isso, para entendermos como a sociedade civil assimilou os incentivos e intervenções estatais para atender as demandas do mercado e, conseqüentemente, alinhou-se aos anseios capitalistas que visam o disciplinamento de adolescentes para o trabalho.

Para tanto, analisamos documentos institucionais tais como o Regimento Interno, a Ementa do curso oferecido pela entidade formadora, o Relatório de Atividades do ano de 2014, o Relatório de Adolescentes vinculado à aprendizagem de 2015 e os Manuais do Professor e do Aluno do mesmo ano. Também realizamos uma entrevista com o coordenador pedagógico do programa de aprendizagem e aplicamos um questionário a uma amostragem dos aprendizes atendidos, embora não tenhamos recebido todas as respostas dos mesmos, trabalhamos com os depoimentos dos que responderam.

<sup>42</sup> Termo usado na economia para se referir as atividades do comércio e de prestação de serviços.

### 3.1. A EFAC<sup>43</sup> e sua finalidade: caracterização<sup>44</sup> da entidade formadora

A entidade formadora investigada não tinha seu programa registrado no cadastro da aprendizagem do MTE<sup>45</sup>, mas seguiu a maioria das propostas cadastradas e ofereceu formação quanto a serviços administrativos. A Entidade Formadora de Aprendizizes de Campo Grande (EFAC)<sup>46</sup> “[...] é uma instituição de natureza civil, sem fins lucrativos, declarada de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal, mantida por associados, por doações e subsídios provenientes da Prefeitura Municipal de Campo Grande e da comunidade” (EFAC, 2011, s/p).

A EFAC foi fundada em 1982 e, no seu início, tinha cunho marcial e formava guardas mirins. O público alvo foi classificado por eles como adolescentes das “camadas populares” e a intenção é oferecer formação profissional para o primeiro emprego. Contribuir com a preparação do adolescente de família de baixa renda, para a sua inserção no mercado de trabalho e auxiliar no seu processo educativo foram as motivações da entidade que norteia suas ações pelo ECA e pela CLT.

Branca Maria de Meneses (2007), em pesquisa realizada sobre a mesma instituição, mostrou como funcionava o sistema de empregabilidade da EFAC. Trata-se de uma relação formação profissional/emprego fundamentada na terceirização de serviços, mediante contrato firmado entre a entidade formadora e instituições públicas e privadas. A referida autora apontou algumas mudanças que aconteceram no atendimento aos adolescentes na passagem para o século XX.

---

<sup>43</sup> Nome fictício.

<sup>44</sup> Algumas informações da caracterização da entidade foram retiradas do *site* oficial dela, porém, não apresentaremos o *link* para garantir alguns aspectos éticos, inclusive o compromisso de não divulgar o nome verdadeiro da instituição. Com isso, as informações da caracterização que não são seguidas de referências são oriundas do *site* da entidade.

<sup>45</sup> Quando questionado sobre essa questão, o representante da entidade afirmou que o programa não se encontrava cadastrado, pois não havia sido aprovado inicialmente e a entidade estava a organizar o programa para atender os critérios do MTE.

<sup>46</sup> Esta entidade formadora foi escolhida por se destacar na capital sul-mato-grossense no oferecimento da força de trabalho. Em muitos órgãos públicos e empresas, percebeu-se a presença de adolescentes utilizando os uniformes da EFAC. Ela funciona em dois prédios cedidos pela prefeitura e oferece a aprendizagem profissional a muitos menores trabalhadores.

Entre 1997 a 2004, [...] novas reformulações foram feitas na proposta e trabalho: criação de salas de leitura, estudos de filosofia, curso de informática, curso de preparação básica para prestação de serviços (cursos de tele marketing, telefonista, recepcionista, legislação trabalhista, empacotador, auxiliar de escritório, secretária, *office boy* e outros), dinâmicas de grupo orientadas por psicólogos, além de aulas de português, matemática e inglês básico, práticas desportivas, incentivo à participação em eventos culturais e reorganização da fanfarra. Foram reestruturadas, também, atividades com o conjunto de funcionários e feitas ampliações e reformas do espaço físico, para adequá-lo ao bom andamento dos trabalhos.

Dentre o conjunto das reformulações propostas ao funcionamento [da EFAC] considerava-se que era preciso ajustá-las às exigências do mercado de trabalho. Assim, desde o início da gestão administrativa, foram sendo tomadas providências no sentido de esclarecer a equipe técnica sobre as mudanças consideradas necessárias. (MENESES, 2007, p. 4).

No *site* da entidade, encontramos a missão, a visão e os valores da mesma, como se destacou a seguir:

Missão: um processo de ensino e aprendizagem que capacite os seus jovens a atenderem às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, promovendo transformação social, cultural, política e econômica de Campo Grande e região.

Visão: Ser uma instituição de referência, inovadora em suas propostas e práticas pedagógicas formando cidadãos críticos, conscientes, empreendedores e preparados para o mercado de trabalho.

Valores: Valorização e respeito à pessoa; Inclusão social e profissional; Ética; Alteridade; Autonomia pessoal e coletiva; Discernimento; Solidariedade; Visão empreendedora; Responsabilidade; Gestão sustentável.

A estrutura administrativa da instituição constitui-se por: órgão de gestão, órgão de operacionalização e grupo técnico operacional. O grupo técnico operacional contava com assessoria jurídica, assessoria externa, assessoria de projetos e comunicação, gerência administrativa e financeira, gerência técnica e gestor de unidade.

Para a oferta e atenção dos jovens, a entidade contava com dois prédios cedidos pela prefeitura. Os prédios dispunham de salas de aulas, refeitórios, auditórios, pátios com atividades de recreação e um tem quadra poliesportiva coberta. O coordenador pedagógico, Túlio Soares<sup>47</sup>, afirmou que a EFAC era um anexo da prefeitura da capital de MS. Há muito tempo, firmou-se uma parceria a qual o referido coordenador julgou produtiva.

Meneses (2007), também citou a relação da EFAC com a prefeitura de Campo Grande, com base na sua experiência como presidente da instituição, junto com informações que demonstram o funcionamento financeiro da entidade formadora.

---

<sup>47</sup> Nome fictício. O coordenador é formado em pedagogia e pós-graduado em libras. Com formação técnica em libras, iniciou na EFAC como intérprete e antes de ocupar a coordenação foi professor de informática. Há quase cinco anos na entidade, assumiu a coordenação em 2015. Ele passou por uma formação quando criança e adolescente muito próxima do desenvolvido pela EFAC e acredita que o disciplinamento para a faixa etária em questão faz-se necessário para a sua inserção no mercado de trabalho.

[...] a fonte de recursos [da EFAC] tem um significativo montante obtido por recursos próprios, oriundos da taxa administrativa de 12,36% que incide sobre o custo mensal a cada contrato firmado, tanto de empresas privadas ou públicas, ao ser empregado um jovem da Instituição. Por outro lado, um convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Campo Grande contribui para a administração do local, garantindo a manutenção e a cedência de grande parte dos recursos humanos. Deve-se reconhecer que esse convênio tem sido essencial para o funcionamento [da EFAC]. (MENESES, 2007, p. 84).

Segundo o coordenador, o programa dos aprendizes insere no mercado de trabalho, por ano, 100% dos menores trabalhadores que buscam o atendimento da EFAC. Com o final da formação teórica, mediante o curso oferecido pela entidade, os adolescentes continuam sendo acompanhados quanto à escolarização, questões familiares e atuação na empresa até os dezoito anos.

De acordo com o seu Regimento (EFAC, 2011), a EFAC ofereceu aos adolescentes, além dos serviços vinculados à aprendizagem, serviços de nutrição e odontológicos. A gerência técnica define as políticas, orienta, controla, supervisiona e avalia as atividades exercidas pelos setores pedagógico, psicológico e social. O setor pedagógico é responsável pela preparação, formação e capacitação dos jovens que serão ou estão inseridos no mercado de trabalho, bem como pela coordenação dos profissionais que trabalham para a capacitação deles. O setor de serviço social encarrega-se de encaminhar e acompanhar os adolescentes em sua relação com o trabalho e atende os encaminhamentos e atendimentos familiares e escolares. Atender aos adolescentes, realizar atividades em grupo, elaborar projetos e otimizar a captação de vagas são os afazeres do setor de psicologia.

Além desses, há o setor administrativo que é responsável por organizar os contratos, convênios e recursos humanos dos adolescentes e zelar pelo cumprimento das legislações trabalhistas, funções administrativas e financeiras da instituição. Cabe a esse setor garantir uma alimentação equilibrada aos adolescentes, pois a ele vincula-se o serviço de nutrição, que organiza e executa todas as atividades relacionadas à alimentação. Também conta-se com o setor de projetos que realiza ações e oficinas para os adolescentes e busca nas esferas municipal, estadual e federal novas possibilidades de capacitação e qualificação profissional (EFAC, 2011).

Enfim, o objetivo primordial da entidade formadora é “[...] contribuir com a preparação profissional do adolescente oriundo de família de baixa renda desta capital, visando sua inserção no mercado de trabalho, bem como auxiliar o seu desenvolvimento

educacional” (EFAC, 2011, s/p). O Regimento interno apontou que a EFAC tem como finalidade:

Garantir sua preparação básica para o trabalho;  
 Propiciar a sua inserção no mercado de trabalho;  
 Contribuir com a educação formal, reforçando a aprendizagem da escolarização regular, bem como oportunizar condições para que possa refletir criticamente sobre o mundo que vive;  
 Colaborar com a família na sua formação ética, sem, contudo, eximi-la de sua responsabilidade;  
 Auxiliar a família quando for necessário;  
 Desenvolvimento de oficinas de apoio. (EFAC, 2011, s/p).

Conforme o documento analisado, inferimos que os objetivos da EFAC estão demarcados pelas normas legais regidas pelo capital, mediante a supervisão e regulação dos organismos estatais. Na busca por conciliar a inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho com a regulamentação do trabalho infanto-juvenil, relacionam o trabalho com uma formação “básica”, visando atender as famílias mais pobres e oportunizar o disciplinamento dos trabalhadores, tanto no atendimento à família quanto ao aprendiz.

Observamos a consonância entre os objetivos da EFAC com os apontamentos dos organismos estatais para o trabalho. Um alinhamento não dado ao acaso, mas sim dentro de um sistema econômico que visou à participação efetiva dos menores trabalhadores no mercado de trabalho. Mais que a preparação, o sistema econômico vigente buscou a utilização da força de trabalho dos adolescentes.

A seguir, apontamos como se efetivou a parte educativa da EFAC e o seu processo de ensino-aprendizagem, dentro do contexto contemporâneo da formação de trabalhadores.

### **3.2. O curso Auxiliar em Gestão Empresarial<sup>48</sup>: ementa e especificidades das oficinas**

O curso proposto no programa de aprendizagem foi o de Auxiliar em Gestão Empresarial com 10 oficinas/disciplinas<sup>49</sup>, que apresentaram carga horária diferenciada para atender as diferentes turmas, sendo turma semestral, turma anual setembro e turma anual dezembro. Todas as oficinas possuem orientação quanto às habilidades que serão desenvolvidas e os conteúdos trabalhados.

<sup>48</sup> O programa de aprendizagem foi limitado a esse curso. As atividades da entidade formadora têm como ponto norteador atender a proposta curricular desse curso.

<sup>49</sup> Durante a análise da proposta curricular do curso, ora as atividades propostas foram apresentadas como oficinas, ora como disciplinas. Mas, na análise e na entrevista com o coordenador, entendeu-se que as mesmas são entendidas, pela EFAC, como sinônimos e caracterizavam a estrutura organizacional dos componentes curriculares.

A organização das turmas segue o critério de idade dos estudantes da EFAC. Todos os adolescentes estudam baseados em uma mesma estrutura curricular e um mesmo curso. A entidade formadora admite alunos que têm entre 14 anos e seis meses e 15 anos e seis meses. Os que possuem 14 anos e seis meses de idade participam das turmas anuais e os de 15 anos e seis meses participam das turmas semestrais.

Segundo o coordenador da instituição, o programa do curso atende aos dois formatos de turmas, a diferença está no aprofundamento de cada oficina. A organização do cronograma considera a maturidade do menor trabalhador. Para ele, um ano faz muita diferença e participando do curso durante um ano, os adolescentes mais novos podem acelerar esse processo de maturação para o trabalho.

A primeira oficina chama-se “Planejamento, Estratégias e Organização Empresarial”. Para a turma semestral, a carga horária era de 75h, para a turma anual com início em setembro 105h e para a turma que iniciasse em dezembro, 140h. O objetivo dessa oficina é “[...] possibilitar aos adolescentes uma formação técnica e profissional das práticas administrativas sobre o mundo do trabalho e o desempenho de funções básicas em auxiliar da gestão empresarial” (EFAC, 2015a, s/p).

A segunda oficina, “Matemática Comercial e Financeira”, busca desenvolver técnicas, conceitos e práticas quanto à Matemática Comercial e Financeira para que o adolescente compreenda o contexto do mundo empresarial. A carga horária é, respectivamente, de 60h, 85h e 105h. Para possibilitar reflexões quanto à vida em sociedade, foi oferecida a oficina “Relações Sociais e Humanas”, que tem como ementa as temáticas: homem e cultura, relações humanas, relacionamento interpessoal, ética e moral, ética profissional, direitos trabalhistas, Ministério do Trabalho, Delegacias Regionais do Trabalho, sindicatos, política, cidadania, qualidade total, *marketing* pessoal, comportamental e empresarial, relacionamento com cliente.

Com carga horária de 75h, 105h e 140h, a “Informática Comercial” oportuniza a mediação da informática com os educandos e os ajuda a utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos para o ambiente de trabalho. Nessa oficina, os alunos estudam o funcionamento do sistema operacional mais comum no mercado, digitação e a preparação de currículo, cartão de visita e páginas *Hypertext Markup Language* (HTML). Compreender a leitura e a escrita como valores necessários para a aquisição de empregabilidade, bem como promover o hábito de leitura e reflexão sobre os fatos da Língua Portuguesa, compõem o objetivo da oficina de “Redação Empresarial” com carga horária de 40h, 55h e 70h.



O “Português Instrumental” proporciona ao adolescente uma melhor utilização da Língua Portuguesa falada e escrita. A carga horária é a mesma da oficina anterior. A promoção de saúde e do bem estar pode auxiliar na prevenção e desenvolvimento das atividades cotidianas e compõem a oficina “Qualidade de vida e Bem Estar”, que atende somente as turmas anuais com 20h e 35h respectivamente. Os alunos estudam sobre o alongamento, avaliação antropométrica, Índice de Massa Corporal (IMC), nutrição, saúde, transtornos alimentares, drogas lícitas e ilícitas, atividade física, dinâmicas de grupo, jogos cooperativos, ginástica laboral e Reeducação Postural Global (RPG) e atividades lúdicas como a musicalização.

O “Empreendedorismo” também foi oferecido somente para as turmas anuais, com carga horária de 20h e 35h. O objetivo é desenvolver atitudes empreendedoras na busca de oportunidades. Ter iniciativa, correr riscos calculados, estabelecer metas, saber negociar, controlar gastos, ser autoconfiante, independente e encontrar soluções para novos desafios são habilidades que a EFAC busca desenvolver com essa oficina. Para a turma anual de dezembro são oferecidos 15h para a oficina “Leitura”, que busca acrescentar ao cotidiano dos aprendizes a prática de leitura como importante instrumento do processo de aprendizagem. Essa disciplina coloca o trabalhador como responsável de seu desenvolvimento, pois em um empreendimento trabalhista ele é o mentor de seu sucesso ou fracasso profissional, assim evita-se o trabalho no sentido coletivo.

“Reforço Escolar” também passou a ser oferecido com o objetivo de ajudar os adolescentes a alcançarem as habilidades e competências para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e recuperarem as notas baixas obtidas na educação básica. A metodologia para o reforço escolar da EFAC passa por tirar dúvida dos conteúdos do ensino regular, auxiliar na realização das tarefas e trabalhos e formar grupos de estudos.

Sobre as oficinas, o coordenador salientou que elas priorizaram o cunho profissionalizante das ementas e das atividades do curso. Ele destacou o “Empreendedorismo” como primordial na preparação dos aprendizes. O entrevistado salientou que todos os empregadores valorizam um funcionário que senta, recebe ordem e pratica, mas é importante também desenvolver o lado ativo dos aprendizes, pois

[...] se eu trabalho em algum lugar, é porque alguém um dia teve uma ideia e apostou nisso, então a gente trabalha muito empreendedorismo com eles, a questão de ser empreendedor, de ser visionário, de tirar, de deixar de estar na zona de conforto e tentar realmente colocar as suas ideias em prática. (SOARES, 2015, p. 3).

O coordenador afirmou que os conteúdos e a organização curricular foram feitos visando aos pedidos das empresas contratantes e não às necessidades dos adolescentes. A EFAC, para ele, é uma empresa fornecedora, que tem por objetivo formar força de trabalho para outras. “A gente atende, como toda empresa fornecedora, o requisito dos nossos clientes. A grande maioria dos nossos clientes são empresas administrativas, a prefeitura é nossa grande parceira” (SOARES, 2015, p. 2).

Nas outras empresas privadas a gente apresenta um produto, a gente tem um pessoal da psicologia e do serviço social que ele leva as empresas o nosso produto, mostra o que precisa e a empresa se interessando, entra em contato e fecha o contrato com a gente. (SOARES, 2015, p.9).

Ao fim do curso, o aprendiz é enquadrado como trabalhador e se forma em “Auxiliar em Gestão Empresarial”. Com isso, vai ao posto de trabalho, porém, o vínculo com a instituição permanece, o adolescente continua sob o regimento das regras do processo de formação. O setor de serviço social foi apontado como o responsável em acompanhar e monitorar as atividades dos jovens profissionais.

As oficinas ministradas no curso de aprendizagem da EFAC mostraram que atender os interesses econômicos fez parte do planejamento da entidade. As ementas das disciplinas mostraram claramente que a intenção maior para com a formação dos aprendizes foi a preparação para a inserção disciplinada, nos moldes do sistema econômico vigente, e imediata no mercado de trabalho. Uma formação que englobe as questões empresariais, comerciais, empreendedoras e financeiras como ponto norteador elucidada o viés economicista do curso oferecido.

O curso auxiliar em gestão empresarial, nos moldes da sociedade atual, não poderia contemplar uma formação que valorizasse um conhecimento mais amplo para a humanização dos educandos envolvidos. O imediatismo e a individualização da busca por empregabilidade tornam a proposta da EFAC atrativa aos que buscam a primeira ocupação remunerada e legalizada.

### **3.3. O disciplinamento físico e moral dos alunos e professores**

Neste momento, nossas análises focalizam as ações pedagógicas voltadas para a classe trabalhadora e destaca como aspecto marcante a influência da ideologia hegemônica na organização de ensino ofertado para os que vivem de seu trabalho e seus dependentes. De

acordo com os dados coletados, verificamos que os cursos ofertados na instituição, objeto da pesquisa, evidenciaram a dualidade assumida pela educação que se manifesta no ensino destinado às classes sociais de forma a atender as necessidades da classe que detém o poder.

Desde o princípio [do capitalismo] viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. (MARX;ENGELS, 2011, p.18).

As relações de produção determinaram a configuração do trabalho infanto-juvenil. O mesmo aconteceu com as atividades educacionais voltadas para as crianças e adolescentes. Na história humana, as crianças e os adolescentes exerceram determinadas atividades na sociedade, produtivas ou não. Para isso, receberam as instruções necessárias para executá-las.

As mudanças na formação social e as novas demandas criadas por elas fizeram que tanto o trabalho, quanto a educação, fossem alterados no decorrer da história para atender as crianças, adolescentes e jovens. A atenção voltou-se, neste estudo, para as mudanças que ocorreram dentro da demanda do capitalismo e como estas efetivaram a inserção da força de trabalho de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, bem como o disciplinamento, conforme os interesses hegemônicos.

[...] a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processo produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas. Em vista, disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica. (MANACORDA, 2010, p. 328).

Assim, a educação das crianças e adolescentes da classe trabalhadora mostrou-se necessária para o novo reordenamento social. O incentivo para que as crianças fossem à escola tornou-se o caminho do disciplinamento para o trabalho. Porém, o fomento do ensino para a classe trabalhadora não era para o mesmo ensino ofertado aos que tinham melhores condições financeiras, percebeu-se o sentido dualista da educação<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Lembramos que a educação escolar sistematizada para a classe trabalhadora teve início no século XIX. Anteriormente, o trabalho e a vida formavam o processo de ensino aos que viviam do trabalho. Para a classe dominante, o ensino também não era escolar, em casa, os estudos elementares eram ensinados por um preceptor. A escola não era uma demanda necessária para a classe trabalhadora, pois deles se esperavam, por parte dos

Historicamente, a preocupação com a educação de crianças e adolescentes da classe trabalhadora foi inteiramente voltada para o trabalho. Intelectuais liberais e pensadores burgueses passaram a argumentar em prol de um ensino para os mais pobres, mas com o intuito de pautar esse ensino no preparo para atividades laborais. A formação erudita da classe dominante não foi oferecida nas escolas que atendiam os trabalhadores, a eles bastava a ministração de uma instrução simples, que atendesse às necessidades para a inserção no mercado de trabalho.

A dualidade educacional esteve sempre presente na educação básica e profissional. De maneira mais escancarada ou atrás da flexibilização da organização educativa, o caráter dualista da educação cumpriu o seu papel, encabeçando a manutenção e a consolidação da divisão social do trabalho e, também, o expansionismo do pensamento hegemônico quanto à formação omnilateral (RODRIGUES, 2005).

Com as mudanças no mundo do trabalho junto às conquistas trabalhistas oriundas da luta de classes, o trabalho foi regulamentado e o trabalho infanto-juvenil passou a ser regulado e, até mesmo, proibido. Porém, a inserção dessa parcela da população para incrementar a acumulação capitalista fez-se necessária, mesmo fora do processo produtivo formal, a força de trabalho infanto-juvenil esteve sempre presente nas relações sociais e produtivas.

Com efeito, a classe trabalhadora ficou à mercê de um disciplinamento que visou a uma formação que não contemplou as necessidades de uma classe em luta, mas sim uma organização de ensino, tanto regular quanto profissional, que passou pelas orientações das organizações que regem as questões político-ideológicas do capital e visaram a sua expansão e manutenção.

A EFAC mostrou-se coerente com as demandas para a formação de aprendizes, segundo os princípios capitalistas que regem a sociedade contemporânea. A legislação brasileira para o trabalho é uma legislação burguesa, mesmo com todos os avanços e conquistas da classe trabalhadora em anos de luta. Assim, observamos, na entrevista do coordenador, no “Manual do aluno” e no “Manual do professor”, que as diretrizes burguesas para as relações de sociabilidade e trabalhistas estavam engendradas nas orientações da instituição analisada.

Observamos que o coordenador citou muitas vezes durante a entrevista, a preocupação da EFAC com a questão comportamental dos adolescentes atendidos. Nos documentos da

entidade podemos acompanhar os detalhes de tal preocupação. Analisamos para este item o Regimento Interno e o Manual do Aluno.

O Manual do Aluno é revisto a cada ano e a versão 2015 trouxe informações necessárias para os que integravam o corpo discente da entidade formadora. Após as informações quanto aos horários de funcionamento, notamos a primeira observação sobre a questão comportamental. Os alunos foram alertados que a EFAC oferecia atividades externas e que a ausência não justificada nessas poderia acarretar sanções disciplinares.

Poderão ser previstas aulas e/ou atividades externas, apresentações da banda [EFAC], visitas, palestras, atividades dos projetos, entre outras, a critério da coordenação pedagógica. O aluno que não estiver [na EFAC] 7h 10min matutino e 13h 30min vespertino será considerado atrasado ou faltoso à atividade prevista, ficando sujeito às sanções disciplinares. O não comparecimento nas aulas, não justifica o fato de não ter ciência dos assuntos tratados no dia em questão, como conteúdo das oficinas ou comunicados. Cabe ao aluno buscar as informações com os colegas e professores. (EFAC, 2015b, s/p).

A EFAC mostrou-se exigente quanto ao uso de uniforme e também à apresentação individual dos adolescentes por considerá-los elementos formativos. Os alunos não poderiam participar das atividades se não estivessem uniformizados, mas não seriam dispensados antes que os pais ou responsáveis fossem notificados. A entidade forneceu camiseta do uniforme e a família é responsável pela calça jeans azul-marinho ou preta, tênis ou sapato para os meninos e no caso das meninas, sapato fechado sem salto. Nas atividades de “Qualidade de Vida e Bem Estar”, o aluno apresenta-se com camiseta, short e tênis e os aprendizes que não se vestirem como indicado ficam impossibilitados de participar da oficina.

O uniforme é um elemento formativo na vida do adolescente e os primeiros a zelarem pelo uniforme dos alunos são os responsáveis, ao observarem como os estudantes saem de casa. Não é permitida a entrada e a permanência [na EFAC] de adolescente sem o uniforme à exceção de casos justificados. Portanto, os que não estiverem uniformizados da forma solicitada [pela EFAC] não terão acesso às oficinas, permanecendo na entrada [da EFAC] à espera da devida providência por parte dos pais e/ou responsáveis. (EFAC, 2015b, s/p).

A apresentação individual dos alunos foi tratada como um dos pontos mais relevantes para a entidade, justificada em aspectos educacionais e nas exigências do mercado de trabalho. As orientações passavam por questões de higiene e chegavam à boa aparência, sociabilidade e postura. “É importante que o aluno e sua família entendam que o adolescente uniformizado leva consigo o nome de um instituto de referência no mercado de trabalho, devendo representá-lo à altura” (EFAC, 2015a, s/p).

Quando discutimos a relação da atividade pedagógica, em uma entidade formadora como a estudada, com a prática social, em uma sociedade dividida em classes, cujas relações são baseadas na exploração, podemos concluir que o disciplinamento rege o desenvolvimento de subjetividades conforme as demandas da classe dominante. O disciplinamento alinhou-se à vida produtiva e social dos indivíduos e acompanharam as mudanças no sistema produtivo.

Este disciplinamento, como já se afirmou anteriormente, configura-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital. (KUENZER, 2005, p. 82).

Temos como exemplo dessa relação a exigência da entidade na forma em que os adolescentes precisam se apresentar para a formação profissional e também para a execução das atividades laborais. O quadro a seguir descreve os detalhes das apresentações individuais masculinas e femininas e suas peculiaridades.

<b>Quadro 5 – Apresentação individual dos aprendizes durante a formação na EFAC</b>		
	Apresentação individual masculina	Apresentação individual feminina
Cabelo	Cortado à máquina nº3, nas partes parietais e occipitais do crânio; Contornos nítidos junto à orelha e ao pescoço; Na parte superior, cabelo desbastado o suficiente para harmonizar-se com o resto do corte ou também raspado; As costeletas devem apresentar-se na altura da metade do pavilhão auricular; Deve se cortado no período máximo de 30 dias; Não é permitido: pinturas, cortes com desenhos, corte moicano.	Podem ser tingidos em tonalidades naturais.
Penteado	Não pode cobrir a testa, mesmo que parcialmente.	Cabelos curtos até a altura da gola do uniforme podem ser usados soltos, quando maior, deve ser usado preso em rabo de cavalo.
Rosto	Não é permitido o uso de bigode, barba ou cavanhaque.	Nada consta.
Unhas	Sem pintura.	Nada consta.
Acessórios	Proibido brincos, alargadores, piercing, óculos escuros, anel (salvo se for aliança), pulseiras, bonés, toucas (exceto tocas discretas em período de dias frios); É permitido o uso de correntes finas, relógios de pulso, óculos de grau com armações de cores e formatos discretos.	Mesmas restrições que a masculina, exceto é permitido na apresentação feminina o uso de brincos pequenos e discretos e anéis também discretos.
Vestuário	Proibido calças com rasgos, desbotadas e muito justa ao corpo.	
Calçado	O uso de calçado como chinelos e sandálias são permitidos em caso de lesões ou machucados, desde que autorizados pela coordenação ou com atestado médico.	

Fonte: EFAC, Manual do Aluno 2015.

Após apontar as apresentações individuais, o Manual discorreu sobre as normatizações quanto à permanência dos aprendizes na EFAC, a frequência e assiduidade, atrasos, saídas antecipadas, faltas e atestados. Em seguida apontou os pontos do Regime Disciplinar.

Todos os atos indisciplinares ou não cumprimento das normas, serão levados ao conhecimento da coordenação por meio de ocorrência, onde a coordenação irá analisar cada caso, ouvindo ambas as partes, podendo apenas ser registrada a ocorrência na ficha do aluno ou até mesmo uma advertência. (EFAC, 2015a, s/p).

A ocorrência é registrada na ficha dos alunos e a terceira gera uma advertência. Na terceira advertência os alunos entram em processo de desligamento. As notas do boletim da educação básica também ficam sob o regime disciplinar. Caso o aluno apresente três notas abaixo de 6,0, no período bimestral, o mesmo receberá uma advertência e os responsáveis serão chamados na EFAC para assinar a advertência junto com o adolescente.

Os alunos devem observar uma relação de 34 faltas disciplinares em que aparecem situações quanto ao relacionamento entre alunos, relacionamento dos alunos com os funcionários da entidade formadora, participação nas atividades das oficinas, violência física, aspectos éticos referentes ao trato com a verdade e com a veracidade de documentos, questões de cunho ideológico em que o aluno não pode expressar opinião discordante da emitida oficialmente pela EFAC e comportamento inadequado dentro de ônibus da instituição ou de transporte coletivo.

Destacamos abaixo cinco faltas disciplinares que chamaram a atenção quanto ao disciplinamento dos adolescentes aprendizes, pois nelas constavam questões como situações vexatórias, boa educação, moral e obediência à entidade, para essas questões faltam definições mais precisas, pois são de grande abrangência.

3) comporta-se de maneira inadequada, desrespeitando ou desafiando pessoas, descumprindo normas vigentes ou normas de boa educação. [...] 11) Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro [da EFAC], cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a disciplina ou a moral. 12) Frequentar lugares incompatíveis com o decoro da sociedade e de sua situação de aluno, principalmente uniformizado. [...] 21) Deixar de acatar ordens e instruções emanadas pelos funcionários [da EFAC]. [...] 33) Uso do uniforme [da EFAC] nas redes sociais em situações vexatórias e de exposição negativa dos adolescente e [da EFAC]. (EFAC, 2015a, s/p).

A formação designada para os adolescentes trabalhadores reflete os interesses e a concepção de mundo da classe dominante, que busca influenciar as ações dos aprendizes mediante ordenamentos que organizem seu modo de pensar e evitem um pensamento crítico,

por parte do estudante, sobre o processo de formação profissional que se insere e que exerce a atividade laboral.

[...] nas instituições de formação profissional do tipo SENAI, sob a aparência de qualificação técnica do trabalhador, o objetivo é "fazer, pelas mãos, a sua cabeça", através das relações de trabalho-aprendizagem, da forma de organização interna, dos valores, atitudes e hábitos que são disseminados, etc. Essas instituições nascem para desenvolver a pedagogia das relações capitalistas de trabalho e o fazem adaptando-se às formas concretas que assume a divisão do trabalho enquanto resultado das novas formas de sociabilidade do capital. (KUENZER, 1991, p. 52).

Tornou-se comum, em entidades de formação de força de trabalho, a busca por disciplinas, objetivos e ações pedagógicas que viabilizassem, mais que a capacitação técnica para a ação laboral, a formação de uma sociabilidade que caminhasse para a manutenção da classe dominante, o conformismo dos trabalhadores quanto a sua condição e o deslumbramento da ascensão social, mediante as conquistas no mercado de trabalho. Essa formação inserida na adolescência ou infância fez com que os ideários burgueses chegassem mais cedo aos trabalhadores e, com isso, a sociabilidade do capital pudesse se propagar de modo mais significativo na sociedade contemporânea.

A instituição reforçou os princípios de sociabilidade capitalista e divisão do trabalho e responsabilidades, mediante a organização de estratégias pedagógicas. Por exemplo, dois alunos são eleitos quinzenalmente para serem o colaborador e o assistente do professor, o objetivo dessa ação é “[...] trabalhar a autonomia, iniciativa, responsabilidade e demonstrar aos adolescentes a importância da cooperação como um fator de bem-estar social e individual” (EFAC, 2015a, s/p).

Na busca de tornar-se exemplo para os colegas, eles cumprem atividades específicas pré-estabelecidas pelo professor. O colaborador é responsável de cobrar que o assistente cumpra suas funções e cumpre algumas atividades de fiscalização, inclusive é sua tarefa “[...] fazer a revista do aluno durante a acolhida visando o cumprimento das normas em relação à apresentação individual” (EFAC, 2015a, s/p). Ao assistente cabem as tarefas mais práticas como desligar lâmpadas e ventiladores, organizar fila, limpar sala de aula e encaminhar recados e documentos entre aprendizes e coordenação pedagógica.

Os cargos são escolhidos pela ordem da lista de presença, o primeiro é o colaborador e o segundo assistente, quinzenalmente, a lista segue sucessivamente. Com o objetivo de despertar a “competividade saudável” do mercado de trabalho e reconhecer e valorizar o desempenho e a dedicação dos aprendizes, a EFAC seleciona entre os adolescentes o destaque do mês de cada turma. Os critérios para a escolha dos destaques são: “[...] cumprimento das



normas, assiduidade, pontualidade, postura em sala de aula, participação nas aulas, comprometimento, boa educação” (EFAC, 2015a, s/p). Para a seleção do destaque, professores, coordenação pedagógica e os setores de psicologia e serviço social são ouvidos.

Mediante essas ações, a EFAC acredita que pode chegar ao perfil de adolescente que o mercado de trabalho deseja. Para Soares (2015), a palavra-chave é maturidade, pois sem o amadurecimento não teria como o adolescente entrar no mercado de trabalho.

O conteúdo é tão importante quanto o comportamento, por isso nós temos o manual do aluno. Se você for ler aqui, esse manual do aluno, ele vai reger pouca coisa pedagógica. Vai ser, na grande maioria, comportamental, porque a gente entende que para que você seja uma pessoa bem sucedida, você tem que ser disciplinado. Isso é uma máxima da vida, nenhum lugar que é balburdia subsiste. Um reino que não tem um líder, que não tem uma disciplina, ele não subsiste, ele não continua. (SOARES, 2015, p. 5).

As questões pontuadas no Manual do Aluno atentam para o disciplinamento dos adolescentes envolvidos no processo de aprendizagem da EFAC. A utilização de uniforme e a preocupação com a apresentação pessoal são características que remetem a uma sociabilidade capitalista, até mesmo fabril. O disciplinamento dos alunos da instituição passa por questões de moralidade, definidos em um perfil conservador, visto até mesmo na questão física. Organizar um manual para aprendizes no qual as questões pedagógicas são secundárias mostrou, claramente, a intenção do sistema vigente em suscitar na sociedade civil instituições para a formação profissional.

Os professores possuem manual próprio, bem como, também têm suas atividades e funções descritas no Regimento interno da entidade formadora. O manual apresenta tanto os deveres dos professores, quanto os horários de chegada e saída dos mesmos e dos aprendizes. O planejamento e as avaliações dos docentes receberam orientações, um modelo de plano de aula foi estipulado e o mesmo precisa ser entregue à coordenação mensalmente.

O desenvolvimento do aluno deve ser registrado diariamente, pois toda atividade realizada no curso é entendida como avaliativa. A coordenação pedagógica é responsável por estipular os prazos de realização das avaliações do curso, que são três: diagnóstica, processual e final. “A avaliação deve ser conduzida visando à aprendizagem construída através de habilidades e competências para o mercado de trabalho, levando em consideração valores e atitudes, organização e hábitos pessoais” (EFAC, 2015b, s/p).

Os alunos possuem uma ficha de ocorrência disciplinar, na qual são registrados atrasos e comportamento inadequado em sala. O coordenador entrevistado julgou de grande importância esse controle, pois, quando necessário, será usado para que a coordenação tome

providências quanto às situações vivenciadas. “Durante todo o curso nós vamos avaliando esse aluno e o perfil que nós esperamos que ele venha a adquirir no final é isso [...] Mudar os costumes e os hábitos dele de como se comportar na sociedade” (SOARES, 2015, p.6).

O Manual do Professor terminou com uma lista de deveres e outra com normas de conduta dos docentes. Na lista de deveres observamos recomendações quanto ao trabalho pedagógico e ao convívio com os adolescentes e com os colegas de trabalho. Destacou-se a apresentação do docente para as aulas, era exigido que se apresentasse convenientemente trajado. O professor deveria evitar ficar sentado, não ler ou usar computadores durante as aulas, manter um tom de voz agradável e ter espírito de colaboração e camaradagem.

“O comportamento do adolescente muitas vezes é reflexo ou influência da postura do professor, dentro e fora da sala de aula” (EFAC, 2015b, s/p). A lista de normas de conduta foi precedida dessa afirmação e, após, foi descrito o perfil que o professor precisava ter. O professor precisa ser assíduo, pontual, dedicado, organizado e disciplinado. Ter cultura atualizada, empregar metodologias que levem o adolescente a praticar a teoria estudada com técnicas operacionais atuais e tornar o adolescente apto ao mercado de trabalho.

Nos documentos, os professores são incentivados a estar em contínua formação. O vínculo de quase todos os professores é com a prefeitura, ou seja, os professores da EFAC recebem e têm seu contrato vinculado à prefeitura de Campo Grande, exceto o professor de Informática Comercial, pois possui somente formação técnica e a secretaria de educação do município não contrata professor sem licenciatura (SOARES, 2015).

### **3.4. Os atendimentos aos aprendizes: ações sociais e contrato de aprendizagem**

A EFAC possui um relatório anual dos seus setores. Tivemos acesso ao relatório anual referente ao ano de 2014 do setor de serviço social, que prestou atendimento aos adolescentes de 14 anos a 18 anos de idade, sendo alunos ou trabalhadores da entidade. A inclusão do adolescente de baixa renda no mercado de trabalho para a sua inserção social, mediante curso profissionalizante, que visa a desenvolver competências comportamentais e técnicas empreendedoras, foi o objetivo que norteou a ação do setor referido. As atividades do setor contam com seis assistentes sociais que selecionam, encaminham e acompanham os aprendizes no mercado de trabalho e apoiam aos que estão em situação de vulnerabilidade social.

Além dos assistentes sociais, o setor conta com:

- 01 assistente administrativo: controla o quadro de vagas nas empresas conveniadas, distribui os uniformes e organiza os processos seletivos;
- 01 auxiliar social e 03 estagiárias: auxiliam nas visitas às empresas, aos domicílios, às escolas e aos hospitais e nos serviços administrativos;
- 01 aprendiz: organiza e controla arquivos, atende ao público, digita correspondências, comunicações internas e relatórios, tira fotocópia e distribui os documentos internos;
- 01 motorista: transporta a equipe nas visitas e atende emergências dos adolescentes com problemas de saúde;
- 01 médico do trabalho: promove ações de prevenção a acidentes e doenças decorrentes das atividades laborais e consulta os adolescentes nos exames admissionais e demissionais;
- 02 auxiliares administrativos: agendam consultas e exames, arquivam fichas médicas;
- 02 odontólogos: acompanham e realizam tratamento odontológico;
- 02 auxiliares odontológicos: controlam a agenda de pacientes, recepcionam, manuseiam os materiais de uso odontológico, ensinam técnicas de escovação e atividades para prevenção das doenças bucais.

A equipe intermediou as ações entre empresa, adolescentes e escola. Para isso, elaboraram intervenções individuais e coletivas, palestras, reuniões, visitas e outras atividades que visaram a diminuir as tensões sociais que permeiam o processo formativo do aprendiz.

Para a seleção de ingresso na instituição, são observados os seguintes critérios:

- os adolescentes precisam ter entre 14 anos e 6 meses a 15 anos e 6 meses;
- cursar ou estar cursando no mínimo o 8º ano do Ensino Fundamental;
- ter renda familiar igual ou inferior a três salários mínimos.

Os adolescentes que se enquadrarem nesses critérios devem efetuar uma pré-inscrição via internet dentro de um prazo estipulado pela EFAC. Ao finalizar esse processo, será emitido um comprovante com senha, data, horário e documentos necessários que o candidato deverá levar à entidade e realizar uma entrevista junto com o responsável legal.

No relatório, apareceram os números do processo seletivo para o ano de 2015. Para o ingresso nesse ano, no total de todas as turmas, houve 2.663 candidatos pré-inscritos, desses, 62,26% eram do sexo feminino. Foram cadastrados 2.153 adolescentes, faltaram 510 nas entrevistas e 1.100 foram matriculados, ou seja, foram entrevistados 1643 e 543 não ingressaram no mesmo ano. O *site* oficial da entidade apresentou a informação de que atendeu

cerca de 20 mil adolescentes. Porém, ao completar 18 anos, os mesmos foram desligados da EFAC, que não tem informações da situação profissional deles.

Para ser selecionado para o curso, o adolescente não pode possuir renda familiar maior que três salários mínimos, precisaria ter boas notas e mostrar empenho na entrevista. A EFAC organizou a seleção pela idade para poder alcançar a maturidade citada pelo coordenador. Adolescentes de catorze anos e seis meses e quinze anos e seis meses são a prioridade de atendimento, a intenção é prepará-los para que auxiliem no bom funcionamento do que Soares (2015) chama de “engrenagem”. Essa “engrenagem” é uma referência à contratação da força de trabalho barata e infanto-juvenil que, na EFAC, de dois em dois anos precisa ser renovada, pois os contratos expiram.

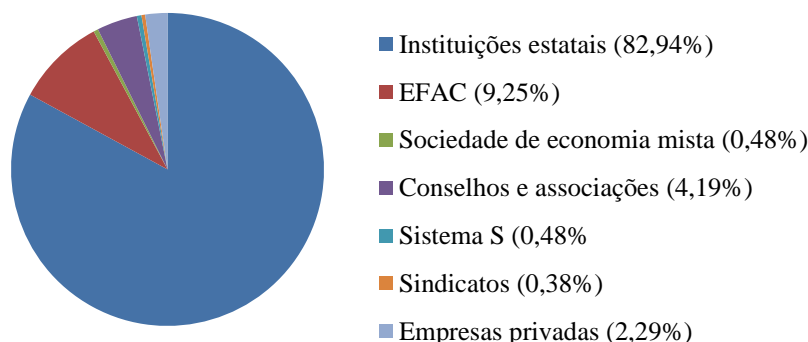
Para a realização do trabalho, a EFAC conta com os seus parceiros internos e externos. Os internos são as coordenadorias e os setores da entidade e os externos são as empresas conveniadas ou contratantes de aprendizes, nas esferas estatais e nas empresas privadas. Devido ao vínculo com a prefeitura, as secretarias municipais de saúde e assistência social prestam serviços à entidade formadora, a clínica odontológica que atende os adolescentes funciona em um hospital público, são parceiros externos também os conselhos tutelares, as delegacias regionais do trabalho, da proteção a criança e ao adolescente, a Defensoria Pública, a Coordenadoria da Infância e Juventude, o poder judiciário sul-mato-grossense e a sociedade Pestalozzi. Em todos os parceiros temos a presença da força de trabalho dos adolescentes aprendizes da EFAC.

Em 2014, o setor de serviço social atendeu 19 acompanhamentos de gestantes, 136 acompanhamentos sociais, 5.276 acompanhamentos quanto ao desempenho escolar, 231 advertências, 280 avaliações e acompanhamentos dos adolescentes na empresa, 88 desligamentos, 12 empresas contratantes, 791 encaminhamento para o trabalho, 584 adolescentes tiveram o seu primeiro emprego, 216 foram reencaminhados ao mercado de trabalho e 791 adolescentes acompanhados no primeiro dia de trabalho.

Em junho de 2015, recebemos do setor social uma relação com a quantidade de adolescentes vinculados a empresas ou órgãos estatais contratantes. Foram registradas 72 contratantes e 1049 aprendizes em atividade laboral. Desse total, 870 dos aprendizes prestavam trabalho para secretarias, institutos, agências e universidades vinculados ao Estado em todas as suas esferas – municipal, estadual e federal. Dos 179 aprendizes restantes, 97 deles prestavam serviços para a própria EFAC, 44 trabalhavam em conselhos ou associações regionais e federais, 5 para uma sociedade de economia mista, 5 para o sistema S de aprendizagem, 4 para sindicatos e 24 prestavam serviços para empresas privadas. Essas

empresas dividem-se em escritórios de advocacia, cartórios, empresa de saneamento ambiental, institutos educacionais, comércio, emissora de rádio e televisão e consultórios médicos. Veja no gráfico abaixo a porcentagem referente aos postos de trabalhos dos aprendizes:

**Gráfico 3 - Postos de trabalho dos aprendizes - 2015**



Fonte: EFAC – Relatório de quantidade de adolescentes vinculados/2015

Observamos a exploração do trabalho infanto-juvenil nas dimensões pública e privada. Pela categoria da totalidade, entendeu-se esse fato como uma expressão do sistema econômico vigente, que aplica suas concepções em todos os âmbitos da sociedade. Os menores trabalhadores não se vincularam à produção de mercadorias diretamente, mas a atividade laboral é permeada pela lógica capitalista que rege o processo global do sistema de produção.

Kuezer (2005), , p. 92) caracterizou esse processo produtivo:

As cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, de trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de superexploração do trabalho. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção com efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza mais quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado.

Soares (2015, p. 2) afirmou que, na atualidade, ficou difícil de conseguir o primeiro emprego, assim, a EFAC seria essencial para que o adolescente conseguisse uma condição de trabalho decente, pois

[...] sem [a EFAC] ele pode conseguir uma situação sub humana, em bairros mais periféricos, sem preconceito, através do tráfico de drogas e numa situação mais central, trabalhos tipo de bico, que não tenha segurança nenhuma. Ele pode lavar um carro, trabalhar como *office boy*, mas tudo sem registro, aqui a gente sabe que é complicado e a lei não permite. [...] a gente abre a porta do primeiro emprego para ele, então a partir daqui fica muito mais fácil dele conseguir emprego em outro lugar do que se ele for bater de porta em porta.

O coordenador pedagógico afirmou que a adesão dos adolescentes à vaga de emprego chega, normalmente, a cem por cento. Soares (2015, p. 8) explicou que busca fazer com que a EFAC funcione como uma engrenagem em que, ao findar o contrato de um adolescente, outro esteja cadastrado para assumir as atividades laborais. “Você conclui o curso, você vai ser encaminhado, você pode às vezes não ser encaminhado por um motivo seu, mas assim, alunos formados, alunos encaminhados”.

A EFAC possui três classes de atendimento aos adolescentes: o estudante, o aprendiz e o trabalhador, assim explicou o coordenador. O estudante somente acompanha o curso e não tem vínculo empregatício com a entidade e com nenhuma empresa, o aprendiz trabalha e acompanha o curso conforme a Lei da Aprendizagem e o trabalhador contempla aos que completaram o curso, trabalham e cumprem sua carga horária de 25% de formação teórica em atividades extras da EFAC.

Quando a EFAC oferece uma vaga de emprego ao adolescente, ele tem direito de escolher se aceita ou não, porém, se a coordenação entender que o adolescente não aceitou por capricho, ela entende que não há motivos para que o aprendiz continue estudando na entidade.

A gente entende também todo o sacrifício do aluno, da família, aqui não é uma empresa ditadora, a gente é uma empresa inclusiva [...]. Só que também a gente trabalha com um produto, então se esse produto não me dá um rendimento esperado, porque invisto nele através de curso gratuito, alimentação, capacitação e vaga no mercado de trabalho. O adolescente só entra, o resto quem faz é a gente, ele só entra, o trabalho dele é entrar, o resto é com a gente. Nós vamos encaminhando, nós fazemos tudo para ele, damos o curso, achamos a empresa para ele, o registramos, quer dizer, ele entra conosco com quinze anos vai sair só com dezoito, durante três anos ele é propriedade nossa, a gente trabalha com ele, a gente forma ele, a gente capacita ele, a gente dá subsídio para ele, então, como qualquer empresa, falando de forma bem fria, eu quero o retorno desse meu produto, e se ele não me dá um retorno, ele está me falando que ele não quer. (SOARES, 2015, p. 9).

Para o coordenador Túlio, a EFAC presta um serviço “glorioso” para a sociedade, devido ao fato de a entidade trabalhar com adolescente, tirá-los das zonas de risco social e encaminhá-los para o primeiro emprego de uma forma tão concisa e duradoura. Soares (2015, p.10) ainda falou sobre a falta de assistência aos jovens da cidade e como a EFAC supre essa necessidade ao tirar uma parcela da juventude da marginalidade e oferece ao adolescente “[...]”

uma oportunidade, uma vida digna, um leque de oportunidades, onde ele pode dar uma guinada na vida dele para ser mudada por completo”.

Essa situação é evidente para os adolescentes vinculados [a EFAC], onde se podia constatar, durante o período que se manteve contato com esses jovens, o orgulho de muitos deles em viver a experiência do primeiro emprego, com a carteira de trabalho assinada. Alimentava-se fortemente a ilusão de que o histórico de dois anos de trabalho era como um passaporte para adentrar e permanecer no competitivo mercado de trabalho. De certa forma, não deixava de ser um fator diferenciador para o preparo dos jovens, até por contarem com o respaldo [da EFAC] em lhes garantir emprego temporário. (MENESES, 2007, p. 29).

Meneses (2007) elencou algumas motivações para a alta demanda na busca dos adolescentes por uma vaga no mercado de trabalho. Entre elas, destacamos “a forte crise de empregabilidade, a falta de perspectiva de futuro para os jovens, a crescente preocupação das famílias pobres em tirar seus filhos da rua” (MENESES, 2007, p. 7). Em uma análise dos dados descritos até aqui, percebemos que as motivações elencadas pela autora fazem parte do contexto apontado nos documentos da EFAC e no discurso de seu coordenador.

A singularidade do caso analisado pontuou o que verificamos no contexto global. A luta por uma vaga no mercado de trabalho contemporâneo e a limitação na busca por essa vaga aos menores de idade pobres mostram como as motivações pontuadas cercaram os adolescentes atendidos pela EFAC e fizeram da aprendizagem um atalho para a ocupação dos aprendizes e para a perspectiva de melhora de vida, mediante a aquisição de competências e do *quantum* de empregabilidade.

A contratação da força de trabalho barata e a pouca seguridade trabalhista trazem vantagens para as empresas contratantes. A aprendizagem, para os empresários, minimiza os gastos com as tarefas administrativas, visto que o objetivo do curso da EFAC é formar auxiliares para a gestão das empresas. Podemos pontuar os baixos salários, a porcentagem mais baixa quanto à previdência e as desobrigações trabalhistas ao final do contrato como as principais motivações para a contratação dos aprendizes. A entidade formadora tem um papel importante, visto que sem a ela a viabilização legal da força de trabalho de menores de idade não aconteceria.

### **3.5. Os aprendizes e suas expectativas: o olhar dos trabalhadores menores de idade**

Neste momento do estudo, apresentamos os dados coletados mediante questionário aplicado a três aprendizes. A amostragem pode parecer pequena se comparado aos mais de

mil menores de idade que são atendidos na EFAC e aos quase 60 aprendizes que participaram da formação teórica e foram ocupados em postos de trabalhos. Porém, frente à dificuldade para a coleta de informações com os adolescentes, podemos contabilizar somente os três, pois os procedimentos éticos de uma pesquisa, não permitiram aplicar o questionário para os que não apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo responsável legal.

Tratam-se, a seguir, os aprendizes pelos códigos: Ap1, Ap2 e Ap3. A Ap1 é uma menina com 15 anos de idade que cursa o primeiro ano do Ensino Médio. O pai trabalha como segurança e possui a escolaridade referente ao Ensino Fundamental incompleto. A mãe tem a função de garçoneiro e completou o Ensino Médio. A família tem renda média de dois salários mínimos.

O Ap2 tem 15 anos e também cursa o primeiro ano do Ensino Médio. Os pais concluíram o Ensino Médio e trabalham como administradora e guarda municipal. Com a atividade laboral, a família apresentou renda de dois salários mínimos. O Ap3 tem um ano a menos de idade do que os outros aprendizes e cursa o Ensino Médio. Não apresentou os dados referentes ao pai e afirmou que a mãe é aposentada e que cursa, como os outros dois aprendizes, o primeiro ano do Ensino Médio.

O Ap3 é o aprendiz que mais tempo estava na EFAC, 8 meses, o Ap2 estava há 3 meses e a Ap1 vinculou-se a EFAC há 4 meses. Essa diferença ao tempo de atendimento foi explicada pelo coordenador, que afirmou que, no final de cada ano, acontece um processo seletivo. Por esse processo ocorre o que podemos chamar de “ranqueamento” dos participantes. Assim, os alunos que não são chamados para iniciar o ano letivo da entidade, podem ser chamados em qualquer período do mesmo. Entendeu-se que isso ocorre para que a engrenagem citada pelo próprio coordenador não se rompa e atrapalhe o bom funcionamento da máquina capitalista.

Retomamos aqui os apontamentos de Gentili (2005) que discorreu sobre o papel do trabalhador na busca por empregabilidade mediante as ações individuais e ao próprio mérito.

Nesta perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILI, 2005, p.55).



Conforme apontou Gentili (2005) sobre a possibilidade de escolha para a formação do trabalhador, Ap 1 e Ap 2 afirmaram que somente participaram do curso da EFAC, porém o Ap3 apresentou nome de outras instituições que ele estudou e ofereceram cursos de qualificação profissional. Os três aprendizes afirmaram que o curso de Auxiliar em Gestão Empresarial é ótimo e que o consideram essencial na sua preparação para o mercado de trabalho. O entendimento sobre a qualidade do curso também pode ser medido pela quantidade de alunos que a entidade tem que não possuem vínculo empregatício. Nos relatórios, não temos os números exatos.

Dois aprendizes, Ap1 e Ap2, tinham o mesmo posto de trabalho. Trabalhavam em uma unidade hospitalar com cunho assistencialista beneficente. Eles se juntavam a mais 30 aprendizes que prestavam serviços no local. Ap3 prestou serviços na Ordem dos Advogados do Brasil do estado de Mato Grosso do Sul (OAB/MS). Junto a ele, trabalhavam mais 3 aprendizes vinculados à formação teórica da EFAC. Eles são exemplos da prestação de serviços dos trabalhadores menores de idade que exercem função em organismos estatais. Como apontado anteriormente, agências e instituições estatais contratam a força de trabalho do aprendiz, ou seja, o Estado não é apenas regulador e formador, mas também contratante da força de trabalho dos aprendizes.

Meneses (2007, p. 81) ajudou-nos a entender como funcionava o pagamento do aprendiz e o formato de sua contratação.

As formas que regulamentam os empregos é o regime de CLT (Consolidação das Leis Trabalhista). A renda é o salário mínimo, na condição de Menor Aprendiz, conforme Portaria 702 do Ministério do Trabalho, de 18 de dezembro de 2001, em que o salário é calculado com base no salário mínimo hora (Lei 10.097).

Os salários divulgados pelos aprendizes foram em torno de R\$ 500,00. Como a entidade ofereceu um mesmo valor para todos os que se vinculam a ela, apresentaram-se os seguintes valores quanto aos salários: R\$ 501,10 como valor bruto e R\$ 419, 10 como valor líquido. Ao considerar o salário mínimo de R\$ 788,00, conclui-se que os aprendizes ganham, mensalmente, um valor que representa 63,59% do valor que o governo brasileiro entende com o mínimo para que a pessoa possa suprir suas necessidades básicas. Essa abertura foi dada por via legal, pois se aceitou o pagamento por horas trabalhadas e estudadas.

Quando questionados sobre se a renda mensal do aprendiz auxiliava na renda mensal familiar, todos afirmaram que ajudam parcialmente a família, ou seja, parte do valor que os aprendizes ganham vai para auxiliar nas despesas de sustento da família. Sobre a motivação

da ajuda, o aprendiz Ap1 afirmou que cede parcialmente seu salário por perceber a necessidade de contribuir devido às condições financeiras da família. O Ap2 contribui com as despesas por gostar de ajudar e o Ap3 afirmou que somente contribui porque a mãe o obriga.

Com isso, observou-se o contexto brasileiro apontado nos capítulos anteriores, em que as famílias necessitam da venda da força de trabalho dos menores para completar sua renda. O Estado, como regulador, criou meios legais, tais como a Lei da Aprendizagem, o ECA e a própria CLT, além dos ordenamentos das agências como as recomendações da OIT, para a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho e essa, bem como a formação educacional para a empregabilidade, mostrou-se instrumentos de alívio à pobreza para as composições familiares da classe trabalhadora.

[...] ao Estado é atribuído um novo papel: o de coordenador das estratégias que vão compensar desigualdades e avaliar resultados. Nestas estratégias, destacam-se a descentralização administrativa e autonomia de gestão, tidas como altamente democráticas. Estas se fundamentam na situação crítica de estagnação econômica, pauperização de amplos setores da população, desemprego, subemprego, marginalidade, dívida interna e aumento da criminalidade. (BRINHOSA, 2009, p. 50).

Assim,

Como expressão do capital, o Estado centralizador dos recursos que não serão minimamente destinados ao setor educacional, poderá então subsidiar o setor produtivo e financeiro, aprofundando ainda mais as precárias e desiguais condições socioeconômico-educacionais da população. (BRINHOSA, 2009, p. 51).

Ap1 e Ap2 exerciam a atividade prática da aprendizagem por 12 horas semanais. O Ap3 cumpre 16h de função laboral. Como os aprendizes participaram da formação teórica com carga horária de 12 horas/semana, os aprendizes apresentaram carga horária total de 24h e 28h por semana, respectivamente quanto aos casos descritos. O quadro 7 registra a relação horas trabalhadas e salário recebido, observe:

Quadro 6 – Relação salário e carga horária dos aprendizes entrevistados				
	Carga horária semanal	Salário recebido pelos aprendizes	Carga horária máxima permitida por lei	Salário mínimo por hora
Ap 1	24h	R\$ 5,31/h	40h /semana	R\$ 3,58/h
Ap 2				
Ap 3	28h	R\$ 4,47/h	40h /semana	R\$ 3,58/h

Marx (2006) apontou que o salário é o preço da mercadoria que o trabalhador tem para vender de sua força de trabalho. E ele questiona sobre o que determina então o salário? O autor referido afirmou que o que determina o salário do trabalhador é a relação de oferta e procura com o cunho concorrencial entre os compradores e os vendedores. Assim, os aprendizes aceitam a oferta do empregador e da EFAC ou saem e abrem espaços para os demais adolescentes que compõem a fila de espera ou, no contexto estrutural do capitalismo, o exército de reserva.

Pelo quadro, pode-se observar que a EFAC cumpre a legalidade quanto ao salário e carga horária. Os adolescentes recebem pouco mais que o mínimo por hora, assim, considerar-se-ia um bom salário, mas o rendimento mensal, citado anteriormente, corresponde a uma porcentagem do salário mínimo, a argumentação é que como trabalham menos, recebem menos.

Em 2015, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) emitiu a norma técnica 143 com suas considerações sobre o aumento do salário mínimo no corrente ano. O departamento apontou que desde 2007, após marchas em Brasília organizadas pelas centrais sindicais, foi acordada uma política permanente de valorização do salário mínimo até 2023.

Essa política tem como critérios o repasse da inflação do período entre as correções, o aumento real pela variação do PIB, além da antecipação da data-base de revisão - a cada ano - até ser fixada em janeiro, o que aconteceu em 2010.

Esta sistemática se mostrou eficiente na recuperação do valor do salário mínimo e é reconhecida como um dos fatores mais importantes no aumento da renda da população mais pobre. (DIEESE, 2015, p.3).

Mesmo ao considerar R\$ 788,00 o maior valor real da série das médias anuais desde 1983, o DIEESE apontou em estudo a disparidade entre o que o trabalhador brasileiro recebe e o que deveria receber. Em estudo o departamento definiu, com base nos gastos de uma família, com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência, que o salário mínimo para cobrir as necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família deveria ser de R\$ 3.118,62<sup>51</sup>. Ou seja, o trabalhador tem por base salarial um valor 3,95 vezes menor do que seria necessário para suprir suas necessidades, enquanto um aprendiz da EFAC recebe 6,22 vezes a menos.

Perguntou-se aos aprendizes se a função que exercem no posto de aprendizagem, suscitou o interesse em continuar, na mesma área, como carreira profissional. A Ap1 afirmou

---

<sup>51</sup> Dados sobre o salário mínimo necessário disponível em [http://www.dieese.org.br/analisecesta\\_basica/salarioMinimo.html](http://www.dieese.org.br/analisecesta_basica/salarioMinimo.html).

não ter interesse em fazer carreira na função que exerce atualmente, o Ap2 respondeu que não sabia, pois tem pouco tempo de trabalho e o Ap3 registrou que tem interesse. Ele trabalha na OAB/MS e a carreira como advogado está nos planos do adolescente, como também a de protocolista.

Kuenzer (1991) criticou a profissionalização presente na formação de trabalhadores. A profissionalização leva ao "saber fazer", mas não remete o adolescente trabalhador ao saber organizado e sistematizado. A formação profissional, para a autora, precisava ter uma visão ampliada para além do adestramento técnico sujeito às necessidades do mercado de trabalho. Observamos que muito do desinteresse dos aprendizes à ação laboral em que estavam vinculados, passou pela aprendizagem meramente técnica e superficial das ações executadas no cotidiano laboral.

Os três aprendizes acreditavam que a aprendizagem pode facilitar a sua procura futura por emprego. Eles consideraram que a aprendizagem traz experiência e isso pode ser um diferencial. Veja no quadro 7 as explicações de cada aprendiz.

Quadro 7 – Justificativa dos aprendizes sobre a aprendizagem como facilitadora de vaga de emprego no futuro	
Aprendiz	Justificativa
Ap1	“Porque já terei certa experiência adquirida no mercado de trabalho, assim sendo, uma melhor opção de escolha para as empresas.”
Ap2	“Porque o curso é muito bom e a experiência de ter um emprego ajuda bastante.”
Ap3	“Porque na EFAC eu vou aprender muitas coisas e ter mais oportunidade do que aqueles que não fizeram o curso.”

Percebe-se nas justificativas que os adolescentes se veem pressionados quanto a adquirir empregabilidade e a EFAC é o instrumento que encontraram para isso. Desde cedo, eles se sentem responsáveis por adquirir conhecimentos ligados à prática laboral e creem que este é o caminho para não se encontrarem desempregados no futuro. Porém, salienta-se que o desemprego é estrutural e necessário aos anseios exploratórios do capitalismo, portanto, é impossível que o mercado consiga absorver todos os jovens que são formados nas diversas instituições de formação profissional. O caminho do emprego pleno pregado, pelo Estado e pelo capital, paira sobre a cabeça dos adolescentes, porém não se efetiva na prática.

A realidade do trabalho precário, temporal ou de tempo parcial compõe a materialidade ainda mais dura de retração global do número de empregos; a retração, causada pelas inovações tecnológicas e pela reestruturação organizacional do trabalho, vem colocando por terra a perspectiva que alimentou o sonho das sociedades quanto ao pleno emprego. (RAMOS, 2002, p. 211).

A empregabilidade adquirida na aprendizagem, assim, garantiria uma vida profissional sem dificuldades na busca dos aprendizes por ocupação. Também é por ela que os empregadores realizam uma pré-seleção dos seus futuros funcionários, pois as atitudes e a personalidade do indivíduo estão em formação e torna possível a seleção futura para vagas de emprego.

Observa-se que as empresas elevam o nível das qualificações exigidas para a admissão de jovens aos empregos com vistas a se precaver contra futuras mudanças tecnológicas. Assim, jovens realmente não qualificados correm o risco de não ter nenhuma alternativa para o desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão preenchidos por outros jovens relativamente qualificados em face dos primeiros. Se, por um lado, conclui-se que a educação é um fator que minimiza o risco do desemprego, uma vez que o emprego pode se adiantar a possíveis necessidades futuras de trabalhadores auto programáveis, também constata-se a retração de oferta de empregos no âmbito das atividades mais complexas. (RAMOS, 2002, p. 218).

Com isso, a qualificação profissional foi a motivação do Ap3 quando procurou o programa de aprendizagem. A preparação para a concorrência no mercado de trabalho ainda jovem foi o que ligou o Ap 2 à formação profissional. É importante ressaltar que o discurso que colocou a qualificação como algo primordial para a aquisição de emprego foi gerado pelo próprio mercado de trabalho, mas não foi observado no processo de trabalho.

O trabalho prático, exercido pelos aprendizes, são atividades laborais simplificadas que poderiam ser aprendidas no cotidiano da contratante. Assim, ao tratar de qualificação, precisamos lembrar que esse discurso tende a atender a individualização da responsabilidade quanto à empregabilidade e na administração, por parte da classe dominante, da relação entre exército de reserva e postos de trabalho.

A Ap1 não citou a qualificação ao justificar sua motivação para participar da EFAC, ela declarou que a falta de renda e as dificuldades financeiras enfrentadas pela família levaram a se inserir mais cedo no mercado de trabalho. Os dados apontados no capítulo 2 em que discorrem sobre a procura precoce de trabalho para o complemento de renda familiar verificam-se na investigação do objeto singular.

Anteriormente, foi apontada a intervenção dos organismos multilaterais na educação. Leher (1999) considerou o BM e o BIRD como patrocinadores das políticas públicas que caminharam pela busca do alívio à pobreza e inscreveu a educação como a solução capaz de amenizar o abismo ocasionado pela divisão de classes. Com isso, observamos que os adolescentes buscaram a ascensão social pregada pela ideologia hegemônica e os empregadores utilizaram essa para manter a procura de força de trabalho no sistema

concorrencial e controlar o salário dos empregados. Reduziu-se a formação de trabalhadores a um serviço distribuído conforme o poder aquisitivo do indivíduo.

Quando se questionou o julgamento do aprendiz sobre a importância dos conteúdos, eles mostraram a preocupação com as competências tidas como necessárias ao perfil do trabalhador contemporâneo. O Ap2 respondeu que todos os conteúdos eram importantes, pois ajudariam no mercado de trabalho. A Ap 1 apontou as oficinas de Planejamento, estratégia e organização empresarial, Relações sociais e Humanas e Empreendedorismo como as mais importantes. Ap 3 discorreu sobre as competências adquiridas durante a formação teórica como falar em público, autoconhecimento, trabalho em equipe, mercado de trabalho, organograma e fluxograma. Observa-se que, mesmo no tempo de formação voltado para a teoria, as competências pontuadas pelo aprendiz voltam-se para o cunho prático das atividades laborais.

As respostas dos aprendizes vêm ao encontro do que Ramos (2002) mostrou em relação à formação técnica e aquisição de competências. Para ela, a perspectiva qualificante da gestão de competências condiz com a precarização das relações trabalhistas. Preparar o trabalhador, desde a adolescência, pode representar a formatação da personalidade do mesmo, e essa, no presente momento histórico, faz parte das competências exigidas pelo mercado de trabalho. Isso interessa aos empregadores ao ponto de a personalidade e a atitude do empregado serem decisivas para a sua contratação e permanência no emprego.

“Assim, a organização qualificante seria um acordo no qual se negocia o uso de si para a empresa face à contrapartida de desenvolvimento permanente de suas competências que também serão revertidas a esta ou àquela empresa” (RAMOS, 2002, p. 202). Esse movimento tornou constante a necessidade de o trabalhador dar prova de sua competência, pois ele constantemente se apresenta em processo seletivo e/ou formativo. Com isso, não existe estabilidade e ocorre o choque entre a competência e os saberes do trabalhador, pois não buscam os conhecimentos necessários ao seu trabalho, mas sim comportamentos úteis aos empregadores.

Ramos (2002) afirmou que existe um confronto entre as estratégias individuais com as de grupo. Pois se exigiu dos trabalhadores uma sociabilidade entre eles para que a empresa funcione, mas se fez a apologia ao trabalho independente, autônomo e flexível, o que acentuou a competitividade entre os trabalhadores. Prova disso viu-se na proposta curricular do programa de aprendizagem da EFAC. Ao mesmo tempo em que a entidade incentiva o adolescente ao empreendedorismo, também oferece oficinas em que se prega a coletividade e a colaboração.

Em uma análise de cunho ideológico, percebemos como a preparação para o trabalho, como motivação de ascensão profissional, preocupações com a vaga de emprego e com a aquisição de conhecimento profissional, e a responsabilidade individual quanto ao desemprego, estavam engendradas nos aprendizes. Isso ocorreu de tal forma que, desde a adolescência, houve preocupação com a formação e a inserção no mercado. Mas se o trabalho é entendido como essencial na vida humana e tem sido discutido como princípio educativo, esses anseios não seriam a motivação correta para os adolescentes?

Saviani (2003) trouxe algumas noções gerais relativas à educação organizada mediante o entendimento e a realidade do trabalho. Ele afirmou que tomamos noções gerais da educação de forma rasa e não nos aprofundamos na real questão que rege a educação. A grande questão que cerca os processos formativos para o autor é o significado do que seja o homem. Para o referido autor (2003, p. 132)

[...] o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.

Neste sentido, ao transformar a natureza, o homem se relaciona com outros homens e tanto a transformação quanto o relacionamento entre os seres tornam-se a orientação para a formação humana, ou seja, as atividades que os homens executam para a sua sobrevivência são as finalidades de um processo educativo que contemple os objetivos que irão levar os seres humanos a entender a si mesmos, a natureza e o modelo social em que vivem. Assim, o princípio que rege as ações educativas é o trabalho.

Na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem. É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Na sociedade capitalista, a ciência é um meio de produção e, no decorrer da história, esteve nas mãos de quem o detém o poder econômico. Com os avanços tecnológicos, o crescimento das populações urbanas e as mudanças no perfil do trabalhador, os donos dos meios de produção não tiraram o conhecimento de forma integral dos trabalhadores. Não que o trabalho esvaziado de conhecimento não possa ser produtivo ao capital, mas sim porque uma formação mínima fez-se necessária para a execução dos trabalhos e a certificação acentuou o cunho produtivo no campo educacional, com a adesão de escolas profissionais privadas. A formação para o trabalho não mostrou o trabalho como princípio educativo. Portanto, obteve-se uma formação que objetiva o trabalho produtivo em que a qualificação e a certificação mostraram-se mais importantes do que os processos de formação do homem.

A profissionalização foi regada pela necessidade de homeopatizar<sup>52</sup> o conhecimento aos trabalhadores conforme os interesses do capital. Essa característica consolidou a formação de maneira fragmentada porque, sob o capitalismo, o trabalho é fragmentado e passa por profundas e progressivas subdivisões. Essa homeopatização gerou a separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Pois “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 139).

O referido autor defendeu a politecnicidade como uma proposta de formação com o trabalho como princípio educativo. Ele alertou para a necessidade de entender esse termo para além da totalidade das diferentes técnicas fragmentadas que são vistas no capitalismo. A organização educacional vigente não ofereceu na formação humana a multiplicidade necessária. A proposta da politecnicidade supera as políticas educacionais brasileiras que aproximaram e afastaram o ensino propedêutico do ensino profissional durante os diferentes momentos históricos. Ela relacionou-se a fundamentos científicos das diversas modalidades de trabalho e garantiu a apresentação de bases e princípios da formação em toda sua complexidade e totalidade (SAVIANI, 2003).

Para Saviani (2003, p. 140), a proposta politécnica não foi implantada porque não interessa à classe hegemônica. Pois,

---

<sup>52</sup> Expressão usada para fazer referência a uma frase que ao longo da história foi atribuída a Adam Smith: “instrução para os trabalhadores sim, porém em doses homeopáticas”.



[...] supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Kuenzer (2001) também defendeu o trabalho como princípio educativo. Ela apontou a dificuldade da formação quando a escola se apresentou como o único espaço alternativo para a classe trabalhadora se apropriar do conhecimento socialmente construído e esta encontrou-se impossibilitada de exercer a função proposta.

Articulada à hegemonia do capital sobre o trabalho, no capitalismo a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho. Inverter essa função implica em inverter a própria relação entre capital e trabalho, através da superação do capitalismo. (KUENZER, 2001, p. 97)

A autora destacou que a escola com o trabalho como princípio educativo estaria em consonância com as necessidades da classe trabalhadora, pois traria uma formação que contemplaria a essência dos processos produtivos, porém não serviria para a acumulação capitalista por mostrar as contradições de um sistema com base na exploração do trabalho alheio. Para ela

[...] o ensino politécnico, como síntese superadora tanto do academicismo clássico quanto da profissionalização estreita, à medida que compreende a educação intelectual, corporal e tecnológica (aquisição dos princípios científicos gerais do processo produtivo e das habilidades instrumentais básicas dos diferentes ramos industriais), permite superar os limites da divisão do trabalho promovendo a reunificação entre trabalho intelectual e instrumental, entre ciência e técnica, entre formação geral e formação profissional. (KUENZER, 2001, p. 129).

Esses autores apoiam suas considerações em Antonio Gramsci que apontou as primeiras considerações sobre o trabalho como princípio para a formação dos trabalhadores.

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Para Gramsci (2001), a formação do trabalhador precisava alavancar para além da preparação de um especialista e sim atender as necessidades de um intelectual que vislumbrasse uma organização coletiva mais complexa. Um novo intelectual surge na proposta gramsciana, com base em uma concepção humanista em que a relação trabalho/técnica/ciência fundamente uma proposta de educação mais completa para o homem.

O trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica (por ele promovida e favorecida) sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria uma mera ação própria de “filósofos” do século XVIII. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva. (GRAMSCI, 2001, p. 206).

Com base nisso, voltamos à questão anterior sobre a motivação dos adolescentes em ter a aprendizagem profissional como norteadora da sua formação, dentro do processo de formação em que estão, ser correta, a partir da perspectiva da classe trabalhadora. Entende-se que não. Pois as propostas apresentadas nos programas não seguem as diretrizes dos defensores do trabalho como princípio para a educação. O trabalho fragmentado, precarizado e alienado não condiz com a formação integral do aprendiz.

A formação tem se mostrado um instrumento para o capitalismo conseguir força de trabalho barata para o setor de serviços e a aprendizagem uma condição legal para a exploração de menores de idade. Não se nega a possibilidade de a aprendizagem ser uma abertura para medidas críticas e que visem à transformação político-social, porém, os dados levantados apresentaram-na com uma função reprodutora dos condicionantes hegemônicos.

Observamos no quadro abaixo as justificativas dos aprendizes para a inserção precoce no mercado de trabalho. Esses dados demonstraram o que afirmamos quanto às expectativas engendradas nos adolescentes.

Quadro 8– Justificativa dos adolescentes sobre a inserção precoce no mercado de trabalho	
Aprendiz	Justificativa
Ap1	“Para ter experiência e visão de futuro desde cedo, facilitando quando me formar na faculdade e for exercer a profissão que desejo.”
Ap2	“Porque tenho que me preparar desde novo.”
Ap3	“Ir se qualificando desde cedo e aproveitar a minha idade.”

Questionou-se sobre a relação da educação básica com a educação profissional. O Estado, ao elaborar e materializar as políticas educacionais separou esses níveis da educação

e, com isso, gerou ações diferenciadas para eles. Em 2004, houve uma tentativa de articulação na etapa do ensino médio, mas, como apontado em capítulos anteriores, observou-se pouca efetivação.

Os três aprendizes afirmaram que o curso de aprendizagem auxiliou na educação básica. O oferecimento de oficinas que lecionavam Matemática, Português e Redação foi um dos motivos apontados. O Ap3 afirmou que muitas coisas do curso vão além do mercado de trabalho, mas sim pra a vida. Porém, a principal argumentação dos aprendizes voltou-se para o incentivo aos estudos relacionados ao ensino dito regular. O Ap2 citou o fato de a EFAC exigir notas boas e acompanhar o aluno quanto aos seus resultados na educação básica. A Ap1 resumiu “Somos muito incentivados a estudar”.

Ao observar as considerações de Kuenzer (2007) e Frigotto (1999) e comparar com os apontamentos dos aprendizes, atentamos que o oferecimento da educação básica à classe trabalhadora tem como finalidade possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias que permitiram a inserção do indivíduo no processo produtivo. O Estado, as organizações multilaterais e as empresas possibilitaram e apoiaram a educação para a classe trabalhadora, a vista de adaptar e disciplinar o trabalhador ao movimento do mercado de trabalho, mediante as demandas de cada tempo.

A contribuição da educação básica com a preparação para o mercado de trabalho foi vista por dois aprendizes, Ap1 e Ap2, como inexistente. Para eles, a escola pública não traz elementos que auxiliem os adolescentes a uma função laboral. O Ap2 se contradiz, pois afirmou que não há formação para o trabalho, mas que é na escola que se oferece o ensino básico para a vida.

Sobre essa questão, destacamos Kuenzer (2001) que apontou a inadequação da escola aos interesses e necessidades da classe trabalhadora<sup>53</sup>. Ela sinalizou os aspectos e as características da instituição escolar que não atendem as demandas de formação da referida classe. Para a autora, as formas de organização escolar reproduzem os interesses da classe dominante, a proposta escolar não considerou a concepção de mundo e o saber produzido no trabalho e as experiências dos alunos trabalhadores, a prática docente não conseguiu ser competente mediante as más condições de trabalho, da remuneração e das deficiências da

---

<sup>53</sup> As considerações da autora foram apresentadas com base em um estudo que a mesma realizou na Região Metropolitana de Curitiba, em escolas que ofereciam o ensino de 2º grau para a classe trabalhadora. Este estudo contemplava uma pesquisa realizada em nove estados e que era financiada pelo INEP. O Ensino Médio de hoje é o antigo 2º grau que foi investigado por Kuenzer (2001). Como os aprendizes estão no primeiro ano do Ensino Médio e são da classe trabalhadora, pontua-se que a investigação da pesquisadora apresenta pontos não investigados por nós, porém, que poderiam explicar alguns apontamentos dos aprendizes.

formação do professor, o aluno trabalhador apresentou especificidades e as condições físicas da escola são insuficientes e inadequados.

A Ap1 discorreu que na educação básica “[...] os professores não se importam em nos preparar para o trabalho e sim, a fornecer ensino para ir para uma universidade”. Podem-se verificar mais contradições nessa afirmação. Primeiramente, a educação básica tem em suas diretrizes o trabalho como objetivo de ensino, se o aprendiz acredita que os professores não se preocupam com isso, entende-se que mais uma vez a escola não preza por um princípio estipulado na LDB. Mas a questão ainda é mais complexa, pois se verificou que a incorporação do trabalho como objetivo na legislação educacional, não compreendeu o trabalho na sua complexidade, e sim uma formação para o mercado de trabalho.

A divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e matéria, o gozo e o trabalho, a produção e consumo caibam a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. Assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para o aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, constitui-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (KUENZER, 2005, p. 79).

Segundo, historicamente, a educação básica antecedeu o ingresso na universidade e apresentou traços que prepararam para os processos que selecionam os alunos. Com isso, o aprendiz apontou uma situação que decorre na formação escolar de todos os alunos. As avaliações exigidas pelos organismos multilaterais transformaram a escola em preparatório para essas avaliações. O Ap3 afirmou que a educação básica auxilia sim na inserção do mercado de trabalho. Na justificativa, limitou-se a uma palavra: “graduado”. Teve-se a percepção de que o adolescente entende que o papel da escola é graduar o indivíduo para o mercado, um viés reprodutor da ideologia hegemônica.

Uma questão solicitava aos aprendizes para numerar em 1, 2 e 3 em grau de importância a educação básica, a formação teórica e as atividades nos postos de trabalho. Sendo 1 para mais importante e 3 para menos. Veja no quadro abaixo as pontuações estipuladas.

Quadro 9 – Pontuação em grau de importância das etapas de ensino em que o aprendiz está envolvido			
Aprendiz	Pontuação		
	Educação básica	Formação teórica da aprendizagem	Atividades práticas nos postos de trabalho
Ap1	1	3	2
Ap2	1	3	2
Ap3	1	1	1

O Ap3 julgou que as três etapas seriam igualmente importantes. Enquanto os outros dois apontaram a educação básica como mais importante e a formação teórica da aprendizagem como menos importante. Assim, a inserção no trabalho, quando adolescentes, seria o intermediário. Essas informações mais os dados esboçados mostraram como os adolescentes se apresentaram confusos. Eles ansiaram uma formação para o trabalho, afirmaram que ela auxiliou na educação básica e criticaram algumas situações vivenciadas, porém todos a consideraram a mais importante na sua formação como trabalhador.

A ideologia hegemônica influenciou de tal forma com as escolhas e ações dos menores de idade que os mesmos se apresentaram desorientados. Eles consideraram a educação básica a mais importante, ou no mínimo tão importante quanto, mas julgaram que ela não contemplava as suas expectativas e a sua procura por inserção no mercado de trabalho. Observamos que a motivação econômica para a precocidade em exercer uma função laboral foi maior do que o desejo pela formação da aprendizagem, pois os mesmos tem a obrigatoriedade do ensino regular e veem este como importante na sua formação como trabalhador.

A legislação do programa de aprendizagem apontou que as atividades teóricas e práticas para a formação técnico-profissional deveriam ser compatíveis com o desenvolvimento do adolescente. Porém, os adolescentes que se envolvem nesse processo, dentro da EFAC têm o dia todo ocupado com as atividades educacionais e laborais. Os três aprendizes afirmaram que, pela manhã, têm formação teórica, à tarde cumprem as atividades práticas nos postos de trabalho e à noite vão à escola. Observamos que pouco tempo resta ao adolescente para uma vida social e familiar. Durante a semana, o indivíduo tem seu horário todo voltado para as atividades vinculadas ao mercado de trabalho, pois o ensino regular foi requisito para continuar com a vaga de emprego.

Fechamos o questionário solicitando explicações sobre se os aprendizes indicariam o curso que faz a um amigo. Os três afirmaram que sim. Vejamos no quadro que segue as justificativas para a recomendação.

Quadro 10 – Justificativa para a recomendação do curso da EFAC	
Aprendiz	Justificativa
Ap1	“Porque já aprendi e ainda aprendo muito sobre como agir com as pessoas e ser alguém respeitável, educada e profissional.”
Ap2	“Porque é muito importante para a vida.”
Ap3	“Para ele/ela ter as mesmas oportunidades que eu tive.”

A Ap1 citou características muito subjetivas como se essas fossem objetivos estipulados para a aprendizagem. Na verdade foram estipulados pela própria EFAC e atendeu ao disciplinamento de trabalhadores orientado pelo capital. O que seria respeitável na cabeça da adolescente? Ou que cobram dela como respeitável? E ser profissional? Pelos documentos da entidade, podemos criar alguns aspectos ligados às competências individuais que contemplam a concepção de empregabilidade.

O Ap3 sinalizou que considera que vive um leque de oportunidades e gostaria de compartilhar com o amigo. Porém, as oportunidades são criadas e organizadas como um ciclo, segundo o coordenador, há um sistema que funciona como engrenagens que são os aprendizes. As oportunidades oferecidas têm prazo de validade, um ano prorrogável para mais um, caso o adolescente atenda e conserve os pré-requisitos exigidos pela EFAC.

Contudo, consideramos que entidade formadora, programa de aprendizagem e aprendizes seguem os ordenamentos de um receituário muito maior. Como vimos, os segmentos adotados pela entidade seguiram os tratados da OIT e esses começaram no início do século a legislar sobre a inserção da força de trabalho infanto-juvenil. O que se percebeu foi que os encaminhamentos para a inserção correspondiam às necessidades da formação de trabalhadores, ou seja, com a regulamentação do trabalho para os menores, o capital poderia formatá-los conforme as necessidades dos diferentes momentos históricos.

Na totalidade e na singularidade, podemos afirmar que os tratados entre os países-sede da OIT chegaram a um município do interior de um país da América do Sul. A globalização da ideologia hegemônica, das suas ações e dos seus ordenamentos acarretaram um contexto maior de inserção precarizada do trabalho e de implicações que atenderam a estrutura do sistema produtivo vigente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como trabalhador, pesquisador e estudioso da Educação, percebemos como se mostra distante a compreensão dos diversos dilemas que envolvem a subjetividade da formação de crianças e adolescentes. Assim, debruçamo-nos para as considerações que nos cercam ao final da pesquisa e do processo de formação profissional e pessoal, que nos envolvemos nos últimos anos, sobre a universalidade das políticas públicas que foram pensadas e executadas para atender os menores trabalhadores brasileiros e a expressão singular que analisamos na cidade de Campo Grande/MS.

Pelo primeiro capítulo, percebemos que, a partir dos anos de 1980, as mudanças decorrentes no mundo do trabalho interferiram na organização da sociedade de modo a transformar os anseios do capital pela globalização e o desejo pela acumulação em lugar comum para as famílias e a ajuntamentos sociais mais simples e menos organizados. A desigualdade entre as classes construiu um abismo gigantesco entre a harmonização dos problemas sociais e as possíveis soluções.

Força de trabalho barata e as novas exigências, que precisavam atender as evoluções tecnológicas, caminhavam para organizar uma nova perspectiva para os trabalhadores. Nesse cenário, a força de trabalho de crianças e adolescentes foi aproveitada para suprir os serviços simples e sem qualificação que beiravam um processo produtivo cada vez mais mecanizado e um setor de serviços que se mostrou crescente. Por outro lado, as crianças e os adolescentes, precisavam receber formação, pois, futuramente, participariam de disputas de vagas para o mercado e comporiam o exército de reserva necessário para a manutenção do sistema capitalista.

A educação foi o caminho escolhido para reger a atividade laboral dos menores trabalhadores e prepará-los para o mercado de trabalho. A relação criança/adolescente/trabalho foi alterada, mas não mudou o objetivo inicial de disciplinar os pequenos trabalhadores para a execução de atividades simples e de aliená-los quanto à luta de classes. A escola foi o instrumento usado pelo Estado para esse disciplinamento, porém não somente ela. Com isso, percebemos o interesse estatal em mobilizar a sociedade civil para que auxilie nessa tarefa e leve à população os interesses econômicos como anseios pessoais e objetivos profissionais.

A Lei da Aprendizagem foi o caminho legal encontrado para regulamentar a formação dos trabalhadores menores de 18 anos. Percebemos nos dados apresentados no presente relatório de pesquisa que a efetivação da Lei da Aprendizagem mostrou-se distante de sua integralidade, pois existem muitas crianças e adolescentes trabalhando de forma ilegal, ou seja, crianças menores de 14 anos que trabalham e adolescentes de 14 a 17 anos que exercem funções laborais sem o vínculo com a educação profissional e até mesmo com a educação básica. A aprendizagem visou a atender adolescentes marginalizados, filhos da classe trabalhadora que necessitavam de atendimentos sociais para o alívio da pobreza.

Os aprendizes buscam empregabilidade e as empresas que os contratam objetivam captar os incentivos que recebem para a inserção dessa força de trabalho. O baixo custo do aprendiz foi traduzido em aumento do interesse pela sua prestação de serviço. Assim, entidades sem fins lucrativos passaram a funcionar como empresas de contratação, formação e distribuição de força de trabalho barata e com pouca seguridade social. A Lei da Aprendizagem legalizou a precarização da prestação de serviços de adolescentes a empresas de diversos setores, inclusive organismos estatais.

A EFAC, entidade analisada, aproveita-se da força de trabalho dos aprendizes para a prestação de serviços. As entidades sem fins lucrativos tinham em seu quadro de funcionários os aprendizes como qualquer outra empresa com cunho produtivo e que vise ao lucro. Também notamos que o Estado incentivou a formação para a faixa etária estudada e usufrui em suas diversas secretarias, agências e órgãos da força de trabalho barata dos aprendizes.

A legislação atual garante os direitos dos adolescentes trabalhadores quanto a sua formação educacional e laboral, porém não relaciona essa formação à formação omnilateral do indivíduo. A dualidade educacional intensificou-se com o passar dos anos e, no século XXI, podemos dizer que a estrutura dualista da educação escancarou-se ao redefinir a formação de adolescentes que estejam no ensino médio e também dos aprendizes.



A formação para o trabalho não tem cunho educativo, mas sim disciplinador. O adolescente não tem acesso, durante a formação, a sua real condição de classe e aos reais objetivos dele estar vinculado a uma instituição sem fins lucrativos e por prestar serviços por um baixo salário.

Os interesses do sistema econômico vigente, na inserção da força de trabalho de adolescentes no mercado, mostraram-se condizentes com todo o contexto do mundo do trabalho. Precarização dos direitos trabalhistas e alienação dos trabalhadores das suas reais condições atuais e os prováveis caminhos para a superação desse contexto são as motivações dos organismos multilaterais para a manutenção do momento atual e a centralização da economia e dos recursos sociais nas mãos de poucos.

No contexto atual, caracterizado pelo trabalho precário, a formação educacional e a atividade laboral do aprendiz não contribuem efetivamente para as aspirações profissionais do adolescente. Ele se insere na aprendizagem com a intencionalidade de se manter empregável, mas a aprendizagem não é garantia de que alcançará a realização profissional, prova disso está na fala do coordenador pedagógico, quando afirmou que a EFAC organiza-se para que a engrenagem do modelo de contratação do aprendiz funcione bem. O bom funcionamento acontece quando o adolescente atinge maior idade é dispensado e outro de 14 anos assume a sua vaga de emprego.

A força de trabalho infanto-juvenil fez-se necessária ao capitalismo para que ele mantivesse a sua expansão. Contraditoriamente, os organismos que legislam sobre o trabalho pregaram a erradicação do trabalho para os menores de idade baseados na defesa de que eles precisariam se dedicar a sua formação e às atividades pertinentes à idade, porém, com o passar dos anos, políticas públicas e educacionais foram cada vez mais estreitando a ação laboral com a formação de crianças e adolescentes.

Pelos apontamentos da OIT, percebemos que a organização orientou muitos países quanto ao trabalho, discorreu e regulamentou o aproveitamento da força de trabalho dos trabalhadores menores de idade e, com o decorrer dos anos, inseriu as demandas educacionais necessárias em suas recomendações. Por ela, o Estado administrou o conflito entre a necessidade da inserção de crianças e adolescentes e a erradicação da mesma força de trabalho.

Exemplo dessa administração foi o oferecimento de bolsas, nos anos de 1990, para as crianças de cinco a quinze anos que parassem de trabalhar e se dedicassem aos estudos, inclusive o recebimento de incentivo para a formação profissional. Como vimos, muitas dessas não paravam de trabalhar, apenas tinham a carga horária diminuída. Além disso, após o

período da bolsa, os mesmos poderiam trabalhar como aprendizes. Assim, ao buscar conciliar a erradicação com a necessidade do trabalho infanto-juvenil, temos apontamentos contraditórios e que foram regidos pela ordem do mercado.

Nos anos 2000, a Lei da Aprendizagem, Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, regulamentou o trabalho infanto-juvenil e a formação técnica profissional ofertada por diversas instituições e a responsabilidade das entidades envolvidas. Por ela, o Estado brasileiro ficou responsável direto pela organização, acompanhamento e fiscalização das questões que atingiam os menores trabalhadores. MTE e MEC ditavam as regras para a sociedade civil que, por sua vez, mediante as entidades formadoras, ofereciam a formação profissional para os aprendizes e intermediavam a vaga de emprego e a força de trabalho que a preencheria.

A sociedade civil e o Estado, em sistema de parceria, cobriram a necessidade do terceiro setor quanto à prestação de serviços manuais que não necessitavam de formação específica. As atividades laborais mais simples foram ocupadas pelos menores aprendizes que recebiam o que chamaram formação básica para o trabalho e um salário abaixo do mínimo. A frágil seguridade social, para a contratação do aprendiz, também auxiliou na opção dessa força de trabalho, pois o empregador ficaria livre de alguns encargos e/ou receberia benefícios para a contratação da mesma.

Os programas sociais, dos últimos anos, que atenderam as crianças e adolescentes, quanto à formação profissional e ao trabalho, mostraram-se eficazes frente aos objetivos apontados pelos seus idealizadores. Oportunidades e direitos eram as justificativas pregadas em todas as políticas públicas que visavam a atender os menores de idade da classe trabalhadora. O Estado e seus organismos apontaram as ações como inovadoras e buscaram firmar acordos para que cada vez mais de efetivasse o trabalho junto à formação profissional.

O chamado Sistema S sempre esteve ligado às ações que ofereciam oportunidades baseadas nas regulamentações para o oferecimento de estudo e a inserção para o trabalho. Eles auxiliaram na criação de um currículo para a aprendizagem, baseado nas competências profissionais pregadas pelo mercado.

O trabalho para essa faixa etária passou a ser pensado a partir de alguns conceitos como trabalho decente e formação básica. Isso envolveu diretamente setores diferentes da sociedade como os organismos estatais que regulamentaram, ONGs e, até mesmo, representantes dos trabalhadores.

Podemos verificar, na instituição que analisamos, a materialização da Lei da Aprendizagem, a valorização no atendimento de adolescentes da classe trabalhadora,

especificamente, para a formação e a inserção imediata no trabalho. A EFAC apontou que a garantia que dava às famílias era para a formação básica para o trabalho e a propiciação da inserção no mercado de trabalho.

O ensino regular também estava nos objetivos da entidade de formação, bem como oferecer subsídios para que os aprendizes pudessem refletir criticamente sobre o mundo em que vivem. Porém, ao analisar os documentos que trouxeram as diretrizes para o curso de Auxiliar em Gestão Empresarial, verificamos que poucos são os momentos para os estudos dedicados à formação integral, o que evidencia uma expressa vinculação com as atividades laborais, apesar dos propósitos anunciados pela entidade. As oficinas cumprem somente a carga horária mínima exigida por lei para os conteúdos que poderiam contribuir para uma formação mais complexa e completa para o menor trabalhador. Na verdade, esse tipo de oferta de formação profissional responde e se adéqua aos interesses dentro de uma organização regada pelos valores do capital.

O representante que foi entrevistado, no decorrer da pesquisa, utilizou a palavra engrenagem para exemplificar a passagem dos adolescentes na entidade formadora. Percebemos que os aprendizes foram relacionados ao objeto maquinário de um modo em que favorece somente a máquina do sistema vigente e pouco contribui para o crescimento do aprendiz como homem. A engrenagem representa que a inserção da força de trabalho barata e o disciplinamento de crianças e adolescentes para o trabalho contemporâneo ocorrem de forma contínua e constante no sistema econômico vigente.

Notamos que os próprios aprendizes mostraram-se satisfeitos por fazerem parte dessa engrenagem. Ficam felizes em conseguir um emprego com pouca formação e terem um salário para custear seus gastos e ajudarem suas famílias. Sinal de uma classe trabalhadora perdida em si e que, desde cedo, está tomada dos anseios do capital como seus desejos pessoais. A inserção precoce no trabalho ajudou a ter uma classe trabalhadora alienada de sua real condição e de organizarem anseios comuns da própria classe.

Do controle físico ao direcionamento de como se portar no ambiente de trabalho, a EFAC evidenciou, nos seus manuais, que os profissionais que trabalharem com os aprendizes e os mesmos precisam estar de acordo com um padrão pré-estipulado e que, na história da humanidade, destacou-se como segregador e preconceituoso. Os que se encaixam nos padrões continuam empregados e, para os demais, sobra a marginalidade do mercado de trabalho.

Deixar de acatar ordens de superiores e distribuir panfletos contra as determinações da EFAC foram exemplos encontrados nos manuais quanto a uma formação também ideológica para a desorientação de momentos de mobilização e luta quanto a melhores condições de

trabalho e salários. A sociabilidade, nas organizações trabalhistas, foi construída de modo diferente e demonstrada nas relações da instituição analisada. Eleger dois alunos quinzenalmente para atividades extras e de fiscalização dos colegas faz parte desse disciplinamento para uma organização trabalhista condizente com os princípios do capital.

Não rejeitamos a ideia de inserir crianças e adolescentes no processo produtivo, porém, num contexto formativo, ou seja, o trabalho como princípio educativo. Questionamos a forma com que esta inserção está a ocorrer. A lógica do capital de exploração da força de trabalho é a grande contradição dessa manobra que retira dos pequenos trabalhadores a chance de uma formação omnilateral para fragmentá-los em ferramentas de trabalho manual. Concordamos com que qualquer forma de trabalho produtivo envolvendo força de trabalho de crianças e adolescentes deva se relacionar com a educação, mas precisa condizer com uma proposta de formação intelectual e manual completa, omnilateral e não como vem sendo oferecida aos aprendizes.

A preocupação que se tem é com a classe que vive do trabalho e com a sua formação, pois o Estado tem assumido o interesse da classe dominante e colocado em xeque qualquer real situação de transformação na estrutura social. O trabalho faz parte e deve ser o princípio que norteia a educação de crianças e adolescentes, porém, essa inserção precisa ser gradual e que os pequenos trabalhadores sejam preservados dos efeitos do atual sistema que não se preocupa com o desenvolvimento sadio dos menores.

Superar a dualidade educacional, a divisão entre educação básica e educação profissional e a inserção de adolescentes como engrenagem do mecanismo capitalista seria o objetivo de uma educação que formasse o homem em suas complexidades e na sua totalidade. Alguns estudos apontam a politecnia como uma alternativa possível para a educação da classe trabalhadora sob a égide do capitalismo e como ferramenta para a superação deste sistema baseado na exploração de uma classe social sobre a outra.

Por ela, a escola seria mantida com o produto do trabalho dos alunos e a integração da educação intelectual, os exercícios físicos e a formação profissional despertariam os trabalhadores para a superação dos dilemas vividos no capitalismo. A educação politécnica poderia compor novas propostas de estudos e pesquisas sobre a relação trabalho e educação de crianças e adolescentes.

Questões que não foram alcançadas nessa pesquisa, por motivos decorrentes da dificuldade em conseguir dados com a instituição estudada, do tempo necessário para a pesquisa ou que surgiram durante as análises feitas compõem um repertório para a continuação dos estudos na área.

Não conseguimos chegar às famílias das crianças e adolescentes trabalhadores, assim, discutir e analisar questões que abordem dados externos à instituição como a visão dos pais sobre o processo educativo e profissional, a necessidade familiar da inserção precoce dos trabalhadores menores de idade e a contextualização das vivências familiares para a opção em formar o trabalhador desde a faixa etária investigada ficam como objetos para novas pesquisas.

Também pela dificuldade de colher dados, tivemos poucas informações provindas dos adolescentes trabalhadores e eles podem aparecer como objetos de estudos futuros. Questões como o interesse dos mesmos em se tornarem aprendizes, relações pessoais e trabalhistas no local de prestação de serviços, visão dos mesmos quanto ao processo educacional em que se envolvem compõem um leque que pode reger novas pesquisas. Para observar a relação dos trabalhadores menores de idade com o mercado de trabalho, podemos também realizar uma pesquisa com os trabalhadores que passaram pelo processo de aprendizagem e suas aspirações e realizações após esse processo.

As instituições estatais e da sociedade civil, que participam da formação e que, ao mesmo tempo, aparecem como empregadores, geram questões que instigam pesquisas. O interesse estatal e a forma com que se envolve no processo de aprendizagem de trabalhadores, ainda precocemente, geram questões a investigar. Verificamos na pesquisa que as atividades laborais dos adolescentes trabalhadores foram decorrentes do terceiro setor, estudar a relação da força de trabalho barata com o setor apontado na pesquisa também poderia gerar estudos, tendo como ponto de partida a inserção dos trabalhadores menores de idade.

Das indagações iniciais às novas questões que surgiram durante a pesquisa, com o presente trabalho percebemos que, em pleno século XXI, a formação inicial dos trabalhadores apresenta-se com encaminhamentos educacionais e organizacionais semelhantes ao início do sistema econômico vigente. A organização da produção mostra-se completamente diferente, mas o disciplinamento e a inserção precoce de crianças e adolescentes no processo produtivo e na formação dos mesmos para o trabalho trilham os delineamentos do proletariado em seu conceito inicial. A classe que vive do trabalho tem suas pequenas mãos inseridas no mesmo contexto usurpador do sistema capitalista que as crianças inglesas do século XVIII, salvo as conquistas alcançadas pela luta dos trabalhadores.

Nossos passos para entender as relações trabalhistas e de procurar caminhos dentro da situação contemporânea da classe trabalhadora passam por compreender a formação inicial dos trabalhadores em suas diversas modalidades e a aprendizagem mostrou-se dentro de um contexto dualista da estrutura da organização educacional e contraditória quanto a defender,

ao mesmo tempo, a inserção e a erradicação do trabalho para os menores de idade. Caminhar para a transformação social vigente, auxiliar a classe que vive do trabalho a entender sua real situação e mostrar os instrumentos que temos de luta nos motivam para a divulgação dos dados e considerações dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Margarida Maria Barreto. **Ideologia e desigualdade social no Brasil 1995-1997**. 2000. 146 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78931/177318.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 jun. 2015.

ALMEIDA, Suzana Silveira de. **Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores**. 2013. 119 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias. Disponível em [http://www.btdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5999](http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5999). Acesso em 23 mai. 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, 2002. p. 87-98. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100008&lang=pt). Acesso em 16 mai. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portella de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

BARBOSA, Nelson; SOUZA, José Antônio Pereira de. A inflexão do governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. In: SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio (orgs.). **Brasil entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

BRASIL. **CLT**. Brasília: Presidência da República, 1943. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Senado Federal, 2005. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70318/64.pdf?sequence=3>. Acesso em 6 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\_educacao\_profissional.pdf. Acesso em 9 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

\_\_\_\_\_. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília: MTE, 2011a. Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/ANTDJ.pdf>. Acesso em 9 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. 7. ed. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2011b. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A31190C1601311F8633B62F14/manual-aprendizagem-MTE-web2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Secretaria Especial de Informática, 2013. Disponível em [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988\\_05.10.1988/con1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf). Acesso em 12 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional da Aprendizagem**. Brasília: MTE, 2015. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080814CD7273D014CE75D821B63E5/CONAP%20-%20Vers%C3%A3o%20Mar%C3%A7o%20de%202015.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2015.

BRITO, Wanderley Azevedo de. **Ensino médio público: formação humana ou para o mercado?** 2011. 219 f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível [http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1493](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1493). Acesso em 23 mai. 2014.

BRINHOSA, Mário César. **A função social e pública da educação na sociedade contemporânea**. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados; Caçador: UnC, 2009. p. 39-60.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A formação do ser social trabalhador no Brasil: ethos, modus e sapere**. In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (org.). *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. p. 33-79.

CIEE, **Institucional**. Disponível em <http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>. Acesso em: 23 de julho de 2016.

CONDE, Soraya Franzoni. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. 2012. 192 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96464>. Acesso em 23 mai. 2014.



\_\_\_\_\_. As medidas de enfrentamento à exploração do trabalho infantil no Brasil: forças em luta. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 241-247, Dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n2/10.pdf>. Acesso em 13 mai. 2016.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga. **Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social**. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.14, n.2, abr./jun. p.1-8, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v14n2/0122.pdf>. Acesso em 23 mai. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cadernos de Pesquisa, nº 111, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 2005.

DIAS, Júlio César. **O trabalho infantil no Brasil: uma leitura a partir do Pnad/IBGE – 2013**. Brasília: FNPETI, s/d. disponível em <http://www.fnpeti.org.br/arquivos//biblioteca/6e6bf236785a60269ee1ff78339c9fc9.pdf>. Acesso em 11 jul. 2015.

DIEESE. **O processo de terceirização e seus efeitos sobre os trabalhadores no Brasil**. Relatório Técnico. Brasília: MTE, 2003. Disponível em [http://poractal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BAAF91A9E060F/Prod03\\_2007.pdf](http://poractal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BAAF91A9E060F/Prod03_2007.pdf). Acesso em 23 mai. 2014.

EFAC. **Regimento interno da EFAC**. Campo Grande: EFAC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual de Atividades**. Campo Grande: EFAC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Auxiliar em Gestão Empresarial: bases tecnológicas da EFAC**. Campo Grande: EFAC, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Manual do aluno**. Campo Grande: EFAC, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Manual do professor**. Campo Grande: EFAC, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Relatório de quantidade de adolescentes vinculados**. Campo Grande: EFAC, 2015d.

ENGLES, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. **Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-95.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação&Sociedade**. Campinas, n. 79, 2002. p. 257-272. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&)

lang=pt. Acesso em 05/07/2014.

FERRETI, Celso João. **Empresários, trabalhadores e educadores**: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, Jose Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 97-118.

FONSECA, Laura Souza. **Trabalho infanto-juvenil**: concepções, contradições práticas políticas. 2006. 244 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp020320.pdf>. Acesso em 18/5/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/434>. Acesso: 15 de agosto de 2015.

GARCIA, Júlio César. **A reforma da educação profissional**: a dualidade assumida. 2012. 124 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania. Disponível em [http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1263](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1263). Acesso em 23/05/2014.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, Jose Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-60.

GIANNOTTI, Vito. **História das lutas e dos trabalhadores no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GOMES, Martina Pereira. **Um estado da arte do trabalho infanto-juvenil nas universidades do estado do Rio Grande do Sul**. 2013. 142 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70614>. Acesso em 23/05/2014.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil**: contradições e desafios. 2010. 222 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27074/000762743.pdf?sequence=1>. Acesso em 26/08/2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do cárcere**. Vol. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em <http://ujcsp.net/wp-content/uploads/2015/09/31a5497d3d3f500ae3346c01ca9299b3.pdf>. Acesso em 22/06/2015

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

IBGE. **Mapa do mercado de trabalho no Brasil: 1992-1997**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010: trabalho e rendimento – resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/1075/cd\\_2010\\_trabalho\\_rendimento\\_amostra.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/1075/cd_2010_trabalho_rendimento_amostra.pdf). Acesso em 1/6/2015.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento – resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd\\_2010\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf). Acesso em 1/6/2015.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio: síntese de indicadores**. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013b. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>. Acesso em 11 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2014/SIS\\_2014.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf). Acesso em 11/7/2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, Jose Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007. p. 1153-1178. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 16/05/2014.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LEHER, Roberto. **O Bird e as reformas neoliberais na educação**. PUC viva. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 16-22, 1999.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas**. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 19, n. 64, p. 13-49, set, 1998.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **A transição para o neoliberalismo e a crise do Governo**

**Collor.** In: BOITO JUNIOR, Armando; GALVÃO, Andréia. Políticas e classes sociais no Brasil dos anos 2000. São Paulo: Alameda, 2012. p.19-65.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friederich. **Crítica da educação e do ensino.** Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MENESES, Branca Maria de. **Juventude, trabalho e formação:** um estudo com os jovens das camadas populares. 2007. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

MÉSZARÓS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, Sandra Maria Nascimento de. **Trabalho e educação de crianças e adolescentes de baixa renda no Rio de Janeiro:** as respostas do Ministério Público do Trabalho ao Estatuto da Criança e do Adolescente. 2006. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2006.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Reunião Nacional da Anped, 30<sup>a</sup>, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>. Acesso em 18/05/2014.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **História, Trabalho e Educação no Brasil:** os primórdios da educação profissional. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate.* Londrina, v. 3, n. 2, p. 15-25, dez. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagógica da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

OIT. **Convenção nº 138 sobre a idade mínima de admissão ao emprego.** Genebra: OIT, 1973a. Disponível em [http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA906FCD1165/cv\\_138.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA906FCD1165/cv_138.pdf). Acesso em 1/7/2015.

\_\_\_\_\_. **Recomendação sobre a idade mínima de admissão ao emprego.** Genebra: OIT, 1973b. Disponível em [http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA923CB6414C/cv\\_138\\_recomendacoes.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA923CB6414C/cv_138_recomendacoes.pdf). Acesso em 1/7/2015.

\_\_\_\_\_. **Convenção 182, de 1999, sobre as piores formas de trabalho infantil.** Genebra: OIT, 1999a. Disponível em [http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA91EB0436C2/cv\\_182.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA91EB0436C2/cv_182.pdf). Acesso em 1/7/2015.

\_\_\_\_\_. **Recomendação 190 sobre a proibição e ação imediata para a eliminação das piores formas de trabalho infantil.** Genebra: OIT, 1999b. Disponível em [http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA9281DE46CA/cv\\_182\\_recomendacoes.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA9281DE46CA/cv_182_recomendacoes.pdf). Acesso em 1/7/2015.

\_\_\_\_\_. **Trabalho decente e juventude no Brasil.** Brasília: OIT, 2009. Disponível em [http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/youth\\_employment/pub/trabalho\\_decente\\_juventude\\_brasil\\_252.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/youth_employment/pub/trabalho_decente_juventude_brasil_252.pdf). Acesso em 9/7/2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 jul. 2014.

PINTO, Eduardo Costa; TEIXEIRA, Rodrigo Alves. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**. Campinas, v. 21, Número Especial, p. 909-941, 2012. Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3238&tp=a>. Acesso em 15 de junho de 2015.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo: Boitempo, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** 15<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo F.P. **O que é taylorismo.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2005, p. 259-282. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198-77462005000200002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198-77462005000200002&lang=pt). Acesso em 16/05/2014. Acesso em 23/05/2014.

RODRIGUEZ, Margaria Victoria. **A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais.** In: O Guardador de Inutensílios. Cadernos de Cultura. n. 7. UCDB: Campo Grande, 2004. p. 17-30.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 1980.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Relações entre atividades teóricas e práticas em um programa de aprendizagem profissional de jovens. In:

Reunião Nacional da Anped, 34<sup>a</sup>, 2011. Caxambu. **Anais eletrônicos** Caxambu: Anped, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-1116%20int.pdf>. Acesso em 18/05/2014.

SARTORI, Elisiane. **Trabalho infantil em Franca: um laboratório das lutas sociais em defesa da criança e do adolescente**. Cadernos Pagu. Campinas, n. 26, jan./jun., p.1-8, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, Jose Luís (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 13-26.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecna. In: **Trabalho, educação e saúde**. v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Fundeb**. 4<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Túlio. **Entrevista com o coordenador do programa de aprendizagem da EFAC: depoiment** [2015]. Campo Grande. Entrevista concedida a Alessandro Marcon da Silva.