

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

JANAÍNA CRISTINA BUIAR

**LEI DA APRENDIZAGEM: DA NATURALIZAÇÃO À REGULAMENTAÇÃO DE
INSERÇÕES PRECÁRIAS DE JOVENS E ADOLESCENTES NO
MERCADO DE TRABALHO**

TESE

CURITIBA

2019

JANAÍNA CRISTINA BUIAR

**LEI DA APRENDIZAGEM: DA NATURALIZAÇÃO À REGULAMENTAÇÃO DE
INSERÇÕES PRECÁRIAS DE JOVENS E ADOLESCENTES NO MERCADO DE
TRABALHO**

***LAW OF LEARNING: FROM NATURALIZATION TO REGULATION OF
PRECARIOUS INSERTIONS OF YOUNG PEOPLE AND ADOLESCENTS IN THE
LABOR MARKET***

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Tecnologia e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade
Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia

CURITIBA
2019



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE APROVAÇÃO DE TESE

A Tese de Doutorado intitulada **Lei da Aprendizagem: da naturalização à regulamentação de inserções precárias de jovens e adolescentes no mercado de trabalho**, defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) **Janáina Cristina Buiar**, no dia **28 de junho de 2019**, foi julgada aprovada em sua forma final para obtenção do título de Doutor em Tecnologia e Sociedade, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Giovanni Antonio Pinto Alves - (UNESP)

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - (UTFPR)

Prof^a. Dr^a. Acacia Zeneida Kuenzer - (FEEVALE)

Prof^a. Dr^a. Solange Fernandes - (PUC-PR)

Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia - (UTFPR) - Orientador

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 28 de junho de 2019.

Aos filhos da classe trabalhadora que se inserem no mercado de trabalho como aprendizes

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar e de forma muito especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, que sempre me acolheu nos momentos de angústias, me aconselhou e me apoiou. Sua sabedoria, senso de humor, paciência, compreensão, incentivo e permanente apoio intelectual, desde o início e a cada momento, foi fundamental para a construção deste trabalho e para o meu crescimento enquanto ser humano. Também não posso deixar de agradecer as boas risadas, os puxões de orelha e a relação de amizade que construímos. Saiba que te admiro e respeito muito!!!

Aos professores e professoras Dra. Acácia Zeneida Kuenzer, Dr. Domingos Leite Lima Filho, Dr. Giovanni Alves e Dra. Solange Fernandes, pela disponibilidade e comprometimento em participar da banca, compartilhando seus conhecimentos, experiências e auxiliando na finalização deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, pela troca de saberes e o estímulo às descobertas, em especial: Angela Maria Rubel Fanini, Celso Ferretti, Domingos Leite Lima Filho, Gilson Leandro Queluz, Mário Lopes Amorim, Faimara do Rocio Strauhs, Francis Kanashiro Meneghetti, Marília Abrahão Amaral, Nanci Stancki Silva e também à profa. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (UFPR).

Às amigas que construí no PPGTE com quem tive o prazer de compartilhar experiências, inseguranças, momentos de estudos, reflexões e boas risadas. Foram eles e elas que por muitas vezes incentivaram, acolheram e proporcionaram momentos de descontração e companheirismo. Grata por poder fazer parte de suas vidas e vocês da minha: Adriana Ripka, Alexandra Joelma Dal Pizzol Coelho, Alyson Aquino, Lucas Freitas, Ricardo Afonso Vasconcelos, Rodrigo Muller, Rosana Jammal Padilha.

Aos participantes da pesquisa, pela compreensão e confiança, ao aceitar compartilhar a realidade vivenciada.

À minha vó Lina, em sua memória. Mulher guerreira e que meio às dificuldades da vida, me ensinou a ser solidária e lutar pelos meus ideais.

À minha família, em especial à minha mãe, minha amada Rosa, pelo apoio e amor dedicado, pois na presença constante, me ensinou, na pureza do seu coração, a descobrir meus caminhos. Também agradeço a compreensão, os momentos de

carinho e atenção. Sem o seu apoio, proteção, sabedoria e ensinamentos, pode ter certeza, a caminhada seria muito mais difícil e dolorosa. Sempre se fazendo presente em minha vida, foi mãe, pai, melhor amiga e companheira de luta!

Ao meu pequeno Romeu, o cachorro mais amável, carinhoso, fiel e companheiro, que passava todas as madrugadas acordado ao meu lado, e entre uma “lambidinha” e outra, mesmo sem perceber, conseguia acalantar meu coração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e à Fundação Araucária (Convênio 361/2014), pela bolsa que possibilitou esta pesquisa.

“O trabalho pode ser um princípio formador e educativo ou algo profundamente alienador e desumanizador.”

Gaudêncio Frigotto

RESUMO

BUIAR, Janaína C. **LEI DA APRENDIZAGEM:** da naturalização à regulamentação de inserções precárias de jovens e adolescentes no mercado de trabalho. 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Com as alterações promovidas no mundo do trabalho pela adoção do regime de produção flexível, novas precarizações e um novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista foram estabelecidos. Neste contexto, e devido à pouca idade e falta de experiência profissional, aliadas às dificuldades adicionais para encontrar trabalho e nele se manterem, à adolescência e juventude trabalhadora brasileira tem restado, muitas vezes, apenas o ingresso temporário no mercado de trabalho na condição de trabalhadores aprendizes. Buscando aprofundar e melhor caracterizar essa nova condição, numa abordagem interdisciplinar, busca-se compreender em que medida a realização do curso de aprendizagem técnico-profissional e a inserção no mercado de trabalho como aprendiz contribuem, após o término de contrato de aprendizagem, com o desenvolvimento profissional do jovem trabalhador. A partir desta delimitação, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter explicativo, aplicando-se, para a obtenção dos dados empíricos, estratégias metodológicas que envolveram pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. O universo da pesquisa foi constituído por adolescentes e jovens residentes no município de Araucária que realizaram curso de aprendizagem e se inseriram no mercado de trabalho como aprendizes. A temática pesquisada, por envolver aspectos de caráter social, político, econômico, cultural e ético, entre outros, procurou respeitar a historicidade, o momento conjuntural, os conflitos e as contradições em que o objeto de investigação se inseriu. Constatou-se que a Lei da Aprendizagem, que regulamenta um processo de ensino para o trabalho, não tem garantido a inclusão definitiva na juventude brasileira no mercado produtivo. Entre inclusões e exclusões e de forma assistencialista, acena ao jovem para trabalhos em funções subordinadas e periféricas.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho. Lei da Aprendizagem. Trabalhador Aprendiz. Aprendizagem técnico-profissional. Adultização.

ABSTRACT

BUIAR, Janaína C. **LAW OF LEARNING:** from naturalization to regulation of precarious insertions of young people and adolescents in the labor Market. 2019. 281 f. Tesis (PhD in Technology and Society) - Postgraduate Program in Technology and Society, Federal Technological University of Paraná, Curitiba, 2019.

With the changes promoted in the world of labor by the adoption of flexible production, new precalyses and a new engagement of living work in capitalista production were established. In this context, due to youths and lack of proficiency, allies with difficultes to find work and keeping it. The teenagers and brazilian work youths it's been left, often, only the temporary entry into e labor market in the condition of apprentices. Seeking to deepen and closer characterise this new condition in na interdisciplinatory approach, it seeks to understad the extent to the completion of the technical-profissional learning corse and insertion in the labor market as an apprentice contribue after the end of learning contract with the development professional youths work. From this delimitation, a qualitative research, of an explanatory character, was developed, applying for the purpose of experimental data, methodological strategies that involve bibliographic research, documental and fiel research, with the application of questionnaires and realizaton of semi-structured interviws. The research universe was constituted by teenagers and youths residing in the municipality and were insterted in the labor Market as apprentices. The theme research, becuse it involves aspects of social character politic, economic, cultural and ethical, sought to respect the history, the conjuncture moment, the conflicts and the contradictions in which the object of investigation has entered. It was found that the learning law, which regulates a teaching process for the work has not ensured in the inclusions definitive in Brazilian youth in the productive market. Among inclusions and exclusions and in a assistentialist way, he beckons the young man to work in functions subordinated and periphed.

Keywords: Law of Learning. Apprentice Worker. Technical-professional learning. Adultization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos adolescentes e jovens participantes da pesquisa.....	130
Quadro 2 – Caracterização familiar e socioeconômica.....	134
Quadro 3 – Idade de Ingresso, início e término de Contrato de Aprendizagem.....	137
Quadro 4 – Jornada diária enquanto trabalhador aprendiz.....	142
Quadro 5 – Ramo de atividade, setor de trabalho e atividades desenvolvidas.....	143
Quadro 6 – Atividades profissionais antes e depois do primeiro Contrato de Aprendizagem.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APB	Aprendizagem Profissional Básica
APE	Aprendizagem Profissional na Empresa
API	Aprendizagem Profissional Industrial
BM	Banco Mundial
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CBAI	Comissão Brasileiro-americana para o Ensino Industrial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFESP	Centro Ferroviário do Ensino e Seleção Profissional
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAP	Catálogo Nacional de Aprendizagem Profissional
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IPEC	Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SMO	Séries Metódicas Ocupacionais
TWI	Training Within Industry
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TRABALHO INFANTOJUVENIL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO BRASILEIRO	24
2.1	A NATURALIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTOJUVENIL	26
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ELEMENTO DISCIPLINADOR E REGENERADOR DOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA	30
2.2.1	As primeiras décadas do século XX: o trabalho como restaurador e mantenedor da ordem e das virtudes	31
2.2.2	A hegemonia da concepção de educação profissional para o trabalho assalariado	43
2.2.3	A criação do SENAI e a adoção das séries metódicas ocupacionais como processo de aprendizagem	50
2.2.4	Entre a Ditadura Militar e o Processo de Redemocratização	58
3	LEI DA APRENDIZAGEM: ENTRE CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES	72
3.1	PÚBLICO ALVO: QUEM PODE SER TRABALHADOR APRENDIZ?	73
3.2	AS OBRIGAÇÕES TRABALHISTAS NA CONTRATAÇÃO DO TRABALHADOR APRENDIZ	76
3.3	DIREITOS SOCIAIS TRABALHISTAS E AS OBRIGAÇÕES DO TRABALHADOR APRENDIZ	83
3.4	A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL METÓDICA E AS ENTIDADES QUALIFICADAS	88
4	ADOLESCÊNCIA(S) E JUVENTUDE(S) COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, CULTURAL E SOCIAL	93
4.1	ADOLESCÊNCIA(S) E JUVENTUDE(S): COEXISTÊNCIA LEGAL, CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	93
5	A VIDA PROFISSIONAL DOS ADOLESCENTES E JOVENS BRASILEIROS TRABALHADORES NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	104
5.1	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	104
5.2	SER JOVEM TRABALHADOR NO BRASIL DE HOJE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO, REINSERÇÕES E ADAPTAÇÃO PRODUTIVA E IDEOLÓGICA À VIDA FLEXÍVEL	114
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	124
6.1	TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	124
6.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	126
6.3	OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	128
7	APRESENTANDO E ANALISANDO OS ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES	130
7.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	130
7.2	COMPOSIÇÃO E RENDA FAMILIAR	134
7.3	SENDO TRABALHADOR APRENDIZ	137
7.4	ENFRENTANDO UMA TRIPLA JORNADA DIÁRIA	141
7.5	ANTES E DEPOIS DO PRIMEIRO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	145
7.6	SINTETIZANDO	149
8	O QUE NOS MOSTRAM OS DADOS	151
8.1	LEI DA APRENDIZAGEM E O DIREITO À FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL METÓDICA	151
8.1.1	A participação do SENAI nos cursos de aprendizagem técnico-profissional	152
8.1.2	O processo de ingresso nos cursos de aprendizagem técnico-profissional	155
8.1.3	A aprendizagem técnica-profissional destinada ao trabalhador aprendiz	159
8.1.4	Entre a formação técnico-profissional metódica e o ensino regular escolar	173
8.2	O SENTIDO DO TRABALHO PARA O ADOLESCENTE E JOVEM TRABALHADOR	180
8.2.1	A inserção no mercado de trabalho	181
8.2.2	O sentido do trabalho na condição de aprendiz	186
8.2.3	Trabalhador aprendiz: o sentido do trabalho como possibilidade de consumo	196

8.2.4 Lei da aprendizagem: regulamentação de inserções provisórias no mercado de trabalho	201
8.3 A PROTEÇÃO INTEGRAL NO TRABALHO	214
8.3.1 A regulamentação do direito à proteção integral no trabalho	214
8.3.2 Violação de direitos: entre negligências, adoecimento e processo de adultização	218
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS.....	242
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES	261
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES.....	262
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES	263
APÊNDICE D - ROTEIRO DE PESQUISA – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES	264
APÊNDICE E – ROTEIRO DE PESQUISA – ENTREVISTA DOS ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES	269
ANEXO A – DECRETO LEI Nº 5.598, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2005	272

1 INTRODUÇÃO

O trabalho infantojuvenil, de forma legal ou ilegal, tem estado presente na sociedade brasileira desde o período colonial, passando pelo escravocrata e republicano, tendo se intensificado na República, com o processo de industrialização.

Se, no início, crianças e adolescentes eram tratadas como propriedade de seu senhor e aprendiam desde muito cedo a ser escravo, com o processo de industrialização, decorrente das transformações ocorridas no mundo do trabalho, buscou-se não somente legalizar a apropriação desta força de trabalho, como também se intensificou e exigiu-se que a mesma fosse treinada para o trabalho industrial, atendendo assim, às necessidades produtivas da lógica capitalista.

Consideradas uma mão-de-obra dócil e adaptável ao trabalho, foi sob o advento da República que o Estado brasileiro, atendendo ao sistema produtivo da época, estabeleceu e multiplicou iniciativas públicas e privadas para disciplinar esta força de trabalho, criando, assim, uma estrutura ideológica e material de aceitação e de naturalização da sua exploração.

Naturalizando e reproduzindo um discurso favorável à inserção precoce no mundo do trabalho, pois difundia-se a ideia de que esta era a única forma de fazer com que os filhos da classe trabalhadora não caíssem na temida “marginalidade e delinquência”, é que o sistema capitalista passou a desenvolver, ao longo do tempo, inúmeros mecanismos para continuar explorando e manipulando ideologicamente esta força de trabalho.

Nesse sentido, salienta-se que com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, que proporcionaram também alterações significativas nas funções e ações do Estado, é que crianças e adolescentes se tornaram mercadoria nas relações capitalistas. Do lado da produção, por sua vez, o capital se beneficiou dessa situação, pois, no decorrer de todos esses anos, as legislações determinaram aos adolescentes uma remuneração menor, comparada à de um trabalhador adulto, independentemente das horas trabalhadas, que muitas vezes se igualavam às de um adulto, além do fato de, por não terem vivência ou experiência, não questionavam o que lhes era e continua sendo imposto.

Acompanhando a tendência e tendo vista as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas a partir da instalação do período republicano, é neste

interim que o Estado brasileiro, além de desenvolver o que acaba de ser abordado, buscou implantar um sistema público jurídico de atenção à infância e adolescência, o Código de Menores de 1927, que, como prioridade, estabeleceu tutelar indivíduos menores de 18 anos de idade que se encontravam em estado de pobreza e/ou abandono. Longe de criar um arcabouço de garantia de direitos, acabou estabelecendo algumas diretrizes que atendessem, unicamente, à infância e adolescência excluída, pois o intuito era afastá-los da delinquência e marginalidade, o que acabou reforçando a naturalização do trabalho precoce, pois este era ideologicamente aceito como elemento disciplinador e regenerador da infância e adolescência pobre.

No entanto, foi em atenção ao crescimento industrial que o Estado, principalmente no período entre 1930 e 1945, conhecido como era Vargas, acabou desenvolvendo políticas públicas, que possibilitaram a criação de instituições de educação voltadas à profissionalização e propôs legislações que regulamentaram a inserção precoce de crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora, ao mercado de trabalho.

Como resultado, entre as várias medidas adotadas pelo Estado neste período, as que se sobressaíram foram as parcerias estabelecidas com instituições formadas pelos empresários industriais, o que, por sua vez, promoveu, além da distinção entre educação profissional da educação básica oferecida pelo sistema público, também implantou instituições que buscaram desenvolver metodologias de ensino pautadas na racionalização como princípio científico aplicado ao trabalho e à qualificação profissional.

Dentre elas, a que se destacou foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. Criado pelo decreto-lei 4048, de 22 de janeiro de 1942, a implantação desta instituição foi resultado da parceria em Estado e Confederação Nacional das Indústrias, o que permitiu que a classe industrial organizasse e administrasse um processo de ensino e aprendizagem que viesse a atender às suas necessidades produtivas.

Buscando formar uma força de trabalho adaptável ao processo produtivo, o SENAI difundiu uma metodologia de ensino - conhecida como séries metódicas de oficina (SMO) – que, além de promover a disciplina similar à do ambiente fabril, tornou-se referência e vem, atualmente, desempenhando papel protagonista na preparação de adolescentes, inclusive os que se inserem no mercado como

trabalhador aprendiz. Conhecida pela repetição de atividades sistematizadas, tal metodologia manteve a dualidade estrutural entre a formação técnica-profissionalizante e o ensino geral, sendo reconhecida historicamente como uma prática educativa voltada “para o trabalho” e não “pelo trabalho”, e pelo controle exercido sobre o saber, condicionando os trabalhadores a meros executores de atividades.

Outra tendência de parceria estabelecida nesse mesmo período entre o público e o privado, foi a legalização da inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho na condição de trabalhador aprendiz, a partir da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (Decreto-lei 5.452), de 1º de maio de 1943. Nesse momento, de forma legalizada, principalmente os filhos da classe trabalhadora, deixaram de vivenciar os aspectos usuais do desenvolvimento relativos à infância e adolescência, para tornarem-se, prematuramente, adultos produtivos. Com o intuito de garantir essa adequação, várias legislações que se seguiram à CLT, até à vigente Lei da Aprendizagem, objeto de nossas investigações, foram promulgadas, estabelecendo assim, estratégias necessárias para contribuir cada vez mais com a industrialização e reprodução ampliada do capital, via adestramento e exploração da força de trabalho infantojuvenil.

Nesse sentido, pode-se verificar que a vigente Lei da Aprendizagem não somente faz parte desta dinâmica, como também é resultado das relações históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais estabelecidas entre industriais e o Estado, pois foi a partir deste momento que crianças e adolescentes foram legalmente inseridos no mercado de trabalho como aprendizes e obrigados a frequentar instituições de ensino que buscavam, fundamentalmente, promover um processo educativo que visava controlar e condicionar o seu comportamento às necessidades produtivas.

No entanto, foi no contexto de transição entre a ditadura militar e o processo de redemocratização, que o Estado brasileiro - após promulgar do Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir dos anos de 1990 - passou adotar, em função de assinatura de acordos e recomendações sobre o trabalho com organizações sociais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (ONU), e principalmente a Organização Internacional do Trabalho (OIT), medidas para combater a exploração ilegal desta força de trabalho, estabelecendo assim, o direito à profissionalização e à proteção integral no trabalho.

Porém, se o direito à profissionalização e à proteção integral no trabalho esteve presente na promulgação da “Lei do Menor Aprendiz” (Lei Federal nº 10.097/2000¹), apenas permitindo que adolescentes entre 14 e 18 anos de idade ingressassem no mercado de trabalho na condição de aprendiz, e teve a função de combater a exploração ilegal da força de trabalho de crianças e adolescentes, nova legislação, regulamentada em 1º de dezembro de 2005 pelo Decreto Lei 5.598/2005², recebendo a denominação de “Lei da Aprendizagem”, acabou estabelecendo uma política pública de fomento ao primeiro emprego, permitindo o ingresso de adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos de idade no mercado de trabalho formal como trabalhadores aprendizes, condicionando à obrigatoriedade de uma formação técnico-profissional metódica entre teoria e prática, bem como estabelecendo um contrato de aprendizagem, com duração de no mínimo um e no máximo dois anos, celebrado entre o trabalhador aprendiz, a empresa contratante e a instituição que promove a formação técnica-profissional.

Estabelecendo uma comparação entre a anterior Lei do Menor Aprendiz, de 2000, e a atual Lei da Aprendizagem, de 2005, pode-se perceber alterações significativas, principalmente no que diz respeito ao perfil do público alvo e à idade limite de ingresso no curso de aprendizagem e no mercado de trabalho, dentre várias outras, que, por sua vez, geram situações merecedoras de investigação, tanto pela maneira como a formação dos jovens foi desenvolvida, como pela sua inserção, muitas vezes precária, no mercado de trabalho após o término de contrato de aprendizagem, mas também pela forma com que foi vivenciado o trabalho enquanto aprendiz e se tal experiência contribuiu ou não para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o presente estudo se justifica não somente por uma questão de interesse pessoal, motivada pela experiência profissional como assistente social em organizações não governamentais que proporcionavam cursos de aprendizagem técnicos-profissionais para adolescentes, mas também em razão de estudos realizados sobre a Lei da Aprendizagem³ na graduação e mestrado.

¹ Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

² Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.

³ No curso de graduação em Serviço Social, especialização em Política de Atendimento da Criança e Adolescente em Situação de Risco e pelo resultado do conhecimento produzido no mestrado em Tecnologia.

Há também o interesse em aprofundar os estudos sobre a realidade vivenciada por adolescentes e jovens, entendidos como sujeitos sociais, em torno das temáticas relacionadas ao trabalho, à aprendizagem técnico-profissional e à proteção integral, assim como sobre as questões relativas a aspectos contraditórios da Lei da Aprendizagem enquanto política pública de estímulo ao primeiro emprego e inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social no mercado de trabalho.

Mesmo se tratando de uma realidade específica, entende-se que estes indivíduos não podem ser visualizados de forma homogênea, pois são sujeitos históricos, culturais e sociais, constroem seu modo de ser adolescente e jovem, razão porque se torna necessário também refletir sobre sua realidade cotidiana, abordando sua trajetória de vida, condições econômicas, escolaridade, profissionalização, experiências profissionais, relações familiares e entre amigos, dados que respeitem as suas singularidades e especificidades e que possam fornecer elementos para melhor compreendê-los.

Neste contexto, com base nos interesses dessa pesquisa, que se circunscreveram às contribuições que cursos de aprendizagem técnico profissional têm dado à inserção de jovens no mercado de trabalho, o público investigado se constituiu de adolescentes (entre 14 e 18 anos incompletos de idade) ou jovens (entre 18 e 24 anos de idade) residentes em Araucária que já houvessem realizado algum curso de aprendizagem técnico-profissional no interesse de sua formação profissional. Por ser uma opção de caráter geral, não se delimitou o curso de aprendizagem técnico-profissional e município onde o curso foi realizado e muito menos a empresa onde eles atuaram como trabalhador aprendiz, devendo, entretanto, ser necessário que o participante da pesquisa tivesse finalizado seu Contrato de Aprendizagem, não tendo mais nenhum vínculo nem com a instituição formadora nem com a empresa onde realizou suas atividades como aprendiz.

Considerando a natureza do objeto de estudo e as especificidades contraditórias, dinâmicas e históricas da realidade investigada, optou-se pela pesquisa qualitativa e de natureza explicativa. Nesse sentido, e com a intenção de aprofundar o conhecimento frente ao fenômeno social investigado e compreender a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa, suas determinações e transformações, optou-se pela pesquisa de campo, onde a pesquisa bibliográfica, a análise documental, o questionário e principalmente as entrevistas semiestruturadas

constituíram-se em estratégias metodológicas para a obtenção dos dados empíricos. Como elementos auxiliares às entrevistas, que foram gravadas, manteve-se um diário de campo, onde anotações extras - no término de cada entrevista - foram registradas, principalmente aquelas que envolveram expressões e sentimentos.

Considerando-se que os participantes não mais estariam realizando curso de aprendizagem técnico profissional, o que facilitaria sua localização, optou-se pela amostragem conhecida como Bola de Neve para a constituição do grupo. Tendo como ponto de partida alguns jovens que atendiam o requisito da investigação, os mesmos indicaram outros, de seu conhecimento, que atendiam às condições da investigação. O grupo se encerrou no momento em que as indicações de possíveis novos integrantes recaíam em jovens já indicados anteriormente.

Desta maneira, e com a intenção de não apenas compreender de que forma e em que condições o processo de aprendizagem e o ingresso no mercado de trabalho enquanto aprendiz se desenvolveram, mas investigar se houve contribuições para o desenvolvimento profissional destes adolescentes e jovens após vivenciarem tal experiência, a pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem interdisciplinar, num estudo que buscou dialogar com várias áreas do conhecimento e que procurou responder **“em que medida o curso de aprendizagem técnico-profissional e a inserção no mercado de trabalho como aprendiz contribuem, após o término de contrato de aprendizagem, com o desenvolvimento profissional do adolescente e jovem trabalhador”**, que se constituiu como problema de pesquisa da investigação.

Decorrente desta problematização e com a preocupação em abordar a totalidade e os aspectos microestruturais do objeto de estudo, alguns pressupostos, que nortearam a pesquisa e auxiliaram na definição das estratégias de investigação e análise foram assumidos:

- Diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho, em que se acentuam, cada vez mais, as dificuldades de ingresso, permanência, exigências de qualificações e requalificações profissionais, a inserção desses adolescentes e jovens no mercado produtivo acaba sendo, na maioria dos casos, não uma escolha, mas uma imposição econômica, social e cultural.

- A forma histórica, social e cultural como este tipo de inserção tem sido visualizada, faz com que ela seja naturalizada, pois muitos reproduzem o discurso

favorável a esta prática e acreditam que o trabalho precoce é a única alternativa de salvar os filhos da classe trabalhadora da “marginalidade e delinquência”.

- Ao priorizar a formação técnico-profissional de caráter fragmentado, distribuída em atividades teóricas e práticas, sistematicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho, a legislação transparece aderir e regulamentar a metodologia de ensino que tende a apenas adequar ideologicamente a força de trabalho do adolescente e jovem brasileiro aos interesses do mercado produtivo.

- A forma com que os trabalhadores aprendizes têm sido inseridos, visualizados e tratados nas relações estabelecidas com a empresa remete-os, de maneira geral, para atividades impróprias para o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral, estando, até mesmo, expostos a riscos que possam promover problemas de saúde.

- Ao vivenciar uma realidade negligencial, os direitos dos adolescentes aprendizes não têm sido respeitados e a proteção integral não tem sido vivenciada plenamente como estabelece a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma que o trabalhador aprendiz terá dificuldade em vivenciar o trabalho como princípio educativo e muito menos perceber a educação como um processo social.

- Os jovens e adolescentes não têm conhecimento pleno dos seus direitos enquanto trabalhadores aprendizes e que são explorados pela lógica do capital, assumindo que todo e qualquer processo de ensino aprendizagem e atividade é entendida, aceita e realizada como sendo algo legalmente permitido.

- Por força contratual estabelecida por tempo determinado na condição de aprendiz, segundo a qual é obrigado a cumprir uma jornada tripla diária dividida entre trabalho, curso de aprendizagem e frequência ao ensino regular, o adolescente e jovem trabalhador tem condicionado o tempo de sua vida em prol do que foi estabelecido no contrato de aprendizagem, deixando assim, de vivenciar situações na esfera da vida particular (vida em família, lazer, amizade) para tornarem-se prematuramente, adultos produtivos e ajustáveis às exigências do mercado flexível, sujeitando-se, assim, a um processo de perdas, sofrimentos e adoecimento.

Tomando como base esses pressupostos e procurando responder ao problema proposto, estabeleceu-se como principal objetivo verificar se o processo de aprendizagem técnico-profissional e a inserção no mercado de trabalho como

aprendiz têm contribuído para o desenvolvimento profissional do adolescente e jovem trabalhador.

Subsidiariamente estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1) Identificar os motivos que impulsionaram os adolescentes e jovens, que residem no município de Araucária, a ingressar num curso de aprendizagem técnico-profissional e inserir-se como aprendizes no mercado de trabalho;

2) Verificar sob que forma e em que condições o processo de ensino aprendizagem técnico-profissional contribuiu para o desenvolvimento profissional dos adolescentes e jovens que residem em Araucária e inseriram-se como aprendizes no mercado de trabalho;

3) Compreender o sentido do trabalho nas relações sociais e profissionais dos adolescentes e jovens que realizaram curso de aprendizagem técnico-profissional e inseriram-se como aprendiz no mercado de trabalho;

4) Verificar se os direitos à proteção integral no trabalho, estabelecidos na vigente Lei da Aprendizagem, foram atendidos na formação e prática profissional dos adolescentes e jovens que residem no município de Araucária e inseriram-se como aprendizes no mercado de trabalho;

Considerando que a temática pesquisada envolveu aspectos de caráter social, político, econômico, cultural, ético, entre outros, foi de fundamental importância não só embasar-se teoricamente para poder desvelar e interpretar os dados obtidos, como também respeitar sua historicidade, momento conjuntural, conflitos e contradições em que este objeto de estudo esteve inserido.

Nesse sentido, a pesquisa descrita por esta tese amparou-se num referencial teórico que trata das questões: a) sobre a história do processo de exploração e legalização da força de trabalho infantojuvenil na sociedade brasileira; b) da história e concepções da educação profissional desenvolvida neste mesmo período; c) da Lei da Aprendizagem como direito à profissionalização e proteção integral no trabalho; d) da construção histórica, social e cultural das adolescências e juventudes brasileiras, enfatizando coexistência legal, conceitos e políticas públicas; e) das alterações no mundo do trabalho e dos impactos com a adoção do regime flexível à classe trabalhadora, abordando o ingresso e a precarização vivenciada pelos jovens e adolescentes trabalhadores.

Além da introdução e das considerações finais, os resultados da investigação foram organizados em capítulos. O capítulo **Trabalho infantojuvenil e**

educação profissional: o contexto socio-histórico brasileiro trata da relação entre o passado e o presente para entender a elaboração e construção, no tempo, no que resultou na vigente Lei da Aprendizagem. Aborda a questão histórica, política e social do processo de exploração do trabalho infantojuvenil e enfatiza o processo de industrialização, onde, principalmente, crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora, entre um processo de legalização e outra, foram disciplinados técnico e ideologicamente, conforme a lógica capitalista, para atender às necessidades produtivas do mercado de trabalho.

Em a **Lei da aprendizagem: entre continuidades e discontinuidades**, procura-se abordar com profundidade o que é estabelecido pela vigente legislação, pontuar as contradições existentes e identificar sob que forma e em que condições, adolescentes e jovens estão sendo inseridos, mesmo que temporariamente, como trabalhadores aprendizes no mercado de trabalho.

Adolescência(s) e juventude(s) como construção histórica, cultural e social, é um capítulo que ressalta que adolescência(s) e juventude(s) não se resumem a conceitos pré-determinados, mas sim, à constituição de vários conceitos que os abordam como uma categoria em permanente construção social, histórica e cultural, e que, para sua interpretação, exige uma abordagem plural e dialética, na qual se busca estabelecer relações entre conceitos e coexistência legal e como se constituíram as políticas públicas destinadas a este público alvo da Lei da Aprendizagem.

Finalizando o referencial teórico no qual a pesquisa se apoiou, o capítulo **A vida profissional dos adolescentes e jovens brasileiros trabalhadores na reestruturação produtiva** versa sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, como também aprofunda a discussão sobre os impactos ocasionados à classe trabalhadora com a adoção do regime flexível. A essência deste capítulo, entretanto, está na compreensão da realidade laboral e contraditória do adolescente e jovem trabalhador que se insere no mercado de trabalho, que almeja uma carreira profissional e pessoal, mas que acaba vivenciando o trabalho de forma precária, quase sempre em excessivas jornadas, baixos salários, instabilidade laboral, alta rotatividade e ausência de proteção social e trabalhista.

Os elementos da metodologia do trabalho de campo desenvolvido foram apresentados no capítulo **Procedimentos metodológicos da pesquisa**, que

descreve com mais detalhes as opções de caráter metodológico e os encaminhamentos e instrumentos de coleta de dados.

O detalhamento das características dos jovens e adolescentes participantes, o que permitiu identificar o seu lugar de fala, constituiu-se o capítulo: **Apresentando e analisando os adolescentes e jovens trabalhadores**. A riqueza dos detalhes de suas vidas e experiências permitiu analisar com mais profundidade suas respostas e interpretar sua realidade como aprendizes.

Sintetizando o trabalho de campo, o capítulo **O que nos mostram os dados** apresenta os resultados e as análises da pesquisa de campo, tomando como referência as categorias que permitiram compreender, interpretar e explicar cada fala, gesto e documento apresentado nesta investigação.

Finalizando, são apresentadas as **Considerações Finais**, assim como são enunciados pontos que não puderam ser analisados e que indicam temas para novas investigações.

2 TRABALHO INFANTOJUVENIL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO BRASILEIRO

Diversas foram as formas assumidas pelo trabalho infantojuvenil ao longo da história, diferenciando-se bastante da que se estabeleceu na sociedade moderna, principalmente em países industrialmente desenvolvidos. A atual formação “para o trabalho” já foi a formação “pelo trabalho”, que proporcionou a sociabilidade entre crianças, adolescentes e adultos, como destaca Rousselet (1963). Realizado em meio à economia familiar, Silva (2013) pontua que era neste ambiente que crianças e adolescentes aprendiam a produzir sua própria existência e vida material, seja por meio de atividades artesanais (pois pertenciam a famílias que viviam em sua maioria da tecelagem), domésticas ou até mesmo, de tarefas realizadas na agricultura.

Desta forma, o conhecimento apreendido e desenvolvido no trabalho vivenciado por eles sob orientação de uma pessoa adulta, que na maioria das vezes eram seus próprios familiares, ainda não tinha a conotação “de exploração, de produção de valor, e sim um momento de socialização, apesar de não haver espaço para o desenvolvimento intelectual” (Ibid., p. 23).

Sendo assim, seria errôneo, como destaca Nogueira (1990), supor que o trabalho infantojuvenil é fruto somente do processo da industrialização, visto que em outros momentos na história da humanidade, embora sob outras condições, também se fez presente. No entanto, fica evidente a mudança qualitativa da função do trabalho no capitalismo pois, conforme Marx (2013), este deixou de produzir e reproduzir o homem, para produzir e reproduzir valores: de produto, passou a mercadoria e de concreto a abstrato. Assim, foi no capitalismo que a força de trabalho humana se transformou em mercadoria e o trabalho acabou perdendo seu sentido e significado social.

Promovendo alterações significativas nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais, o processo de industrialização, principalmente o iniciado na Inglaterra em meados do séc. XVIII e que se expandiu posteriormente por toda a Europa, América e Ásia, tornou-se um marco na história da humanidade. Substituindo a habilidade e destreza humana por um sistema de máquinas, promoveu uma série de transformações técnicas na organização do trabalho, assim como modificou e deteriorou as condições sociais e de vida do trabalhador. Reduzindo os salários, prolongando a jornada, intensificando o ritmo e precarizando

suas condições, transformou as forças produtivas do trabalho humano em forças produtivas do capital.

No que se refere à apropriação da força de trabalho, o sistema capitalista não recrutou apenas o homem adulto. Seus filhos e esposa também foram forçados, até mesmo por uma questão de sobrevivência, a participarem desta nova lógica de sociedade e de produção da vida material. Obrigados a se adaptarem às transformações ocorridas no mundo do trabalho, tratados como peça integrante e indispensável a este sistema, muitas crianças, adolescentes e jovens tornaram-se, prematuramente, trabalhadores produtivos.

Acompanhando a dinâmica dos países europeus, mas com algumas particularidades, esta realidade também foi vivenciada pela classe trabalhadora brasileira. Desde o início da industrialização brasileira, crianças e adolescentes foram treinados para o trabalho e adequados conforme as necessidades técnicas de produção. Trabalhando horas a fio e enfrentando uma realidade muito dura, muitas vezes acompanhada de maus tratos, eram submetidos a vários constrangimentos, tendo que conviver com a hostilidade, disciplina rígida, e até mesmo com vários tipos de agressões (físicas e psicológicas), sendo tratados como uma mercadoria rentável pelos industriais.

Tal exploração acabou motivando reivindicações, tornando-se pauta de luta por melhores condições de trabalho. Manifestando sua revolta perante tal situação, a imprensa, particularmente a operária, denunciou a realidade vivenciada pelos pequenos trabalhadores operários, bem como manifestos foram publicados contra a exploração do trabalho infantojuvenil. O Estado brasileiro, sentindo-se pressionado, acabou regulamentando a exploração desta força de trabalho, assim como, com a intenção de atender aos interesses do mercado produtivo, realizou reformas e estabeleceu políticas públicas educacionais que priorizaram a educação profissional como prática de ensino para o trabalho industrial.

Com o intuito de regulamentar essa adequação, legislações foram elaboradas, políticas públicas foram implantadas e instituições visando à profissionalização foram criadas, estabelecendo, via adestramento e exploração da força de trabalho, em específico infantojuvenil, estratégias necessárias para promover cada vez mais a industrialização e a reprodução ampliada do capital.

Considerando relevante a relação entre o passado e o presente para entender a elaboração e construção, no tempo, no que resultou na vigente Lei da

Aprendizagem, é interessante resgatar, no âmbito das diversas reformas educacionais e do movimento substitutivo das legislações, como foi sendo construída e legalizada, num panorama contraditório entre a proteção no trabalho e os interesses presentes nas relações entre Estado e classe industrial, a permissão do ingresso de crianças e adolescentes no mercado de trabalho brasileiro.

2.1 A NATURALIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTOJUVENIL

Para compreender os motivos que levaram crianças e adolescentes, geralmente filhos da classe trabalhadora, a serem treinados e inseridos precocemente no mercado de trabalho, é importante ressaltar que esta situação esteve presente em praticamente toda a história da sociedade brasileira, tendo adquirido maior visibilidade em determinados momentos, como o vivenciado a partir do processo de industrialização.

Para refletir a respeito e até mesmo entender a trajetória do trabalho infantojuvenil no período da industrialização brasileira, sua importância como elemento disciplinador e regenerador, se faz necessário ressaltar, muito que brevemente, alguns momentos que antecederam esta fase histórica, pois crianças, adolescentes e jovens, desde muito cedo, não conseguiram estabelecer uma relação de identidade e muito menos, vivenciaram o trabalho de forma a contribuir com sua formação humana.

Desde o período colonial (1500 – 1822), quando o sistema escravocrata de produção predominava na organização do trabalho e a economia ainda “baseava-se na extração e no comércio de madeira e na agroindústria açucareira”, como ressalta Caires e Oliveira (2016, p.26), crianças indígenas e escravas, por exemplo, realizavam atividades que geralmente exigiam esforços superiores às suas possibilidades físicas e mentais. Obrigadas a auxiliar nos serviços domésticos da casa-grande, independente da faixa etária, também trabalhavam no cultivo e produção de açúcar, algodão, tabaco e café, e o conhecimento adquirido na realização dessas atividades, acabava, como aponta Lewkowicz et al (2008), refletindo em seu preço no momento em que eram negociados no mercado escravo.

Visualizados como objetos, conforme sua idade aumentava e o conhecimento era desenvolvido, seu preço crescia, chegando, em alguns momentos, a ser equiparado a de um escravo adulto. Tratados como propriedade de

seus senhores, aprenderam a ser escravo e o trabalho realizado tornou-se o “campo privilegiado da pedagogia senhorial” como descrevem Florentino e Góes (2013, p. 185). Sem receber qualquer tipo de remuneração, “ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, separar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito” (LEWKOWICZ et.al, 2008, p.111), acabavam tornando-se, desde muito cedo, objeto de troca nas relações econômicas senhoriais.

Deve-se assinalar ainda, que não foi somente neste momento histórico que a maioria da infância e adolescência brasileira pobre⁴ entregou-se às amarras do trabalho forçado e a um processo de ensino. Obrigados a manter esta relação com o trabalho, Muller (2010) destaca que nos primeiros anos de colonização,

a educação e o acesso ao saber eram destinados a uma pequena minoria, representada pelas elites agrárias, existindo, em paralelo, enormes contingentes de analfabetos, advindos da visão excludente própria da sociedade escravista do período. [...] Na maioria das vezes, a aprendizagem laboral se dava no próprio lar, nas fazendas, nos engenhos, nas oficinas ou nos colégios jesuítas, onde os religiosos, desde o início de sua atuação, se improvisavam em mestres de ofícios [...]. (MULLER, 2010, p. 190)

Freitag (1980) esclarece que, nesse sentido, o sistema educacional dos jesuítas acabava cumprindo com seu objetivo, que, na época, era atender aos interesses da Coroa Portuguesa, não havendo assim, “nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola” (p.47), pois na forma com que estava construída a estrutura social desta época, ainda não era utilizada como “mecanismo de re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes” (ibid.). No entanto, como descreve Gallindo (2013), os processos educativos em formato escolar eram direcionados apenas aos dirigentes e à população livre que estivesse suprindo as necessidades da Coroa e a formação para o trabalho e, destinada aos que realizavam trabalho braçal, ocorria de forma não sistematizada nem institucionalizada. Diferentemente do processo de ensino – intelectual e humanístico

⁴ De acordo com Lewkowicz et. al (2008, p. 117) “não só as crianças escravas trabalhavam. Nos domicílios em que se praticava a fiação e tecelagem, atividade muito difundida por todo o Brasil, meninas livres e escravas dedicavam-se a essa ocupação. O aprendizado no manejo dos fios de algodão era habitualmente doméstico, enquanto a costura, mais sofisticada, merecia ensino mais especializado. Assim, em várias casas havia crianças escravas e livres vivendo como agregadas, longe de seus pais. Como discípulas permaneciam por muitos anos aprendendo a costurar, e trabalhando sem pagamento, recebendo roupas e alimentação”.

– “destinado à camada social mais elevada, objetivando formar a elite da colônia” como pontua Caires e Oliveira (2016, p. 33), àqueles que realizavam trabalhos manuais e práticos, “a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização desta prática”.

Sendo assim, durante o período imperial (1822 a 1889), por exemplo, crianças e adolescentes que apresentavam estar na condição de pobreza ou mendicância, além de se tornarem “objeto de interesse da igreja, que desenvolveu ações assistenciais com base na caridade e na fé cristã”, como ressalta Silva (2013, p. 55), também foram, em alguns casos, institucionalizados nas Santas Casas de Misericórdia e em asilos.⁵ Treinados para o trabalho, aprendiam os ofícios da

[...] tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio. (CUNHA, 2000, p. 91)

E quando não eram obrigados a este processo de aprendizagem, como por exemplo no estado da Bahia, Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul⁶ - eram forçados a exercer o ofício nas Companhias de Aprendizes de Marinheiros, realizando atividades nos arsenais e em navios mercantis.

De acordo com Venâncio (2013), se a princípio, apenas crianças a partir de sete anos de idade e que se encontravam nos asilos, seriam recrutadas para compor o arsenal humano das Companhias de Aprendizes de Marinheiros, no entanto, “os enjeitados das casas dos expostos, os enviados pela polícia e os voluntários matriculados pelos pais ou tutores” (Ibid., p.199), passaram também, a realizar este ofício.

⁵ Os asilos foram criados para institucionalizar crianças e adolescentes que fugiam do controle das famílias e eram visualizados como ameaça à ordem pública. Tais instituições, “era mantidas por ordens religiosas, auxiliadas por donativos e por vezes, pelos poderes públicos”. (RIZZINI, PILOTTI, 2011, p. 20)

⁶ De acordo com Venâncio (2013, p. 196) “nem sempre a geografia de implantação das escolas de marinheiros seguiu a rota das casas de expostos, entretanto, “algumas instituições formadoras de marinheiros foram instaladas em cidades que nem ao menos contavam com tradicionais instituições para meninos abandonados, substituindo esses últimos pela possibilidade de recrutamento de crianças carentes enviadas pelos pais ou tutores, a aqueles presas por vadiagem” (Ibid., p. 198).

Ingressando nestas Companhias, a realidade enfrentada dentro dos navios não deixa dúvidas que sofriam maus tratos⁷. Adestrados para realizarem os ofícios dos marinheiros adultos, eram obrigados, de acordo com Venâncio (Ibid., p. 199), “a manejar armas, remar, coser velas, desfilar em mostras e bordejar em navios” e caso não se adaptassem à vida no mar, eram transferidos para as Companhias de Artífices, onde se “especializavam nos ofícios de torneiros, ferreiros, carpinteiros e nos demais que fossem necessárias para construção das embarcações” (Ibid., p.200).

Ainda com a intenção de manter ideológica e politicamente os mecanismos de “disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial”, outra iniciativa adotada, só que agora constituída no período imperial, como explica Manfredi (2002, p. 78), foi a implantação dos Liceus de Artes e Ofícios⁸, que, além de serem introduzidos num contexto marcado pelo “aumento da produção manufatureira e a expansão da economia cafeeira, ligada ao setor agroexportador”, como destaca Caires e Oliveira (2016, p. 40), foram organizados, segundo Muller (2013, p. 92), “pela sociedade civil e mantidas pelas elites (burocratas, fazendeiros e comerciantes)”, desenvolvendo o que Dante Henrique Moura (2007) destaca como sendo o início de uma “base de instrução teórica e prática para o ensino industrial” (Ibid., p. 06).

Mesmo servindo de base para o que se constituiria futuramente como uma forma de educação profissional, essas atividades apenas promoveram uma breve formação voltada ao trabalho manual. Assim, enquanto os filhos da elite gozavam de um processo de ensino propedêutico que lhes assegurava o conhecimento das ciências, das letras e das artes, onde a educação escolar cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, como descreve Moura (2007), às crianças e aos jovens pobres restava apenas, segundo Muller (2013, p. 92), “o ensino das primeiras letras já atrelado ao mundo do trabalho, fazendo surgir ou

⁷ “Além de enfrentar o rigor da chibata, os meninos estavam sujeitos à alimentação precária baseada em farinha de mandioca e charque, produtos deficientes em proteínas e sais minerais e que facilitavam a proliferação de anemias ou então de infecções oportunistas (VENANCIO, 2013, p. 201)”.

⁸ De acordo com Moura (2007), os Liceus de Artes e Ofícios mais importantes foram no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

reforçar a irremediável e duradoura desqualificação do trabalho manual em detrimento da formação intelectual”.

Promovendo um nível de instrução para o trabalho, diferenciado daqueles que não se encontravam em situação de pobreza, abandono ou que eram órfãos, e que, também, eram visualizados e tratados como perigo à ordem social, a dualidade educacional estabelecida neste momento histórico acabou, por sua vez, como destaca Freitag (1980, p. 48), contribuindo para “a reprodução ideológica e necessária das classes subalternas às relações de dominação e às condições do trabalho explorado”, naturalizando assim, a exploração da força de trabalho infantojuvenil.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ELEMENTO DISCIPLINADOR E REGENERADOR DOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

Dada a dimensão da temática, é importante ressaltar que não foi somente disciplinando, adaptando, apropriando-se e explorando a força de trabalho dos filhos da classe trabalhadora, que legalmente ou não, esta prática se consolidou e perdura até hoje. Concordando com Silva (2013), a existência de uma estrutura ideológica e material também contribuíram para sua persistência e, conseqüentemente, para sua naturalização, pois esta estrutura “é reproduzida tanto no âmbito das políticas direcionadas a esse segmento populacional como nas relações sociais que sustentam e reproduzem um determinado modo de vida e de trabalho” (Ibid., p, 85).

Nesse entendimento, a exploração do trabalho infantojuvenil no Brasil nunca foi compreendida como fenômeno negativo. Pode-se até mesmo dizer, que tal prática sempre foi concebida como sendo um fator positivo no caso de crianças e adolescentes que, dada sua situação econômica e social, viviam em condições de pobreza, exclusão e risco social. Naturalizando e reproduzindo um discurso favorável, tornando-se a aprovação da inserção precoce no mundo do trabalho uma questão cultural, foi difundida a ideia de que esta seria a única forma de fazer com que os filhos da classe trabalhadora não caíssem na tão temida “marginalidade e delinquência”.

Na realidade, foi promovendo e ao mesmo tempo aproveitando-se da desigualdade, da exclusão social e financeira, e visualizando na classe trabalhadora a condição perfeita para manutenção e expansão de suas forças produtivas, que o

sistema capitalista desenvolveu, ao longo do tempo, inúmeros mecanismos para continuar explorando e manipulando ideologicamente esta força de trabalho.

2.2.1 As primeiras décadas do século XX: o trabalho como restaurador e mantenedor da ordem e das virtudes

Tendo em vista as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas a partir da instalação do período republicano (1889), quando o Brasil tornou-se, como relata Rizzini (2002), palco de profundas e rápidas transformações devido ao processo de industrialização, que provocou, pela imigração, uma rápida urbanização com conseqüente elevação da pobreza nas grandes cidades, é que se buscou não somente legalizar e intensificar a força de trabalho, mas sistematizá-la conforme os interesses produtivos industriais em expansão.

Nesse sentido, deve-se salientar que no período compreendido entre os últimos anos do Império e as três primeiras décadas da República, ainda predominava uma economia apoiada na produção rural-agrária, de forma que a “incipiente indústria brasileira contava apenas com uma produção rústica e artesanal” (MULLER, 2010, p.195). Coerentemente a essa situação, apesar do sistema educacional escolar e a educação profissional terem ganho uma nova configuração e ainda estarem atreladas a um tipo de adestramento para o trabalho que visava atender às necessidades produtivas manufatureiras, que, em 1902, foram criados os Institutos Disciplinares, que tinham por objetivo

[...] regenerar por meio do trabalho e para o trabalho a infância e a adolescência que a pobreza estrutural, matriz do abandono, legava à convivência das ruas. Destinado à regeneração de crianças e de adolescentes infratores e criminosos, o instituto não era um orfanato, acomodando em suas dependências, menores cuja sobrevivência não poderia ser provida pelos pais em função da falta de recurso”. (MOURA, 2013, p. 277-278)

Ganhando visibilidade como uma “política voltada para o ordenamento do espaço urbano e de sua população”, como ressalta Rizzini (2013, p. 380), os Institutos Disciplinares também tinham por intenção afastar os “indivíduos indesejáveis para transformá-los nos futuros trabalhadores da nação, mas que culminava no uso imediato e oportunista do seu trabalho” (ibid.).

Na realidade, a dinâmica adotada pelos Institutos não se resumia apenas à qualificação de mão de obra. Rizzini (2013) destaca que o processo de ensino

desenvolvido por estas instituições tinha, na verdade, um sentido de caráter muito mais político-ideológico do que de formação técnica, pois o mercado de trabalho, naquele momento, necessitava de trabalhadores que fossem dóceis e facilmente adaptáveis ao trabalho.

Incorporados como se fossem adultos e enfrentando uma condição deplorável de trabalho por horas a fio, em que a má alimentação, o ambiente insalubre e o autoritarismo imperavam, como ainda descreve Rizzini (2013), os filhos de imigrantes, de famílias pobres, ou órfãos que faziam da rua seu lar, também foram precocemente obrigados a trabalhar, traduzindo-se, na análise de Moura (2013),

em sequelas físicas irreversíveis e na morte prematura. Não foram poucas as crianças e foram muitos os adolescentes vitimados em acidentes do trabalho, em decorrência do exercício de funções impróprias para a idade, das instalações precárias dos estabelecimentos industriais, enfim, de condições de trabalho deploráveis (MOURA, 2013, p. 259-260).

Aliada a esta prática, Moura (2013) também ressalta que o salário recebido era o mínimo possível e em alguns momentos, em nome da oportunidade de estar aprendendo uma profissão e ingressando no mercado de trabalho, “não recebiam salário algum e passaram a representar a categoria mais explorada entre os trabalhadores”⁹ (Ibid., p. 273).

Silva (2013, p. 61) ressalta que mesmo antes deste contexto, emergiram as primeiras legislações voltadas para o mundo do trabalho, particularizando assim, uma certa proteção ao trabalho precoce. Em janeiro de 1891, por exemplo, – durante o governo provisório do marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891) - foi promulgado o Decreto Lei nº 1.313, que não somente estabeleceu a idade mínima de ingresso, como também limitou a carga horária diária de trabalho e proibiu a realização de algumas atividades que pudessem prejudicar o desenvolvimento físico e psicológico da infância e adolescência trabalhadora:

Art. 2º Não serão admittidas ao trabalho effectivo nas fabricas crianças de um e outro sexo menores de 12 annos, salvo, a título de

⁹ Quando recebiam salários, eram, portanto, de acordo com Moura (2013, p. 273), “inferiores, e em relação à mão de obra adulta, aproximavam-se mais dos salários femininos e distanciavam-se significativamente dos salários masculinos”. Sendo assim, o que predominava era “a política de pagar salários menos significativos aos trabalhadores mais novos, bem como às meninas e às adolescentes” (Ibid.).

aprendizado, nas fabricas de tecidos as que se acharem comprehendidas entre aquella idade e a de oito annos completos. [...]

Art. 4º Os menores do sexo feminino de 12 a 15 annos e os do sexo masculino de 12 a 14 só poderão trabalhar no maximo sete horas por dia, não consecutivas, de modo que nunca exceda de quatro horas o trabalho continuo, e os do sexo masculino de 14 a 15 annos até nove horas, nas mesmas condições. Dos admittidos ao aprendizado nas fabricas de tecidos só poderão occupar-se durante tres horas os de 8 a 10 annos de idade, e durante quatro horas os de 10 a 12 annos, devendo para ambas as classes ser o tempo de trabalho interrompido por meia hora no primeiro caso e por uma hora no segundo.

Art. 5º E' prohibido qualquer trabalho, comprehendido o da limpeza das officinas, aos domingos e dias de festa nacional, bem assim das 6 horas da tarde ás 6 da manhã, em qualquer dia, aos menores de ambos os sexos até 15 annos. [...]

Art. 10. Aos menores não poderá ser commettida qualquer operação que, dada sua inexperiencia, os exponha a risco de vida, taes como: a limpeza e direcção de machinas em movimento, o trabalho ao lado de volantes, rodas, engrenagens, correias em acção, em summa, qualquer trabalho que exija da parte delles esforço excessivo.

Art. 11. Não poderão os menores ser empregados em deposito de carvão vegetal ou animal, em quaesquer manipulações directas sobre fumo, petroleo, benzina, acidos corrosivos, preparados de chumbo, sulphureto de carbono, phosphoros, nitro-glycerina, algodão-polvora, fulminatos, polvora e outros misteres prejudiciaes, a juizo do inspector. (BRASIL, 1891)¹⁰

Porém, tal legislação não foi muito eficaz, pois, apesar de denúncias realizadas pela classe trabalhadora e pela imprensa operária, acabou não sendo cumprida pelos industriais e o trabalho infantojuvenil continuou sendo utilizado, sem nenhuma restrição, tornando-se até mesmo, peça integrante e necessária para garantir a lucratividade daqueles que o exploravam.

Outra iniciativa adotada neste período, só que agora destinada “aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” como descreve Manfredi (2002, p. 80), foi a criação de uma rede nacional de escolas profissionalizantes chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices.

¹⁰ Texto original, encontrado na página: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

Implantadas em 1909 no governo de Nilo Peçanha (1909 -1910) e custeadas pelo governo federal, adotaram os mesmos moldes dos Liceus de Artes e Ofícios. Entretanto, por estarem submetidas a uma “legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas)” (CUNHA, 2000b, p. 94), desde sua criação, tais escolas, além de constituírem um “eficiente mecanismo de “presença” e barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais” (MANFREDI, 2002, p. 83), também buscou desenvolver currículos e metodologias próprias, visando, desta maneira, formar

operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (CUNHA, 2005, p. 63)

Atendendo ao desenvolvimento produtivo da época, a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, na interpretação de Kuenzer (1988, p. 13), “não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão de obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial” neste período. Na realidade, a motivação que justificou a criação dessas escolas, de acordo com esta mesma pesquisadora, “foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais populares” (Ibid.), mesmo porque a economia do Brasil, principalmente na década de 1920, ainda se pautava no setor cafeeiro, que em franca expansão, continuava à frente da indústria em termos de produção e emprego.

Corroborando essa interpretação, Weinstein (2000) destaca em seus estudos que no período em questão, as indústrias existentes, principalmente em São Paulo, que era considerado centro do desenvolvimento industrial, ainda não haviam aderido aos métodos científicos pautados na racionalização do trabalho. Assim, estando apenas no campo do discurso, a adesão pelo fordismo acabou não ocorrendo, e, tal fato se justificava tanto pela “falta de interesse da parte dos patrões quanto à resistência por parte dos operários. De modo geral, nem as condições econômicas nem sociais fizeram do progresso nessa área uma necessidade urgente da indústria” (Ibid., 67).

Neste ínterim e pautando-se num referencial “herdado a partir de uma concepção positivista e burguesa de mundo e sociedade”, como destaca Silva (2013, p. 57), o Estado brasileiro – no governo de Washington Luís Pereira de Sousa (1926-1930) -, além de desenvolver tais políticas públicas, buscou implantar um sistema público jurídico de atenção à infância e adolescência, o Código de Menores de 1927. Conhecido popularmente como Código de Mello Mattos¹¹, tinha como prioridade tutelar indivíduos menores de 18 anos de idade que se encontrassem em estado de pobreza e/ou abandono. Longe de criar um arcabouço de garantia de direitos, acabou estabelecendo algumas diretrizes que atendessem, unicamente, à infância e adolescência excluída, pois o intuito era afastá-los da delinquência e marginalidade.

Fundamentado, segundo Bulcão e Nascimento (2002, p. 55), nos “discursos dos médicos higienistas – preocupados com a prevenção e com a produção de novas formas de controle da sociedade – e dos juristas da época, atentos ao grande número de crianças que perambulavam pelas ruas”, o Código de 1927 foi, naquele período, de acordo com Faleiros (2005), uma das formas mais cruéis e desumanas de tutelar os filhos das famílias que não detinham poder econômico, pois, ao mesmo tempo em que cuidava “das questões de higiene da infância e da delinquência, estabelecia a vigilância pública sobre a infância” (p. 05).

Adotando uma postura menorista¹², Ferreira (2010) aponta que este Código acabava qualificando as crianças e os adolescentes conforme

[...] a sua conduta: “expostos” eram os menores de sete anos, os menores de dezoito anos eram considerados “abandonados”, os que esmolassem ou vendessem pelas ruas eram classificados de “vadios” e os que frequentassem prostíbulos recebiam a denominação de “libertinos”. O Código aboliu definitivamente a “teoria do discernimento” e dessa forma, os menores de quatorze anos passaram a ser considerados inimputáveis. (FERREIRA, 2010, p.07)

No que tange ao trabalho infantojuvenil, o referido Código vetou o trabalho em locais insalubres e que proporcionassem risco à vida destes trabalhadores, bem como restringiu o número de horas trabalhadas, que não poderia exceder a seis

¹¹ Em 1927, através do Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, o Brasil criou o primeiro Código de Menores, cujo autor foi Mello Mattos, Juiz de Menores da então capital da República.

¹² “Crianças e jovens infratores ou abandonados, provenientes das situações de pobreza passam a ser identificados como “menores” e o complexo institucional de controle para inimputáveis se expande justificando o atendimento para os menores de idade pobres e perigosos, os pequenos bandidos” (PASSETTI, 2013, p.363).

horas diárias. Ao mesmo tempo que estabeleceu tais restrições, contraditoriamente, propôs algumas parcerias com o setor privado, o que também, segundo Ferreira (Ibid., p. 10), “privilegiava o trabalho e o bem-estar coletivo em detrimento das liberdades individuais”.

Com a intenção de atender alguns aspectos dispostos no referido Código, foi criado, por exemplo, a Casa das Meninas, a Casa do Pequeno Jornaleiro, a Casa do Pequeno Lavrador e a Casa do Pequeno Trabalhador que, sem exceções, treinavam para o trabalho. Na realidade, estas instituições foram implantadas com a intenção de disciplinar aqueles que poderiam ou apresentavam “desvio de conduta” e que representassem uma ameaça à sociedade. Integrá-las ao mercado de trabalho significava

tirá-las da vida delinquencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-las com o intuito de inculcá-lhes a obediência. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do Estado [...] (PASSETTI, 2013, p. 355)

No intuito de demonstrar essa adequação, o Código de Menores de 1927 tornou-se, na realidade, depois do decreto lei nº1313, de 1891, a primeira consolidação legal apresentada pelo Estado em âmbito nacional. O Código de Menores de 1927, a princípio, acabou regulamentando a inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho. De modo geral, além de manter algumas determinações estabelecidas pela legislação anterior, como por exemplo, a proibição do trabalho aos menores de 12 anos de idade, entre uma providência e outra, destacou que estes trabalhadores não poderiam ser:

Art. 103. [...] Admittidos nas usinas, manufacturas, estaleiros, minas ou qualquer trabalho subterraneo, pedreiras, officinas e suas dependências, de qualquer natureza que sejam, publicas ou privadas, ainda quando esses estabelecimentos tenham caracter profissional ou de beneficencia, antes da idade de 11 annos.

§ 3º Todavia, os menores providos de certificados de estudos primarios, pelo menos do curso elementar, podem ser, empregados a partir da idade de 12 annos.

Art. 104. são prohibidos aos menores de 18 annos os trabalhos perigosos á saude, á vida, á moralidade, excessivamente fatigantes ou que excedam suas forças. [...]

Art. 109. Não podem ser empregados em trabalhos nocturnos os operarios ou aprendizes menores de 18 annos. [...]

Art. 112. Nenhum varão menor de 14 annos, nem mulher solteira menor de 18 annos, poderá exercer occupação alguma que se desempenho nas ruas, praças ou logares públicos; [...]

Art. 117. Os chefes dos estabelecimentos industriaes e commerciaes, em que são empregados menores de 18 annos como operarios ou aprendizes, são obrigados a velar pela manutenção dos bons costumes e da decencia publica, bem como da hygiene e segurança dos logares de trabalho. [...]

Art. 120. Em todas as salas de trabalho de operarios menores de 18 annos, officinas dos orphanatos, asylos de caridade ou beneficencia, dependentes de estabelecimentos religiosos ou leigos, deve ser collocado um quadro permanente, indicando em caracteres facilmente legiveis, as condições do trabalho dos menores, as horas em que começa e acaba o trabalho, assim como as horas e duração dos repousos, e determinando o emprego do dia. (BRASIL, 1927)¹³

Destaque-se que este processo de exploração, de acordo com Silva (2013), ocorreu meio a um contexto de mudanças significativas nas relações de produção, onde os ideais capitalistas, de certa forma, passaram a prevalecer e a ideologia da dignidade do trabalho foi predominante. Na realidade, o que se buscava, era “construir um país “civilizado” nos moldes europeus” (Ibid.), pois

[...] diante das necessidades impostas pelo crescente processo de industrialização e urbanização, necessitavam de uma força de trabalho apta e disciplinada. O hábito do trabalho deveria ser cultivado entre a classe trabalhadora por ser uma das mais nobres virtudes humanas. Desta forma, através de um discurso hegemônico, de uma crença universal, criaram-se bases para um novo tipo de sociabilidade em que as contradições e as desigualdades eram ocultadas em nome de uma pretensa moralidade. (SILVA, 2013, p. 59)

Legitimando tais concepções e com a intenção de preparar e, ao mesmo tempo, controlar a classe trabalhadora e seus filhos para uma nova realidade que se apresentava, o Estado, em parceria com instituições sociais, não somente contribuiu com o adestramento de corpos e mentes para o trabalho, mas também buscou desenvolver mecanismos que promovessem a obediência à ordem social vigente. Desta forma, o trabalho, por exemplo, como destaca Silva (2013), foi ideologicamente utilizado como elemento disciplinador e regenerador da “criança

¹³ Texto original, encontrado na página: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em 01 abr. 2019.

considerada ‘perigosa’”. Tornando-se um “eficaz instrumento para a instauração e aceitação da ordem capitalista, que visava à formação, mesmo que incipiente, de uma mão de obra dócil e domesticada, necessária ao processo produtivo” (SILVA, 2013, p. 57-58), a legalização do trabalho infantojuvenil foi aceita e até mesmo naturalizada enquanto elemento educador e benéfico para a infância e adolescência pobre.

Todavia, foi devido ao crescimento industrial que o Estado, principalmente no período entre 1930 e 1945, conhecido como era Vargas, acabou desenvolvendo políticas públicas de educação voltadas à profissionalização e legislações que regulamentaram a inserção precoce de crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora, ao mercado de trabalho.

Destaque-se que a partir da década de 1930 o capitalismo no Brasil integrou o que Alves (2000) pontua como sendo uma industrialização restringida, pois além de seguir uma trajetória distinta dos países da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, de caráter clássico, ou da Alemanha e do Japão, de caráter tardio, o processo de industrialização brasileira desenvolveu-se sob a determinação estrutural do capitalismo industrial, sem nunca ter conseguido romper sua condição de país subordinado aos pólos do capitalismo desenvolvido. Consequentemente, marcado por grandes mudanças, principalmente no que se refere à expansão das forças produtivas e a relação estabelecida entre Estado e industriais, que resultou, como destaca Moura (2007), em grandes transformações políticas e econômicas no contexto brasileiro, foi a partir desta década que “um novo perfil de trabalhador, adaptado ao trabalho industrial e às novas relações de consumo, demandadas pelo processo de industrialização” (LOPES et al. 2016, p. 558) acabou emergindo.

Nesse contexto, face às novas circunstâncias internacionais e diferentemente da industrialização efetivada nos países desenvolvidos, a América Latina como um todo, e principalmente o Brasil, tardiamente - em comparação com as fases de industrialização originária ocorridas no centro do capitalismo mundial - , passou a desenvolver um projeto de industrialização¹⁴, que na análise feita por Galeano (2015), foi determinada no exterior e nasceu do próprio ventre do sistema

¹⁴ “Enquanto o Brasil iniciava, a partir de 1930, sua tentativa de construir as bases do capitalismo industrial, as economias centrais alcançavam uma etapa bastante avançada de concentração e centralização do capital, que desembocaria posteriormente na internacionalização da produção iniciada na segunda metade dos anos 1950”. (MANZANO; COSTA, 2007).

agroexportador. Para ele, a industrialização brasileira “não se deu paulatinamente, inserto num processo de transformação econômica geral. Foi um fenômeno rápido e intenso, que se sobrepôs à estrutura econômica-social preexistente sem modificá-la por inteiro” (GALEANO, 2015, p. 295).

Como resultado, entre as várias medidas adotadas pelo Estado neste período - como por exemplo, a separação “do sistema educativo do ocupacional pela criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública (em 1930) e do Trabalho, Indústria e Comércio (no mesmo ano)”, como observa Muller (2013, p. 98) -, a mais conhecida e que merece ser destacada, foi a Reforma Francisco Campos, de 1931, que por sua vez, mesmo não alterando “a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais”, como observa Kuenzer (2001, p. 12), acabou promovendo a “estrutura do que seria, mais tarde, o 2º ciclo secundário, com a criação dos cursos complementares¹⁵” (Ibid.). Contudo, no que tange à educação profissional, a referida Reforma Educacional

cuidou apenas do ensino comercial, com o decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizava e regulamentava a profissão de contador no nível médio. Só havia a possibilidade de acesso à educação de nível superior no curso de finanças. No entanto, este não tinha nenhuma articulação como o ensino secundário de então e não dava acesso ao superior de outras áreas. (BATISTA, 2015, p. 167)

Mesmo assim, havia uma preocupação com o processo educativo dos filhos da classe trabalhadora, tanto que, em 1931, logo após a implantação do Ciesp (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo)¹⁶ em 1928, foi criado o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho). Este, além de ser estruturado nos moldes da norte-americana Taylor Society e criado pelos empresários paulistas com o principal objetivo de “divulgar o processo de trabalho apregoado por Taylor”, como ressalta Muller (2010, p. 197), também estabeleceu, posteriormente à sua criação,

¹⁵ Nos estudos feitos por Kuenzer (2001, p. 12-13) é ressaltado que “os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham 2 anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5a. série do curso ginasial. As demais passaram também por um processo de expansão, sem contudo alcançar equivalência para fins de acesso aos cursos superiores. O curso normal passou a ser complementado por 2 anos de aplicação, que poderiam ser seguidos de mais 2 anos de aperfeiçoamento (que cronologicamente correspondiam aos dois anos de curso complementar e 2 anos de curso superior). Da mesma forma, o curso técnico comercial, já com 10 anos de duração poderia ser complementado por 4 anos de administração e finanças”.

¹⁶ Constituída em âmbito estadual com o objetivo de agrupar os interesses do empresariado paulista da época e tendo inicialmente, como representantes, Jorge Street, Francisco Matarazzo e Roberto Simonsen, é uma instituição privada que apoiou e continua representando os interesses das indústrias.

parceria com o Estado e foi organizado para desenvolver métodos que viessem “cooptar, controlar e disciplinar os trabalhadores, com o objetivo de produzir mais em menos tempo e com maior qualidade”. (BATISTA, 2015, p. 56)

Na realidade, o IDORT foi resultado, como esclarece Conceição (2006), da junção de um grupo de empresários interessados na administração científica do trabalho e da produção, com outro grupo, que, por sua vez, envolvia estudiosos da psicofísica, adaptação do homem à máquina e também, dos instrumentos de trabalho e do ambiente fabril.

O IDORT pensava a educação como fundamental para o desenvolvimento da sociedade, baseando-se nos sistemas educacionais dos países que se apresentavam como mais modernos, na década de 1930 e 1940, como os EUA. A educação seria o motor propulsor do desenvolvimento e deveria ser utilizada para a construção, em todos os níveis, de profissionais que viessem a tornar o país um dos mais desenvolvidos, economicamente. Mas não se trataria de uma educação qualquer, deveria ser baseada em: princípios científicos; aspectos morais e de organização social, respeitando entidades constituídas e crenças; rejeição à empiria; comprovação de eficiência, por meio da organização racional, cuja finalidade seria produzir mais e melhor, no menor tempo possível. (CONCEIÇÃO, 2006, p. 04)

Com a intenção de desenvolver uma metodologia de ensino específica para o trabalho, foi nesse período que os industriais brasileiros, como destaca Batista (2015, p. 77), passaram a defender a “racionalização como solução para uma série de problemas econômicos e sociais do país”, constituindo assim, a base produtiva industrial, que de certa forma, acabou contribuindo com o desenvolvimento de ideais relacionados à organização da indústria nacional. Para esse autor, a racionalidade do trabalho foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, pois além da introdução de técnicas no espaço fabril, que visava o controle dos trabalhadores e o aumento da produção, a adoção por este modelo produtivo também acabou alterando as relações sociais.

No entanto, as transformações realizadas por meio da industrialização e logo depois, pela adoção da racionalização, não ocorreram de forma pacífica e, muito menos, foi aceita pela classe trabalhadora. As transformações ocorridas no mundo do trabalho acabaram não somente resultando em crescentes problemas sociais, como também, por promoverem péssimas condições e intensificação da força de trabalho, fez com que a classe trabalhadora, influenciada pelos movimentos sindicais efervescidos pelas ideologias anarquistas e comunistas (vindas da

Europa), se organizassem em movimentos contestatórios e adotassem inúmeras ações de resistência.

Para conter o embate político e ideológico e neutralizar as ações da classe trabalhadora, o Estado, que vinha apoiando o processo de industrialização, não somente adotou um discurso de conciliação entre classes, como, contraditoriamente, introduziu políticas de controle e cooptação dos trabalhadores. Adotando esta postura, acabou permitindo a implementação da educação profissional com o objetivo de “adestrar, orientar e disciplinar os trabalhadores brasileiros”. (BATISTA, 2015, p. 27)

Desta forma, o ensino profissional foi visualizado

pelos classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política. (MANFREDI, 2002, p. 82)

Assim sendo, foi distinguindo a educação profissional da educação básica oferecida pelo sistema público, que se buscou elaborar – inicialmente em São Paulo - Centros de Ensino Especializados para treinar trabalhadores do setor ferroviário. Pensado e implantado pelos industriais ligados ao IDORT e planejado como parte integrante de um projeto de ensino para a rede ferroviária, a criação do Centro Ferroviário do Ensino e Seleção Profissional (CFESP) em 1934, demonstrou não somente a ação decisiva dos industriais na orientação da política pública educacional brasileira, como destaca Tenca (2006), mas também representou o início da sistematização do ensino industrial no Brasil¹⁷.

Envolvendo gradativamente todas as empresas do ramo ferroviário, este Centro de Ensino acabou se destacando, substancialmente,

das escolas de aprendizes de ofício existentes por todo país, em vários aspectos. Primeiro, pela clientela restrita (filhos de ferroviários,

¹⁷ De acordo com Tenca (2006, p. 74), antes da implantação do CFESP, várias instituições foram criadas sob domínio e influência dos industriais. Dentre elas, se destacam cronologicamente: “Ciesp (1028); Serviço de Ensino e Seleção Profissional das Estrada de Ferro Sorocabana (Sesp) (1931); Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) (1931); Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) (1931); Escola Livre de Sociologia e Política (1933).

principalmente) e formação para a utilização também restrita (somente para as estradas de ferro). Nas escolas de aprendizagem de ofício, os alunos eram, invariavelmente, órfãos e outros “desvalidos”, oriundos do lumpemproletariado [...]. Segundo, pela associação do Estado com as empresas, a fim de formar pessoal para todas elas. O Estado era essencial para o funcionamento desse mecanismo, enquanto fornecedor de recursos e garantidor das regras do jogo. (CUNHA, 2000a, p. 26)

Conseqüentemente, atendendo aos objetivos do ideário industrial, o Estado brasileiro passou a adotar medidas que buscaram promover não somente a formação profissional, mas a inserção dos aprendizes no mercado de trabalho. No que se refere à política educacional, convém ressaltar, inclusive, de acordo com Moura (2007), que foi a partir da Constituição de 1934 que se buscou inaugurar “uma política pública de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação”. (Ibid., p. 08)

Também foi por meio desta mesma Constituição, conhecida por intervir diretamente na economia do país e ser a primeira a estabelecer normas de direito do trabalho, que foram garantidas a liberdade sindical; o salário mínimo; o repouso semanal; a jornada de oito horas de trabalho; as férias anuais remuneradas; a proteção do trabalho das mulheres e das crianças e dos adolescentes, e que foi alterada a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho, de 12 para 14 anos de idade¹⁸.

No tocante à educação, entretanto, a Constituição federal de 1937 apresentou um retrocesso em relação à de 1934, pois “dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação” (MOURA, 2007, p. 08). Além disso, na interpretação de Weinstein (2000), ao mesmo tempo que estipulava, em seu artigo 129¹⁹ que cabia aos industriais a obrigação de criar escolas de aprendizagem para os filhos de seus empregados, afirmava, de forma um tanto incoerente, “que a educação profissional deveria ser

¹⁸ Por outro lado, contraditoriamente, para o trabalho noturno, a idade acabou sendo diminuída, de 18 para 16 anos de idade.

¹⁹ Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937).

“essencialmente dever do Estado” (Ibid., 106). Em outras palavras, e de acordo com Pereira e Passos (2010), pode-se até mesmo dizer que

sobre o que prescreve a Carta há dois aspectos a destacar: primeiro, o escopo da ação do Estado — aos pobres, oferecendo-lhes ensino pré-vocacional, e o segundo, o caráter da educação profissional — que conservava o traço assistencialista presente desde as primeiras experiências da educação profissional, destinadas aos “órfãos e desvalidos de fortuna”. A Carta de 1937 determinava o tipo de educação que seria realizada pela população pobre, instituindo a discriminação social através da escola (PEREIRA; PASSOS, 2010, p. 06).

Além destas contradições, a referida Constituição também ficou conhecida por restringir a liberdade sindical e estabelecer a criminalização de greve. Entretanto, ao se referir ao trabalho infantojuvenil, manteve a proibição do trabalho aos menores de 14 anos de idade, conforme estava estabelecido pela constituição anterior²⁰.

Na realidade, as medidas adotadas nesta conjuntura se coadunam ao contexto do golpe que veio instaurar o Estado Novo, e que resultaram, como enfatiza Weinstein (2000), na adesão por propostas inovadoras que fomentavam a racionalização nas áreas da educação e das políticas sociais, onde o Estado passou a desempenhar um novo papel, agora intervindo direta e intensamente na economia, promovendo assim, a industrialização e um processo de ensino que viesse atender suas necessidades produtivas.

2.2.2 A hegemonia da concepção de educação profissional para o trabalho assalariado

Com a consolidação do Estado Novo entre as décadas de 1930 e 1940 e os impactos ocasionados pela Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o contexto

²⁰ Entretanto, a título de direitos e garantias fundamentais, esta Constituição adota algumas outras medidas se comparada a Constituição de 1934. “Art 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”. (BRASIL, 1937).

histórico, social e político do Brasil tomaram novos rumos. No setor produtivo industrial por exemplo, em decorrência da guerra, o mercado que vinha se desenvolvendo integrado ao capitalismo internacional, exportando alimentos e matérias primas, e importando bens industrializados, como descreve Cunha (2000a), passou a intensificar a fabricação e a exportação dos bens produzidos, expandindo sua produção industrial. Por não haver força de trabalho qualificada que atendesse a essa expansão e também pela dificuldade em depender apenas do trabalho realizado pelos imigrantes, “constatou-se a necessidade de formar trabalhadores qualificados para atender às demandas do setor produtivo, fazendo-se urgente a organização, a ampliação da capacidade de atendimento e o aumento da qualidade do ensino industrial” (CAIRES E OLIVERA, 2016, p. 60).

Entretanto, não foi essa a única alteração ocorrida neste período, pois, estrategicamente e com a intenção de manter o controle, principalmente político, da classe trabalhadora, buscando silenciá-la, o Estado – ainda no governo de Getúlio Vargas - adotou uma série de medidas legais e político institucionais, que por sua vez, acabaram instituindo e legitimando, como ressalva Manfredi (2002), os interesses das elites e, notadamente, dos setores vinculados ao capital industrial. Assim, ao mesmo tempo que foram atendidas algumas reivindicações trabalhistas, como salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho feminino e infantil, entre outros direitos, contraditoriamente, foram estabelecidos dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação dos trabalhadores.

No que tange à educação, entre 1942 e 1946, procedeu-se, através de Decretos-lei²¹, a reformas que atingiram diversos ramos de ensino. Denominadas Leis Orgânicas do Ensino, esses decretos normatizaram e reorganizaram a estrutura educacional do Brasil, constituindo o que se conhece por Reforma Capanema. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 269) ressalta que a “sequência dos decretos não obedeceu a uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas”, pois, para ele, “o conjunto das reformas tinha uma ordenação lógica que decorreu de uma

²¹ De acordo com Saviani (2013, p. 269), os Decretos- lei promulgados foram: a) Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-Lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Senac; h) Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei orgânica do Ensino Agrícola.

mesma concepção geral e que se materializou numa mesma estrutura organizacional” (Ibid.). Em decorrência, o sistema educacional passou a prever

um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. (SAVIANI, 2013, p. 269)

Não se limitando a uma simples ação por parte do Estado, a Reforma Capanema, além de apresentar um caráter sistematizador e centralizador, acabou legitimando a dualidade educacional, proporcionando o que Manfredi (2002) interpreta como “a separação entre o trabalho manual e o intelectual”. Tratava-se da conformação do sistema educacional à divisão econômico-social do trabalho, como descreve Pereira e Passos (2010), “acirrando com isso, mais que a distinção de classe, a dualidade entre as modalidades de ensino: de um lado ensino secundário e de outro o profissional, subdividido em Industrial, Comercial, Agrícola e Normal” (Ibid., p. 06), concretizando assim, a manutenção e reprodução da distinção entre um ensino para as elites (o secundário e o superior) e outro para as classes populares (o profissional).

Mantendo a dualidade, destinando a educação profissional aos filhos da classe trabalhadora e se comprometendo com o treinamento da força de trabalho para atender às necessidades produtivas, tais reformas acabaram também por estabelecer parcerias educacionais com o setor privado, através da criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 22 de janeiro de 1942 e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 10 de janeiro de 1946.

Regulamentados por Decretos-Lei, foram criados para atender os interesses e necessidades do mercado nacional, servindo também, como ressalta Weinstein (2000, p. 134), de “escudos morais e técnicos que lhes permitiram enfrentar uma nova era de mobilização sindical, democratização e política populista”. Entretanto, o SENAI, cuja missão era formar profissionais para a incipiente indústria nacional não passou, de acordo com Muller (2010, p. 198) de um “órgão privado encarregado de criar e ministrar cursos para aprendizes e operários de várias empresas, dirigido pelos empresários e mantido com recursos vindos das indústrias através do fundo de aposentadorias e pensões”. Diferentemente do SENAI, o SENAC, - que foi

dirigido e organizado pela Confederação do Comércio – não somente regulamentou o ensino comercial, como também administrou, em território nacional, as escolas de aprendizagem comercial.

Também em 1942 foi aprovado o Decreto-lei n. 4.481, que obrigava os industriais a empregar trabalhadores aprendizes, que seriam matriculados e mantidos pelo SENAI. De acordo com esse decreto, para a contratação

teriam prioridade os filhos e irmãos dos funcionários que demonstrassem ter aptidão física e mental, verificada por processo de seleção profissional, para a atividade que pretende exercer, estabelecendo ainda que a escolarização oferecida aos aprendizes deveria funcionar no horário normal de trabalho, sendo que as empresas estavam obrigadas a garantir a frequência dos alunos nos cursos em que estivessem matriculados (MULLER, 2009, p. 142 - 143)

Nesse período também foram regulamentadas, em 1º. de maio de 1943, as relações individuais e coletivas do trabalho através da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT. Decretada como uma necessidade constitucional, após a criação da Justiça do Trabalho, esta legislação passou a regulamentar nacionalmente os direitos trabalhistas.

Entretanto, como destaca Weinstein (2000), nesse momento histórico, contraditoriamente, toda e qualquer legislação editada que envolvesse a classe trabalhadora, antes de ser promulgada, passava pela avaliação dos empresários. Assim, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio “enviava os projetos de leis do trabalho para a FIESP e outras federações patronais para comentários e sugestões, algumas das quais eram incorporadas às versões finais” (Ibid., p. 80).

Com relação ao trabalho infantojuvenil, de modo geral, os artigos 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da CLT, acabaram não somente o regulamentando, mas estabelecendo que, para ingressar como aprendiz no mercado de trabalho, era preciso ter entre 12 e 18 anos de idade, sendo proibido, apenas aos adolescentes entre 12 e 14 anos, o trabalho em áreas de risco que viessem a prejudicar a saúde, a moralidade, o desenvolvimento normal e a frequência ao ensino regular. Em contrapartida, foi garantido o registro em carteira de trabalho profissional e remuneração nunca inferior a meio salário mínimo e estabelecido que os aprendizes deveriam realizar o curso de aprendizagem do ofício, que era promovido, com exclusividade, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Em função dessa legislação, seu público alvo acabou se diversificando, pois não somente os considerados “desvalidos” eram treinados para o trabalho produtivo, mas também os filhos dos trabalhadores empregados nas indústrias. Tal situação levou a promulgar, em 12 de agosto de 1946, o Decreto-lei n. 9.576, segundo o qual, de acordo com Cunha (2000a, p. 50), as indústrias foram “obrigadas a empregar e a matricular nas escolas mantidas pelo SENAI um número de aprendizes equivalente a 5% no mínimo, e 15% no máximo, dos operários cujos ofícios demandassem formação profissional”, bem como definiu como aprendiz todo e qualquer trabalhador menor de 18 anos e maior de 14 anos de idade, “sujeitos à formação metódica do ofício em que exerciam seu trabalho” (Ibid., p. 51).

Alguns desses preceitos foram incorporados pela Constituição de 1946²² - no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) -, promulgada um mês após o Decreto-lei n. 9.576. Nesta, foi “reafirmada a importância da aprendizagem e da capacitação para trabalhadores menores, que ficaram sob a responsabilidade das empresas industriais e comerciais” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 66). Seu artigo 168 por exemplo, estabelecia que as “empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores” (BRASIL, 1946). Buscando manter as mesmas diretrizes da Constituição de 1937, inclusive no que se refere às condições salariais, idade de ingresso e trabalho noturno, para as infância e adolescência trabalhadora, tal legislação, como descreve Arend (2009, p.31), apenas permitiu “análise do caso concreto pelo juiz competente para relaxar as proibições legais, caso verificada a necessidade do trabalho precoce para sustento do infante ou de sua família”.

Em 6 de outubro de 1952, durante o governo Getúlio Vargas, o conceito de aprendiz foi estabelecido através do Decreto Lei n. 31.546²³. O mesmo, por sua vez, também determinou que a formação profissional do trabalhador aprendiz deveria ser realizada no próprio emprego, mediante aprendizagem metódica. Estabeleceu também o contrato de aprendizagem para os trabalhadores entre 14 e 18 anos de idade, que eram obrigados a realizar “a formação profissional metódica do ofício em que exerça o seu trabalho” (BRASIL, 1952), apontando o SENAI e o SENAC como

²² <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

²³ Texto original encontrado na página: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D31546.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

instituições responsáveis pela formação profissional metódica do trabalhador e determinou o tempo máximo de vigência do contrato de aprendizagem, que não poderia ser, em caso algum, superior a três anos. O Estado, nesse contexto, continuou sendo o que Manfredi (2002) destaca como, o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimentos que alicerçaram as necessidades do empresariado industrial nesta conjuntura.

Visando melhor entender o impacto que o contexto nacional e internacional desempenhou na constituição das atribuições dos aprendizes, deve-se registrar que, nesse período, principalmente a partir da década de 1950, quando uma “situação internacional adversa, num ambiente de guerra fria, em que os Estados Unidos já tinham se transformado em nação hegemônica”, como destaca Manzano e Costa (2007), o Brasil passou por um novo processo de industrialização, maximizado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), quando houve um grande incentivo à produção industrial e um vigoroso processo de acumulação de capital no Brasil²⁴. Norteado por um Plano de Metas²⁵ “que se constituiu como uma política de desenvolvimento industrial, baseada em ações de gestão, que priorizavam a técnica, a ciência, a eficácia e, sobretudo, a abertura da economia brasileira ao capital internacional” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 68), promoveu-se um processo de centralização político-administrativa no Estado.

Marini (2000) destaca que neste mesmo período, além do Brasil, outros países da América Latina (como por exemplo: Argentina, Chile, Uruguai e México) também se inspiraram na ideologia nacional-desenvolvimentista e acabaram aderindo à dinâmica do capitalismo internacional, na qual as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada do capital monopolista internacional e da dependência.

²⁴ De acordo com Galeano (2015, p. 303) este foi um período na história do Brasil em que “[...] a indústria crescia em ritmo acelerado. Eram abertas as portas, de par em par, aos investimentos estrangeiros, aplaudia-se a invasão dos dólares, sentia-se a vibração do dinamismo do progresso”, bem como, foi concedido “um tipo especial de câmbio, que Kubitschek garantiu, para a remessa de lucros às matrizes das empresas estrangeiras e para a amortização de seus investimentos” (Ibid., p. 303-304), ou seja, o “Estado assumia a responsabilidade solidária no pagamento das dívidas contraídas pelas empresas no exterior e fixava também um dólar barato para a amortização e os juros dessas dívidas”. (ibid., p. 304)

²⁵ Por meio do Plano de Metas, a partir de meados dos anos 1950, o governo de Juscelino Kubitschek não só mudou o padrão de acumulação da economia brasileira com o desenvolvimento da “industrialização pesada”, como definiu – e aprofundou – o poder do Estado, instaurando, de modo real, como unidade-chave do sistema social, a grande empresa capitalista industrial, seja de capital internacional, seja de capital nacional. A corporação internacional se tornaria então o principal “agente” da modernização tecnológico-organizacional no país” (ALVES, 2000, p. 107).

A esse respeito, Wagner (2009), citando Santos (1971), esclarece que

as mudanças na divisão internacional do trabalho, na fase do capitalismo monopolista, conduzem os países dominados: a) ao predomínio da grande empresa; b) à concentração econômica, sob o domínio da grande indústria, sobretudo, internacional; c) ao domínio monopolista do mercado; d) ao surgimento de uma camada gerencial que representa os interesses do grande capital; e) à organização sindical e política dos interesses do grande capital; f) ao controle da vida política e do Estado, mediante a adaptação a seus interesses. (WAGNER, 2009, p. 62, apud SANTOS, 1971, p. 201)

Foi neste período que se constituiu no Brasil o que Medeiros (2009, p. 59) classifica como um “novo mundo do trabalho” que exigiu também um “novo proletariado metalúrgico vinculado às indústrias produtoras de bens de consumo durável” (Ibid.), o que levou não somente a criar uma nova classe operária, “mas também uma classe média ligada à produção de serviços e à burocracia”. Assim,

mais uma vez o papel do Estado foi fundamental na condução do novo modelo produtivo fordista, para um processo crescente de acumulação no país com bases diferentes do modelo de industrialização varguista. Esta teve como base uma proposta nacionalista enquanto JK seguiu caminhos contrários, propondo uma industrialização brasileira baseada nas multinacionais. As empresas de capitais estrangeiros aplicavam o modelo fordista de gestão do trabalho e investiam no Brasil, pois contavam com condições ideais para a ampliação do capital. (MEDEIROS, 2009, p. 59-60)

Para dar conta dessa nova dinâmica de produção industrial, diferentemente dos países centrais, além de vivenciar uma nova fase de acumulação, comandada pelo capital monopolista, o Brasil e a América Latina como um todo levou sua classe trabalhadora a passar pelo processo definido por Ruy Mauro Marini - em sua obra intitulada *Dialética da Dependência* (2000) - como superexploração da força de trabalho, que é caracterizada, conforme apontado por Martins (2011), pela queda dos preços da força de trabalho por abaixo de seu valor. Para esse autor, a superexploração

[...] se desenvolve por meio de quatro mecanismos: a elevação da jornada ou da intensidade de trabalho sem a remuneração equivalente ao maior desgaste do trabalhador, a redução salarial ou, finalmente, a elevação da qualificação do trabalhador sem a remuneração equivalente ao incremento de valor da força de trabalho. Esses mecanismos podem se desenvolver isoladamente ou de maneira combinada, de acordo com a fase em curso de acumulação de capital, mas representam maior desgaste do trabalhador e conseqüentemente o esgotamento prematuro e a

limitação da sua força de trabalho em condições tecnológicas determinadas. (MARTINS, 2011, p. 129)

Como consequência dessas decisões e opções, o Estado necessitou compactuar com essa dinâmica e assumir compromissos para honrá-la. Assim, promoveu a reforma educacional, consolidou as Leis trabalhistas e implantou, por meio de parceria entre público e privado, o ensino profissional que teve por objetivo principal atender aos interesses dos industriais, criando assim, condições para assegurar maior produtividade, acabando, como enfatiza Freitag (1980, p. 53), por reproduzir “em sua própria dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação”, financiando desta maneira, as condições de superexploração e apropriação da força de trabalho.

Dessa forma, tal dinâmica acabou também reforçando a naturalização da superexploração do trabalho infantojuvenil ao ponto de criar legislações específicas que regulamentaram o ensino profissional e a apropriação desta força de trabalho, pavimentando as condições para o estabelecimento de legislações posteriores que são, em parte, fruto dos acordos econômicos e políticos, estabelecidos naquele contexto.

2.2.3 A criação do SENAI e a adoção das séries metódicas ocupacionais como processo de aprendizagem

No contexto da Reforma Educacional promovida pelas Leis Orgânicas do Ensino entre os anos de 1942 e 1946, o SENAI foi criado em 1942 com o intuito de atender à formação básica de alunos, atividade que deixava de ser desempenhada pelas Escolas de Aprendizes Artífices, que passariam, pela nova legislação, a receber alunos a partir do então ginásio industrial. Vinculado às empresas e se constituindo como um sistema de ensino paralelo, o SENAI supriria a demanda de um número maior de trabalhadores para os setores produtivos, bem porque, nesta época, a formação de aprendizes que era proporcionada pelas Escolas de Aprendizes Artífices, vinculadas ao sistema federal de ensino, segundo Romanelli (1986), não tinha condições de suprir a exigência de treinamento rápido de força de trabalho necessário para acompanhar o ritmo de desenvolvimento fabril.

Promovendo cursos de aprendizagem de formação rápida e elementar, o SENAI acabou de destacando não somente por instaurar o ensino industrial em

larga escala, mas por “organizar e administrar, em todo país, escolas de aprendizagem para industriários”. (RODRIGUES, 1998, p. 16).

No entanto, a criação de um sistema de formação de trabalhadores através do SENAI, propiciou, como descreve Romanelli (1986), condições para que a demanda social da educação se organizasse apenas em dois tipos de componentes: os que representavam os “estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente” (Ibid., p. 168), e os que representavam os “estratos populares que passaram a fazer a opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho” (Ibid.), o que resultou, de modo geral, em um sistema de discriminação social, pois a dualidade do ensino acabou permanecendo e o

sistema oficial, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas”, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. (ROMANELLI, 1986, p. 169)

Fruto da relação público privado estabelecido entre Estado e industriais, o SENAI passou a ser socialmente visualizado como referência em formação técnico-profissional e mesmo sendo criado, via decreto-lei, para ser uma instituição pública, acabou sendo controlado e gerido pelas entidades patronais, assumindo, assim, papel fundamental para os interesses e para as relações industriais.

Criado com a intenção de profissionalizar aprendizes para trabalho especializado na indústria, porém, como destaca Weinstein (2000, p. 136), as pressões da época da guerra levaram o SENAI a estabelecer outras prioridades durante os seus “primeiros anos de atividade para conseguir o máximo impacto no mercado de trabalho”. Em função dessa realidade, ao lado da proposta inicial, acabou desenvolvendo “programas de aperfeiçoamento de operários adultos para desempenhar funções especializadas, principalmente, no segmento metalúrgico” (ibid.).

Passada a situação de emergência, o SENAI se voltou para sua principal missão, desenvolver programas de aprendizagem para adolescentes e jovens²⁶ que buscavam inserção no mercado de trabalho. Entretanto,

²⁶ Segundo Romanelli (1986, p. 168-169), “tratava-se de uma população que tinha urgência de preparar-se para o exercício de um ofício. Em se tratando de pré-adolescentes, a população que procurava as escolas de aprendizagem era a população que precisava começar a trabalhar mais

as empresas deveriam dar preferência aos filhos (inclusive os órfãos) e irmãos dos seus empregados e exigir, como condição, ao lado de outras, terem os candidatos concluído o curso primário ou possuírem os conhecimentos essenciais à formação profissional. Matriculado no curso do SENAI, o aprendiz continuaria a receber do empregador remuneração igual à que vencia no trabalho, na base de dia de frequência à escola. Quando a empresa tivesse dificuldade em conseguir aprendizes para cumprir o dispositivo legal, o SENAI deveria recrutá-los e matriculá-los, ficando a empresa obrigada a empregá-los, remunerando-os como aspirantes à indústria (CUNHA, 2000a, p. 53).

Coordenado por Roberto Mange, o SENAI herdou do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) o “patrimônio material, seu acervo metodológico e intelectual constituído de planos, projetos, estudos” (RODRIGUES, 1998, p. 18), como também a metodologia de ensino baseado nas séries metódicas ocupacionais e o processo de seleção realizado por exames psicotécnicos, ocupando assim, “uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados” (CUNHA, 2000a, p. 10).

Tanto a criação do SENAI como a idealização e metodologia de ensino desenvolvido para o CFESP, segundo Conceição (2006), não ocorreram por acaso. De acordo com esse autor, tais instituições foram planejadas e tornaram-se parte integrante dos projetos desenvolvidos pelo IDORT desde a década de 1920, que por sua vez, tinha entre várias propostas, disseminar entre os níveis de ensino (primário, profissional, secundário, superior) uma formação voltada à organização racional do trabalho.

Estabelecendo tais diretrizes, foram muitos os industriais e pedagogos que entre as décadas de 1920 e 1940, acreditaram e implantaram a racionalização como princípio científico aplicado ao trabalho e à qualificação profissional. Na adequação deste processo à realidade brasileira, os idealizadores idortianos que mais se destacaram foram, de acordo com Weinsten (2000), Roberto Simonsen²⁷ e Roberto

cedo, portanto, não podia frequentar as escolas do sistema oficial. Em se tratando de adolescentes e jovens, a população que procurava preparo era a população que já estava empregada havia mais tempo, portanto, também fora do sistema escolar oficial, e exigindo qualificação para o trabalho, a fim de obter melhor remuneração”.

²⁷ Engenheiro e empresário, sempre adotou os ideais estrangeiros em suas experiências profissionais, e assim destacando-se por ser um dos estudiosos da racionalização. Em seus discursos como representante da classe industrial brasileira, procurou sempre enfatizar a substituição dos antigos modelos de produção pela racionalização. Acreditava que a indústria brasileira deveria organizar e administrar o trabalho de forma que o dono do capital conseguisse aumentar sua produtividade por meio do controle do processo de trabalho. Encabeçando uma política de parceria com o Estado, sempre demonstrou “entusiasmo pela administração científica

Mange²⁸, profissionais que representaram “[...] de formas diversas mais inter-relacionadas, as aspirações daqueles que defendiam a racionalização como solução para uma série de problemas econômicos e sociais” (p. 34).

No entanto, foi com o ingresso de Roberto Mange²⁹ nos Liceus de Artes e Ofícios de São Paulo que o método tradicional de aprendizagem acabou sendo substituído por outro, que gradativamente, por meio de erros e acertos, ficou conhecido como séries metódicas ocupacionais (SMO). Esse novo método de ensino, entretanto, só veio ser reconhecido, a ponto de se tornar referência nacional no processo de ensino para o trabalho, com a criação do CFESP e logo depois, pelo SENAI.

Desenvolvida e testada por estudiosos que defendiam a industrialização e a racionalização do trabalho, as séries metódicas ocupacionais³⁰ entre teoria e prática foi implantada como método de ensino, e, destacando-se por sua operacionalização, acabou sendo institucionalizada pelo SENAI e tornou-se referência pedagógica para aqueles e aquelas que ingressavam no mercado de trabalho - a partir da década de 1940 - como trabalhador aprendiz.

Conhecidas como séries metódicas, propunha, basicamente, que cada operação deveria ser decompostas em

[...] operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação. As tarefas eram atribuídas aos aprendizes de acordo com o grau crescente de complexidade e conforme o ritmo individual de aprendizado. Os conhecimentos de

como uma forma de aumentar a produtividade e resolver os conflitos sociais”. (WEINSTEIN, 2000, p. 40-41)

²⁸ De origem suíça, estudou em Portugal e formou-se engenheiro na Alemanha. Tal oportunidade fez com que se interessasse pelas várias teorias de organização do trabalho, mas debruçou-se mesmo nos estudos que abordavam os vários métodos de treinamento profissional. Seu objetivo era criar um novo trabalhador, aliás, um trabalhador que atendesse às necessidades industriais de forma subordinada e limitada. Conhecido como o engenheiro que se tornou educador, criou e implantou nacionalmente o sistema de aprendizagem que visava às séries metódicas, pois acreditava que a capacitação profissional “deveria ser adequada às necessidades da indústria e deveria desenvolver-se continuamente para atender a essas necessidades sempre novas, segundo as determinações de engenheiros e técnicos altamente qualificados”. (WEINSTEIN, 2000, p. 55).

²⁹ Para Mange, o método tradicional se baseava apenas no processo empírico e os indivíduos estavam condicionados a imitar as ações dos trabalhadores mais experientes, sendo assim, de extrema urgência realizar uma capacitação profissional que visasse à cientificidade de cada tarefa realizada.

³⁰ De acordo com a literatura senaiana, as séries metódicas ocupacionais têm por finalidade: “sistematizar a aprendizagem, com economia de material, esforço e tempo; auxiliar e orientar o docente no planejamento das aulas; levar o aluno a conduzir por si mesmo grande parte da aprendizagem; facilitar o controle objetivo da eficiência do ensino” (SENAI, 2012, p. 64). (Ibid., p. 64).

caráter geral (científicos e tecnológicos) eram ministrados na medida da necessidade das tarefas praticadas, e à medida que elas eram executadas. Como apoio ao aprendiz, produzia-se material didático específico, compreendendo, principalmente: folhas de tarefa, que diziam o que fazer; folhas de operação, que diziam como fazer; e folhas de informação tecnológica, com a indicação dos conhecimentos de matemática, física, química e outros, necessários à realização de cada tarefa. (CUNHA, 2005, p. 132)

Além disso, as séries metódicas, de acordo com Muller (2015), não representaram apenas um método de ensino, mas “uma ferramenta, uma estratégia e um modelo de material didático” (Ibid., p. 180) que tinha, por trás de suas estruturas, intenções ideológicas que buscavam, “no menor tempo possível, transformar meninos em operários-modelo, bem ao gosto da racionalização do trabalho que marcou os anos de 30 e 40” (Ibid.).

Consoante com esse princípio, para ingressar no SENAI, o candidato deveria, inicialmente, realizar um teste psicotécnico, pois acreditava-se que esta modalidade de exame psicológico poderia oferecer “instrumentos racionais e científicos ímpares para determinar as qualificações básicas e inclinações dos candidatos a emprego, seja para a fábrica, seja para a área administrativa (WEINSTEIN, 2000, p. 25)”. Na realidade, Roberto Mange, defensor da formação científica e racional do trabalho, entendia que a adoção da psicologia aplicada auxiliava na avaliação do

desempenho do aluno em seis grandes categorias: inteligência geral; memória; apreensão e reprodução; senso técnico; acuidade dos sentidos e habilidade manual. Eram consideradas, no levantamento dos resultados, a memória para números, a compreensão e julgamento das questões propostas, o senso técnico, a percepção de formas, a acuidade visual e tátil, a coordenação motora e a habilidade manual dos candidatos em suas respostas. (MANGE, apud, MULLER, 2010, p. 200).

Entretanto, antes de realizar o teste psicotécnico, o adolescente ou jovem tinha que se submeter a uma maratona de exames. Participavam inicialmente de um encontro geral conhecido como “reunião de informação” (onde eram abordados os objetivos do SENAI; os cursos oferecidos; os horários de funcionamento, entre outros aspectos). Em seguida, todos seus dados pessoais eram anotados pelo preenchimento de uma ficha e o candidato realizava um teste (prova) teórico, que tinha por objetivo avaliar seus conhecimentos (principalmente os de matemática e português). Passando por todo esse processo, finalmente, realizava o exame

psicotécnico, que envolvia um teste de habilidades práticas (conhecido como sondagem) realizado nas oficinas da instituição.

Uma vez admitido no programa de aprendizagem, o aluno, segundo Cunha (2000a, p. 71), era encaminhado “ao estudo das *disciplinas instrumentais*, cujo conteúdo era dosado de acordo com o ofício”. Passando por essa etapa, a próxima fase seria o desenvolvimento das séries metódicas ocupacionais na oficina de aprendizagem, onde o ensino era ministrado passo a passo, seguindo uma ordem de execução. Buscando sempre manter a relação sistemática entre teoria e prática, o aprendiz era avaliado em todos os momentos.

Condicionando o comportamento e a mente dos jovens trabalhadores a um processo de formação, caracterizado por Frigotto (1989, p. 210) como um “[...] conjunto de maneiras de ser, de pensar, de agir, atributos ‘morais’ e funcionais ao desempenho profissional no interior do processo produtivo da fábrica”, esta metodologia de ensino propiciava a padronização de comportamentos, atitudes e hábitos, atendendo, assim, às necessidades produtivas daquele momento histórico.

Aplicando uma metodologia de ensino pautada nas séries metódicas em suas oficinas, o SENAI não somente reproduziu, por meio deste processo de aprendizagem um ambiente de caráter fabril, como também, ideologicamente, conseguiu formar e produzir “bons trabalhadores”, que se submetem mais facilmente às relações capitalistas de trabalho no interior da fábrica”. (FRIGOTTO, 1989, p. 210)

As séries metódicas, entretanto, não foram o único método de aprendizagem adotado pelo SENAI. A partir da década de 1950 até os anos de 1980, este método contou com o auxílio de outra técnica de ensino, conhecida como TWI (Training Within Industry)³¹. Desenvolvida por especialistas norte-americanos, esta técnica tinha, como principal objetivo, acelerar a formação de trabalhadores para atender às necessidades industriais. De acordo com Muller (2010), tais métodos, um complementando o outro,

[...] previam a utilização de folhas de exercícios, com gradação de dificuldade na execução das tarefas, sendo um ensino praticamente individual, um “estudo dirigido”, havendo entre ambos um diferencial

³¹ “O TWI foi criado nos Estados unidos por um grupo de empresários, logo no início da Primeira Guerra Mundial para capacitar rapidamente operários em substituição aos convocados para a batalha, tentando manter equilibradas as atividades produtivas. Para essa empreitada, foi criado um programa de treinamento industrial baseado num método de adestramento rápido que passou a ser utilizado pelas escolas profissionalizantes americanas”. (MULLER, 2009, p. 100).

importante: os TWI dispensavam a formação geral, centrando-se exclusivamente no aprendizado prático nas oficinas, enquanto que as SMO eram parte de um projeto muito mais amplo, em que se propunha o ensino tanto da parte teórica quanto da parte prática de disciplinas técnicas e também de formação geral. (MULLER, 2010, p. 202)

Na realidade, a adoção do SENAI pelo programa TWI, além de vislumbrar a preparação de “supervisores para treinar operários, de forma sistemática e “racional”, para desempenhar tarefas especializadas e padronizadas”, como destaca Souza (2013, p. 141), também buscou formar operários mais limitados, promovendo assim, “a eliminação da distinção entre trabalho especializado e semiespecializado, já que os cursos na indústria, fossem para adultos ou para menores, concentravam-se na preparação rápida de operários”(Ibid.) que desempenhassem tarefas relativamente estandardizadas.

Adotando tais procedimentos, os cursos de aprendizagem desenvolvidos no SENAI foram, no decorrer de toda sua existência, se transformando e se adaptando tanto às exigências produtivas, como, às estabelecidas em Lei (SENAI, 2012). Na década de 1950, por exemplo, os cursos oferecidos foram organizados com alternância semestral e os alunos que frequentavam um semestre na escola, desenvolviam atividades nas empresas no semestre seguinte. Já a partir dos anos 1960, atendendo ao limite máximo determinado por lei para os cursos de aprendizagem, foram promovidos cursos com carga horária de 3.200 horas, onde a fase escolar desenvolvida durante dois anos letivos, com frequência às aulas, ocorriam nas escolas do SENAI, em tempo integral.

Atualmente, com duração máxima dos contratos estabelecida para o período de dois anos e “a carga horária dos cursos exigindo frequência na escola em apenas um turno, os alunos empregados geralmente desenvolvem atividades práticas nas empresas, no contraturno”. (Ibid., p. 139)

No entanto, para manter o mesmo propósito desde seu surgimento e continuar desenvolvendo suas atividades por meio de um ensino próprio, as bases de sustentação do SENAI acabaram sendo reestruturadas e passaram a estabelecer um processo educativo que caminhasse no compasso das mudanças tecnológicas. Desta forma, as séries metódicas, que atendiam aos princípios dos modelos taylorista e fordista, deram, pelo menos teoricamente, espaço para um novo

processo de ensino aprendizagem, que, de acordo com Handfas (2001), passou a se orientar por

sua nova concepção de formação profissional, tendo como pressuposto que a reestruturação produtiva demanda a formação de um trabalhador multiquilificado, polivalente, devendo exercer, por causa da automação, funções mais abstratas, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais habilidades intelectuais, que lhes permita construir e transferir conhecimentos, resolver problemas e ter iniciativa na escolha de alternativas de ação. (HANDFAS, 2001, p. 04)

Tal proposta, iniciada a partir da década de 1980 - período pós fordista no Brasil – teve como protagonistas, segundo Ignácio (2015, p. 114), “os empresários industriais, representados pelo conjunto de suas entidades (CNI, SESI, SENAI e IEL)”, e, como nas décadas anteriores, acabaram novamente ajustando a educação profissional às necessidades do mercado produtivo, só que agora, de acordo com o autor, vislumbraram um processo de ensino-aprendizagem fundamentado “sobre as bases científicas e tecnológicas, éticas e culturais que, além de permitir a formação flexível desejada, promoveriam o disciplinamento necessário ao regime de acumulação” (ibid.).

Entretanto, mesmo tendo anunciando modificações em sua metodologia de ensino para o trabalho, Handfas (ibidem, p. 12), em seu estudo sobre a nova concepção de formação profissional do SENAI RJ³², aponta para o fato de que “aquilo que aparenta ser o abandono de uma metodologia de ensino considerada ultrapassada, se configura muito mais como um novo rótulo impresso às séries metódicas”. A esse respeito, Muller (2015) esclarece que, mesmo sendo

responsáveis pela formação de considerável número de operários nos diversos cursos do SENAI, as séries metódicas ocupacionais, atualmente, são utilizadas apenas em algumas disciplinas técnicas, estando bastante modificadas com relação aos primeiros modelos, considerados ultrapassadas. (MULLER, 2015, p. 183)

Considerando esses dois estudos, pode-se concluir que, independente do modelo produtivo adotado e das modificações realizadas, as séries metódicas ocupacionais ainda estão presentes no SENAI como método de ensino para o trabalho, e, conforme Kuenzer (1986), devido ao seu “próprio caráter fragmentário,

³² Estudo de caso realizado em um curso de aprendizagem em um Centro de Formação Profissional do SENAI – Departamento Regional do Rio de Janeiro.

não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital”. (p. 48).

Baseando-se nos princípios do modelo produtivo flexível, o SENAI continua, por meio de suas estratégias metodológicas, desenvolvendo um processo educativo que, historicamente, devido à sua operacionalização limitada, pouco tem contribuído para a reflexão e entendimento do trabalho realizado, o que, na análise de Frigotto (2006), não deixa de ser “um pacote de competências adequadas à formação do *cidadão produtivo* ajustado técnica e socialmente às demandas do capital” (p. 266).

Entretanto, de acordo com Rodrigues (1998), o SENAI não se limitou a proporcionar cursos de aprendizagens apenas a trabalhadores aprendizes, constituindo-se, no decorrer de sua história, na maior rede latino-americana de formação profissional. Ainda hoje, atendendo às necessidades da indústria nacional, vem paulatinamente ampliando suas atividades entre “assistência técnica ao processo produtivo; apoio à gestão de recursos humanos; certificação ocupacional; serviços técnicos especializados de laboratórios ou oficina; desenvolvimento tecnológico; e difusão de informação tecnologia” (ibid., p. 19)

Conforme Muller (2015), tal amplitude de ações e abrangência se deu também pelo apoio e afinidade entre o Estado e empresários industriais ligados à Confederação Nacional das Indústrias (CNI) desde a década de 1940. Além de se preocupar com a formação de mão de obra para a indústria brasileira e lançar, juntamente com o IDORT, as bases para a criação do SENAI, a partir de 1988, o foco de atuação da CNI passou a ser a competitividade do produto brasileiro, a inserção das empresas no mercado internacional e a redução do Custo Brasil. Além disso, atualmente atua em defesa de reformas institucionais para que a economia brasileira cresça de forma sustentada, competitiva, inovadora e com alta produtividade³³.

2.2.4 Entre a Ditadura Militar e o Processo de Redemocratização

Para compreender o contexto, as alterações das políticas públicas de educação e ao mesmo tempo, demonstrar a forma com que crianças e adolescentes continuavam legalmente se inserindo no mercado de trabalho neste período, deve-

³³ Dados obtidos no site da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Site:<<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/conheca-cni/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

se considerar que a partir da década de 1960, principalmente após o golpe militar de 1964, se buscou, como relata Reis (2015), restringir a atuação do empresariado nacional enquanto projeto político para dar espaço ao capital estrangeiro³⁴. Nessa perspectiva, o Estado acabou se “constituindo enquanto agente de acumulação de capital, além de também mediar as relações estabelecidas entre sociedade dependente e o capitalismo internacional” (Ibid., p. 246).

Acumulando funções empresariais e políticas e permitindo a internacionalização da produção, o Estado, como destaca Manzano e Costa (2007), não somente contribuiu para o aprofundamento da dependência em relação ao capital internacional, como também bloqueou definitivamente qualquer tentativa de construção de um capitalismo auto-sustentado sob a direção de uma burguesia nacional, o que, por sua vez, resultou no fim das ilusões nacionais-desenvolvimentistas no marco do capitalismo, reforçando assim, a Teoria da Dependência abordada anteriormente. Neste processo, as políticas públicas de educação acabaram também sofrendo alterações, de forma que o seu sentido passou

a ser o de investimento, atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico, integração empresa/escola, necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho, no sentido da valorização do trabalhador e de promoção social, pela via de qualificação profissional, evidenciando a educação como um apêndice da aceleração do desenvolvimento econômico. (FONSECA, 2006, p. 208)

Neste caso, é importante destacar que antes do golpe militar, no governo de João Goulart (1961-1964), promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 4.024/61 que, mesmo mantendo a dualidade estrutural entre educação formal e a profissionalizante, criou, “pela primeira vez, equivalência entre as duas estruturas e a integração dos dois níveis” (MULLER, 2013, p.111). No entanto, como destaca Kuenzer (2001), esta diferenciação não alterou

³⁴ De acordo com Galeano (2015, p. 306), foi a partir de 1964, sob o governo do marechal Castelo Branco, que se buscou firmar “um acordo de garantia de investimentos que concedia às empresas estrangeiras virtual extraterritorialidade, com a redução de seus impostos sobre a renda e a outorga de facilidades extraordinárias para desfrutar de créditos, além do afrouxamento do torniquete imposto pelo anterior governo de Goulart à drenagem de lucros. A ditadura acenava para os capitalistas estrangeiros oferecendo o país como os proxenetas oferecem uma mulher, e destacava seus atributos”.

a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos. (KUENZER, 2001, p. 15)

Nesta LDB, por exemplo, não se visualizou alterações significativas no campo da aprendizagem técnico-profissional destinada aos trabalhadores aprendizes. Contudo, relativa ao Ensino Técnico, estabeleceu no Art. 51 a obrigatoriedade de empresas industriais e comerciais em “ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino”. (BRASIL, 1961).

Somente na Constituição Federal de 1967 que questões ligadas ao trabalhador aprendiz foram abordadas. Nesta em específico, ficou estabelecido no Art. 158 a proibição do trabalho para menores de 12 anos de idade e, em relação ao trabalho noturno e insalubre, se manteve o impedimento para os menores de 18 anos. Porém, ao alterar a idade mínima de proibição para o trabalho de 14 para 12 anos, houve necessidade de modificar, a redação do art. 403 da CLT³⁵, o que ocorreu por meio do Decreto Lei 229/67.

Essa modificação durou pouco tempo, pois, neste mesmo ano, a Lei Federal 5274/67³⁶ alterou novamente a idade de ingresso no mercado de trabalho (que retornou de 12 para 14 anos) ao dar novas providências para o assunto:

Art. 1º Para menores não portadores de curso completo de formação profissional, o salário-mínimo de que trata o Capítulo III do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943, respeitada a proporcionalidade com que vigorar para os trabalhadores adultos da região, será escalonado na base de 50% (cinquenta por cento) para os menores entre 14 (quatorze) e 16 (dezesesseis) anos de idade e em 75% (setenta e cinco) por cento para os menores entre 16 (dezesesseis) e 18 (dezoito) anos de idade. § 1º Para os menores aprendizes assim considerados os menores de 18 (dezoito) anos e maiores de 14 (quatorze) anos de idade sujeitos à formação profissional metódica do ofício em que exerçam seu trabalho, o salário-mínimo poderá ser fixado em até metade do estatuído para os trabalhadores adultos da região. § 2º A

³⁵ "Art. 403. Ao menor de 12 (doze) anos é proibido o trabalho. Parágrafo único. O trabalho dos menores de 12 (doze) anos a 14 (quatorze) anos fica sujeito às seguintes condições, além das estabelecidas neste Capítulo: a) garantia de frequência à escola que assegure sua formação ao menos em nível primário; b) serviços de natureza leve, que não sejam nocivos à sua saúde e ao seu desenvolvimento normal". (BRASIL, 1967a)

³⁶ Texto original, encontrado na página: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5274.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

execução deste artigo não importará em diminuição de salários para os que estejam trabalhando sob condições pecuniárias mais vantajosas. (BRASIL, 1967b)

Todavia, esta legislação continuou obrigando os empregadores a contratar um número de trabalhadores menores de 18 (dezoito) anos de idade não inferior a 5% (cinco por cento) nem superior a 10% (dez por cento) do seu quadro de pessoal, percentuais calculados de acordo com o número de empregados que trabalhassem em funções compatíveis com a do trabalhador contratado. Sendo assim, percebe-se que tais alterações também foram resultado da “articulação entre as normas legais reguladoras do processo econômico e as características conjunturais desse mesmo processo” (SPIDEL, 1989, p. 37).

Na década de 1970, no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), a Lei Federal 5274/67 foi revogada pela Lei nº 6.086³⁷ de 15 de julho de 1974, ficando deste então, proibida “qualquer discriminação de salário por idade e qualquer pagamento de salário abaixo do mínimo estabelecido em lei” (BRASIL, 1974). Por essa legislação, o limite para o ingresso no mercado de trabalho, passou novamente de 14 para 12 anos de idade e, nela tratou-se de estratégias necessárias para promover a industrialização. Coerente com essa decisão, mas contrária ao movimento internacional, o Brasil não aderiu às recomendações da Organização Nacional do Trabalho - OIT, principalmente a Convenção 138, que definiu a idade mínima de 15 anos para admissão no mercado produtivo.

Porém, no campo da educação, em agosto de 1971, - no então governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foi assinada a lei 5692/71, que revogou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 no tocante ao ensino de 1º e 2º Graus e tornou compulsório o ensino técnico-profissional, substituindo, segundo Romanelli (1986, p. 238), “a antiga estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o trabalho”, com o intuito de profissionalizar o maior número possível de trabalhadores e unir a educação básica à profissionalizante, revelando assim, segundo Gomes (2013, p. 73), “a preocupação primeira de atender às demandas do mercado de trabalho, transparecendo a ideologia da racionalidade técnica que subordina a educação de caráter universal aos interesses técnicos da sociedade liberal” .

³⁷Texto original, encontrado na página:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6086-15-julho-1974-357536-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

Concomitantemente à dinâmica adotada no campo educacional, o governo militar, no final da década de 1970, também realizou alterações no sistema público jurídico destinado à infância e adolescência brasileira. No governo de João Figueiredo (1979-1985), por meio da lei 6.667, de 10 de outubro de 1979, foi revogado o Código de Menores de 1927, dando início a uma nova fase da política menorista com a implantação do Código de Menores de 1979 que promoveu a doutrina da Situação Irregular³⁸, cujo princípio pautava-se na origem dos “problemas dos menores”. De acordo com essa doutrina, não havia

[...] distinção entre abandonados e delinquentes, e se fazia um vínculo automático entre pobreza e criminalidade. Disso resultava que as crianças e os adolescentes pobres passavam a ser objeto potencial de intervenção do sistema de administração da justiça de menores, justificando a privação de liberdade de milhares de jovens em instituições, sob a égide de “proteção” do Estado. (ROSA, 2001, p. 194)

Por esse Código também continuou a tutela de crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade que se encontravam em situação de abandono, desvio de conduta e prática de infração penal.

Mantendo o caráter repressivo do sistema adotado na década de 1920, o Estado continuou a proporcionar uma política que ainda reconhecia crianças e adolescentes, fruto da desigualdade, como cidadãos “sem direitos”. Na realidade, ambos os Códigos - de 1927 e o de 1979 -, buscaram rotular, tutelar e institucionalizar a infância e adolescência pobre, não proporcionando assim, um processo de proteção, mas apenas de punição.

Considerando essas crianças e adolescentes como portadores de uma patologia social, tais ordenamentos jurídicos só conseguiram desenvolver ações higienistas de caráter moralista, não promovendo o zelo e os cuidados necessários que a infância e adolescência necessitavam vivenciar, atingindo, principalmente, aqueles que ingressavam prematuramente, por uma questão de sobrevivência, no mercado de trabalho.

Com o prenúncio do fim do período militar, ao longo da década de 1980 a questão democrática voltou a assumir a centralidade nos debates políticos e sociais e o Código de Menores de 1979 não perdurou por muito tempo. Revogado com a

³⁸ “Estar em situação irregular significava estar à mercê da Justiça de Menores cuja responsabilidade misturava de forma arbitrária atribuições de caráter jurídico com atribuições de caráter assistencial.” (VOLPI, 2001, p. 33).

promulgação da Constituição de 1988, os ditames da Doutrina da Situação Irregular passaram a ser substituídos pela Doutrina da Proteção Integral. Aqueles que antes eram rotulados e institucionalizados pelo Estado, começam a ter seus direitos reconhecidos e garantidos. É nesta perspectiva que a infância e adolescência brasileira passou a vivenciar, pelo menos teoricamente, uma política pública pautada nos princípios da democracia e dos direitos humanos. Para Paganini (2011, p. 07), este foi o momento em que o Estado assumiu “a responsabilidade em assegurar e efetivar os direitos fundamentais, não devendo mais atuar como antes, com repressão e força, mas com políticas públicas de atendimento, promoção, proteção e justiça”.

Dando um outro andamento jurídico, a Constituição de 1988, promulgada no governo de José Sarney (1985-1990), determinou, em seu artigo 227, 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” (BRASIL, 1988), e também estabeleceu como dever da família, do Estado e da sociedade, assegurar a proteção integral de toda criança e adolescente, colocando-os a “salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Ibid.).

Visando regulamentar o texto constitucional e conferir eficácia plena ao princípio da Proteção Integral, na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), foi elaborado e entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA³⁹. Criado a partir de amplas discussões e estudos de diferentes organismos da sociedade, o ECA rompeu com a doutrina da Situação Irregular e estabeleceu um ordenamento jurídico pautado na Proteção Integral, adotando uma nova postura em relação à formulação e implementação das políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes, que deixaram de ser tratadas como “menores” e passaram ser reconhecidas como “cidadãos de direitos”.

Garantindo uma política pública diferente das anteriores, propondo mudanças de conteúdo, método e gestão e inovações no campo do atendimento, da promoção, da defesa e da proteção integral à infância e à adolescência, o Estatuto

³⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Visualizado no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.

da Criança e do Adolescente dedicou o Capítulo V⁴⁰ à proteção no trabalho e ao direito à profissionalização, fixando e proibindo qualquer tipo de trabalho ao adolescente menor de 14 anos de idade⁴¹, salvo na condição de aprendiz e passou a considerar aprendizagem todo processo de formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor. Para o aprendiz foram assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários e ao adolescente trabalhador foi vetado o trabalho noturno (realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte); perigoso; insalubre ou penoso; efetuados em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e realizados em horários e locais que não permitissem frequentar o ensino regular.

Contudo, é preciso ressaltar que a implantação deste Estatuto e consequentemente, do direito à profissionalização e proteção no trabalho, não ocorreu unicamente devido ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, em que os movimentos sociais⁴² foram protagonistas na luta pelos direitos infantojuvenis. Além destas ações, que foram de extrema importância e impulsionaram a conquista dos direitos da infância e adolescência brasileiras, houveram pressões de organizações internacionais que abordavam questões trabalhistas, dentre as quais as que consideravam que o trabalho infantojuvenil deveria ser combatido e até mesmo banido das sociedades em que a dinâmica capitalista, sem nenhum discernimento, ainda continuava a explorar.

⁴⁰ Diferente do texto atual, pois esta legislação sofreu várias alterações, o texto original do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990, pode ser visualizado no site: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>

⁴¹ Além da promulgação do ECA, um outro avanço significativo em relação ao trabalho infantojuvenil, que não ocorreu no mesmo momento da referida legislação, foi a publicação da Emenda Constitucional n.20 de 15 de dezembro de 1998, que, além de alterar o inciso XXXIII do artigo 7º da Constituição de 1988, elevou para 16 anos a idade mínima para o trabalho e manteve em 14 anos a idade mínima para o regime de aprendizagem.

⁴² Com o processo de democratização e posteriormente, com o avanço da ofensiva neoliberal, muitos foram os segmentos que se uniram em prol da substituição do Código de Menores de 1979 e se manifestaram pelos direitos das crianças e dos adolescentes. O que mais se destacou foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, que “teve um papel fundamental nesse contexto, sobretudo por envolver o protagonismo de crianças, adolescentes e educadores no processo de mobilização para a discussão e a aprovação do novo ordenamento legal” (SILVA, 2005, p. 40). Diante dessa mobilização, iniciaram-se várias discussões sobre os problemas inerentes aos meninos e às meninas que se encontravam em situação de risco. Essas reflexões resultaram na formação da “Comissão Nacional da Criança e Constituinte”, que conseguiu realizar um amplo processo de sensibilização e conscientização da opinião pública e dos parlamentares constituintes.

Já no campo educacional, principalmente no âmbito da profissionalização, o processo de transição entre ditadura militar e redemocratização não promoveu, pelo menos no primeiro momento, alterações significativas. Entretanto, na Constituição de 1988, em seu artigo 205, ficou estabelecido que a educação profissional deveria visar

[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No inciso IV do artigo 214, ao dispor sobre o Plano Nacional de Educação, são consideradas as “[...] ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a [...] formação para o trabalho”. O inciso XXXII do artigo 7º criticou a antiga dualidade estrutural da sociedade brasileira, na medida em que dispõe sobre a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 91)

Num período marcado pela adesão ao neoliberalismo e inclusive pela “ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva, reengenharia e ‘revolução tecnológica’”, como destaca Frigotto e Ciavatta (2006, p.74), a reforma e as políticas educacionais, que vinham sendo debatidas, desde a promulgação da Constituição de 1988, caíram por terra e passaram a ser orientadas pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo, de forma que, a partir da metade da década de 1990 o “projeto educacional do capital, orientado interna e externamente pelos organismos internacionais, tornaram-se política oficial do governo” (Ibid., p. 74).

Nesse particular, o Estado brasileiro passou, principalmente na área da educação, a seguir as orientações neoliberais das agências internacionais, em especial do Banco Mundial (BM), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e das Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). E, segundo Souza e Lara (2013), como as agências multilaterais têm adotado um discurso pautado no regime de acumulação sobre a dominância do capital financeiro, a educação, a partir desse período, foi visualizada, inclusive pelos documentos orientadores, “como solução para as desigualdades sociais, para o alívio da pobreza, da melhoria da qualidade de vida, do crescimento econômico e do desenvolvimento de capacidades individuais e competências” (Ibid., p. 153).

Entretanto e contraditoriamente, ainda conforme estas pesquisadoras, o papel atribuído ao Estado nos documentos orientadores visou à “legitimação de processos de privatização, reorientações dos gastos públicos e desregulamentação

da economia, em prol de adequar a educação ao programa político de liberalização da economia mundial para garantir a rentabilidade do setor privado (Ibid.).”

Em relação à educação profissional, Oliveira (2006) destaca que a preocupação do Banco Mundial justificou-se, “dentre outros fatores, pela necessidade de as economias em desenvolvimento disporem de uma mão-de-obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho” (Ibid., p. 83), tendo o Banco Mundial recomendado a necessidade de se adotar ações que conjugassem esforços de vários setores da sociedade no processo de qualificação profissional, com a participação do poder público e da iniciativa privada no desenvolvimento de estratégias que garantissem aos trabalhadores maior aptidão para acompanharem as alterações do mercado de trabalho. Para tanto, também ressalta esse autor, esta instituição financeira internacional sugere que a educação pública, desenvolvida sob a responsabilidade do Estado, deva se preocupar apenas com a formação geral, e a formação profissional, por sua vez, deve ser privatizada.

Incorporando essas perspectivas, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), reorganizou a educação escolar em Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. No tocante à educação profissional, estabeleceu

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

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 e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996)

Permeando entre os níveis fundamental, médio e superior, a educação profissional, neste momento, foi considerada, segundo Moura (2007), como “algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade” (p.16).

Logo após a promulgação da lei 9.394/96, o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, recuperando aspectos presentes no Projeto Legislativo PL 1.603, de 1996, que havia sido fortemente rejeitado pelos diversos segmentos da sociedade civil organizada, regulamentou os artigos referentes à Educação Profissional e nela promoveu uma significativa reestruturação.

Um dos aspectos mais marcantes promovidos pelo Decreto 2.208/1997, foi a desvinculação da educação profissionalizante do ensino médio. Extinguido o ensino médio técnico integrado, promoveu apenas, “uma formação de natureza precária e aligeirada, em sistemas paralelos públicos e privados” (SALDANHA, 2014, p.04). Para Fidalgo e Machado (2014), essa decisão se explica pela “introdução da racionalidade financeira na educação profissional”, que acabou “seguindo orientações de organismos transnacionais, como BID, Banco Mundial e FMI” (p.04).

A possibilidade de retorno do ensino médio técnico integrado só veio a ocorrer em 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) com o Decreto Lei nº 5.154/04, que restabeleceu a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. Se em termos legais esse Decreto Lei tornou possível a retomada de uma modalidade de ensino médio exitosa na educação profissional, por articular elementos da teoria e da prática profissional, na prática, outros efeitos se fizeram sentido. Por ter sido equiparado com as outras modalidades já previstas no decreto anterior (2208/97), estabeleceu-se assim, a “desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade, permanecendo a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação”, como aponta Cêa (2006, p. 7), tal legislação acabou contribuindo com a hegemonia da educação profissional desintegrada.

Representando o embate de diferentes interesses e uma crescente implantação de posturas neoliberais no sistema educacional, a partir das demandas do mercado, o Decreto Lei nº 5154/04, no lugar de uma formação mais completa, com integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, acabou legislando em favor da hegemonia dos grupos conservadores e das demandas do processo produtivo.

Se de um lado os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e, na continuidade, de Dilma Houssef (2011 - 2016), desenvolveram políticas públicas diferentes das anteriores, visando à integração curricular entre ensino médio e profissional e

inserção no mercado de trabalho via programa de estímulo ao primeiro emprego, de outro, não conseguiram colocá-las em prática, promovendo apenas cursos de curta duração dissociados da educação básica. Assim, para Acácia Kuenzer (2006), os procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelos programas de qualificação profissional não conseguiram assegurar

o exercício da crítica, da criação, da participação política ou do acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e socio-históricos, com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, é fundamental. Ao contrário, vários dos projetos analisados, embora sutilmente, negam esta necessidade (KUENZER, 2006, p. 904).

Mesmo tentando estabelecer uma ruptura com as políticas neoliberais, onde se buscou, por exemplo, superar o desemprego estrutural e a desigualdade social, a atuação destes governos acabou, de certa maneira, também se fundamentando na lógica do capital financeiro. Para além do campo estritamente econômico, propagou-se

[...] para todas as dimensões da vida social, sustentada nas ideias de volatilidade e de flexibilidade, como valores e ideologia e que fundamenta a ideologia do Estado. Combinam-se neste contexto perfeitamente a flexibilização e precarização do trabalho e as políticas focalizadas e flexíveis de combate à pobreza. Ambas regidas pela mesma lógica, qual seja, de curto prazo, do imediatismo inconsequente, de intervenções pontuais e precárias que, para não se contrapor à ordem Mundial, subordinam-se ao reino da volatilidade, sem mudar e intervir sobre as causas estruturais dos problemas fundamentais da sociedade brasileira. (DRUCK, FILGUEIRAS, 2007, p.3).

No entanto, com a intenção de preparar a força de trabalho juvenil para atender às necessidades do mercado de trabalho, em parceria com a sociedade civil, que as ações governamentais buscaram não apenas fortalecer os programas existentes (como o programa de aprendizagem, estágio e qualificação profissional), mas também desenvolver outros projetos, dentre os quais o Serviço Civil Voluntário, Soldado cidadão, Escola aberta e Jovem Empreendedor.

Se, de um lado, ao investir em programas e projetos visando o primeiro emprego, chegando até mesmo a alterar a Lei da Aprendizagem, essas ações reduziram o desemprego, estimularam o aumento do salário e o ingresso no mercado de trabalho formal, de outro, com a intenção de inserir o público juvenil no

mercado de trabalho, continuaram estabelecendo parcerias com o setor privado, dando assim, andamento às políticas públicas neoliberais implantadas pelo governo anterior.

Como se pode notar, mesmo tentando superar o modelo anterior com adoção de políticas públicas sociais que pudessem proporcionar ascensão da classe trabalhadora, o governo petista acabou de certa maneira, apenas reordenando suas relações com o setor privado, não conseguindo assim, se desvincular das leis de mercado, que continuaram a ditar as regras e condicionar o papel do Estado.

Tal fato se justifica não somente pela opção pelo neoliberalismo a partir da década de 1990, mas também, pela globalização capitalista na América Latina. Para Martins (2011), pautado em Marini,

[...] a superexploração, então característica da periferia, se generaliza para os centros do sistema mundial. Para explicar esse movimento, o autor aponta as duas novas formas de obtenção de mais-valia extraordinária no capitalismo globalizado: o monopólio da ciência e do trabalho intensivo em conhecimento; e a descentralização das tecnologias físicas, que perdem o seu lugar estratégico na divisão internacional do trabalho, e são transferidas para a periferia e semiperiferia em busca do trabalho superexplorado. Este passa a produzir mercadorias para a economia mundial que competem parcialmente com a especialização produtiva dos centros, utilizando tecnologias com alta produtividade. O resultado é a tendência a nivelar a composição técnica do capital no mundo mediante uma reorganização da divisão internacional do trabalho que cria um novo monopólio, de dimensões globais, capaz de impor significativas assimetrias à burguesia de base estritamente nacional dos países centrais. Esta, em consequência, recorre à superexploração face à sua incapacidade de restabelecer suas taxas de lucro pelo dinamismo da corrida tecnológica. (MARTINS, 2011, p. 132, apud MARINI)

Limitado por essas condições internacionais, sob certo aspecto, as únicas políticas públicas promovidas foram as de cunho pontuais, onde o assistencialismo e o clientelismo, sem nenhuma garantia de cidadania, acabaram imperando e também priorizando os interesses daqueles que, de acordo com Faleiros (2000, p. 206), “vivem da especulação em detrimento dos que vivem do trabalho”.

Entretanto, no contexto da transição da ditadura militar para a redemocratização, o governo brasileiro, após promulgar o ECA, em 1990, passou a se preocupar com a exploração ilegal da força de trabalho intantojuvenil, certamente em resposta às pressões internacionais exercidas por entidades que buscavam estabelecer melhores condições de trabalho para os jovens e eliminar formas de

trabalho consideradas prejudiciais ao desenvolvimento humano. Dentre essas, destacam-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas – ONU, e principalmente a Organização Internacional do Trabalho – OIT – que, por meio de tratados, declarações, convenções e recomendações sobre o trabalho, acabaram criando condições de que no Brasil fosse estabelecida a garantia do direito à proteção⁴³ integral no trabalho.

Cooperando tecnicamente no desenvolvimento de projetos e programas, a OIT por exemplo, produz, divulga e elabora instrumentos normativos que contribuem no combate à exploração do trabalho infantojuvenil e dentre os vários documentos recomendados, os que mais se destacaram e que de certa forma, foram acatados pelo governo brasileiro, foram: a Convenção 138 (1973), a Convenção 182 (1999) e as Recomendações 146 e 190. Estas, por sua vez, além de se tornarem prioridade na agenda política brasileira, acabaram promovendo a regulamentação da idade mínima de ingresso ao mercado produtivo.

A Convenção nº 138⁴⁴, complementada pela Recomendação nº 146, estipulou regras acerca do limite etário para o ingresso no mercado de trabalho para os países ratificantes, dos quais o Brasil se incluiu, como também, determinou que a idade mínima para admissão ao emprego não seria inferior à “conclusão da escolaridade, ou não inferior a 15 anos. E ainda estabeleceu a idade mínima de 18 anos para admissão em trabalho que prejudique a saúde, segurança e moral do menor”. (DIAS, 2007, p. 30). Em contrapartida, a Convenção nº182⁴⁵ da OIT – complementada pela Recomendação nº 190⁴⁶ – fez com que todos os países que a ratificaram tivessem o dever de instaurar medidas que buscassem abolir as piores formas de trabalho infantil e ações concretas para eliminá-las. Para viabilizar o cumprimento destas normas, Antoniassi (2008, p.42) destaca que esta Convenção “estabeleceu um parâmetro sobre as piores formas de exploração de mão de obra

⁴³ Foi pautando-se na Declaração de Genebra (1924), nos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959) e na Convenção sobre os direitos da Criança aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, que o ECA foi elaborado.

⁴⁴ Tal Convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo n. 179/1999, e promulgado pelo Decreto n. 4.134/2002, onde passou a vigorar no ordenamento jurídico brasileiro em 28 de junho de 2002.

⁴⁵ Convenção n. 182 foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 178/1999, e promulgada através do Decreto n. 3.597/2000, entrando em vigor no ordenamento jurídico brasileiro em 2 de fevereiro de 2001.

⁴⁶ A recomendação nº 190, tinha por objetivo indicar os programas de ação para a eliminação das piores formas de trabalho infantil e solicitava aos Países-Membros que identificassem, denunciassem e impedissem que tais crianças exercessem tais atividades.

infantil, que podem ser entendidas como trabalhos intoleráveis, humilhantes e que atentem gravemente contra a saúde e dignidade da criança”.

Diante disso e com o intuito de combater efetivamente a apropriação e exploração desta força de trabalho⁴⁷, a OIT implantou em 1992 no Brasil e em vários outros países que vivenciavam o mesmo problema, o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC)⁴⁸, que não somente articulou, mobilizou e legitimou iniciativas de combate às piores formas⁴⁹ de trabalho infantil, como consolidou algumas estratégias de cooperação que tinham por objetivo potencializar cada vez mais ações em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes⁵⁰.

Assim, a então vigente Lei da Aprendizagem, quando ainda foi promulgada como Lei do Menor Aprendiz no ano 2000, além de atender os acordos internacionais de combate à exploração do trabalho infantojuvenil, e que também foram estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, teve ao mesmo tempo a função – como política pública - de promover o primeiro emprego e conseqüentemente, a proteção integral da adolescência brasileira que passou a inserir-se no mercado de trabalho como aprendiz.

⁴⁷ Na medida em que a economia do país se diversificou, abrindo espaços nos mais variados setores, as crianças foram sendo ocupadas em diversos espaços de trabalho. Até a década de 1990, o trabalho infantil tinha uma determinada configuração e a situação das crianças e adolescentes trabalhadores do Brasil era tão alarmante que, no final da década de 80, o país tornou-se sinônimo de desigualdade social, concentração de renda, miséria, subdesenvolvimento, corrupção e negligência.

⁴⁸ Para saber mais sobre o IPEC, acessar o site: <http://www.oit.org.br/sites/all/ipec/apresentacao.php>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

⁴⁹ A OIT classifica como as piores formas de trabalho infantil: trabalho escravo ou semiescravo (aquele realizado na condição de escravidão); o trabalho decorrente da venda e tráfico de menores; a escravidão por dívida; o uso de crianças ou adolescentes em conflitos armados, na prostituição, pornografia, em atividades ilícitas, tais como, a produção e o tráfico de drogas; e o trabalho que possa prejudicar a saúde, segurança ou moralidade infantojuvenil.

⁵⁰ Nota-se a este respeito que, após a implantação do IPEC, outras ações foram tomadas. Na análise feita por Carvalho (2008), em 1994 por exemplo, foi implantado nacionalmente “o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego, com o apoio da Unicef e a participação de organizações não-governamentais, empresários, representantes de sindicatos, da Igreja, do Poder Legislativo e Judiciário. No segundo semestre de 1996, O Fórum Nacional Lançou um Programa de Ações Integradas, que traçou o caminho para a implementação do Programa de Erradicação e Prevenção do Trabalho Infantil – PETI no país, orientado para o combate às chamadas “piores formas” desse trabalho, ou seja, àquelas consideradas perigosas, penosas, insalubres ou degradantes” (Ibid., p. 554).

3 LEI DA APRENDIZAGEM: ENTRE CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

O direito à profissionalização e à proteção no trabalho só recentemente foi estabelecido no Brasil, com a publicação - em 19 de dezembro de 2000 - da “Lei do Menor Aprendiz”, que, ao alterar dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no âmbito dos direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, deu nova regulamentação ao trabalho dos adolescentes..

Modificada e regulamentada em 1º de dezembro de 2005 pelo Decreto Lei 5.598/2005, a “Lei do Menor Aprendiz” recebeu a denominação de “Lei da Aprendizagem”. Nela se estabeleceu a possibilidade de ingresso de adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos de idade no mercado de trabalho formal como trabalhadores aprendizes, vinculados a um contrato de aprendizagem, com duração de no mínimo um ano e no máximo dois anos, celebrado entre o trabalhador, empresa contratante e instituição que promove a formação técnica-profissional e, de modo geral, a uma formação técnico-profissional metódica obrigatória.

Demonstrando uma relação de continuidades, descontinuidades e contradições, por ser fruto de seu tempo, a vigente Lei da Aprendizagem tornou-se produto da dinâmica política, econômica e cultural que marcaram o contexto socio-histórico industrial brasileiro. Considerada produto de um contexto contraditório, no qual políticas públicas neoliberais foram adotadas nacionalmente, ao mesmo tempo em que os direitos sociais e políticos de crianças e adolescentes foram reconhecidos, esta legislação acabou não apenas refletindo a dinâmica adotada pelo mercado de trabalho e pelas reformas educacionais consolidadas na hegemonia neoliberal, como, contraditoriamente, atendeu a algumas recomendações das organizações internacionais que se posicionam contra a exploração do trabalho infantojuvenil, regulamentando, assim, o direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Nesse sentido, é possível identificar nesta legislação algumas divergências, que, de certa forma, acabam fragilizando e violando alguns direitos constitucionais, o que torna relevante não somente abordar integralmente o prescrito na vigente legislação, mas refletir e procurar entender sob que forma e em que condições, adolescentes e jovens estão sendo inseridos, mesmo que temporariamente, como trabalhadores aprendizes no mercado de trabalho.

3.1 PÚBLICO ALVO: QUEM PODE SER TRABALHADOR APRENDIZ?

Quando sancionada, em 2000, a Lei do Menor Aprendiz estabeleceu que poderia ser empregado como aprendiz, sem nenhuma restrição, todo e qualquer adolescente entre 14 e 18 anos de idade. Num novo contexto, quando foi regulamentada pelo Decreto Lei nº 5.598, em dezembro de 2005, e passou a ser conhecida como Lei da Aprendizagem, a idade mínima de ingresso como aprendiz permaneceu em 14 anos, mas a idade máxima se estendeu de 18 para 24 anos.

Na realidade, esta alteração de faixa etária já havia sido estabelecida antes da regulamentação da própria legislação, quando, em 23 de setembro de 2005, com a promulgação da Lei nº 11.180⁵¹, foram alteradas as redações dos artigos 428 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que passaram a vigorar com o seguinte texto:

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao **maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos** inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

§ 5o A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.

§ 6o Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

Art. 433. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar 24 (vinte e quatro) anos, [...]. (BRASIL, 2005b)

Se de um lado a Lei da Aprendizagem oportunizou a inserção temporária de jovens entre 18 e 24 anos de idade como trabalhador aprendiz no mercado de trabalho, na tentativa de promover a experiência do primeiro emprego, seguindo assim, as diretrizes do Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e conseqüentemente, do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), por outro, a alteração de faixa etária acabou beneficiando diretamente o empregador, pois

⁵¹ Texto original encontrado na página: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11180.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

proporcionou uma mudança significativa que veio atender aos interesses da classe empresarial, que anteriormente a esta modificação, devido à proteção integral estabelecida em Lei, não podiam contar com as atividades práticas do aprendiz em área de produção, além de serem obrigados a indicar um profissional efetivo da empresa para supervisionar suas atividades⁵². Com a alteração da idade, foi viabilizado ao empregador a apropriação desta força de trabalho sem nenhuma restrição, apenas tendo o dever de remunerá-la conforme determinação estabelecida em lei.

Entretanto, esta alteração acabou promovendo, mesmo que temporariamente, a inserção legalizada destes jovens no mercado de trabalho formal, visto que muitos deles, devido à sua baixa escolaridade, falta de experiência profissional e pouca ou nenhuma formação profissional, encontravam-se desempregados ou na informalidade.

Essa situação já havia sido verificada por Oliveira (2015), para quem

[...] as práticas de formação profissional, particularmente aquelas voltadas para a juventude, funcionam como mecanismos de conformação de trabalhadores à lógica do capital. Embora tais políticas busquem justificar-se pelo aumento da empregabilidade dos trabalhadores e pelo fomento de práticas empreendedoras, tornam-se também funcionais ao capital por terem um papel ativo de formação de trabalhadores para a ocupação de postos precarizados. Consideramos que as políticas públicas de qualificação profissional voltadas para os setores juvenis em condições econômicas precarizadas vinculam-se diretamente à má qualidade da escola pública, e convertem-se em instrumentos funcionais ao processo de reprodução do capital e de acirramento dos processos de exploração dos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2015, p. 249)

Perante tal contradição, outra alteração promovida se refere à falta de delimitação etária para os adolescentes e jovens portadores de deficiência⁵³, o que pode resultar em uma carreira profissional pautada em várias reinserções

⁵² De acordo com o item 20 da edição de 2014 do Manual da Aprendizagem, que reproduz a primeira edição, de 2005, “A empresa deve designar formalmente um monitor [...]. O designado profissional ficará responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, buscando garantir sempre uma formação que possa, de fato, contribuir para o seu desenvolvimento integral e a consonância com os conteúdos estabelecidos no curso em que foi matriculado, de acordo com o programa de aprendizagem (art. 23, § 1º, do Decreto nº 5.598/05). Por sua vez, a entidade qualificadora acompanhará as atividades práticas dos aprendizes nas empresas por meio de profissional por ela designado”. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A454D74C101459564521D7BED/manual_aprendizagem_miolo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁵³ No Parágrafo único, do Art. 2º da Lei da Aprendizagem (2005) fica estabelecido que “a idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência”, não havendo assim, limite máximo de idade para a contratação.

temporárias no mercado de trabalho como aprendiz, servindo, até mesmo, de alternativa profissional para aqueles que, vivenciando o desemprego ou a informalidade, encontram-se em idade produtiva e não conseguem colocação no mercado de trabalho formal, devido sua deficiência.

Proporcionando ao jovem trabalhador “apenas o necessário para, talvez, atenuar seu sofrimento”, como destaca Oliveira (2015, p 251), ao analisar as políticas governamentais de cunho profissionalizante, percebe-se que a Lei da Aprendizagem “não consegue diminuir o quadro de insegurança em que vivem os trabalhadores” (Ibid.), principalmente aqueles que, devido à inexperiência profissional e, até mesmo por uma questão de sobrevivência, se submetem às relações precárias de trabalho.

Essas inconsistências e contradições levou à edição do Decreto Lei 8740/2016⁵⁴, que dispôs sobre a experiência prática do aprendiz, segundo o qual o público alvo da Lei da Aprendizagem, que até então podia ser qualquer adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos de idade, acabou sofrendo nova delimitação e passou a ser constituído de

§ 5º [...] I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; VI - jovens e adolescentes com deficiência; VII - jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e, VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública (BRASIL, 2005).

Ao mesmo tempo em que acabou priorizando adolescentes e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade, percebe-se que, ao estabelecer tais restrições, contraditoriamente, deixou de cumprir o estabelecido no Parágrafo único do Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente segundo os quais

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra

⁵⁴ Texto encontrado na página: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8740.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Na prática, entretanto, o que se tem verificado é o inverso do legislado. Os pressupostos teóricos da igualdade, que norteiam o ECA e que deveriam ser priorizados na Lei da Aprendizagem caem por terra e diante desta incoerência, percebe-se que ainda o trabalho é utilizado estrategicamente para disciplinar o filho da classe trabalhadora e para manter o controle da ordem em sociedade, ao ponto da legislação poder ainda ser concebida como “o ‘remédio’ indicado tanto para suprir a necessidade de sobrevivência quanto para afastar os riscos da ‘vadiagem’ (NEPOMUCENO, 1999, p. 347).

3.2 AS OBRIGAÇÕES TRABALHISTAS NA CONTRATAÇÃO DO TRABALHADOR APRENDIZ

O Contrato de Aprendizagem deve ser de caráter especial, acordado entre empregador e trabalhador aprendiz, ajustado por escrito e por prazo determinado de no mínimo um ano e no máximo dois. Ao empregador cabe assegurar ao/a aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Em contrapartida, o trabalhador aprendiz tem por obrigação executar as tarefas necessárias a essa formação.

Para formalizar a contratação do adolescente ou jovem trabalhador como aprendiz, a legislação determina que além do contrato de trabalho especial, é obrigatório que se realize anotações em Carteira de Trabalho Profissional, bem como

no livro de registro/ ficha ou sistema eletrônico de registro de empregado. No campo função deve ser colocada a palavra “aprendiz”, seguida da função constante no programa de aprendizagem com correspondência na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Em anotações gerais, deve ser especificada a natureza especial do contrato, informando que o mesmo se trata de contrato de aprendizagem e indicando a data de início e término do contrato de aprendizagem (art. 29 da CLT). (BRASIL, 2014)

E, por se tratar de um contrato de trabalho especial, estabelecido por tempo determinado entre empresa contratante, trabalhador aprendiz e instituição formadora, de modo geral deve conter, de acordo com o Manual de Aprendizagem

(Ibid.), algumas informações como por exemplo: qualificação da empresa contratante, do aprendiz e da entidade que ministra o curso; designação da função e curso no qual o aprendiz estiver; salário-hora; jornada diária e semanal (indicando dias e horas dedicados às atividades teóricas e práticas); termo inicial e final do contrato de aprendizagem (este tem que coincidir com o início e término do curso de aprendizagem); responsabilidades / atividades destinadas ao empregador e ao aprendiz; assinatura⁵⁵ de todas as partes que compõem o contrato de trabalho.

Caso o trabalhador aprendiz não tenha concluído o ensino fundamental, deve apresentar ao empregador sua matrícula e frequência no ensino regular. Além disso, é necessário que o aprendiz esteja inscrito em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica.

Caso ocorra alguma irregularidade no cumprimento desta legislação, de modo geral, as penalidades e providências cabíveis são aplicadas pelo Ministério Público e seu órgão agente⁵⁶. De acordo com Oleski (2009, p.100), nesta situação específica, os auditores fiscais devem exercer a fiscalização do “contrato de aprendizagem, dos convênios com as empresas, da legalidade dos registros de empregados e documentos correlatados”. Também ressalta que ainda cabe a esses mesmos profissionais “a verificação de salários, depósitos fundiários, jornada, cumprimento das disposições legais, a averiguação da cota de aprendizagem, do local de trabalho, e a solicitação de laudo técnico, quando necessário” (Ibid.), e caso ocorra ausência no cumprimento da legislação por parte das empresas, cabe aos auditores “a lavratura de Auto de Infração, a ser encaminhado ao Ministério Público do Trabalho, para, se for o caso, impetrar ação civil, por descumprimento legal” (Ibid.).

⁵⁵ Caso o aprendiz seja menor de 18 anos de idade, tanto os dados, como a assinatura do responsável legal, devem constar no contrato de aprendizagem.

⁵⁶ De acordo com o Manual de Aprendizagem (2014), são consideradas penalidades e/ou providências cabíveis: “I – Lavratura de auto(s) de infração e consequente imposição de multa(s) administrativa(s), no âmbito do MTE (art. 434 da CLT), garantido o direito de ampla defesa e contraditório; II – Encaminhamento de relatórios ao Ministério Público do Trabalho (MPT) para as providências legais cabíveis; III – Formalização de termo de ajuste de conduta, instauração de inquérito administrativo e/ou ajuizamento de ação civil pública; IV – Encaminhamento de relatórios ao Ministério Público Estadual/Promotoria da Infância e da Juventude para as providências legais cabíveis; V – Nulidade do contrato de aprendizagem, com consequente caracterização da relação de emprego com aquele empregador, na forma de contrato de prazo indeterminado, ainda que a contratação tenha sido feita por meio de ESFL (art. 15 do Decreto nº 5.598/05); VI – Encaminhamento de relatórios ao Ministério Público Estadual ou Federal, para as providências legais cabíveis, caso sejam constatados indícios de infração penal”. (BRASIL, 2014).

Ao fazer referência às empresas que são obrigados a contratar trabalhador aprendiz, a Lei da Aprendizagem estabelece no Art. 9º que

os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (BRASIL, 2005)

Nesse sentido, os estabelecimentos citados devem ter “todo complexo de bens organizado para o exercício de atividade econômica ou social do empregador, que se submeta ao regime da CLT” (Ibid.). No entanto, é pontuado no Manual de Aprendizagem (2014) que “as microempresas e as empresas de pequeno porte; e as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional, são dispensadas de tal obrigatoriedade”⁵⁷.

Sendo assim, ao estabelecer o percentual⁵⁸ de trabalhador aprendiz por empresa, acaba determinando que “deverão ser incluídas na base de cálculo todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de dezoito anos”⁵⁹ (BRASIL, 2005). Também descreve que as funções que demandam “habilitação profissional de nível técnico ou superior, ou ainda as funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança, nos termos do inciso II e do parágrafo único do art. 62 e do § 2º do art. 224 da CLT” (Ibid.), são retiradas da base de cálculo na contratação do/a aprendiz. Exclui também desta base de cálculo os empregados que executem os serviços prestados sob o regime de trabalho temporário, e, por fim, pontua que “no caso de empresas que prestem serviços especializados para terceiros, independentemente do local onde sejam executados, os empregados serão incluídos na base de cálculo da prestadora, exclusivamente” (Ibid.). Ainda, caso ocorra redução no quadro de trabalhadores efetivos, os/as aprendizes não podem ser demitidos, pois de acordo com o Manual de Aprendizagem (2014), os contratos em vigor se vinculam ao número de empregados existente no momento do cálculo

⁵⁷ De acordo com o Manual de Aprendizagem (2014), “cabe à inspeção do trabalho fiscalizar o cumprimento das cotas de aprendizes às quais cada estabelecimento está obrigado”.

⁵⁸ § 1º No cálculo da percentagem de que trata o caput deste artigo, as frações de unidade darão lugar à admissão de um aprendiz. (BRASIL, 2005)

⁵⁹ Art. 10. Para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. (BRASIL, 2005).

da cota e neste caso, os que foram firmados devem ser mantidos até o seu termo final.

Ressalvadas as normas específicas de um contrato de natureza especial e estabelecido por tempo determinado, tal contrato não pode ser prorrogado, pois sua duração está vinculada à do curso de aprendizagem técnico profissional, cujo conteúdo deve estar organizado “em grau de complexidade progressiva, conforme previsão em programa previamente elaborado pela entidade formadora e validado no Cadastro Nacional de Aprendizagem, o que é incompatível com a prorrogação” (BRASIL 2005).

Sendo assim e de acordo com o Manual de Aprendizagem (2014), o adolescente ou jovem que atuou como trabalhador aprendiz em uma determinada empresa e teve seu contrato finalizado, não pode realizar outro contrato de aprendizagem pela mesma, pois cabe à empresa, após o término contratual, decidir se efetiva ou não este aprendiz como trabalhador.

Entretanto, desde que em outra empresa, ao jovem é permitido que se insira várias outras vezes no mercado de trabalho como aprendiz, bem como lhe é lícito realizar outros contratos e cursos de aprendizagem. Ou seja, até completar 24 anos de idade. Ao portador de deficiência, entretanto, devido à falta de delimitação etária, é permitido inserir-se indefinidamente.

Por não apresentar tais restrições, se estes aprendizes – neste caso inclui-se o portador de deficiência - forem efetivados pela empresa após finalizarem contrato de aprendizagem e logo depois ocorrer sua demissão, não existe nenhum tipo de restrição legal que os impeçam de inserir-se novamente como trabalhador aprendiz em outra empresa.

Nesse sentido, a legislação concede ao empregador o direito de escolha em efetivar ou não o trabalhador aprendiz, sem necessidade de justificativa, o que lhe permite, sob certo aspecto, usufruir de uma mão de obra mais barata e dependente. Ao aprendiz, caso não seja efetivado, ou por não corresponder ao processo de aprendizagem a ele destinado ou não atender ao que o empregador necessita ou deseja, ou até mesmo por outro motivo, não lhe resta alternativa senão se submeter às várias outras formas de inserção, ditadas pelo mercado de trabalho. Assim, muitas vezes é mais interessante e de certa maneira, menos oneroso e, portanto, mais lucrativo para o empregador, manter a vaga de aprendiz, o que leva à sua não contratação como empregado efetivo. Mesmo passando por um processo de

capacitação, vinculado à sua condição de aprendiz, muitas vezes isso não é relevante para a sua efetivação.

A esse respeito, Kuenzer (2011) pondera que a inclusão na cadeia produtiva não é determinada pela presença ou ausência de qualificação, mas sim pelas “demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria” (Ibid., p. 47), que acabam delimitando ou não a permanência do trabalhador como força de trabalho no mercado. Corroborando essa interpretação, Oliveira (2015) destaca que

a inserção do trabalhador no mercado de trabalho define-se em função dos interesses e das demandas dos empregadores. Sua qualificação, se é um elemento importante no processo de ingresso, não é determinante. A pura e simples defesa de políticas ou ações de qualificação, como forma de solucionar o problema do desemprego, termina por servir apenas para culpabilizar as vítimas do processo de desemprego e também para ocultar o movimento histórico do capital de diminuir sua dependência em relação ao emprego da força de trabalho. (OLIVEIRA, 2015, p. 260)

A contratação do trabalhador aprendiz deve ser efetivada diretamente pela empresa, que tem por obrigação, matricular o adolescente ou jovem no curso de aprendizagem, como também, tem a responsabilidade de proporcionar um ambiente adequado para a prática profissional. No entanto, de acordo com Oliveira (2009, p. 272), é permitido que entidades sem fins lucrativos atuem não somente “como centro de formação, mas também como empregadora de aprendizes, desde que tenha estrutura adequada ao desenvolvimento de programas de formação profissional”.

Podendo assumir o que seria de responsabilidade da empresa contratante, essa parceria, no entanto,

[...] somente deverá ser formalizada após a celebração de contrato entre o estabelecimento e a entidade sem fins lucrativos, no qual, dentre outras obrigações recíprocas, se estabelecerá as seguintes: I - a entidade sem fins lucrativos, simultaneamente ao desenvolvimento do programa de aprendizagem, assume a condição de empregador, com todos os ônus dela decorrentes, assinando a Carteira de Trabalho e Previdência Social do aprendiz e anotando, no espaço destinado às anotações gerais, a informação de que o específico contrato de trabalho decorre de contrato firmado com determinado estabelecimento para efeito do cumprimento de sua cota de aprendizagem ; e II - o estabelecimento assume a obrigação de proporcionar ao aprendiz a experiência prática da formação

técnico-profissional metódica a que este será submetido. (BRASIL, 2005)

Ocorre, assim, o que Oliveira (2009, p. 272) descreve como “uma relação triangular que tem em seus ângulos: o adolescente, a empresa como tomadora e a entidade, assumindo todas as obrigações inerentes a um contrato de regime de trabalho”. Destacando tal dinâmica, o autor enfatiza que

a entidade deve ter especial cuidado em fazer a seleção criteriosa de empresas tomadoras, porque se estas falharem no repasse, a entidade não se exime da responsabilidade do cumprimento das obrigações trabalhistas. Por outro lado, as empresas tomadoras deverão ter o mesmo cuidado porque se as entidades deixarem de fazer o repasse frustrando direitos dos aprendizes, a empresa tomadora responde subsidiariamente pelas obrigações (OLIVEIRA, 2009, p. 273)

Deve-se considerar que estas determinações estão previstas nos artigos 430 e 431 da CLT (que, por sua vez, constam na Lei da Aprendizagem), e mesmo destacando os riscos que esta parceria pode proporcionar, inclusive, na garantia dos direitos sociais trabalhistas, o autor não explicita que tal dinâmica faz parte do ideário neoliberal adotada pelo Estado brasileiro ao longo dos anos.

Percebe-se, dessa forma, que essa particularidade não se resume apenas à relação burocrática pontual que possa promover danos aos direitos trabalhistas desta categoria. Na verdade, tal determinação é também resultado histórico das transformações ocorridas no mundo do trabalho, onde a precarização e a terceirização afetaram a realidade material e subjetiva da classe trabalhadora, principalmente dos atendidos pelas políticas públicas sociais, como também é fruto da adoção do Estado brasileiro por uma orientação neoliberal que até hoje, além de apresentar um discurso ideológico político pautado na

[...]supremacia do capital financeiro; defesa da desregulamentação econômica para a liberdade ao capital; defesa da privatização de tudo, inclusive de serviços que antes eram prerrogativas do Estado; defesa de novo padrão de produção por meio da reestruturação produtiva baseada no toyotismo; e flexibilização das leis do trabalho[...]. (CORRÊA, 2012, p. 133)

vem, cada vez mais, perpetuando e reforçando a falsa imagem de um Estado burocrático, ineficiente, falido e em crise, que precisa realizar parcerias com instituições/organizações sem fins lucrativos e com o setor privado, para garantir políticas públicas sociais de qualidade.

No tocante, pode-se verificar que a Lei da Aprendizagem, contraditoriamente ao que estabelece, acaba mais uma vez, privilegiando o empregador, pois ao autorizar tal parceria, o contrato de aprendizagem pode ser terceirizado pelas instituições/organizações sem fins lucrativos, e o que seria de responsabilidade do empregador, acaba, legalmente, sendo transferido para tais instituições. Desta forma, percebe-se que o Estado brasileiro não apenas divide o que seria de sua responsabilidade com a sociedade civil, mas também permite que interesses privados, pautados pelas necessidades imediatas do mercado, ditem as regras ao ponto de terceirizar o que seria de sua incumbência.

Ao adotar esta postura, o Estado não somente acaba fragilizando os direitos estabelecidos nesta legislação, como também promove a “falsa esperança que através da vontade política e da participação dos cidadãos é possível resolver questões que são estruturais e ontológicas pela via da ação política”. (LIMA, 2012, p.06).

Independentemente do contrato de aprendizagem ser gerido pela empresa contratante ou pela Instituição sem fins lucrativos, este deve ter duração de no mínimo um e no máximo dois anos e a sua rescisão ocorrer tanto em seu término ou quando o aprendiz completar a idade limite de 24 anos, exceto na hipótese de aprendiz deficiente ou ainda, antecipadamente, nas seguintes hipóteses: “desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; falta disciplinar grave; ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; e a pedido do aprendiz”. (BRASIL, 2005)

Percebe-se desta maneira, que mesmo estabelecendo, pelo menos teoricamente, a garantia de direitos ao jovem e adolescente que se insere no mercado de trabalho como aprendiz, por meio de um processo de fiscalização e de punições, caso não ocorra seu cumprimento, contraditoriamente, a Lei da Aprendizagem continua priorizando os interesses privados. Nesse sentido, ao estabelecer a possibilidade de inúmeros contratos como aprendiz, esta legislação não estimula a efetivação de jovens aprendizes como funcionários permanentes. Permitindo ao empregador usufruir desta força de trabalho, sem a obrigação de efetivá-la, e mesmo autorizando a terceirização da mesma, o que deveria ser estabelecido e ajustado entre empresa e aprendiz, ainda desresponsabiliza, o empregador de seus deveres como contratante. Ao jovem aprendiz, em busca de

rendimentos, resta procurar outras formas de inserção no mercado produtivo ou um novo contrato como aprendiz.

3.3 DIREITOS SOCIAIS TRABALHISTAS E AS OBRIGAÇÕES DO TRABALHADOR APRENDIZ

Ao trabalhador aprendiz são garantidos todos os direitos trabalhistas e previdenciários, contudo, por se tratar de um contrato especial de trabalho por tempo determinado, são estabelecidas algumas diferenciações em relação ao trabalhador efetivo. Dentre elas, está o direito ao salário mínimo hora, respeitada a condição mais favorável.

Entende-se por condição mais favorável aquela fixada no contrato de aprendizagem ou prevista em convenção ou acordo coletivo de trabalho, onde se especifique o salário mais favorável ao aprendiz, bem como o piso regional de que trata a Lei Complementar no 103, de 14 de julho de 2000. (BRASIL, 2005)

De qualquer modo, por se tratar de salário hora, no cálculo deve-se, de acordo com o Manual de aprendizagem (2014), computar o total das horas trabalhadas na empresa, mais as horas destinadas ao curso de aprendizagem técnico-profissional, repouso semanal (remunerado) e feriados. Nesta situação, as horas destinadas ao curso de aprendizagem são remuneradas e integram a jornada do trabalhador aprendiz. No entanto, se houver caso de falta não justificada ou não autorizada pelo empregador, estas podem ser descontadas, inclusive com reflexos no recebimento do repouso semanal remunerado e nos eventuais feriados da semana.

Esta condição salarial só foi implantada com a publicação da Lei do Menor Aprendiz, em 2000, pois, anteriormente, o que prevalecia legalmente, quando havia remuneração, era a metade do salário mínimo⁶⁰. Embora venha beneficiar o jovem trabalhador, que atualmente pode contar com um salário integral, o valor pode variar, pois a legislação vigente estabelece que o empregador pode optar em pagar salário mínimo nacional, piso da categoria (previsto em convenção ou acordo coletivo de trabalho) ou salário mínimo regional, caso exista, podendo ser, assim, a

⁶⁰ Garantindo ao trabalhador aprendiz salário mínimo hora, foi revogada a disposição contida no Art. 80 da Consolidação das Leis do Trabalho, que dizia: “ao menor aprendiz será pago salário nunca inferior a ½ (meio) salário mínimo regional durante a primeira metade da duração máxima prevista para o aprendiz do respectivo ofício. Na segunda metade passará a receber, pelo menos, 2/3 (dois terços) do salário mínimo regional” (BRASIL, Decreto-lei 5.452/1943).

de menor valor entre elas. Ao aprendiz caberá concordar com esta realidade “de modo a compreender como natural a sua própria exploração, aceitando passivamente o processo de extração da mais-valia ao qual é submetido pelo capital” (KUENZER, 1986, p. 130).

Na realidade, é se adaptando às exigências do mercado de trabalho e “aprendendo ser trabalhador assalariado que o capital necessita”, como ressalta Kuenzer (Ibid., p.83), que estes jovens trabalhadores acabam desenvolvendo “uma ética de trabalho e de comportamento social compatível com sua condição de classe trabalhadora” (Ibid).

Não visualizando esta dinâmica, e muito menos percebendo que é seu direito não ter escolhas, de acordo com Spidel (1989), estes trabalhadores,

[...] apesar dos seus baixíssimos níveis de remuneração, não reivindicam salários, não se organizam e não fazem greve. Essa incapacidade é realimentada pela sociedade através de suas instituições, que estabelecem que o menor trabalhador é um agente social com muitas obrigações e poucos direitos. O único direito que a sociedade lhe concede livremente é o de trabalhar (SPIDEL, 1989, p. 18).

Passam a constituir uma fração da camada social da classe do proletariado constituída por adolescentes e jovens de baixa renda com pouca escolaridade, sem experiência profissional, mas que realizam curso de aprendizagem técnico-profissional e inserem-se no mercado de trabalho (por tempo determinado) como aprendiz.

Aos aprendizes é assegurado também o direito ao vale-transporte para todos os percursos feitos durante seu deslocamento entre residência, empresa e curso de aprendizagem, bem como lhe é garantido o direito às férias, que devem coincidir com as férias escolares, caso esteja frequentando o ensino regular.

De acordo com a Lei da Aprendizagem (2005), ao aprendiz só são garantidas integralmente as vantagens e/ou benefícios concedidos aos demais empregados da empresa - constantes dos acordos ou convenções coletivas - quando “expressamente previsto e desde que não excluam ou reduzam o alcance dos dispositivos tutelares que lhes são aplicáveis”. (Ibid.). Já em relação à contribuição ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, este corresponderá a 2% da remuneração paga ao aprendiz. Isso significa que, ao determinar a redução da alíquota do FGTS – pois ao trabalhador efetivo

corresponde a 8% -, a legislação acaba deixando de beneficiar o trabalhador aprendiz, em detrimento dos interesses econômicos do empregador.

Outros direitos, mas que foram incorporados somente em 2014, são as licenças provisória acidentária e a decorrente de gravidez. Mas essas licenças

não são aplicáveis aos contratos de aprendizagem, pois se trata de contrato com prazo prefixado para o respectivo término. Entretanto, cabe ao empregador recolher o FGTS do aprendiz durante o período de afastamento (art. 28 do Decreto nº 99.684, de 8 de novembro de 1990), computando-se este período, desde que não seja superior a seis meses, para fins de aquisição do direito às férias anuais (art. 133, IV, da CLT). Esses afastamentos também não constituem, por si só, causa para rescisão do contrato, produzindo os mesmos efeitos que nos contratos de prazo determinado. [...] Durante o afastamento, o aprendiz não poderá frequentar a formação teórica, já que essa formação também faz parte do contrato de aprendizagem, sendo as horas teóricas consideradas efetivamente trabalhadas. Transcorrido o período de afastamento sem atingir o termo final do contrato e não sendo possível ao aprendiz concluir a formação prevista no programa de aprendizagem, o contrato deverá ser rescindido sem justa causa e poderá ser-lhe concedido um certificado de participação ou, se for o caso, um certificado de conclusão de bloco ou módulo cursado. Caso o termo final do contrato ocorra durante o período de afastamento e não tenha sido feita a opção do art. 472, § 2º, da CLT, o contrato deverá ser rescindido normalmente na data predeterminada para o seu término. (BRASIL, 2014)

Como se pode observar, caso ocorra uma das duas situações citadas acima, ao aprendiz não é permitido realizar curso de aprendizagem durante o período de afastamento e muito menos finalizá-lo se ocorrer a rescisão do contrato de trabalho⁶¹. Não finalizando a formação teórica a ele será permitido apenas que receba um certificado de participação ou de conclusão dos módulos cursados. Nesse sentido, o direito à formação técnico-profissional metódica acaba sendo fragilizado, pois além de limitá-lo em mera participação de caráter certificatório, contraditoriamente, acaba promovendo a violação do direito à proteção integral e

⁶¹ A dispensa ou rescisão do contrato do aprendiz deve ser informadas no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED sob o regime da CLT e de acordo com este Manual (2014), é necessário que o mesmo aconteça na Relação Anual de Informações Sociais - RAIS, onde deve-se informar no campo referente ao vínculo empregatício, “o código nº 55, conforme instruções contidas no Manual de Informação da RAIS, disponível no endereço eletrônico do MTE (art. 3º, X, da Portaria MTE nº 500, de 22 de dezembro de 2005)” (Ibid.). Também ressalva que é “importante que se utilize a mesma função constante no contrato no programa de aprendizagem, que é na CTPS e na declaração de matrícula, devendo-se observar a CBO. Caso “não seja possível localizar na CBO a função idêntica à descrita nos documentos acima, deve-se utilizar a nomenclatura da função mais assemelhada” (Ibid.).

principalmente, à profissionalização, sendo estes os principais preceitos da Lei da Aprendizagem.

A legislação também determina que a jornada do aprendiz não excederá seis horas diárias, entretanto, para aqueles que já tenham concluído o ensino fundamental, o limite previsto é de oito horas diárias⁶², que devem ser divididas entre atividades práticas na empresa e curso de aprendizagem⁶³, e caso o trabalhador aprendiz “for empregado em mais de um estabelecimento, as horas de trabalho em cada um serão totalizadas”. (BRASIL, 2005). Além disso, são vedadas a prorrogação e a compensação de jornada, e se o aprendiz for menor de 18 anos de idade, também é proibido o trabalho noturno⁶⁴, em locais insalubres e perigosos que venham prejudicar o desenvolvimento psíquico, físico, moral, social e em horários que não permita frequência ao ensino regular.

Sendo assim, verifica-se que a Lei da Aprendizagem, ao mesmo tempo que reforça a proteção integral e o cuidado especial com aqueles que não completaram 18 anos de idade, contraditoriamente, expõe o aprendiz a uma jornada tripla diária dividida entre curso de aprendizagem, trabalho e ensino regular, vivenciando desta maneira, o que Alves (2011a) relata como a redução do tempo de vida ao tempo de trabalho, no qual “o tempo de vida tornou-se mera extensão do tempo de trabalho” (Ibid., p. 93), e critérios de produtividade e desempenho, por exemplo, “saem do universo da empresa e se disseminam pela sociedade, tomando de assalto inclusive as relações afetivo-existenciais” (Ibid., 94) do trabalhador.

Alves (2014a) também considera que a passagem do modelo fordista para o da acumulação flexível acabou promovendo alterações significativas na organização do modo de vida social, e o tempo que seria destinado à vida pessoal, social e familiar, fazendo o que realmente gosta e necessita enquanto ser social, acaba sendo controlado também pelo capital, promovendo assim uma “vida reduzida”, um

⁶² “Art. 20. A jornada do aprendiz compreende as horas destinadas às atividades teóricas e práticas, simultâneas ou não, cabendo à entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica fixá-las no plano do curso”. (BRASIL, 2005)

⁶³ Em casos onde o trabalhador aprendiz tiver folga nas aulas do curso de aprendizagem, este, de acordo com o Manual de Aprendizagem (2014), pode cumprir jornada integral na empresa, no entanto, deve estar “expressamente prevista no programa de aprendizagem e que a jornada seja rigorosamente respeitada, e que não exceda a jornada prevista no art. 432, caput e § 1º, da CLT, que é de 6 ou 8 horas”.

⁶⁴ “Quanto ao aprendiz com idade superior a 18 anos, não há vedação legal ao trabalho noturno, sendo-lhe assegurado o pagamento do adicional respectivo”. (BRASIL, 2014).

modo de vida just in time, que nada mais é que o modo de vida urbano nas condições do capitalismo flexível sob o espírito do toyotismo.

Nessa perspectiva, Alves (2013, p. 240) ainda observa que o capital oprime a “possibilidade de desenvolvimento humano-pessoal dos indivíduos sociais, na medida em que ocupa o tempo de vida das pessoas com a lógica do trabalho estranhado e a lógica da mercadoria e do consumismo desenfreado”. Ou seja, a vida reduzida acaba produzindo “homens imersos em atitudes (e comportamentos) “particularistas”, construídos (e incentivados) pelas instituições (e valores) sociais vigentes”. (Ibid.)

Complementando esta reflexão, Arruda (1989) descreve que

os meios de controle social e os diversos aparelhos ideológicos do sistema – inclusive a educação – visam primordialmente a “domesticação” dos trabalhadores para a servidão voluntária; todos os processos de subjetivação, no plano cultural, social, político e também psicológico são usados para persuadir o trabalhador a tomar sua condição como natural e inevitável, ou para alimentá-lo com promessas sempre adiadas de um futuro de abundância, em suma, para que se conforme com a estreiteza do trabalho humano negado enquanto modo de existir e afirmado apenas enquanto modo de subsistir ou enquanto prolongamento da máquina e objeto do capital. (ARRUDA, 1989, p. 66)

E como o trabalhador aprendiz apresenta baixa escolaridade e pouca experiência profissional, acaba tornando-se, no mercado flexibilizado, um trabalhador multitarefa que apenas desempenha, como salienta Kuenzer (2007, p. 1169), trabalhos “simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa”. Além disso, por se tratar de um emprego com contrato de trabalho temporário que não garante efetivação, o aprendiz acaba também convertendo-se no que Kuenzer define como um trabalhador flexível, adaptando-se assim, “ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação (Ibid.)”.

Nesse sentido Kuenzer (2002, 2007, 2011) ainda salienta que a reestruturação produtiva também promove uma combinação capaz de articular o consumo de trabalhos diferenciados e até certo ponto, desiguais na cadeia produtiva, pois os arranjos produtivos “são definidos pelo consumo da força de

trabalho necessário e não a partir da qualificação” (KUENZER, 2007, p. 1168). Desta forma, ressalta que o

foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em cada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; a priori, não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isso se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se superlativiza na acumulação flexível, que avança na concentração do trabalho abstrato.(Ibid., p. 1168)

De qualquer forma, sendo efetivado ou não após término de contrato de aprendizagem, ingressando novamente no mercado de trabalho como aprendiz ou não, fazendo parte do mercado informal ou não, estes jovens trabalhadores, como destaca Saviani (2013, p. 442) estão inseridos nesta lógica mercadológica que “conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguido de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal”. Ou seja, além de correr o risco de não mais usufruir dos direitos sociais, - aqueles que, ainda, são garantidos após reforma trabalhista - também acabam vivenciando a precarização do trabalho, pois de acordo com Oliveira (2015), o “capital não tem a menor resistência em reinstaurar formas aviltantes de utilização da mão de obra, desde que isso possa aumentar a extração de mais-valia e recompor suas taxas de acumulação” (p. 260).

3.4 A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL METÓDICA E AS ENTIDADES QUALIFICADAS

De acordo com o prescrito na Lei da Aprendizagem, a formação técnico-profissional estabelecida deve ser “metodicamente organizada em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2005), e realizada por “programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional” (Ibid.).

São consideradas entidades qualificadas os Serviços Nacionais de Aprendizagem – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), as escolas técnicas de educação (inclusive as agrotécnicas) e as entidades sem fins lucrativos, que têm por

objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional (registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente).

A legislação determina que tais instituições, de modo geral, devem “contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados” (BRASIL, 2005). Também estabelece que a formação técnico-profissional metódica deve ser realizada por programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade destas entidades e deve obedecer aos princípios de “garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental; horário especial para o exercício das atividades; e capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho” (Ibid.).

De acordo com o Manual (2014), o programa de aprendizagem técnico-profissional deve ser composto por teoria e prática, sob a orientação pedagógica de entidade qualificada, e as aulas devem ser ministradas de acordo com que foi estabelecido no contrato de aprendizagem⁶⁵. Pelo Manual, fica estabelecido que o empregador tem por responsabilidade assegurar o ingresso do aprendiz no curso de aprendizagem, promover ambiente para aprendizagem prática na empresa e também designar formalmente um monitor – um trabalhador efetivo - que será o responsável

pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, buscando garantir sempre uma formação que possa, de fato, contribuir para o seu desenvolvimento integral e a consonância com os conteúdos estabelecidos no curso em que foi matriculado, de acordo com o programa de aprendizagem (art. 23, § 1º, do Decreto nº 5.598/05). Por sua vez, a entidade qualificadora acompanhará as atividades práticas dos aprendizes nas empresas por meio de profissional por ela designado. (BRASIL, 2014)

Ainda pelo Manual, o processo de aprendizagem deve ser elaborado por meio de conteúdos e atividades em grau de complexidade progressiva, “obedecendo itinerários de conteúdo prefixado, com previsibilidade de começo e fim” (Ibid.), para que os contratos de aprendizagem possam ser firmados conforme as durações dos cursos, não sendo permitido o ingresso do aprendiz a qualquer tempo.

⁶⁵ Portanto, “cursos realizados anteriormente ao contrato de aprendizagem não podem ser computados na parte teórica do programa. Da mesma forma, o contrário também não é possível, ou seja, a parte prática do programa não pode ser iniciada antes do início do curso de aprendizagem”. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a legislação também determina que as aulas teóricas⁶⁶ do programa de aprendizagem devem ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino e com meios didáticos apropriados. Já as aulas práticas, “podem ocorrer na própria entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica ou no estabelecimento contratante ou concedente da experiência prática do aprendiz” (BRASIL, 2014). Porém, o trabalhador aprendiz menor de 18 anos de idade, não pode realizar nenhum tipo de atividade prática na empresa que esteja em desacordo com as disposições do programa de aprendizagem e caso

O estabelecimento contratante cujas peculiaridades da atividade ou dos locais de trabalho constituam embaraço à realização das aulas práticas, além de poderem ministrá-las exclusivamente nas entidades qualificadas em formação técnico profissional, poderão requerer junto à respectiva unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Previdência Social a assinatura de termo de compromisso para o cumprimento da cota em entidade concedente da experiência prática do aprendiz. (BRASIL, 2014)

Quando o curso for promovido pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP), este não pode gerar ônus financeiro à empresa, pois já “contribuem compulsoriamente para o seu financiamento, por meio do recolhimento da alíquota de 1%, incidente sobre a folha de pagamento de salários dos seus empregados” (Ibid.). Nesse caso, especificamente, a empresa arcará apenas “com os custos trabalhistas e previdenciários do contrato de aprendizagem” (Ibid.). Entretanto, se os cursos forem ministrados pelas Instituições / Organizações sem fins lucrativos, a empresa, além de firmar um contrato a parte do Contrato de Aprendizagem, deve custear o processo de aprendizagem pelos eventuais ônus financeiros decorrentes do curso oferecido.

Quanto à fiscalização dos programas de aprendizagem, principalmente quando forem promovidos pelas instituições não governamentais, esta compete aos Conselhos Tutelares, que vão verificar, dentre outros aspectos,

a adequação das instalações físicas e as condições gerais em que se desenvolve a aprendizagem; a regularidade quanto à constituição da entidade e, principalmente, a observância das proibições previstas

⁶⁶ O art. 22 da Lei da Aprendizagem estabelece que as “aulas teóricas podem se dar sob a forma de aulas demonstrativas no ambiente de trabalho, hipótese em que é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressalvado o manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados. É vedado ao responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem cometer ao aprendiz atividades diversas daquelas previstas no programa de aprendizagem”. (BRASIL, 2005).

no ECA e os requisitos elencados no art. 3º, caput e incisos I a VII, da Resolução nº 74, de 13 de setembro de 2001, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), ou em outros dispositivos normativos que venham a regulamentar tais requisitos. (BRASIL, 2014)

A legislação também estabelece que as instituições não governamentais - que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a promoção de educação profissional -, são obrigadas a se cadastrar em num banco de dados nacional organizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, (nomeado como Cadastro Nacional de Aprendizagem)⁶⁷, bem como, tem por dever, registrar informações sobre os cursos de aprendizagem técnico-profissional que disponibilizam (conteúdo e duração do programa de aprendizagem).

Realizando uma análise da legislação, foi possível visualizar algumas contradições, principalmente no que diz respeito a uma política pública visando à proteção no trabalho e à garantia do direito à profissionalização.

Assim, soa incoerente estabelecer frequência obrigatória somente ao ensino fundamental, não se preocupando em estabelecer a mesma exigência em relação ao ensino médio ou outro nível de formação, visto que até 24 anos, idade em que, se estudante, o jovem deve ser aluno do Ensino Médio, ele pode ser contratado como trabalhador aprendiz. Outro aspecto consiste na falta da obrigatoriedade na integração entre ensino escolar à aprendizagem técnico-profissional, mantendo assim, a histórica dualidade educacional entre ensino regular e profissional.

Essa situação talvez possa ser explicada pelo fato de que a Lei da Aprendizagem, além de ser fruto da relação histórica, política e econômica estabelecida entre Estado e setor privado, também é resultado das recomendações feitas pelas agências multilaterais. Oliveira (2006), mesmo que não se referindo especificamente à legislação em pauta, ressalta que as políticas de qualificações profissionais voltadas aos setores marginalizados ou em risco de exclusão social, e que foram implementadas pelo Ministério do Trabalho, atenderam às exigências das agências multilaterais, dentre as quais o Banco Mundial. Para Oliveira (2006),

⁶⁷ Esta determinação, segundo Manual de Aprendizagem (2014) está prevista na Lei da Aprendizagem no art. 32 do Decreto nº 5.598/05 e no art.3º da Portaria de nº 723/2012 disponível no sítio eletrônico do MTE (www.mte.gov.br), pelo Sistema JuventudeWeb. As entidades que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional devem se inscrever no referido cadastro, incluindo seus cursos para análise e validação pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), na forma prevista na Portaria MTE nº 723/2012. A consulta ao cadastro é de acesso livre, via internet, devendo a empresa observar se o curso no qual irá matricular o aprendiz está devidamente validado.

[...] o Banco Mundial, há muito tempo, defende que a educação profissional não deveria articular-se ao sistema regular de ensino. Nesse sentido, além de defender que a educação profissional fosse remetida para o ensino pós-secundário, defendeu que as políticas de qualificação profissional estivessem fora do âmbito do Ministério da Educação. O Governo brasileiro atendeu perfeitamente a essas exigências e encontrou apoio no meio empresarial que advoga uma política nacional de qualificação profissional nos mesmos moldes estabelecidos pelo MTb. (OLIVEIRA, 2006, p. 104)

Outro aspecto a ser considerado é a permanência da adoção das séries metódicas ocupacionais, que, inclusive, vêm desempenhando legalmente o papel protagonista na profissionalização de adolescentes e jovens que se inserem no mercado de trabalho como aprendiz.

Não acompanhando as transformações ocorridas no mundo do trabalho, onde atualmente se exige um saber teórico e prático diferenciado do modelo produtivo anterior - não mais pautado nas habilidades psicofísicas – contraditoriamente, ainda se verifica a continuidade de um processo educativo que historicamente, da forma com que foi conduzida, apenas controlou o saber e condicionou os jovens trabalhadores a meros executores.

Por fim, outra incongruência detectada nesta breve reflexão sobre a Lei da Aprendizagem é a forma com que o Estado brasileiro divide sua responsabilidade com a sociedade civil, permitindo que instituições e organizações não governamentais e sem fins lucrativos realizem esta modalidade de formação técnica-profissional. Terceirizando o que seria de sua incumbência, acaba consentindo que grupos privados, pautados pelos interesses imediatos do mercado, ditem as regras do que deve ser ensinado e aprendido pelos trabalhadores aprendizes.

4 ADOLESCÊNCIA(S) E JUVENTUDE(S) COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, CULTURAL E SOCIAL

Produzir conhecimento sobre a temática adolescência e juventude constitui-se um grande desafio, visto se tratar de um objeto de estudo ainda pouco consolidado, mas que necessita ser explorado, devido à sua importância política e social, haja vista a adultização precoce dos filhos da classe trabalhadora inseridos historicamente e prematuramente no mercado de trabalho. (BUIAR, 2009)

Considerando a adolescência e juventude categorias que se encontram em construção socio-histórica e cultural na sociedade brasileira, o seu estudo não deve ser apoiado apenas em critérios etários e como um grupo homogêneo, mas sim sob uma ótica plural, pois devido às realidades vivenciadas e as relações estabelecidas, os adolescentes e jovens acabam constituindo grupos heterogêneos que necessitam ser abordados de forma a se respeitar suas trajetórias, diferenças, particularidades e contradições. Faz sentido, assim, falar em adolescências e juventudes.

Nesse aspecto, o debate acerca das concepções de adolescência e juventude têm sua relevância primordial no fato de que, a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo. Desta forma, ressalta-se que adolescência e juventude não se resumem a conceitos pré-determinados, mas sim, à constituição de vários conceitos que os abordam como uma categoria em permanente construção social, histórica e cultural, ensejando uma abordagem plural e dialética.

4.1 ADOLESCÊNCIA(S) E JUVENTUDE(S): COEXISTÊNCIA LEGAL, CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A revisão de literatura e o estudo pertinente à temática têm indicado algumas incongruências a respeito desses termos, principalmente no que se refere à faixa etária estabelecida na legislação brasileira para distinguir a adolescência da juventude. No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), por exemplo, adolescentes são todos os que se encontram na faixa etária entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos. No entanto, quando promulgado o Estatuto da Juventude⁶⁸ em 5 de

⁶⁸ Estatuto da Juventude. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Pode ser visualizado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018

agosto de 2013, denominou-se como jovem o indivíduo entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade⁶⁹, ocorrendo assim, uma superposição de conceitos.

Contudo, o Estatuto da Juventude estabelece que aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, “quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (BRASIL, 2013), aplica-se o que está determinado no ECA, o que reforça a incongruência.

Procurando explicar essa situação, Groppo (2004, p. 11) destaca que a delimitação etária “não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica”. E apesar de reconhecer a adolescência e a juventude brasileira como “cidadãos de direitos”, “colaborando potencialmente para aumentar o grau de civilidade e bem-estar de indivíduos e coletividades, o ponto de vista legal ainda deixa de lado muito da complexidade e diversidade assumidas pela condição juvenil” (Ibid., p.10).

Na realidade, tanto a categoria adolescência como a categoria juventude, foram compreendidas e conceituadas de diversas formas e, de acordo com sua construção histórica, muitas têm sido as áreas que buscaram interpretá-las. Nesse sentido, a reflexão proposta nesta pesquisa, conforme já explicitado, não se resumirá aos recortes de faixas etárias, pois além de apresentar diferentes configurações e estar em permanente construção social, devem ser interpretadas conforme seus condicionantes históricos, culturais e sociais.

A adolescência passou a ser um tema de interesse de pesquisa principalmente entre os séculos XIX e XX⁷⁰, quando foi tema em várias áreas das Ciências Humanas. No entanto e de acordo com Francisco e Groppo (2016), mesmo o termo sendo oficialmente empregado na língua inglesa em 1430, sua história é

⁶⁹ De acordo com Souza e Paiva (2012), a “Assembleia Geral das Nações Unidas definiu juventude como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004). No Brasil, essa era a demarcação adotada para delimitar as fronteiras da juventude, até 2005. No entanto, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgãos que representam o marco oficial do surgimento de uma preocupação estatal com a juventude brasileira, criados em 2005, seguem a delimitação de 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem adulto. De acordo com Aquino (2009), a dilatação para 29 anos não é uma peculiaridade brasileira, e está ocorrendo na maioria dos países que pretendem implementar políticas para a juventude. Tal variação é justificada por dois fatores: maior dificuldade de essa população ganhar autonomia – devido às aceleradas mudanças no mundo do trabalho – e aumento da expectativa de vida da população em geral” (Ibid., p.354).

⁷⁰ De acordo com Silva e Lopes (2009, p. 89), a “compreensão da juventude e da adolescência como fenômenos históricos, políticos e culturais, no ocidente, nos remete à Europa, entre o final do século XIX e o início do século XX, quando a “adolescência” torna-se objeto de investigação das ciências médicas e psicopedagógicas, no auge da ciência positivista”.

recente no campo acadêmico. Tratada e estudada inicialmente por um viés estritamente psicológico, pautado em perspectivas analíticas, a adolescência foi concebida como uma entre as várias fases da vida humana.

De modo geral, Faria e Leão (2007) esclarecem que no século XX a adolescência foi entendida como uma fase do desenvolvimento psíquico do homem e definida como uma etapa de transição para a vida adulta. Pontuam, entretanto, que a partir do século XXI, ainda trazendo resquícios das últimas décadas do século anterior, ela ainda tem sido considerada “um problema, uma fase de crises e conflitos por alguns teóricos; outros a veem como um período de turbulência, mas também de liberdade, de festividade, de descobertas e decisões” (Ibid., p.06).

Ao limitar e naturalizar a adolescência como uma etapa do desenvolvimento humano, e não considerando, como reflete Faria e Leão (Ibid., 12), “a influência que os costumes e tradições podem ter sobre o desenvolvimento do sujeito, assim como os aspectos históricos internalizados pelo indivíduo e pela sociedade em movimento”, que a psicologia tradicional negou os fatores socio-históricos que constituíram a adolescência. Essa perspectiva homogeneizante de adolescência acabou sendo refutada, sobretudo, como aponta Francisco e Groppo (2016, p.281), “pelos estudos da psicologia e antropologia social, da pedagogia e da sociologia, que dão ênfase aos processos sociais, educativos e culturais constitutivos da adolescência”.

Um estudioso que contribuiu com o desmonte da visão tradicional e com a teoria da psicologia genética homogeneizadora da adolescência, foi o psicólogo soviético Leontiev (1978). Proporcionando uma perspectiva diferente da que se tinha e concebendo a adolescência sob a perspectiva socio-histórica, pois seus estudos eram baseados no desenvolvimento humano e na transmissão de saberes, Leontiev destacava, na interpretação de Francisco e Groppo (2016), que

[...] a humanidade tem uma origem animal, mas que se diferencia dos antepassados pela capacidade de viver numa sociedade organizada com base no trabalho, um agir consciente, inteligível, tendo em vista produzir condições para garantir as necessidades básicas de sobrevivência e existência dos humanos. Nesse trabalho, em que se gasta energia humana para a transformação da natureza, os sujeitos humanizam-se. (FRANCISCO; GROPPPO, 2016, p. 280)

Nesse sentido, Bock (2007) pondera que, na perspectiva socio-histórica⁷¹, o homem é visualizado como um “ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais e culturais engendradas pela humanidade” (Ibid., p. 67), em contraposição às concepções naturalizantes anteriores. Para ela,

a relação indivíduo / sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano. Não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais. (BOCK, 2007, p.67)

Assim, a adolescência não pode ser resumida e tratada como uma fase natural de transição entre a vida adulta e a infância, pois a abordagem socio-histórica, ao estudá-la, “não faz a pergunta ‘o que é a adolescência’, mas, ‘como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento’” (Ibid., p. 68) e responder este questionamento implica, como reforça Bock (Ibid.), “em buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento” (ibid.).

Com base nestes postulados, acredita-se que a adolescência não pode ser homogeneizada e, muito menos, naturalizada, pois ao levar em consideração as condições históricas, sociais e culturais vivenciadas por este grupo, percebe-se que não existe uma única adolescência, enquanto possibilidade de ser. Há, na verdade, “uma adolescência enquanto significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas” (Ibid., 69).

Esse entendimento da terminologia adolescência foi aplicado no artigo 227 da Constituição brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Garantindo atendimento adequado às crianças e adolescentes e estabelecendo a proteção integral como princípio, como afirma Francisco e Groppo (2016), o reconhecimento desta categoria passou a adquirir sentido em si mesma, proporcionando um marco legal e étario para a construção de novas políticas públicas sociais destinadas especificamente a este público.

Se nesse momento o Estado brasileiro estabeleceu uma legislação específica aos adolescentes, a partir da década de 1990, passou a desenvolver políticas públicas voltadas a juventude. Tornando-se tema na agenda governamental

⁷¹ De acordo com Faria e Leão (2007), os estudos de cunho socio-histórico, relacionados ao conceito de adolescência, tem como referência as alterações ocorridas no mundo do trabalho com o desenvolvimento do modelo capitalista.

e iniciativas públicas, algumas inclusive, por meio de parcerias estabelecidas com instituições da sociedade civil, e com as várias instâncias do Poder Executivo federal, estadual e municipal foram implementadas.

Na realidade, foi com a intenção de enfrentar estrategicamente os problemas da juventude identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, como explica Sposito e Carraro (2003), criaram-se, por exemplo, “programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras” (Ibid., p. 21). O que chama a atenção, entretanto, e isso é apontado inclusive na exposição feita pelos autores, é que algumas propostas de programas foram executadas, “sobretudo com base na ideia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório de problemas que atingem a juventude, transformada, em algumas situações, num problema para a sociedade” (Ibid.).

Isso fica evidenciado nos estudos realizados por Groppo (2017), para quem as políticas públicas implantadas a partir de 1990 até a atualidade, principalmente as “ditas sociais quanto os programas educacionais “não escolares” ou não formais” (Ibid., p12), pautaram-se em duas concepções de juventude: “a juventude como problema social e os jovens como sujeitos sociais”, aspectos que se “apresentaram como polos extremos na práxis das instituições socioeducativas e das políticas públicas” (Ibid.).

Nesse sentido, ao se referir à juventude como problema social, o autor destaca que foi pautando-se na “figura do perigo, risco ou regressão às drogas, à promiscuidade e à violência” (Ibid.) que, de modo esquemático, esta imagem foi usada “como mote e justificativa de muitas ações socioeducativas de projetos e instituições do dito “Terceiro Setor” e de suas organizações não governamentais (ONGs) e fundações empresariais” (Ibid.) e, ainda hoje, “como justificativa bem ou mal disfarçada, ou assumida, ou ainda como “ato falho”, a imagem do jovem como problema, a juventude perigosa, aparece como importante elemento destas ações e políticas” (Ibid.).

Ao realizar uma avaliação destas políticas públicas⁷², principalmente as que foram desenvolvidas nas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), Sposito e Carraro (2003) também ressaltam que

O diagnóstico que emerge dos dados empíricos, ainda que preliminar, indica que o Brasil, do ponto de vista global, optou por um conjunto diversificado de ações – muitas delas efetivadas na base do ensaio e do erro –, na falta de concepções estratégicas que permitam delinear prioridades e formas orgânicas e duradouras de ação institucional que compatibilizem interesses e responsabilidades entre organismos do Estado e da sociedade civil. Nesse sentido, é possível afirmar que a herança deixada pelo governo incide mais sobre projetos isolados, sem avaliação, configurando a inexistência de um desenho institucional mínimo que assegure algum tipo de unidade que nos permita dizer que caminhamos na direção da consolidação de políticas e formas democráticas de gestão. (Ibid., p.33)

Pautando-se nestes dados, o que se observa é que mesmo buscando desenvolver programas para a juventude, estes só buscaram combater os problemas pontuais vivenciados naquele momento, onde os direitos públicos de caráter universal não foram garantidos. Nota-se também que, além da inversão do processo, onde primeiro veio o desenvolvimento de vários projetos e programas, para depois implantar uma legislação específica, que no caso foi o Estatuto da Juventude, as políticas públicas implantadas pelo Estado continuaram tratando os jovens como "ameaça à paz social, como seres desviantes que precisam ser controlados ou como seres em formação que necessitam de auxílio para se desenvolverem" (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p.20).

Se compararem, por exemplo, os princípios⁷³ e as diretrizes⁷⁴ estabelecidas pelo Estatuto da Juventude e suas diretrizes com as políticas públicas decorrentes

⁷² No estudo realizado por Sposito e Carraro (2003, p.22), identificou-se que no “período do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foram criados seis programas. Já no segundo mandato, entre 1999 e 2002, ocorreu ativação de 18 programas para o setor, número significativo para o período estudado, representando uma verdadeira explosão da temática juventude e adolescência no plano federal, ainda que esta tenha ocorrido num quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática”.

⁷³ Art. 2o O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios: I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (BRASIL, 2013)

pela Lei da Aprendizagem, principalmente as de cunho profissionalizante e de inserção no mercado de trabalho, elaboradas para atender este público alvo, percebe-se não somente uma dissonância entre estatuto e as políticas públicas, como também observa-se que mesmo buscando se conceber a juventude como sujeitos de direitos, “o que se verifica é a continuidade de políticas públicas conservadoras, elitistas e discriminatórias” (SILVA; LOPES, 2009). Na realidade, o que ainda acaba prevalecendo é

o estigma dos jovens pobres como “desocupados”, “perigosos”, “violentos” e que devem ser controlados, o que se percebe refletido, indiretamente, no precário estabelecimento de ações direcionadas a essa população, cristalizando uma cultura que se afasta, concreta e simbolicamente, da perspectiva de direitos (SILVA; LOPES, 2009, p. 97).

Posto desta maneira, Groppo (2017) também destaca, por exemplo, que ao utilizar as concepções de juventude “como perigo, apenas como fase de socialização ou como mera “protagonista” de ações comunitárias nas ações socioeducativas e nas políticas de transferência de renda para os jovens pobres” (ibid., p. 14), o que acaba prevalecendo é um processo de “inclusão” dos excluídos, por meio de um projeto de salvação pela oferta de “capacitações” e valores civis aos sujeitos jovens “vulneráveis”, aos quais se deve conduzir a uma posição mais estável (ainda que subalterna) na estrutura social”. (Ibid.).

Nesse sentido, Nascimento e Silva (2011) ressaltam que foi somente na sociedade moderna, que as representações atribuídas à juventude formaram um

⁷⁴ Art. 3º determina que “os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem observar as seguintes diretrizes: I - desenvolver a intersectorialidade das políticas estruturais, programas e ações; II - incentivar a ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação; III - ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios; IV - proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental; V - garantir meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre; VI - promover o território como espaço de integração; VII - fortalecer as relações institucionais com os entes federados e as redes de órgãos, gestores e conselhos de juventude; VIII - estabelecer mecanismos que ampliem a gestão de informação e produção de conhecimento sobre juventude; IX - promover a integração internacional entre os jovens, preferencialmente no âmbito da América Latina e da África, e a cooperação internacional; X - garantir a integração das políticas de juventude com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o Ministério Público e com a Defensoria Pública; e XI - zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto. (BRASIL, 2013)”.

campo vasto de interpretações e debates e se tornaram objeto de pesquisas em várias áreas do conhecimento⁷⁵, ou seja, somente nos últimos 30 anos esse tema alcançou maior visibilidade e, de acordo com Muniz e Medeiros (2012), tem sido objeto de diversos estudos com as mais variadas abordagens, pois o

interesse pela investigação e compreensão dos modos de vida e características relacionadas aos jovens ganhou grandes proporções e não se limitou ao âmbito acadêmico. Um crescimento do interesse pelo tema juventude foi percebido já na década de 90, quando o tema passou a ser objeto de interesse da academia, de instituições governamentais e não governamentais e dos meios de comunicação (ABRAMO, 1997). Da década de 90 até os dias de hoje, o interesse por estudos sobre a juventude tem aumentado de forma considerável. (MUNIZ; MEDEIROS, 2011, p. 02)

Embora exista tal interesse, Muniz e Medeiros (2011) também destacam a “necessidade de não se tomar o conceito juventude como um conceito rígido e no singular, como se existisse uma única juventude” (Ibid., p. 03). Assim, atualmente, concepções de juventude são refletidas no plural, tanto que nas pesquisas realizados por Dayrell (2003), Esteves e Abramovay (2007), Andrade (2013) e Groppo (2004; 2010; 2017), esta categoria de estudos deixa de ser abordada de forma homogênea e passa a ser reconhecida segundo as suas pluralidades.

Dayrell (2003) por exemplo, ao mesmo tempo que a denomina como “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos” (Ibid., p. 42), ressalta a necessidade de entender as especificidades que marcam a vida de cada um. Para ele, a juventude constitui um “momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (Ibid.). É dessa forma que os jovens acabam construindo, meio às suas especificidades, determinados modos de ser jovem, não havendo assim, uma única forma de juventude. Por este motivo, enfatiza a necessidade de articular a noção de juventude à de sujeito social e conseqüentemente, utilizar a terminologia juventudes (no plural), pois nas pesquisas que realizou, pode detectar que os jovens

⁷⁵ Passando pelas ciências Psicológicas, Biomédicas e Humanas, foi nas ciências sociais que tornou-se, de acordo com Groppo (2016), tema de pesquisa, principalmente “a partir do século XIX, quando os efeitos negativos da industrialização e urbanização aceleradas já produziam o fenômeno da delinquência juvenil” (Ibid., p. 08).

são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (DAYRELL, 2003, p. 43-44)

Assumindo esta concepção, Esteves e Abramovay (2007) também destacam que a juventude, por definição, é uma construção social e por este motivo, não existe “uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si” (Ibid., p. 25). Para os autores, a condição juvenil é vivenciada de diferentes maneiras, logo “a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados” (Ibid.).

Também afirmando que esta categoria de estudo é uma construção social, Andrade (2013) ressalta que falar de juventude implica também “apontar a evolução do conceito ao longo da história a fim de compreendê-lo” (Ibid., p. 126), pois o conceito de juventude, de acordo com esta autora, é “móvel” e culturalmente construído”. Para ela, “as formas de ser jovem modificaram-se ao longo do tempo, e experimentação da juventude está em concordância com as especificidades que cada cultura lhe atribui” (Ibid.). Por isso destaca a importância de entender o aspecto condicional do “ser jovem”, pois considera que “não são fixas as características que posicionam indivíduos de uma determinada faixa etária como pertencentes a esse segmento denominado “juventude”” (Ibid.). Para a autora,

[...] ser jovem sugere um momento característico da vida do indivíduo. No entanto como ele viverá sua condição juvenil envolve uma multiplicidade de fatores impostos pelo contexto social em que vivem. O conceito de juventude implica, assim, o reconhecimento de um grupo social construído historicamente, portanto em constante mutações, em que cada sociedade atribui valores específicos. (ANDRADE, 2013, p. 126)

Grosso (2004; 2010), por sua vez, a define como uma categoria social e para ele, ao mesmo tempo que a juventude acompanha e influencia, também acaba sendo influenciada pelas transformações sociais, agindo assim, de forma dialética. Nesse sentido, destaca que para realizar a análise social e histórica desta categoria, é preciso correlacionar a juventude não somente com as condicionantes históricas,

mas principalmente, com outras categorias sociais (como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de “desenvolvimento” econômico, etc.), pois em seu entendimento, “o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta” (GROPPO, 2004, p.12). Para ele, por exemplo, trata-se de algo

[...]análogo ao que acontece com as classes operárias que, mesmo sendo muito diferenciadas entre si, pela presença de fatores como nacionalidade, religião, costumes, tradições, organização política, gênero e até mesmo as categorias etárias, têm em comum uma “condição operária”, a saber, a de serem vendedoras da sua força de trabalho. (GROPPO, 2004, p. 12)

Em relação à condição juvenil, ele parte do pressuposto que esta categoria se configura numa relação dialética entre “sociedade *versus* indivíduos e grupos juvenis” (GROPPO, 2010, p. 19), fundada, inclusive, “numa contradição entre o movimento da integração / socialização e o movimento da autonomia/ criatividade⁷⁶” (Ibid.). Desta forma, concebe a dialética das juventudes e da condição juvenil, como sendo

a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral.[...] Tais grupos juvenis e instâncias de socialização criam a “realidade” social em que indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivem juntos, ou, no caso do mercado de consumo, pensam e se comportam de modo semelhante mesmo distantes no espaço. Mas é justamente desta convivência forçada que nasce a possibilidade destes indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais. O que se tem, portanto, na história das juventudes modernas, é um percurso dialético, entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia. (GROPPO, 2004, p. 14)

⁷⁶ Groppo (2010, p. 19) destaca que a “condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventudes. Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens. Esta concepção «dialética» da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e viver diferentes, papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneização, cultura *versus* sub-culturas etc. Pode-se, deste modo, interpretar que desde o início do «percurso» das juventudes na modernidade houve possibilidades e concretas ações de protagonismo juvenil, criação de identidades diferenciadas, resistências e sub-culturas” (Ibid.,).

Percebe-se assim, que as adolescências e juventudes são categorias sociais que não podem ser reduzidas a definições que levem somente em consideração a faixa etária e as considerem como uma fase de transição para a vida adulta. Apresentando sua própria dialética, é necessário que se respeitem suas contradições e particularidades, bem como sejam levados em consideração sua heterogeneidade e a diversidade vivenciada socialmente, pois, como destaca Novaes (2007), os jovens de hoje se diferenciam em termos de “orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos, de galeras, de turmas, de grupos” (Ibid., p. 02), e conseqüentemente, tais “demarcadores de identidades podem aproximar jovens socialmente separados ou separar jovens socialmente próximos” (Ibid).

E, por se tratar de uma perspectiva conceitual pautada nas relações históricas, sociais e culturais, também deve-se considerar que ao se relacionarem por meio de uma estrutura complexa e permeada de alterações, às adolescências e juventudes estão também vinculadas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

5 A VIDA PROFISSIONAL DOS ADOLESCENTES E JOVENS BRASILEIROS TRABALHADORES NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Ao longo da história, o mundo do trabalho tem passado por uma série de transformações, e de acordo com a teoria marxista, se no início o trabalho era concebido como resultado da interação social e material entre homem e natureza e elemento indispensável à existência humana, tornando-se até mesmo, categoria fundante do mundo dos homens, sob o domínio do modo de produção capitalista deixou de produzir e reproduzir o homem, para produzir e reproduzir valores. De produto, passou a mercadoria e de concreto a abstrato, perdendo assim, seu sentido de produção material e criador de valores de uso, bem como seu significado social.

Abordar essas transformações implica aprofundar o conhecimento a respeito da categoria “trabalho” e resgatar as históricas formas de controle e os impactos exercidos pela lógica capitalista à classe trabalhadora, desde os processos implementados pela administração científica, até o recente modelo de produção orientado pelo processo de reestruturação do capital, que vem apresentando, de modo geral, um quadro de flexibilidade, precarização e perda dos direitos sociais e trabalhistas.

Estudos sobre a realidade laboral de adolescentes e jovens trabalhadores que se inserem no mercado de trabalho em busca de autonomia e condições de consumo, que almejam uma carreira profissional e pessoal, independência financeira e mesmo sua própria adultização, têm revelado que a inserção precoce dos filhos da classe trabalhadora ocorre em um contexto de incertezas, permeada por precarização laboral e salarial, reinserções e adaptação produtiva e ideológica à vida flexível, tornando-se um problema social que precisa ser contextualizado e aprofundado.

5.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Para compreender a lógica contemporânea de acumulação de capital em escala mundial e até mesmo suas particularidades junto aos países que compõem a América Latina, principalmente o Brasil, se faz necessário pontuar que “as crises cíclicas do capitalismo são o resultado do desenvolvimento das suas próprias contradições” (CARCANHOLO, 2008, p. 249), que buscam recompor e

desenvolver estratégias que garantam condições de uma acumulação ampliada. Para Carcanholo (Ibid.),

a tentativa de recuperação da acumulação de capital no centro do sistema passa por quatro aspectos: (i) recuperação da lucratividade dos investimentos; (ii) redução no tempo de rotação do capital; (iii) transferência de recursos da periferia; e (iv) expansão dos mercados para fronteiras além do centro da acumulação mundial. (CARCANHOLO, 2008, p. 251- 252)

A partir desses contornos entende-se que foi com a intenção de recuperar o ciclo produtivo, a lucratividade e o projeto ideológico de dominação societal, que o regime flexível de acumulação do capital, conhecido mundialmente como modelo toyotista, se desenvolveu como estratégia corporativa, e de acordo com Alves (2011a), acabou enfrentando “as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa da crise estrutural do capital caracterizada pela crise de acumulação, mundialização financeira e o novo imperialismo” (p. 13).

Ao contrário do modelo taylorista – fordista, o flexível, segundo análise de Harvey (2000, p. 140), se apoiou “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, bem como caracterizou-se pelo surgimento de “setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Ibid.). E como ressalta Alves (2011a), foi constituindo um novo ímpeto de expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional, a partir de meados da década de 1960, que tal modelo conseguiu compor “uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica para a exploração da força de trabalho” (Ibid., p.13).

Essa nova forma de acumulação do capital, de acordo com Stampa (2012, p. 37), ao mesmo tempo que determinou um conjunto de mudanças na organização da produção e na gestão do trabalho, também provocou mudanças nas relações sociais, proporcionando assim, transformações significativas no sistema, nas condições produtivas e de interações humanas, chegando, até mesmo, a alterar as relações econômicas, políticas, sociais e culturais em sociedade.

Para David Harvey (2000), de modo geral, a transição do fordismo para a acumulação flexível (como ele denominou), não representou apenas um momento marcado por oscilações e incertezas, mas também simbolizou “uma série de novas

experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política” (Ibid., p. 140), representando assim, “os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta” (ibid.).

Os resultados deste processo de transição tornaram-se alarmantes em relação ao mundo do trabalho, pois de acordo com Antunes e Druck (2015) promoveram a “desregulamentação dos direitos do trabalho em escala global; terceirização da força de trabalho nos mais diversos setores e ramos produtivos e de serviços; derrota do sindicalismo autônomo e sua conversão num sindicalismo de parceria, mais negocial e menos conflitivo” (p.22). Na realidade, este novo padrão produtivo organizacional foi

[...] inspirado na experiência japonesa no pós-guerra e associado ao avanço tecnológico, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, através da desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, do salário flexível, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. Mais recentemente, a prática das “metas” e das “competências”, realizada pelos “colaboradores”, tornou-se a regra no ideário empresarial. (ANTUNES; DRUCK, 2015, p. 22)

Longe de ser um processo atual, refletir sobre as alterações ocorridas no mundo do trabalho contemporâneo, principalmente na sociedade brasileira, significa apresentar, de um lado, a implantação e o desenvolvimento de um modelo de produção reestruturado em um regime de acumulação flexível, e de outro, as consequências à classe trabalhadora, principalmente para aqueles que historicamente, de forma legal ou ilegal e sem ter idade adequada para o labor, são obrigados, até mesmo por uma questão de sobrevivência, inserir-se precocemente no mercado produtivo.

Para compreender esta dinâmica de alterações e entender que não estão restritas unicamente à esfera da produção, mas também envolvem interesses que afetam os direitos sociais trabalhistas, condições de trabalho, relação entre classes e até mesmo a interação entre capital e Estado, ressalta-se que o sistema capitalista

tem desenvolvido mecanismos para superar suas crises, conseguindo assim, não somente garantir a lucratividade e a reorganização do capital, como também estabelecer um sistema ideológico e político de dominação societal.

Neste caso, foi acompanhando as mudanças da economia mundial, que muito timidamente e de forma tardia se comparado aos países centrais, que o Brasil iniciou seu processo de reestruturação produtiva, que na década de 1980 teve suas limitações. Porém, com a concretização do neoliberalismo a partir de 1990, “as chamadas reformas neoliberais, o processo de privatização das empresas públicas e o desmonte do Estado ampliaram o domínio do capital estrangeiro no Brasil” (MANZANO E COSTA, 2007, p.05), bloqueando, desta maneira, “a possibilidade de um desenvolvimento auto-sustentado nacional” (Ibid.), ou seja, em decorrência da consolidação do neoliberalismo, “vastos setores da burguesia brasileira reduziram ainda mais o seu papel nas tomadas de decisão sobre a acumulação de capital, ao venderem seus empreendimentos ao capital estrangeiro e se transformaram em rentistas ou comerciantes de produtos internacionais”(Ibid.).

Aderindo ao regime de acumulação flexível de forma subordinada aos movimentos da mundialização financeira, acompanhando assim, a dinâmica de outros países da América Latina, o país acabou reorganizando seu sistema econômico por meio da adoção de medidas que resultaram na liberação comercial, desregulamentação financeira e privatização da economia. Para Alves (2009), foi nesse momento que o “Brasil incorpora-se na dinâmica de um processo estrutural de precarização da classe do trabalho que marca a nova ordem sociometabólica do capital no plano mundial”. (Ibid., p. 190)

Para ele, o metabolismo social da precarização do trabalho no Brasil se constitui não somente pela “degradação salarial e pela pletora de experiências pessoais de desligamentos do salariedade regulado” (Ibid., p. 190), como também é marcado pelo cenário interno de reformas capitalistas e pelo “cenário externo de intensa reação neoliberal de cariz político-ideológico” (Ibid.). Nesse sentido, ressalta, a reestruturação capitalista brasileira, que se desenvolveu sob a era neoliberal, promoveu, desde a década passada, “uma nova morfologia social de acumulação capitalista baseada na “lógica da redundância do trabalho vivo” (instaurada, seja por meio de cortes de pessoal, seja por meio da contratação precária)” (Ibid., p. 196).

Pondera ainda que o metabolismo social da precarização do trabalho ocorrido nestes últimos 30 anos é um traço estrutural do próprio modo de produção

capitalista neoliberal que se instaurou nacionalmente. Nessa perspectiva, ressalta que a precarização promovida a partir da reestruturação produtiva, além de alterar as relações de trabalho, flexibilizando o comportamento⁷⁷ do trabalhador conforme suas necessidades, acabou proporcionando a flexibilização dos salários, jornadas, direitos sociais trabalhistas e principalmente, a dos contratos de trabalho.

Complementando a análise de Alves, Antunes e Druck (2015, p. 24) também destacam que tem ocorrido, inclusive, uma nova fase de “desconstrução do trabalho sem precedentes em toda a era moderna, ampliando os diversos modos de ser da informalidade e da precarização do trabalho, que revelam um processo de metamorfose da velha e histórica precariedade”, e que em “todas as dimensões e tipos de precarização do trabalho no Brasil a terceirização está presente como fenômeno central, através do qual se demonstram as diferentes faces da precarização” (Ibid., p. 25).

Em seus estudos sobre a terceirização e as formas de mercantilização da força de trabalho, Antunes e Druck (2015, p. 24) descrevem que estas encontram-se em condição de

heterogeneidade e segmentação, marcada por uma vulnerabilidade estrutural que se reconfigura, com formas de inserção (contratos) precárias, sem proteção social, com salários mais baixos, revelados pela terceirização de forma exemplar, cujo crescimento exponencial pode ser observado em diferentes segmentos da classe trabalhadora. (ANTUNES; DRUCK, 2015, p. 25)

Tornando-se regra e não exceção, os trabalhadores na condição de terceirizados, de acordo com os autores, passaram a receber menos e trabalhar mais, a terem menos direitos e benefícios, a conviver com a instabilidade e serem os que mais adoecem e morrem por acidentes de trabalho.

Ainda ressaltando as consequências do trabalho terceirizado, Antunes e Druck (Ibid.) refletem sobre o enfraquecimento da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores, que, por sua vez, foram afetadas pela

⁷⁷ Buscando adequá-lo as necessidades produtivas deste período, o capital precisa de um trabalhador que, segundo Teixeira e Oliveira (1998), “seja capaz de contribuir para melhorar a qualidade do produto, um indivíduo que pense e tenha iniciativa própria, um indivíduo que seja capaz de mudar, com facilidade e precisão, de uma atividade para outra, um indivíduo que, na empresa, seja capaz de vender, de produzir, de consertar os defeitos das máquinas, de limpar o chão, de dar e receber ordens. Em síntese, as empresas querem um trabalhador particular que incorpore as forças de trabalhador coletivo, antes divididas entre diversos trabalhadores singulares. Não querem mais um trabalhador coletivo combinado, mas um trabalhador que seja a síntese da combinação de diversas operações parciais”. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1998, p. 215).

pulverização dos sindicatos, criada principalmente pela terceirização, bem como, pela perda dos direitos trabalhistas, que atualmente se expressa no ataque às formas de regulamentação do Estado, “cujas leis trabalhistas e sociais têm sido violentamente condenadas pelos princípios liberais de defesa da flexibilização como processo inexorável trazido pela “modernidade dos tempos de globalização”” (Ibid, p. 30).

Nesse contexto, a informalidade, em seus distintos modo de ser, também se faz presente, precarizando, ainda mais, as relações de trabalho e, de acordo com Jordão e Stampa (2015), é diante do capitalismo global que não somente “expandiu-se a condição de “proletariado” dos sujeitos que necessitam vender sua força de trabalho, por questão de sobrevivência, submetendo-se à exploração capitalista” (Ibid., p. 08), como também ampliou-se “o contingente de trabalhadores serviçais, formais ou informais, externos à produção do capital, que sobrevivem à custa da massa de mais-valia social”. (Ibid.). Sendo assim, para as autoras, a informalidade, por não estabelecer um horário fixo de trabalho, possibilita as jornadas longas, que “levam frequentemente ao uso das horas vagas para aumentar a renda oriunda da atividade” (Ibid.). Ademais, “no serviço por conta própria, além do uso de seu trabalho, pode haver uso da força de outros membros da família, com ou sem remuneração” (Ibid.).

Já na análise feita por Lancman (2008), é destacado que tanto a precariedade nas relações de trabalho, como

[...] a intensificação do ritmo, a diminuição dos postos de trabalho, a sobrecarga e a exigência dos que permanecem trabalhando tem ampliado e agravado o quadro de doenças e de riscos de acidentes. Os distúrbios osteomusculares e as lesões por esforços repetitivos – Dort/Ler, além dos transtornos psíquicos, são hoje as principais causas de afastamento no trabalho e de aposentadorias precoces [...]. (LANCMAN, 2008, p. 28)

Mas estes, por sua vez, não são ou únicos fatores que contribuem com o adoecimento do trabalhador. Vivenciando situações contraditórias - que vão desde a exigência por produtividade e desempenho, passando por relações autoritárias e de assédio, geralmente praticada por outro trabalhador que ocupa cargo de chefia, até a rivalidade e competição entre os colegas, - atualmente o trabalhador é obrigado a conviver com vários tipos de situações e exigências que acabam, em alguns casos, proporcionando um desgaste emocional e físico.

Ainda em relação à precariedade da vida social, como afirma Jordão e Stampa (2015), muitos são os trabalhadores que se tornam reféns das péssimas condições de trabalho e dos salários baixíssimos, influenciando inclusive, no seu modo de vida, tornando assim, “as relações mais desgastantes e a vida mais difícil, além de gerar adoecimentos oriundos do âmbito laboral” (Ibid. p. 05).

Esta realidade, entretanto, não se desenvolveu a partir da adoção do atual modelo produtivo, mas historicamente, principalmente no momento em que a América Latina e conseqüentemente o Brasil, foram condicionados a manter uma relação de dependência com os países centrais, e com o advento da globalização e sobretudo do neoliberalismo, esta relação se intensificou fazendo com que “os países dependentes fundamentam seus padrões de acumulação na superexploração do trabalho” (MARTINS, 2011, p. 129), e que na interpretação de Osorio (2013) se expressa

[...] diretamente num salário abaixo do valor da força de trabalho (apropriação do fundo de consumo), o que estimula o prolongamento da jornada como mecanismo para alcançar – pelos pagamentos extras – um salário diário suficiente para sobreviver, ou a intensificação do trabalho. O custo imediato disso é um prematuro esgotamento dos trabalhadores, sua destruição, a apropriação de seu fundo de vida, sem que, nos anos de vida útil – e menos ainda nos anos de aposentadoria –, suas rendas possam ter um papel significativo no mercado interno e na realização da mais-valia. A reprodução do capital (dinâmico, hegemônico, eixo da acumulação) cria estruturas produtivas que desconsideram as necessidades dos produtores, e a realização se dá mediante a abertura aos mercados externos e através da criação de reduzidos mercados com alto poder de consumo. (OSORIO, 2013, p. 69)

Faria e Meneghetti (2007) chamam a atenção para a violência como forma de exploração e dominação, também vivenciada nas relações de trabalho. Para eles, “as configurações psicológicas, sociais, econômicas e políticas que sustentam a gestão do processo de trabalho sob o capitalismo andam no caminho inverso da supressão da violência no ambiente de trabalho” (Ibid., p. 283). Além de encontrar-se mascarada pelos discursos gerenciais que dão sustentação a toda a lógica da administração de recursos humanos, a violência acaba, também, se consolidando e, ideologicamente, se firmando como valor no ambiente laboral. Sua aceitação, inclusive, está “relacionada com a reprodução das condições de produção e com a

permanência de um poder condicionado que possibilita a submissão” (Ibid., p.285).

Ressaltam que

os mecanismos que possibilitam a reprodução da violência não se impõem pacificamente sobre a organização social. Nesse sentido é que são desenvolvidas articulações invisíveis dos meios econômicos e sociais. Nas relações de trabalho, ao mesmo tempo em que persistem as manifestações violentas visíveis, as invisíveis ganham nova forma. A ação violenta passa, então, a ser executada pelo próprio indivíduo, pela introjeção de outros valores morais e ideológicos e reproduz-se pela imposição, aceitação e, mais intensamente na atualidade, pela legitimação da violência de quem se torna seu próprio violentador. (FARIAS; MENEGHETTI, 2007, p. 294)

Sob outro aspecto, Alves (2014a, p. 112) enfatiza a precarização do homem-que-trabalha e chama a atenção para a “proliferação de adoecimentos laborais”.

Para o autor,

[...] a doença do trabalho (ou a morte devido ao trabalho) representa apenas a situação-limite da precarização do homem-que trabalha, isto é, o desequilíbrio sociometabólico da pessoa humana que trabalha na sua forma extrema. Muitas vezes, mesmo que o sujeito-que-trabalha não manifeste sintomas diagnosticado de adoecimento laboral, não quer dizer que ele esteja saudável. Na verdade, saúde não significa ausência de doença, mas sim, equilíbrio sociometabólico das individualidades pessoais. Os locais de trabalho reestruturados, imersos na nova precariedade salarial, caracterizam-se por serem loci de desequilíbrios sociometabólicos do homem-que-trabalha. Trata-se de ambientes de trabalho adoecidos com alto grau de precarização do homem-que-trabalha, havendo, portanto, nestes casos, a alta probabilidade de manifestação de doenças do trabalho naqueles ambientes de trabalho reestruturado. (ALVES, 2014a, p. 112)

Alves (2011a) também ressalta que outra consequência da precarização do trabalho e que também contribui com o adoecimento do trabalhador, é a “captura da subjetividade do trabalho vivo”. Redimensionando o espaço produtivo e implantando dispositivos organizacionais que conseguem por si só, apropriar-se do conhecimento do trabalhador, este modelo conseguiu manipular a classe trabalhadora conforme suas necessidades produtivas. Na sua visão (Ibid., p. 110), não é apenas o “fazer” e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização”, aspectos que presentes na implantação de programas de “gestão participativa” visando a “qualidade total”.

Com isso, Antunes e Alves (2004) destacam a “nova orientação na constituição da racionalização do trabalho, com a produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital, exigindo, mais do que nunca, a captura integral da subjetividade operária” (Ibid., p. 345), o que por sua vez, “acaba explicando os impulsos desesperados – e contraditórios – do capital para conseguir a parceria com o trabalho assalariado” (Ibid.). Sendo assim, a operação de captura da subjetividade operária pela lógica do capital

[...] é algo posto – e repostado – pelo modo de produção capitalista. Ela é intrínseca à própria subsunção do trabalho ao capital. Só que é sob o toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não apenas formal. Apesar de o toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho do taylorismo/fordismo, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito a ambos, ele tenderia, em contrapartida, a surgir como um controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 346)

No entanto, é adotando um discurso democrático, com promessas de reduções de níveis hierárquicos e passando a tratar o antigo “operário executor” como “colaborador”, que se conseguiu mascarar seus instrumentos coercitivos. Considerada por Alves (2011b) como uma inovação sociometabólica, o processo de captura da subjetividade do trabalho tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual, que se manifestam por sintomas psicossomáticos.

Diante disso, percebe-se o quanto o trabalhador deixou de adaptar o emprego à sua vida pessoal e passou a adaptar sua vida pessoal ao emprego. A flexibilização, os novos métodos produtivos de gestão do trabalho - que por sua vez auxiliam na precarização e captura da subjetividade do trabalho vivo -, juntamente com a intensificação do trabalho e que, segundo Alves (2014a), “possuem um significado sociometabólico”, resultam na redução do tempo de vida e aumento do tempo de trabalho, ou seja, “o tempo de trabalho intenso e tenso, contribui para corroer o tempo de vida disponível ou tempo livre”. (Ibid., p. 85)

Isso quer dizer que a nova morfologia do trabalho, como aponta Alves (2011b), constitui

um processo de conformação do sujeito humano que trabalha, caracterizado pela quebra dos coletivos de trabalho, captura da subjetividade do homem que trabalha e redução do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria. Portanto, podemos caracterizar a nova morfologia social do trabalho por dinâmicas psicossociais que implicam a dessubjetivação de classe, “captura” da subjetividade do trabalhador assalariado e redução do trabalho vivo a força de trabalho como mercadoria. (Ibid., p.10)

Não percebendo esta dinâmica e, muito menos, não conseguindo refletir sobre sua própria realidade, bem porque já foi expropriado do domínio de suas funções físicas e mentais, o trabalhador acaba se obrigando a viver, pensar e agir para e em prol do capital. Assim, para garantir sua sobrevivência, via manutenção do emprego, perde os limites das tarefas, dos postos de trabalho, das habilidades e, até mesmo, da legalidade sobre sua própria relação com a empresa. “Fica solto no terreno movediço da colaboração. Deixa de lutar pela manutenção de algo que é seu e passa a existir em busca do favor daqueles que o empregam” (LIMA, 2006, p. 121).

Nesse sentido, a lógica do “capitalismo configura-se como uma forma totalitária de produção que impõe sutilmente aos indivíduos seus valores ideológicos, instituindo sua dominação e sua inevitabilidade” (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p. 294). Pagès et al. (1987, p. 74-75) salientam que a função da ideologia, neste caso, é “também reforçar a dominação e aumentar a exploração dos trabalhadores e não apenas mascarar as relações sociais de produção, pois trata-se de um componente essencial das forças produtivas”, pois é graças à autopersuasão, como destacam os autores, que o domínio “ideológico tem o mesmo caráter que as outras formas de controle” (Ibid., p.93). Para eles, a ideologia é “um controle flexível, que dá ao indivíduo certa autonomia, admite a diversidade, a coexistência de sistemas de pensamento diferentes, até mesmo aparentemente contrários, no quadro de uma lógica dominante que o engloba” (ibid.).

Diante do exposto, percebe-se que o complexo de reestruturação produtiva foi e continua sendo capaz de promover mudanças que atingem não somente o plano da produção – gestão da organização do trabalho -, e que por sua vez, vem contribuindo para controlar o comportamento do trabalhador e elevar a produtividade do trabalho, mas também, proporcionou alterações no universo político, econômico, cultural e social. Constituindo-se como uma nova condição da exploração da força de trabalho, a adoção por políticas de flexibilização, ao mesmo tempo que determina

um conjunto de mudanças produtivas no mundo do trabalho, acabou afetando as condições subjetivas dos trabalhadores, proporcionando a fragilização dos laços sociais.

Para Antunes (1999), atualmente, ser trabalhador e fazer parte da classe que (sobre) vive do trabalho, é ser obrigado, não somente a buscar alternativas de trabalho em condições adversas, como também, “seguir uma tendência pautada na redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era industrial verticalizada” (estabelecida na vigência do binômio taylorista/ fordista) (ANTUNES, 1999, p.104), o que resulta na inserção precária do jovem no mercado de trabalho.

Acompanhando e até mesmo, inseridos nesta dinâmica, é que crianças, adolescentes e jovens trabalhadores, seja de forma legal ou ilegal, em condições de trabalho infantil ou como aprendiz e até mesmo, como um trabalhador formal (quando atinge a maior idade) ou na informalidade, terceirizados, acabam vivenciando o trabalho e estabelecendo suas relações sociais.

Desta maneira, percebe-se que todas estas alterações ocorridas recentemente no mundo do trabalho tornam-se fundamentais para a reflexão proposta, que deixa de abordar unicamente a exploração e apropriação da força de trabalho infantojuvenil, como foi feito no início deste estudo, para refletir sobre a realidade vivenciada pelos adolescentes e jovens que se inserem legal e temporariamente no mercado de trabalho na condição de aprendizes.

5.2 SER JOVEM TRABALHADOR NO BRASIL DE HOJE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO, REINSERÇÕES E ADAPTAÇÃO PRODUTIVA E IDEOLÓGICA À VIDA FLEXÍVEL

A experiência vivenciada pela juventude brasileira em relação ao trabalho, principalmente nos últimos 30 anos, foi e continua sendo, totalmente contraditória. Ao mesmo tempo em que os jovens e adolescentes, em sua grande maioria, concebem o trabalho como uma passagem para a vida adulta, vislumbrando independência, segurança financeira e uma carreira profissional, a realidade de sua inserção no mercado produtivo, principalmente os filhos de trabalhadores, tem se tornado outra, pois a falta de experiência profissional (sobretudo, daquela registrada em carteira de trabalho), ausência de escolaridade e qualificação exigida pelo mercado, acaba fazendo com que ele vivenciem o trabalho de forma precária, quase

sempre em excessivas jornadas, baixos salários, instabilidade laboral, alta rotatividade e ausência de proteção social e trabalhista.

De acordo com Cassab e Negreiros (2010), em termos das diversas experiências em relação ao mercado de trabalho, a juventude brasileira pode ser classificada entre

os que estão tentando entrar no mercado de trabalho e ainda não obtiveram êxito, os que já estão no mercado de trabalho em postos precários ou informais e almejam outra inserção menos provisória e por fim, aqueles que estão em postos de trabalho formais, com direitos garantidos e lutam por sua permanência e ascensão.(CASSAB e NEGREIROS, 2010, p. 88).

Carvalho (2004) ainda ressalta que a juventude trabalhadora, principalmente aqueles que necessitam trabalhar para garantir a sua e até mesmo a sobrevivência familiar, acabam enfrentando dificuldades adicionais ao inserirem-se no mercado de trabalho e nele se manterem, uma vez que além de inexperientes, encontram poucas oportunidades. Nesse sentido, o autor enfatiza que os jovens pobres

[...] são impelidos a precipitar a ocupação de um posto de trabalho para obter uma renda a fim de sustentar as despesas familiares ou a própria sobrevivência, o que costuma comprometer a possibilidade de formação escolar e de maior qualificação profissional, as quais adiante provavelmente contribuiriam para a sequência de sua carreira de trabalho. (CARVALHO, 2004, p.07)

É nesse sentido que alguns autores como Martins, (1997); Carvalho (2004); Silva; Lopes (2009); Muniz; Medeiros (2012, 2015); Viana (2015) e Rosa (2015), destacam que os jovens se tornaram representantes de um segmento social com claras dificuldades de inserção no mercado de trabalho no contexto atual.

Muniz e Medeiros (2012), por exemplo, ressaltam que o mercado de trabalho, além de se apresentar de forma estratificada onde se encontram postos de trabalho bastante diferenciados, ainda estabelecem uma hierarquia de ocupações onde alguns indivíduos são selecionados e outros preteridos para determinadas funções e essa “seleção de pessoas, onde alguns servem e outros não servem, representa um traço marcante do novo cenário flexibilizado” (Ibid., p. 05), onde “o jovem tem sido parte daquele grupo social que ocupa os piores postos de trabalho dessa hierarquia” (Ibid.).

Complementando esta reflexão, Viana (2015) destaca que é necessário compreender esta dinâmica, pois tanto os adolescentes como os jovens oriundos da

classe trabalhadora, encontram-se numa situação ainda mais grave perante o regime de acumulação flexível, pois o desemprego, subemprego, precarização e superexploração que atingem também suas famílias produz o que o autor destaca como um processo de “deterioração das condições de vida”, intimamente relacionado com a “deterioração das condições de trabalho e perdas salariais” (Ibid., p. 71). Fazendo um retrospecto, Pochmann (2007) relata que na década de 1980⁷⁸ a taxa de desemprego juvenil não era tão elevada, pois havia

oportunidades relativamente amplas de acesso aos jovens aos empregos regulares, ainda que o padrão ocupacional produzisse e reproduzisse condições extremamente insatisfatórias, como o trabalho infantil, escravo e a superexploração em postos de trabalho extremamente precários e sub-remunerados. (Ibid., p. 59)

No entanto, a partir de 1990, esta realidade tornou-se outra, e ainda de acordo com este autor, devido à instabilidade do mercado, ao esgotamento do ciclo de industrialização, à queda no ritmo do desenvolvimento econômico, à aplicação da política neoliberal, à implantação de um novo modelo produtivo que promoveu várias alterações nas relações produtivas, de trabalho e nas relações sociais estabelecidas em sociedade, o público jovem passou a ser a maior vítima do desemprego e do subemprego.

Pochmann (2007) ainda aponta que mesmo o mercado de trabalho sinalizando desestruturação a partir da década de 1980, apresentando elevação nos índices de desemprego e postos de trabalhos precários, foi a partir da década de 1990 que se vivenciou realmente o desemprego, sendo os jovens os mais afetados. Em seus apontamentos, descreve que “entre 1980 e 1998, o desemprego juvenil pulou de 5,1% para 14,9%, ao mesmo tempo em que a ocupação total dos jovens aumentou 16,5% e o desemprego foi multiplicado 2,9 vezes” (Ibid., p.44). Perante estes dados, o autor também ressalta outros agravantes: um que se refere à rápida expansão do número de jovens sem ocupação e que procuravam trabalho⁷⁹ e outro,

⁷⁸ De acordo com Pochmann (2007, p. 60), “até o fim da década de 1980, o padrão de inserção do jovem era marcado em geral por uma passagem relativamente rápida e simples pela inatividade, tradicionalmente vinculada ao período educacional obrigatório. Apesar das dificuldades do jovem em encontrar um posto de trabalho, o desemprego se caracterizava muito mais por ser de natureza conjuntural, ainda que acima da taxa de desemprego total”.

⁷⁹ “Mesmo no período em que a economia brasileira recuperou o nível de produção (1993-1997), não houve registro de queda significativa do desemprego juvenil, apenas estabilização da taxa”. (POCHMANN, 2007, p. 47).

que diz respeito à superioridade da taxa de desemprego juvenil em relação à taxa de desemprego total.

Nas análises feitas pelo autor (2007), foi nesse período caracterizado pelo aumento do desemprego total, associado ao baixo crescimento econômico e à baixa geração de postos de trabalho, que o desemprego juvenil aumentou. Não somente os jovens pobres, de baixa escolaridade e pouca qualificação profissional foram os únicos afetados, mas também os que se encontravam em condições elevadas a estes, pelo menos no quesito formação (com curso superior, por exemplo), foram afetados, pois não tinham postos de trabalho garantidos, demonstrando assim, que o problema do desemprego não se restringia unicamente à qualificação e escolaridade, mas à ausência de empregos, à situação econômica, à dinâmica do mercado de trabalho e, principalmente, de políticas públicas que garantissem não somente a inserção, mas a permanência do mercado de trabalho.

No entender de Pochmann (2007), as implicações de todo este processo, levou a juventude brasileira a construir trajetórias ocupacionais incertas, com acúmulos de experiências laborais, porém, sem perspectiva de futuro. Sem poder construir uma carreira profissional estável, o jovem tornou-se mais desassistido da ética do trabalho e vulnerável às lógicas do mercado produtivo.

Sendo assim, foi na tentativa de amenizar o desemprego - principalmente daqueles que se encontravam na faixa etária de 15 a 24 anos e que de acordo com os estudos realizados por Pochmann (2007)⁸⁰ eram os mais afetados - e ao mesmo tempo, cumprir determinações de acordos feitos com organizações internacionais do trabalho⁸¹, que se buscou, principalmente a partir da década de 1990, implantar programas que dentre seus objetivos, o principal, na leitura de Weyrich (2007), era

⁸⁰ “Dos 5.9 milhões de trabalhadores desempregados no Brasil, segundo estimativa do IBGE para o ano de 1997, 2,7 milhões de pessoas tinham de 15 a 24 anos de idade. Em resumo, do total de desempregados, 46% eram jovens. Em 1989, o desemprego no Brasil foi estimado pelo IBGE em 1,9 milhões de trabalhadores. À época, a composição do desemprego por faixa etária indicou que 52,6% do total eram jovens”. (POCHMANN, 2007, P.47)

⁸¹ CONVENÇÃO N. 168: — Aprovada na 75ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho (Genebra — 1988), entrou em vigor no plano internacional em 17.10.91. II — Dados referentes ao Brasil: a) aprovação = Decreto Legislativo n. 89, de 10.12.92, do Congresso Nacional; b) ratificação = 24 de março de 1993; c) vigência nacional = 24 de março de 1994; d) promulgação = Decreto n. 2.682, de 22.7.98 e, para fins da presente convenção, em seu Art. 2 ficou estabelecido que: Todo membro deverá adotar medidas apropriadas para coordenar o seu regime de proteção contra o desemprego e a sua política de emprego. Para esse fim, deverá providenciar que o seu sistema de proteção contra o desemprego e, em particular, as modalidades de indenização do desemprego, contribuam para a promoção do pleno emprego produtivo, livremente escolhido, e que não tenham como resultado dissuadir os empregadores de oferecerem emprego produtivo, nem os trabalhadores de procurá-lo. Site: <<http://www.oitbrasil.org.br/node/512>>. Acesso: 01 de fevereiro de 2017.

“tornar igualitária a competição entre ricos e pobres pelas vagas do mercado de trabalho” (p. 24). Tanto que nos estudos feitos por Corrochano e Abramo (2016) é citado que do “ponto de vista das ações públicas, foi a partir deste momento histórico e em “torno da luta contra o trabalho infantil que a questão do trabalho das jovens gerações ganhou visibilidade” (Ibid., p. 115).

Não havendo até o momento, como destaca Abramo (2007), a tradição de políticas públicas especificamente destinadas aos jovens, para além da educação formal e profissionalizante, as ações implantadas e destinadas, principalmente ao campo do trabalho juvenil, foram concebidas no sentido de afastar o jovem de situações de violência e marginalidade, como aponta Leite (2003), mantendo assim, a visão histórica e cultural do trabalho como elemento disciplinador e regenerador dos filhos da classe trabalhadora.

Longe de serem contempladas como um direito, as políticas públicas desenvolvidas para o jovem trabalhador neste período tiveram como intuito combater os problemas sociais da época, inclusive, com algumas propostas tendo sido desenvolvidas, sobretudo, como relata Sposito e Carrano (2003, p. 21), com base na ideia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório de problemas que atingem a juventude, transformada, em algumas situações, num problema para a sociedade. Neste sentido, rememora-se que os programas implantados, principalmente na área de geração de emprego e renda, não conseguiram cumprir o que propunham e muito menos, promoveram condições efetivas de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Se na década de 1990 existiu essa lacuna referente às políticas públicas destinadas à juventude, principalmente as que visavam geração de emprego, a partir dos anos 2000, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, se buscou estabelecer outra relação. Tornando-se até certo ponto prioridade, a juventude brasileira foi, pelo menos legalmente, contemplada com a implantação de um Plano Nacional de Juventude⁸² e Estatuto da Juventude.

Entretanto, apesar da proposição destas políticas públicas envolvendo diversas iniciativas no campo do trabalho⁸³, dentre as quais a Lei da Aprendizagem,

⁸² <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/219/1/SNJ_atualizacao_plano_nacional_juventude_2018.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

⁸³ a) Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), b) Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), c)

se percebe que não se conseguiu garantir a transição necessária do sistema educacional para o mundo do trabalho, pois foram políticas que se sobrepuseram ao ensino regular, não havendo assim uma integração e, conseqüentemente, uma formação integral para o trabalho. O que se visualizou foram programas, projetos e políticas públicas específicas, que em sua grande maioria, além de contar com o auxílio da iniciativa privada e sociedade civil, apenas conseguiu promover a inserção temporária dos jovens trabalhadores no mercado de trabalho formal.

Enfrentando os efeitos da nova mundialização do capital, com a nítida redução do número de vagas de emprego, intensificação da jornada de trabalho, perda crescente dos direitos trabalhistas, trabalho flexibilizado, terceirizado, subcontratado, entre outras formas, foi que a juventude e adolescência brasileira, fadada a experimentar a precarização do trabalho se inseriu no mercado de trabalho, confirmando o que já havia disso previsto por Bauman em 1998, quando destacou que o “próprio capital já se tornou a encarnação da flexibilidade” e que empregos vitalícios por exemplo, da “maneira como outrora os compreendíamos, já não existem. Sem estes, há pouco espaço para a vida vivida como um projeto, para planejamento de longo prazo e esperanças de longo alcance” (Ibid., p. 50).

Não se dando conta desta dinâmica e visualizado como o caminho para uma vida profissional com perspectiva de futuro melhor, aos jovens restou a inserção no mercado de trabalho como aprendizes, o que ainda se constitui num contexto de incertezas, pois a busca, segundo Mattoso (2015),

quase sempre frustrada por emprego, acarreta ansiedade nos jovens, gerando muitas vezes o sentimento de isolamento. O desemprego estrutural, por mais que afete todas as gerações, não deixa de ser uma marca geracional dos jovens hoje, visto que o trabalho precário e sua ausência constituem um campo de experiências dessa geração. Pertencer à mesma geração franqueia a esses sujeitos uma situação comum espaço-temporal. Isso delimita um horizonte potencial de conhecimento e possibilidades que é influenciado pelas inserções ou não no mercado de trabalho, o qual opera diretamente como segmentador de experiências dos jovens. (p. 09)

Como se pode notar, “a juventude, além de ser atingida pelas mudanças sociais gerais, também sofre diretamente o impacto dessas mutações do capitalismo no processo educacional e nas relações de trabalho” (VIANA, 2015, p. 88), pois a

cada regime de acumulação se tem não somente mudanças no processo de produção, mas na formação estatal burguesa e nas relações internacionais e isto, de certa maneira, acaba gerando o que Viana (2015) interpreta como um conjunto de mudanças na produção intelectual (científica, artística, filosófica, etc.), tecnológica, nos costumes, nas instituições, no mercado consumidor, e entre outras alterações, percebe-se de acordo com o autor que “os aspectos essenciais do capitalismo permanecem, o que muda é sua forma, o que não é algo desprovido de importância” (ibid., p. 47), gerando assim, alterações drásticas e significativas “no comportamento, ideologias, lutas sociais, instituições, etc” (Ibid.).

Nesse sentido, Ferretti et al. (2009) esclarecem que a “produção de valores na sociedade contemporânea funda-se tendencial e predominantemente na relação Capital, Trabalho Assalariado e Propriedade Privada” (Ibid., p. 206) e

[...] os limites e as possibilidades de perpetuação e/ou superação dessa relação constituem e tencionam o desenvolvimento objetivo de cada indivíduo em sua particularidade e genericidade, ou ainda, de cada indivíduo como ser particular e ser pertencente ao gênero humano. As ações singulares e coletivas que os indivíduos cotidianamente realizam expressam a especificidade histórica desse modo de produzir e reproduzir a vida social. (FERRETTI, SALLES, GONZÁLEZ, 2009, p. 206)

Desta forma, deve-se considerar que ao se relacionarem em uma estrutura complexa e permeada de alterações, as adolescências e juventudes estão, segundo Viana (2015), vinculadas às mudanças sociais promovidas pelo capitalismo. Como exemplo, o autor destaca que “ao lado disso, novas formas de cooptação e novas ideologias emergem, além da necessidade constante de reprodução ampliada no mercado consumidor” (Ibid., p. 50). Para ele, o capital e os meios oligopolistas de comunicação desenvolvem várias estratégias para atrair e ampliar o consumo juvenil. No entanto, para que isso ocorra, não somente produzem novos produtos, como acabam promovendo a divisão da juventude em nichos de mercado. Em decorrência,

[...] o acesso à tecnologia produz uma geração jovem mais próxima do mundo tecnológico e com mais acesso à informação. O consumismo, inclusive de aparelhos tecnológicos, é outra característica proeminente. Porém, com menor formação intelectual, pois o conjunto de informações acessíveis é geralmente superficial e sem possuir ferramentas intelectuais para interpretá-las e analisá-las, o que gera uma tendência a um dogmatismo superficialista, transformando representações cotidianas aparentemente

estruturadas em dogmas, na qual relativismo e verdades estabelecidas se unem sem perceber sua contradição intrínseca. Isso proporciona a possibilidade de ondas que vão e vem, não somente os modismos, mas também protestos, posições, etc., aumentando a volatilidade da juventude. (VIANA, 2015, p. 53)

Perante tais interpretações, se faz necessário enfatizar a crítica feita à sociedade capitalista por Debord (1997) quando escreveu “A sociedade do Espetáculo”. Refletindo sobre a sociedade mercantil-consumista-espetacular, ressalta que a sociedade do espetáculo e o processo de consumo estão intimamente ligados. Para ele, o espetáculo não é somente “um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (Ibid., p.14). Sendo assim, destaca que a racionalidade mercantil influencia as relações humanas, e a partir do momento que a mercadoria ocupa a totalidade da vida social, o espetáculo domina a sociedade moderna, que por sua vez, passa a ser compreendida, então, como o reino do espetáculo, da representação fetichizada do mundo dos objetos e das mercadorias.

Nesse sentido, Viana (2011), pautado em Debord (1997), descreve que as relações sociais são mercantilizadas ou mediadas pelo consumo das mercadorias, onde o consumidor se torna o centro da nova sociedade e o valor de uso das mercadorias passa a ser comandado pelo valor de troca (VIANA, 2011). Porém, Debord (1997, p. 26) salienta que o “espetáculo na sociedade representa concretamente uma fabricação de alienação”, onde a “expansão econômica é principalmente a expansão da produção industrial” (Ibid.). Para este autor, “o crescimento econômico, que cresce para si mesmo, não é outra coisa senão a alienação que constitui seu núcleo original” (Ibid.), ou seja, “quanto mais sua vida se transforma em mercadoria, mais se separa dela” (Ibid., p. 27).

Complementando esta análise, Muniz e Medeiros (2015) descrevem que é neste contexto que se desenvolvem

novas identidades baseadas e articuladas no consumo de produtos e serviços variados, que pode ocorrer de forma muito diferenciada entre as pessoas, e novas formas culturais que contribuem para aumentar a necessidade de produtos cada vez mais diferenciados (CLARKE, 1991). Nesse sentido, as novas identidades dos trabalhadores que não têm mais como referência o trabalho, mas o consumo, fornecem as condições necessárias para o funcionamento dessa nova estrutura produtiva flexibilizada. Os indivíduos passam a sustentar níveis elevados de consumo variável e sempre renovável, além de terem a necessidade de consumir marcas específicas e de

atualizarem sua capacidade de consumir cada vez mais. (MUNIZ E MEDEIROS, 2015, p. 295)

Enfatizando a formação de um novo cenário em torno da questão do trabalho e das novas formas e sentidos, também destacam que estar inserido no mercado de trabalho significa deter a possibilidade “de consumir e, assim, sentir-se parte integrada de uma sociedade que parece ter sua razão de existir vinculada à produção flexibilizada, que se renova constantemente para atender o desejo de consumo dos indivíduos” (Ibid.).

Relativo ao que acaba de ser abordado, Rodríguez (2012) também chama a atenção para a perda da centralidade do trabalho na vida dos jovens, que por sua vez, acabou sendo “substituída em grande medida pela centralidade do consumo, que passa a ser mais relevante nas novas gerações em relação às precedentes, para as quais a vida inteira se estruturava em torno do trabalho” (Ibid., p. 105).

Estabelecendo uma relação dessas considerações com o prescrito na vigente Lei da Aprendizagem, pode-se concordar com Alves (2014a), que os trabalhadores juvenis e principalmente os que atuam temporariamente no mercado de trabalho como aprendizes, acabam representando o que ele determina como sendo os “novos personagens sociais que se constituíram na era do neodesenvolvimentismo e que explicitam em si e para si contradições da ordem burguesa hipertardia no Brasil” (Ibid., p.210).

Sendo assim, para refletir sobre expressões concretas de camadas da juventude da classe social do proletariado do Brasil, que explicitam, em si e para si, inquietações cadentes do capitalismo neodesenvolvimentista a partir dos anos 2000, Alves (2014b) pontua a importância de se apreender “a categoria de proletariado em sua diversidade e em suas múltiplas determinações sociais, o que significa identificá-lo *hic et nunc*⁸⁴ em suas camadas sociais, frações e categoriais sociais” (2014c).

Apoiando-se nessas reflexões, e considerando o novo devir histórico-social, a presente pesquisa procurou entender e interpretar como os jovens e adolescentes trabalhadores se relacionam no e com o mundo do trabalho e, a partir de suas experiências ao realizar um curso técnico-profissional de aprendizagem, analisar as contribuições que o curso técnico-profissional deu para o seu ingresso como

⁸⁴ Hic et nunc = aqui e agora.

trabalhador aprendiz no mercado produtivo, além de analisar as contradições desse processo.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Numa investigação, principalmente de caráter social, é primordial preocupar-se com os procedimentos metodológicos científicos adotados, pois isso, além de guiar o início, meio e fim da pesquisa, também proporciona a reflexão, comparação, discussão e avaliação da realidade social pesquisada.

Para realizá-la, é necessário adotar uma metodologia de estudo e estabelecer um conjunto de técnicas e estratégias, que, contemplem a finalidade e os objetivos do estudo proposto, pois acredita-se, de acordo com Minayo (2001), que a metodologia e a teoria, como concepções de abordagem, caminham juntas e são inclusive, inseparáveis. Sendo assim, neste trabalho, buscou-se adotar uma metodologia pautada em um conjunto de técnicas que dispôs de instrumentais de coleta de dados capazes de estabelecer uma relação entre os princípios teóricos e o desafio da prática.

Desta forma, dentre as técnicas escolhidas, além do levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional, foram utilizados o questionário com perguntas abertas e fechadas e a entrevista semiestruturada, ambos com a finalidade de se obter as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

6.1 TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Para se realizar o trabalho de campo, foi necessário estabelecer “a relação entre a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar” (MINAYO, 2001, p. 61). No entanto, este momento relacional entre teoria e prática, que requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer, pode apresentar alguns imprevistos, pois ainda de acordo com Minayo (Ibid., p.64), “as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano” e de certa forma, o que atrai na produção do conhecimento “é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho”(Ibid.).

Pautando-se nesta perspectiva, a presente pesquisa passou por vários momentos até se chegar ao pretendido, constituindo-se em idas e vindas, avanços e

recuos, no qual se construiu e se articulou o que seria necessário para a realização deste processo investigativo.

Num primeiro momento, apoiando-se em dados obtidos com pesquisas realizadas anteriormente sobre a Lei da Aprendizagem, vislumbrou-se propor uma pesquisa que versasse sobre a temática da proteção integral destinada aos adolescentes que estariam realizando cursos de aprendizagem técnico-profissional e que estariam atuando profissionalmente como trabalhadores aprendizes no ramo industrial. Acreditava-se que tal pesquisa deveria ser realizada em âmbito estadual ou até mesmo nacional, pois se pretendia delimitar o campo da pesquisa em função dos polos industriais, que poderiam estar presentes em diversos locais de cada estado ou municípios do Paraná.

No entanto, tal estratégia mostrou-se inviável, pois existiam implicações tanto de fator financeiro, que exigiriam recursos para realizar as viagens, como se corria o risco dos dados da pesquisa não serem tão significativos, visto que a oferta de cursos de aprendizagem se concentrava em um leque muito restrito de instituições, de forma que os resultados teriam grande probabilidade de serem os mesmos, independentemente do estado ou município escolhido.

Tendo em vista os limites impostos pelos prazos do projeto e as dificuldades que poderiam surgir para o seu desenvolvimento, para manter o problema original, ao invés da investigação tomar como atores os adolescentes aprendizes enquanto estudantes, optou-se por desenvolvê-la com adolescentes e jovens (14 a 24 anos) que haviam realizado algum curso de aprendizagem técnico-profissional, haviam sido aprendizes e que, atualmente, encontravam-se em situações adversas em relação ao mercado de trabalho⁸⁵.

Definido o público alvo, como a pesquisadora reside em Araucária e já havia atuado como professora no Ensino Médio no município e há anos vem pesquisando sobre as políticas públicas destinadas à infância e juventude e atuando na garantia de seus direitos, conhecendo até certo ponto, alguns adolescentes e jovens que possuíam as características do perfil delimitado, optou-se por realizar a pesquisa

⁸⁵ O acesso a estes adolescentes, se deu na oportunidade que a pesquisadora teve de atuar como desenvolvedora de oficinas nas escolas ocupadas no município de Araucária (região metropolitana de Curitiba, onde atualmente reside) no ano de 2016. Entre as várias temáticas abordadas nas oficinas, “a inserção precária do jovem ao mundo do trabalho” foi debatida, onde, na ocasião, obteve conhecimento de relatos sobre as experiências profissionais de jovens que atuaram no mercado de trabalho enquanto trabalhador aprendiz e realizaram curso de aprendizagem, mas no momento, encontravam-se desempregados ou em situação adversas em relação ao mercado de trabalho.

com jovens residentes no município de Araucária, independente de terem realizado curso de aprendizagem ou trabalharam como aprendizes em empresas localizadas em outros municípios.

6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O público participante da pesquisa constituiu-se de adolescentes (entre 14 e 18 anos incompletos de idade) ou jovens (entre 18 e 24 anos de idade) que residem em Araucária, já haviam realizado algum curso de aprendizagem técnico-profissional em qualquer área do conhecimento e que houvessem sido inseridos no mercado de trabalho como aprendizes. Optou-se por não delimitar a instituição que promoveu o curso, a modalidade do curso de aprendizagem técnico-profissional realizado, o município onde o curso foi realizado e muito menos, a empresa onde eles atuaram como trabalhador aprendiz, devendo, entretanto, ser necessário que o participante da pesquisa tivesse finalizado seu Contrato de Aprendizagem, e não tivesse mais nenhum vínculo com a entidade na qual realizaram o curso.

Desta forma, participaram da pesquisa apenas os adolescentes e jovens residentes na cidade de Araucária, decisão tomada não somente pelas limitações financeiras para o desenvolvimento de um projeto mais amplo, mas também por conta de ser um município reconhecido por seu número de indústrias⁸⁶, sendo inclusive, o segundo município com maior arrecadação de ICMS do Paraná⁸⁷, características que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

Em função do que acaba de ser exposto, decisões e encaminhamentos, optou-se então, por entrevistar de 10 a 20 adolescentes/jovens que residem em Araucária, realizaram curso em qualquer área de aprendizagem técnico-profissional e que, conseqüentemente, vivenciaram a experiência de serem inseridos provisoriamente como aprendizes no mercado de trabalho formal.

⁸⁶ Alguns dados históricos sobre o município de Araucária podem ser obtidos através do link: <https://araucarianoar.com.br/araucaria-127-anos-conheca-a-historia-da-cidade-simbolo-do-parana/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

⁸⁷ Dado divulgado pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná em abril de 2014 e exposto no site: <http://www1.tce.pr.gov.br/noticias/vinte-municipios-respondem-por-metade-da-arrecadacao-de-icms-no-pr/2466/N>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

Para a constituição do grupo de participantes, optou-se pela amostragem conhecida como Bola de Neve⁸⁸, que, de acordo com Vinuto (2014), é uma forma de amostra não probabilística, mas que utiliza cadeias de referência e se constrói da seguinte maneira:

para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. (VINUTO, 2014, p. 203)

Os primeiros contatos foram estabelecidos com participantes de uma atividade realizada anteriormente pela pesquisadora junto a jovens e adolescentes. A partir deles, outros, atendendo aos critérios estabelecidos, foram sendo indicados.

Mantido o primeiro contato com o participante da pesquisa e havendo sua concordância, inclusive formal em participar da mesma, estabeleciam-se datas, horários e locais adequados para o desenvolvimento da investigação, cabendo à pesquisadora proporcionar as condições de deslocamento dos participantes.

Apesar de solicitar aos participantes da pesquisa que indicassem o maior número possível de colegas, vizinhos ou parentes, quando se entrava em contato via telefone ou email, muitos não queriam participar do processo, ou até mesmo aceitavam, mas quando chegava o dia da entrevista, desmarcavam ou não apareciam, o que acabou limitando o número de participantes.

Por ser um processo que dependia fundamentalmente da disponibilidade dos participantes, o processo de contato e coleta de dados acabou extrapolando o período que havia sido estabelecido inicialmente. O que se acreditava que iria dispendir, no máximo, um mês, acabou se prolongando, chegando a dois meses para realizar o trabalho de campo.

A delimitação do grupo se findou quando a amostragem acabou se saturando pois, conforme Vinuto (2014, p. 203), quando eventualmente “não há

⁸⁸ Juliana Vinuto. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Acesso em 03 Jan 2017: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637>>.

novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise” a coleta de dados acaba naturalmente se finalizando⁸⁹. Sendo assim, a amostragem acabou se constituindo de 13 participantes.

6.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Abordando aspectos teóricos, metodológicos e analíticos, esta pesquisa procurou contemplar as especificidades contraditórias, dinâmicas e históricas da realidade investigada, inclusive, questionando a concepção de linearidade, pois considera-se que toda realidade é passível de transformação. Sendo assim, aspectos de caráter histórico, social, político, econômico e cultural foram utilizados e, articulados à reflexão teórica realizada.

Considerando a natureza do objeto de estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa e de natureza explicativa, visando abordar valores, crenças, representação, hábitos, atitudes e opiniões dos participantes da pesquisa. No entanto, para aprofundar o conhecimento frente ao fenômeno social investigado e compreender a realidade por eles vivenciada, suas determinações e transformações, optou-se pela pesquisa de campo, onde a pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada se tornaram estratégias metodológicas fundamentais para a obtenção dos dados empíricos.

A opção por um questionário com perguntas fechadas (apêndice D) ocorreu com a intenção de não somente conhecer a realidade sócio econômica, escolar, profissional e familiar dos adolescentes e jovens que efetivaram Contrato de Aprendizagem, mas também verificar a relação destes com o trabalho - antes e depois de se inserir temporariamente como trabalhador aprendiz. Serviu também para traçar o perfil deste público alvo e trazer alguns dados que pudessem contribuir para a caracterização do curso de aprendizagem técnico-profissional frequentado,

⁸⁹ Por se tratar deste modelo de amostragem, os jovens e adolescentes indicados foram aqueles que realizaram algum curso de aprendizagem técnico-profissional em instituição localizada em Araucária que estabelecia parceria com o poder público (Prefeitura do Município). Neste processo, entretanto, o último participante havia realizado o curso de aprendizagem na mesma Instituição dos demais, só que localizada no município de Curitiba e que não estabelecia parceria com o poder público de Araucária. Alegando não ter contato com os ex-colegas de turma, ele não indicou outro participante, finalizando o processo. Entretanto, apesar de diferenciar um pouco dos demais, este participante enriqueceu a pesquisa e proporcionou dados significativos em relação ao objeto de estudo.

para que, posteriormente, fossem utilizados na análise de conteúdo das categorias propostas neste estudo.

Com a intenção de desvendar a aparência do fenômeno estudado, realizou-se entrevistas semiestruturadas com os adolescentes e jovens (apêndice E). Além de promover “informações de forma mais livre e as respostas não estarem condicionadas a uma padronização de alternativas”, como destaca Manzini (1990, p. 154), a entrevista também proporcionou a interação verbal e espontânea entre a pesquisadora e os participantes. Ao longo de todas as entrevistas buscou-se não somente observar o que se relatava, mas como era relatado, e interpretar os momentos em que as expressões corporais, o silêncio, o riso, a rispidez, o nervosismo, se fizeram presentes, tornando-se parte fundamental do processo da coleta de dados.

Paralelamente às entrevistas, também foram utilizadas outras estratégias de coleta de dados, entre elas a gravação do que foi relatado e um diário de campo, onde anotações extras - no término de cada entrevista - foram registradas, principalmente aquelas que envolveram expressões e sentimentos.

Após realizar as entrevistas, elas foram transcritas, revisadas e categorizadas. Uma vez concluída a sistematização dos dados, num primeiro momento eles foram submetidos a uma “análise de conteúdo”, “procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2003, p. 14), que pode ser tanto verbal, gestual, comportamental, figurativa, como documental.

Após essa etapa de sistematização, os dados foram analisados segundo categorias previamente estabelecidas, o que possibilitou compreender, interpretar e explicar as falas e gestos.

7 APRESENTANDO E ANALISANDO OS ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES

Interpretando o contexto, a realidade social e o próprio dinamismo da vida individual e coletiva dos participantes, e respeitando não somente a historicidade, mas o momento conjuntural, os conflitos e as contradições em que este objeto de investigação se insere, é que os dados obtidos foram articulados e alguns dos resultados da investigação passarão a ser agora apresentados.

Visando ultrapassar a simples descoberta e produzir conhecimentos sobre este objeto de estudo, os resultados da pesquisa serão apresentados apoiando-se em dados estatísticos, elementos teóricos e históricos, com o intuito de explicar, justificar e questionar a realidade investigada.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Saber quem são os participantes da pesquisa é fundamental para se entender as relações deles com o trabalho, com o estudo, com sua família. Os dados do **Quadro 1** permitem caracterizá-los em relação a gênero, idade, escolaridade e situação profissional no momento da pesquisa.

QUADRO 1 – PERFIL DOS ADOLESCENTES E JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA

JT ⁹⁰	GÊNERO	IDADE	ESCOLARIDADE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
JT 1	M	18	Realizando Ensino Médio (2º ano)	Trabalhando (mercado informal)
JT 2	M	18	Ensino Médio Completo	Trabalhando (aprendiz)
JT 3	M	20	Ensino médio completo e Tecnólogo em Logística ⁹¹	Trabalhando (mercado informal)
JT 4	F	21	Ensino Médio Completo e Técnico em mecânica (pós-médio) ⁹²	Trabalhando (aprendiz)
JT 5	F	17	Realizando Ensino Médio (3º ano)	Desempregada
JT 6	M	17	Realizando Ensino Médio (3º ano)	Trabalhando (mercado informal)
JT 7	M	17	Realizando Ensino Médio (3º ano)	Trabalhando (Estagiário)
JT 8	M	21	Ensino Médio Completo	Trabalhando (mercado formal)
JT 9	M	17	Realizando Ensino Médio (1º ano)	Trabalhando (mercado informal)

⁹⁰ JT – Jovem trabalhador.

⁹¹ Curso realizado em uma Universidade privada, localizada em Araucária

⁹² Curso realizado em um Colégio Técnico Industrial privado, localizado em Araucária

JT ⁹⁰	GÊNERO	IDADE	ESCOLARIDADE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
JT 10	F	21	Ensino Médio Completo e Técnico em Metalurgia (pós-médio) ⁹³	Desempregada
JT 11	F	17	Realizando Ensino Médio Integrado – Técnico em Administração (3º ano)	Trabalhando (Estagiária)
JT 12	M	17	Realizando Ensino Médio (2º ano)	Trabalhando (aprendiz)
JT 13	M	20	Realizando graduação em Sistema da Informação (1º ano) ⁹⁴	Desempregado

FONTE: A pesquisadora (2017)

De modo geral, além do desemprego vivenciado no momento da coleta dos dados, nota-se que os participantes declararam estar se relacionando com o mercado de trabalho de forma diferenciada: se não estavam atuando novamente como aprendizes - realizando curso de aprendizagem em outra instituição e trabalhando em outra empresa -, estavam inseridos como estagiários ou desenvolvendo atividades no mercado informal.⁹⁵

Dos 13 entrevistados, seis têm menos de 18 anos de idade e só poderiam atuar legalmente no mercado de trabalho se fossem contratados novamente como aprendizes ou estagiários. Entretanto, apenas três, destes seis, apresentam estar nestas condições de trabalho.

Tendo em vista a legislação específica, que proíbe o trabalho informal para menores de 18 anos de idade, chama a atenção as situações profissionais do JT6⁹⁶ e do JT9⁹⁷, pois estes encontravam-se trabalhando, caracterizando, devido o relato das atividades realizadas, como situação de trabalho infantil⁹⁸.

Em contrapartida, dentre os maiores de idade, que podem, inclusive, atuar no mercado de trabalho formal, apenas o JT8 trabalha registrado e com carteira assinada. Os demais, se não estão atuando como trabalhador aprendiz, estão na informalidade ou desempregados.

⁹³ Curso realizado no SENAI - ARAUCÁRIA

⁹⁴ Curso de graduação realizado em uma Universidade Federal, localizada no município de Curitiba

⁹⁵ No decorrer desta análise, será apresentado uma outra planilha com as várias outras formas de trabalho vivenciadas pelos participantes logo que finalizaram o Contrato de Aprendizagem.

⁹⁶ Trabalha duas vezes por semana carregando e descarregando caminhão, recebe em torno de R\$120,00 reais ao dia.

⁹⁷ Realiza bicos em uma panificadora próximo à sua casa quando o proprietário solicita. O adolescente relata que trabalha em torno de 3 dias por semana e recebe R\$30,00 por dia. Quanto aos afazeres realizados, destaca que além de atender os clientes no balcão da panificadora, também higieniza a área de produção do estabelecimento.

⁹⁸ A nomenclatura “trabalho infantil” é uma terminologia utilizada pela OIT para expressar as piores formas de trabalho realizadas por crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade e que possam colocar em perigo o bem-estar físico, psicológico, social e moral desses seres humanos. (site: <<http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--en/index.htm>>. Acesso em 02 de janeiro de 2017).

Verifica-se que a realidade profissional vivenciada pelos participantes concorda com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹⁹ e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁰⁰, que destacam o aumento da taxa de desemprego e trabalho informal entre os jovens brasileiros.

De acordo com o relatório elaborado em 2017 pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, a juventude representa mais de 35% da população desempregada em todo o mundo e o número estimado foi de 70,9 milhões de jovens (até 24 anos) nesta situação. Na análise feita pela OIT, os jovens têm três vezes mais chances de estarem desempregados do que adultos e mesmo quando conseguem encontrar trabalho, a qualidade do emprego permanece sendo uma questão, pois três de cada quatro jovens no mundo trabalham em empregos informais. Em relação ao Brasil, é destacado que praticamente 30% dos brasileiros com menos de 25 anos estavam sem trabalho, um índice duas vezes maior que a média mundial.

De acordo com os dados emitidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego, que em 2017 atingiu sua maior marca, alcançou 14,2 milhões de brasileiros e os jovens foram os mais afetados, pois a taxa de desocupação atingiu 18,5% para quem tinha entre 18 e 24 anos. No entanto, a maior taxa de desemprego foi da população com idade entre 14 e 17 anos, chegando a 42,7%, mais que o triplo da taxa geral. Todavia, como a legislação brasileira restringe a atuação profissional nesta faixa etária, ela deve ser exercida somente sob condições de trabalhador aprendiz.

Dos 13 adolescentes e jovens que participaram da pesquisa, - cuja amostragem se pautou no instrumental conhecido como “bola de neve” – apenas quatro são do gênero feminino e entre estas, duas encontram-se desempregadas. Os demais participantes, que são do gênero masculino, estão em sua grande maioria, mesmo na informalidade ou outras formas de trabalho, desenvolvendo alguma atividade profissional, estando apenas um único participante em situação de desemprego. Isto quer dizer que, se se considerar a proporção dos dados apresentados nesta pesquisa, estes acabam concordando aos apontados pelo IBGE, que destaca que em 2017, entre as mulheres, o índice de desemprego fechou o

⁹⁹ Dados obtidos no site: <https://www.ibge.gov.br/>

¹⁰⁰ Dados obtidos no site: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/oit-no-brasil/lang--pt/index.htm>

ano em 13,4%, contra 10,5% entre os homens, ou seja, 6,07 milhões de homens e 6,24 milhões de mulheres encontravam-se em situação de desemprego¹⁰¹. A OIT também ressalta que as taxas de desemprego das mulheres jovens também são significativamente maiores do que as dos homens jovens. Em 2017, por exemplo, a taxa global de participação delas na força de trabalho foi 16,6% menor que a dos homens, sendo a participação masculina na força de trabalho equivalente a 53,7% e a feminina, 37,1%. Na América Latina, a diferença chega a 19,2 pontos percentuais, sendo os homens responsáveis por 59,3% da força de trabalho e as mulheres, por 40,1%.

Já em relação à escolaridade, verificou-se que todos os menores de 18 anos de idade estão cursando o Ensino Médio e os demais, com exceção do JT1, já finalizaram e até mesmo realizaram cursos técnicos (pós-médio), como é o caso das JT4 e JT10. Neste caso em específico, nota-se que as meninas¹⁰², além do ensino médio concluído, demonstraram ter um nível de escolaridade melhor que o dos rapazes, o que também concorda com os dados fornecidos pelo informativo do IBGE - lançado em 08 de junho de 2018 (Divulgação do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil)¹⁰³, que registra o elevado e contínuo níveis de escolaridade das mulheres nas últimas três décadas, mostrando que, em média, “as mulheres superaram os homens nos indicadores educacionais analisados, tanto que entre 2000 e 2010, a frequência escolar feminina no ensino médio aumentou 9,8% em relação à masculina” (IBGE, 2018). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 também mostra que a escolaridade das mulheres é maior, com 8,1 anos de estudo, contra 7,7 dos homens. Além disso, 15% das mulheres têm curso superior completo, contra 11,9% dos homens.

Foi verificado também que para a maioria dos participantes, o nível mais elevado de escolaridade foi o Ensino Médio. A exceção ficou por conta do JT3, que realizou um curso de Tecnólogo (Logística) e o JT13, que ingressou num curso de graduação. Essa situação reflete a vivenciada pela maioria dos jovens trabalhadores, que por uma questão de sobrevivência, ao terem que trabalhar, não

¹⁰¹ “Em quase todas as regiões, o percentual de mulheres na população desocupada era superior ao de homens, com exceção do Nordeste, na qual este percentual representava 48,2%. Na região Sul, o percentual das mulheres foi o maior, elas representavam 53,0% das pessoas desocupadas” (IBGE, 2017).

¹⁰² Também pode-se incluir a JT11, que diferente dos demais integrantes da pesquisa, está realizando Ensino médio Integrado – Técnico em Administração.

¹⁰³ Acessível pelo site: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>.

podem dar continuidade aos estudos. Novamente, a evidência empírica concorda com as informações do módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgada pelo IBGE, que registra que dos 48,5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade no Brasil, mais da metade (25,2 milhões) não concluíram o ensino superior e nem frequentam escola, curso profissionalizante, universidade ou qualquer outra instituição regular de ensino em 2017, e “ter que trabalhar, estar à procura de emprego ou ter conseguido uma vaga que vai começar em breve foram as principais justificativas para a interrupção dos estudos, apontadas por 39,6% dos jovens” (IBGE, 2017).

A necessidade do trabalho para composição da renda familiar, um dos motivos da não continuidade dos estudos, fica evidenciada nos dados a seguir, que registram a composição e a renda familiar dos participantes.

7.2 COMPOSIÇÃO E RENDA FAMILIAR

Para melhor apresentação e compreensão dos dados, pois a composição e renda familiar se diferenciam entre um participante e outro, optou-se por apontar (em nota de rodapé) dados complementares aos apresentados no **Quadro 2**, uma vez que a condição econômica familiar é um fator, entre vários, que contribuem para a inserção prematura de adolescentes e jovens ao mercado de trabalho.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR E SOCIOECONÔMICA

JT	COMPOSIÇÃO FAMILIAR (JT + os familiares que residem na mesma residência)	INTEGRANTES DA FAMÍLIA QUE POSSUEM RENDA MENSAL (JT incluído)	RENDA DO JT ¹⁰⁴	RENDA FAMILIAR ¹⁰⁵	RENDA FAMILIAR (PER CAPITA)
JT 1	5 ¹⁰⁶	1	- ¹⁰⁷	R\$1.300,00	R\$260,00
JT 2	3 ¹⁰⁸	2	R\$600,00	R\$3.500,00	R\$1.366,00
JT 3	4 ¹⁰⁹	3	R\$1.800,00	R\$3.500,00	R\$1.325,00

¹⁰⁴ Salário recebido, incluindo os descontos já realizados.

¹⁰⁵ Salário recebido, incluindo os descontos já realizados.

¹⁰⁶ A família é composta - além do JT - por mãe (42 anos - mercado de trabalho informal / doméstica), irmão (21 anos - desempregado), padrasto (30 anos- desempregado) e cunhada (20 anos- desempregada).

¹⁰⁷ Como apresenta estar na informalidade e relatou que trabalha quando precisa de dinheiro, optou-se por não mensurar

¹⁰⁸ A família é composta – além do JT - por mãe (47 anos- dona de casa) e pai (49 anos – autônomo / mestre de obra).

JT	COMPOSIÇÃO FAMILIAR (JT + os familiares que residem na mesma residência)	INTEGRANTES DA FAMÍLIA QUE POSSUEM RENDA MENSAL (JT incluído)	RENDA DO JT ¹⁰⁴	RENDA FAMILIAR ¹⁰⁵	RENDA FAMILIAR (PER CAPITA)
JT 4	5 ¹¹⁰	3	R\$926,00	R\$4.200,00	R\$1.025,00
T 5	4 ¹¹¹	3	- ¹¹²	R\$3.400,00	R\$850,00
JT 6	2 ¹¹³	2	R\$960,00	R\$950,00	R\$955,00
JT 7	5 ¹¹⁴	4	R\$560,00	R\$4.937,00	R\$1.099,00
JT 8	5 ¹¹⁵	3	R\$1.400,00	R\$4.300,00	R\$1.140,00
JT 9	8 ¹¹⁶	3	R\$360,00	R\$2.537,00	R\$362,12
JT 10	2 ¹¹⁷	1	- ¹¹⁸	R\$1.200,00	R\$600,00
JT 11	3 ¹¹⁹	2	R\$650,00	R\$937,00	R\$529,00
JT 12	6 ¹²⁰	3	R\$830,00	R\$2.137,00	R\$494,50
JT 13	5 ¹²¹	2	- ¹²²	R\$4.500,00	R\$900,00

FONTE: A pesquisadora (2017).

Analisando os dados, é perceptível a diferença de renda per capita entre os entrevistados. Considerando-se o valor do salário mínimo no ano em que a pesquisa

¹⁰⁹ A família é composta – além do JT - por mãe (52 anos – mercado de trabalho informal / cozinheira), irmão (26 anos – mercado de trabalho formal / assistente administrativo), irmã (15 anos – não trabalha).

¹¹⁰ A família é composta – além da JT - por cônjuge (23 anos - mercado de trabalho formal / auxiliar de produção), filha (02 anos), sogro (34 anos - mercado de trabalho formal / caldeireiro) e sogra (46 anos –dona de casa).

¹¹¹ A família é composta – além da JT - por mãe (50 anos - autônoma / cabelereira), pai (50 anos - autônomo / mecânico de carro) e irmã (23 anos - mercado de trabalho formal / assistente administrativo)

¹¹² Desempregada

¹¹³ A família é composta – além da JT - por mãe (42 anos - mercado de trabalho formal / zeladora)

¹¹⁴ A família é composta – além da JT – por avó (60anos - aposentada), avô (58 anos - mercado de trabalho formal / operador de empilhadeira), tio (25 anos - desempregado) e tia (30 anos - mercado de trabalho formal / professora)

¹¹⁵ A família é composta – além do JT - por madrasta (42 anos - mercado de trabalho formal / doméstica mensalista), pai (43 anos - mercado de trabalho formal / vidraceiro), irmã (12 anos – não trabalha) e irmão (17 – não trabalha).

¹¹⁶ A família é composta – além do JT - por mãe (35 anos - mercado de trabalho formal / atendente de panificadora), irmão (04 anos – não trabalha), irmão (15 anos – não trabalha), avó (54 anos - aposentada), primo (16 anos – não trabalha), prima (13 anos – não trabalha) e prima (10 anos – não trabalha).

¹¹⁷ A família é composta – além da JT – pela avó (60 anos - mercado de trabalho formal / cuidadora de idosos)

¹¹⁸ Desempregada

¹¹⁹ A família é composta – além da JT - por mãe (43 anos – afastada do emprego por motivo de doença/ recebe aposentadoria por invalidez), irmã (17 anos – não trabalha),

¹²⁰ A família é composta – além da JT – por mãe (44 anos –desempregada), padrasto (41 anos - mercado de trabalho informal / auxiliar de pedreiro), irmã (19 anos - mercado de trabalho formal / vendedora), irmão (05 anos - não trabalha) e sobrinho (4 anos - não trabalha)

¹²¹ A família é composta – além da JT – por mãe (49 anos - desempregada), pai (60 anos - autônomo / mecânico industrial), irmão (25 anos - desempregado) e avó (91 anos - aposentada)

¹²² Desempregado

foi realizada, - R\$937,00 (novecentos e trinta e sete reais) - verifica-se que a renda per capita da família dos JT1, JT9 e JT12, diferente das demais, não chega a atingir meio salário mínimo. E, se levar em consideração os dados complementares, diferente dos JT9 e o JT12, que apresentam uma família numerosa, onde a maioria de seus integrantes não se encontra em idade produtiva, percebe-se que a renda familiar do JT1 é resultado da situação de desemprego vivenciada pelos seus integrantes, onde a mãe tornou-se provedora do sustento familiar.

A renda per capita dessas três famílias – JT1, JT9 e JT12 – concorda e representa os dados divulgados pela Síntese de Indicadores Sociais (SIS) realizado pelo IBGE¹²³, que demonstraram que no Brasil havia 54,8 milhões de pessoas que viviam com menos de R\$ 406,00 (quatrocentos e seis reais) por mês em 2017. De acordo com o IBGE – que utilizou critérios do Banco Mundial para realizar tais análises¹²⁴ – a proporção de pessoas que se encontravam em condições de pobreza no Brasil que era de 25,7% da população em 2016, subiu para 26,5%, em 2017. Em números absolutos, no período, esse contingente variou de 52,8 milhões para 54,8 milhões de pessoas.

Os dados complementares também revelaram que a maioria dos integrantes em idade produtiva, de todas as famílias, encontram-se ou desempregados ou na informalidade, dados que corroboram os indicadores sociais apresentados pelo IBGE (2017), que indicam que o trabalho informal alcançou 37,3 milhões de pessoas, o que representou 40,8% da população ocupada, ou seja, dois em cada cinco trabalhadores do país encontram-se na informalidade¹²⁵.

Comparando-se os dados referentes às condições profissionais dos entrevistados indicadas no Quadro 1, com as apresentadas no Quadro 2, que

¹²³ Estas são algumas informações da Síntese de Indicadores Sociais 2018, que analisou, sobretudo, o mercado de trabalho, aspectos educacionais e a distribuição de renda da população brasileira, a partir dos dados da PNAD contínua do IBGE. Dados encontrados no site: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>>.

¹²⁴ O Banco Mundial considera pessoas em condição de pobreza aqueles com rendimentos diários abaixo de R\$ 406,00 (quatrocentos e seis reais) mensais pela paridade de poder de compra.

¹²⁵ De acordo com os dados obtidos no site: <<https://www.ecodebate.com.br/2018/12/06/sintese-de-indicadores-sociais-pobreza-aumenta-e-atinge-548-milhoes-de-pessoas-em-2017/>>. “Entre 2015 e 2016, a proporção de trabalhadores informais permaneceu em torno de 39,0%. Já em 2017, o emprego formal continuou a cair e o número de postos informais aumentou. Assim, a proporção de informais subiu para 40,8%, com destaque para o crescimento das categorias dos empregados sem carteira assinada 13,0 milhões, em 2014, para 13,5 milhões, em 2017) e trabalhadores por conta própria não contribuintes (de 15,5 milhões, em 2014, para 16,1 milhões, em 2017). Em 2017, a proporção de trabalhadores informais era de 59,5% na região Norte e 56,2% no Nordeste. Já no Sudeste e no Sul, as proporções eram de 33,8% e 29,1%, respectivamente”.

descrevem a realidade profissional e financeira vivenciada pelos seus familiares, percebe-se que tanto os filhos da classe trabalhadora quanto seus pais, acabam experimentando, de forma cíclica, o gosto amargo das diversas alterações ocorridas no mundo do trabalho que têm provocado a suprerexploração do trabalho, abordada na fundamentação teórica desta pesquisa, e vêm gradativamente proporcionando o desemprego, a subcontratação, a flexibilização dos contratos de trabalho, a informalidade, a precarização das condições de trabalho e a perda dos direitos sociais trabalhistas, situação intensificada com a reforma trabalhista aprovada em 2017 pelo Governo de Michel Temer (2016 – 2018).

E tendo em vista que as alterações no mundo do trabalho não ocorreram isoladamente, pois também são expressas no plano ideológico, político e social, verifica-se que os dados apresentados em ambos os quadros é resultado do desenvolvimento neoliberal que promoveu, conforme Mészáros (2011) “políticas cada vez mais exploradoras e repressivas ditadas pela grosseira rotação autoritária do capital e por sua cínica justificação ideológica” (p. 10). Outro dado relevante é referente à composição familiar, que demonstrou, em sua maioria, que as famílias dos participantes da pesquisa são diferentes em seus arranjos familiares, representando assim as transformações, principalmente as de cunho econômico e social vivenciada na história brasileira e que contribuíram para que os laços familiares fossem redefinidos e conceitos preestabelecidos.

7.3 SENDO TRABALHADOR APRENDIZ

A trajetória dos participantes como trabalhadores aprendizes e sua relação com a Instituição que promovia curso de Aprendizagem técnico-profissional e empresa contratante é apresentada no **Quadro 3**. Pelos dados, verifica-se que a quase totalidade dos participantes realizou seu primeiro curso de aprendizagem técnico profissional em unidades do SENAI de Araucária.

QUADRO 3 – IDADE DE INGRESSO, INÍCIO E TÉRMINO DE CONTRATO DE APRENDIZAGEM

JT	IDADE DE INGRESSO NO CURSO DE APRENDIZAGEM	INÍCIO E TÉRMINO DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	CURSO DE APRENDIZAGEM TÉCNICO-PROFISSIONAL REALIZADO
JT 1	15	02/2013 a 06/2014	Auxiliar Administrativo e Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)

JT	IDADE DE INGRESSO NO CURSO DE APRENDIZAGEM	INÍCIO E TÉRMINO DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	CURSO DE APRENDIZAGEM TÉCNICO-PROFISSIONAL REALIZADO
JT 2	14	06/2012 a 12/2013	Auxiliar Administrativo e Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 3	16	02/2013 a 07/2014	Auxiliar Administrativo e Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 4	16	07/2012 a 12/2013	Auxiliar Administrativo e Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 5	15	09/2015 a 12/2016	Auxiliar Administrativo (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 6	15	02/2015 a 12/2016	Auxiliar Administrativo (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 7	15	02/2015 a 07/2016	Auxiliar de Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 8	16	06/2012 a 12/2013	Auxiliar Administrativo e Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 9	15	08/2015 a 12/2016	Auxiliar de Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 10	15	06/2010 a 12/2011	Auxiliar Administrativo e Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 11	15	10/2015 a 12/2016	Auxiliar Administrativo (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 12	15	02/2015 a 12/2016	Auxiliar de Produção Industrial (SENAI – ARAUCÁRIA)
JT 13	17	06/2014 a 06/2016	Mecânica Industrial (SENAI – CURITIBA)

FONTE: A pesquisadora (2017).

Essa predominância do SENAI como instituição promotora dos cursos de aprendizagem pode ser explicada pelo fato de que há aproximadamente 15 anos essa instituição vem estabelecendo parcerias com organizações não governamentais e prefeituras.

Aderindo a esta dinâmica, em agosto de 2005, a Prefeitura Municipal de Araucária estabeleceu parceria com o SENAI e inaugurou uma unidade no município. Pelo acordo afirmado - que não se restringiu apenas à promoção de cursos de aprendizagem técnico-profissional, mas também de outras modalidades¹²⁶

¹²⁶ De acordo com dados disponíveis no site da Instituição: < e acessado em 20 de janeiro de 2017, a unidade vai capacitar mão-de-obra para a Petrobrás, atendendo os investimentos de US\$ 1,4 bilhão previstos para a Refinaria Presidente Getúlio Vargas (Repar). O projeto da Petrobrás deverá gerar 16 mil novos postos de trabalho na região até 2010. A unidade também conta com atendimento do Sesi, com coletas de exames laboratoriais e salas de consulta. [...]O contrato entre a instituição e a Petrobrás, com duração de três anos, foi assinado em 16 de agosto passado e prevê a prestação de serviços de aplicação de cursos de qualificação profissional da comunidade de Araucária para a Repar. Neste período, a instituição capacitará 39 turmas nos cursos de atualização para caldeireiro, soldador com eletrodo, soldador TIG, mecânico industrial de

– a Prefeitura de Araucária além de se responsabilizar pelo imóvel, parte estrutural onde foi instalado a sede da instituição, também se responsabilizou pela aquisição do mobiliário, equipamentos e corpo técnico, ficando o SENAI responsável pela produção do material didático impresso, acompanhamento pedagógico e certificação.

De acordo com que foi pesquisado sobre a instituição localizada no município de Araucária e que também pode ser observado no quadro acima, desde sua implantação, até o ano de 2014, foi desenvolvida uma única modalidade de curso de aprendizagem, o de Aprendizagem Profissional Básica em Auxiliar Administrativo e de Produção industrial, que, de acordo com Secco et al (2009), prevê que “a competência geral do perfil profissional” esperada do adolescente ou jovem que o frequentava era “realizar rotinas administrativas, auxiliar no processo de controle de materiais e na preparação de máquinas e equipamentos, seguindo normas e procedimentos internos” (p. 192).

Tal curso tinha carga horária de 704 horas distribuída ao longo de um ano e meio e as disciplinas ministradas eram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Qualidade de Vida, Ética e Cidadania, Trabalho e Consumo, Interpretação de textos técnicos e administrativos, Introdução à informática, Desenvolvimento de qualidades pessoais, Saúde e segurança no trabalho, Rotinas administrativas e de produção industrial, Fundamentos de qualidade e produtividade, Fundamentos de materiais, Metrologia, Leitura e Interpretação de desenho, Noções de máquinas, equipamentos e ferramentas¹²⁷.

No entanto, a partir de 2015 esta modalidade foi desmembrada e atualmente a instituição promove os cursos de Aprendizagem Profissional Básica em Auxiliar Administrativo e Aprendizagem Profissional Básica em Produção Industrial¹²⁸, havendo, em princípio, apenas redução da carga horária.

Os dados indicam que, diferentemente dos outros adolescentes e jovens que participaram da pesquisa, o JT13 realizou o curso de Aprendizagem Profissional Industrial em Mecânica Industrial na mesma Instituição, porém na unidade de

manutenção, instrumentista, eletricista industrial de manutenção, montador de andaimes, pedreiro refratista, pintor industrial e operador de máquinas. Também serão oferecidos cursos de formação de caldeireiro montador, soldador eletrodo revestido e soldador TIG.

¹²⁷ As disciplinas ministradas no curso estão apresentadas no site: <<http://www.sjp.pr.gov.br/alunos-curso-de-aprendizagem-ofertado-pela-secretaria-de-educacao-ja-estao-mercado-de-trabalho/>>.

Acesso em: 20 jan. 2017.

¹²⁸ Não se obteve nenhum dado referente a área de atuação, disciplinas e carga horaria destes cursos após o desmembramento.

Curitiba, que por sua vez, tinha sede própria e não estabelecia parcerias com prefeituras municipais. Diferente do curso ministrado em Araucária, este tinha carga horária de 1.200 horas e competências que previam executar os processos de manutenção de máquinas industriais respeitando procedimentos e normas técnicas de qualidade, saúde e segurança e meio ambiente.

No entanto, de acordo com os dados fornecidos pelo jovem, a carga horária diminuiu e o nome do curso foi alterado para Aprendizagem Industrial para Programador e Operador de Torno e Centro de Usinagem CNC¹²⁹ e era composto pelas seguintes disciplinas: Leitura e comunicação; Relações socioprofissionais, cidadania e ética; Saúde e segurança no trabalho; Planejamento e organização do trabalho; Raciocínio lógico e análise de dados; Desenho e desenho em autocad; Tecnologia mecânica; Tecnologia dos materiais; Metrologia; Fundamentos de usinagem; Programação CNC; Cálculo aplicado à mecânica; Noções de manutenção; Informática; Solda;

No entanto, as diferenças não se restringem apenas a estes aspectos, pois também estão presentes na sua forma de ingresso. Para ingressar no curso de aprendizagem na unidade de Araucária e assim poder efetivar Contrato de Aprendizagem, era necessário que o adolescente ou jovem estivesse cadastrado no Centro de Referências de Assistência Social (Cras)¹³⁰, para depois ser encaminhado ao Projeto Adolescentro, que funciona em contra turno escolar. Dentre as atividades proporcionadas¹³¹ pelo Projeto, uma delas é a preparação e o encaminhamento para

¹²⁹ De acordo com o relato do JT13 o curso de Aprendizagem Profissional Industrial em Mecânica Industrial, que era ministrado no período de dois anos, com a alteração, passou para um ano e meio, e disciplinas como desenho autocad e solda por exemplo, deixaram de compor a matriz curricular.

¹³⁰ De modo geral e de acordo com as informações encontradas no site do Ministério da Cidadania, o Centro de Referência de Assistência Social (Cras) é um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade. Nesse sentido, o Cras tem por objetivo promover a organização e articulação das unidades da rede socioassistencial e de outras políticas públicas, possibilitando assim, o acesso da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social, tornando-se, inclusive, referência para a população local e para os serviços setoriais. Promovendo a oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), os usuários do Cras são famílias e indivíduos em situação grave de desproteção, pessoas com deficiência, idosos, crianças retiradas do trabalho infantil, pessoas inseridas no Cadastro Único, beneficiários do Programa Bolsa Família e do Benefício de Prestação Continuada (BPC), entre outros. Site: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

¹³¹ Constatando a precariedade de informações sobre este projeto, através de reportagens encontradas em sites da internet (inclusive, em páginas do facebook), pode-se verificar que o PROJETO ADOLESCENTRO é desenvolvido pela Prefeitura do Município de Araucária através da

o teste seletivo da referida Instituição de ensino¹³². Se aprovados no processo seletivo e aceitos para ingressar no curso de Aprendizagem Profissional Básica, os jovens e adolescentes deixam de frequentar o Projeto, firmam Contrato de Aprendizagem, passam a frequentar o curso e inserem-se como aprendizes no mercado de trabalho.

Já no SENAI localizada em Curitiba, “o processo de ingresso acontece pela indicação por empresas industriais e por meio de processo seletivo” (SECCO et. al, 2009, p. 196), quando o candidato passa por uma bateria de avaliações, que se inicia com uma entrevista, seguida de prova de conhecimentos gerais, dinâmicas em grupo, teste prático, finalizando com teste psicotécnico.

Mesmo apresentando tais diferenças, verifica-se que a instituição respeita o que é estabelecido na Lei da Aprendizagem, tanto que se observar as idades apontadas no quadro acima, todos, sem exceção, são menores de 18 anos, ou seja, em observância aos princípios contidos no art. 227 da Constituição Federal (CF/88), no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, segundo os quais é assegurada aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos prioridade na contratação do aprendiz, salvo quando as atividades práticas forem incompatíveis com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos adolescentes aprendizes. Neste caso em específico, deverão ser admitidos como aprendizes, obrigatoriamente, jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos e pessoas com deficiência a partir dos 18 anos.

7.4 ENFRENTANDO UMA TRIPLA JORNADA DIÁRIA

No entanto, e contraditoriamente, ao mesmo tempo que se tem o cuidado de priorizar e promover curso de aprendizagem técnico-profissional para adolescentes entre 14 e 18 anos de idade, por força do contrato de Aprendizagem, é estabelecido o cumprimento de uma jornada diária tripla, dividida entre trabalho, Curso de

Secretaria Municipal de Assistência Social e seu público alvo é composto por adolescentes entre 12 e 17 anos de idade. Dentre as atividades realizadas são ofertadas oficinas de artesanatos, aulas de teatro e dança, práticas esportivas, passeios, debates (roda de conversa) e palestras sobre temas que envolvem a adolescência, questões sociais e ambientais. Atualmente existem seis unidades no Município.

¹³² Todos os entrevistados relataram que no Adolescentro eram promovidas aulas de reforço para o processo seletivo de ingresso na Instituição de ensino em questão.

Aprendizagem e frequência ao ensino regular. O **Quadro 4** apresenta a situação dos participantes nesse particular.

QUADRO 4 – JORNADA DIÁRIA ENQUANTO TRABALHADOR APRENDIZ

JT	LOCAL– MUNICÍPIO – TURNO EM QUE TRABALHAVA	LOCAL– MUNICÍPIO – TURNO EM QUE FREQUENTAVA O ENSINO REGULAR	LOCAL– MUNICÍPIO – TURNO EM QUE FREQUENTAVA O CURSO DE APRENDIZAGEM
JT 1	Empresa – Curitiba (manhã)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 2	Empresa – Curitiba (manhã)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 3	Empresa – Curitiba manhã	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 4	Empresa – Curitiba (tarde)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (manhã)
JT 5	Empresa – Curitiba (manhã)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 6	Empresa – Curitiba (tarde)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (manhã)
JT 7	Empresa – Curitiba (tarde)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 8	Empresa – Araucária (manhã)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 9	Empresa – Curitiba (tarde)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (manhã)
JT 10	Empresa – Araucária (manhã)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 11	Empresa - Curitiba (manhã)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (tarde)
JT 12	Empresa – Araucária (tarde)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - ARAUCÁRIA (manhã)
JT 13	Empresa – Curitiba (manhã)	Colégio Estadual – Araucária (noite)	SENAI - CURITIBA (tarde)

FONTE: A pesquisadora (2017)

Os dados indicam que em sua totalidade, os adolescentes e jovens residiam e frequentavam colégios estaduais localizados no município de Araucária. Em relação ao local do Curso de Aprendizagem, com exceção do JT 13, que o realizava numa unidade do SENAI localizada em Curitiba, todos os demais o faziam na unidade de Araucária.

Chama a atenção, entretanto, o fato de que dos 13 (treze) entrevistados, 10 (dez) atuavam como trabalhadores aprendizes em indústrias localizadas no município de Curitiba, o que gera uma contradição, visto que o município de Araucária é reconhecido no Paraná pelo seu grande número de indústrias e o segundo com maior arrecadação de ICMS. Dada esta circunstância, a tripla jornada diária que tinham que cumprir, mesmo passando a maior parte do dia em Araucária,

quase todos os participantes da pesquisa, em algum momento, tinham que se deslocar até Curitiba, tendo que utilizar o transporte intermunicipal e só conseguindo retornar às suas residências, desfrutar da convivência familiar e fazer uma refeição adequada, após frequentar as aulas do ensino regular, pois como se pode notar, todos, sem exceções, estavam matriculados no período noturno.

Desta maneira, com o tempo cronometrado, o dia destes trabalhadores se reduzia às atribuições estabelecidas pelo Contrato de Aprendizagem, ou seja, dividindo seu tempo/dia de acordo com que foi ajustado entre as partes (empresa, Instituição e responsável legal pelo adolescente, visto que todos eram menores de 18 anos de idade), nota-se, conforme dados acima, que prematuramente, a realidade dos participantes da pesquisa, tornou-se cheia de obrigações e muita disciplina.

Complementando a caracterização dos participantes, no **Quadro 5** são apresentadas as atividades realizadas pelos mesmos, enquanto atuavam profissionalmente como aprendizes.

QUADRO 5 – RAMO DE ATIVIDADE, SETOR DE TRABALHO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

JT	RAMO DE ATIVIDADE DA EMPRESA CONTRATANTE	SETOR DE TRABALHO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
JT 1	Indústria e Comércio de Peças Automotivas	Contabilidade Faturamento	Entradas e saídas de notas fiscais; Relatório financeiro; Lançamento de Tributos fiscais; Arquivo
JT 2	Indústria e Comércio de Equipamentos de Refrigeração e Modulados Complementares	Pós-vendas	Atividades administrativas do setor Atendimento ao cliente
JT 3	Indústria e Comércio de Equipamentos de Refrigeração e Modulados Complementares	Produção – Controle de qualidade	Vistoria de produtos
JT 4	Indústria e Comércio de Máquinas para Fabricação de Móveis	Recursos Humanos	Arquivo; Auxiliava no fechamento de folha de pagamento e do cartão ponto dos funcionários; Entregava de documentos e holerites aos funcionários
JT 5	Indústria e Comércio de Materiais Pré - fabricados para Construção Civil	Recursos Humanos	Arquivo; Auxiliava no fechamento de folha de pagamento e do cartão ponto dos funcionários; Entregava holerites aos funcionários
JT 6	Indústria e Comércio de Materiais Pré - fabricados para Construção Civil	Financeiro e Contabilidade	Acompanhava o processo de aprovação de boletos bancários; Arquivo

JT	RAMO DE ATIVIDADE DA EMPRESA CONTRATANTE	SETOR DE TRABALHO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
JT 7	Indústria e Comércio de Equipamentos de Refrigeração e Modulados Complementares.	Produção – Elétrica	Montava o circuito elétrico dos balcões de refrigeração
JT 8	Companhia Siderúrgica	Recursos Humanos	Separava documentos; Arquivo
JT 9	Indústria e Comércio de Equipamentos de Refrigeração e Modulados Complementares	Produção – Fabricação de peças	Montava e limpava peças de refrigeração
JT 10	Indústria de Alimentos	Vários setores ¹³³	Atividades administrativas
JT 11	Comercialização de Produtos de Madeira Sustentável	Almoxarifado	Controlava a entrada e saída de caminhões; Realizava o recebimento e armazenamento de materiais; Atendimento telefônico
JT 12	Indústria de Alimentos	Almoxarifado	Registrava entrada e saída de produtos; Organizava os produtos na prateleiras.
JT 13	Indústria e Comércio de Máquinas Têxteis	Produção – Montagem	Montava as máquinas produzidas na empresa

FONTE: A pesquisadora (2017)

Considerando os dados do **Quadro 3**, as disciplinas ministradas no curso e tomando em conta o que foi relatado pelos 12 jovens que frequentaram o SENAI-ARAUCÁRIA, o setor onde trabalhavam e as atividades realizadas, pode-se inferir, num primeiro momento, que o referido curso de aprendizagem, quando ainda era o de Aprendizagem Profissional Básica em Auxiliar Administrativo e de Produção Industrial, visava proporcionar uma formação genérica e preparar o trabalhador aprendiz para atuar profissionalmente nas duas áreas.

Isso pode ser constatado ao se comparar os dados do **Quadro 3** com os do **Quadro 5**, nos quais se percebe, por exemplo, que o JT3 trabalhava em área diferente dos JT1, JT 2, JT4, JT8 e JT10, mesmo tendo realizado o mesmo curso. Porém, quando o curso foi alterado e os demais participantes da pesquisa o realizaram em áreas específicas, nota-se que foram delimitadas a formação e as funções desenvolvidas na prática profissional desses adolescentes.

Por outro lado, diferentemente, a atuação profissional do JT13 - que realizou curso de aprendizagem no SENAI-CURITIBA, por ser mais geral, podia ser tanto na Indústria metalmeccânica quanto petroquímica, mineração, siderúrgica, automobilística, construções navais e alimentícias, como também, devido à

¹³³ Serão abordados nas categorias de análise dos dados.

formação promovida pela modalidade de curso de aprendizagem frequentado, podia desenvolver funções nas áreas de usinagem, manutenção, produção industrial, auxiliando na confecção de projetos ou gestão fabril, controle de manutenção ou alimentando softwares com processamento de dados, linha de produção operando e ou programando máquinas CNC, operar máquinas convencionais na produção de peças seriadas ou pequenos lotes, ajustes de componentes e fabricação de dispositivos mecânicos. No entanto, de acordo com que foi relatado pelo participante, ele desenvolveu atividades apenas na área de montagem.

As informações dadas pelos participantes também permitiram verificar que as atividades por eles realizadas enquanto trabalhadores aprendizes, em sua maioria, são atividades simples, rotineiras e que necessitam apenas de um disciplinamento para serem efetivadas, não precisando assim, de um domínio teórico metodológico, ou até mesmo, um saber elaborado, técnico e específico, que os permitam transitar por várias áreas do conhecimento.

7.5 ANTES E DEPOIS DO PRIMEIRO CONTRATO DE APRENDIZAGEM

No **Quadro 6** são apresentadas as atividades profissionais e a relação com o trabalho dos jovens antes e depois de estabelecer Contrato de Aprendizagem.

QUADRO 6 – ATIVIDADES PROFISSIONAIS ANTES E DEPOIS DO PRIMEIRO CONTRATO DE APRENDIZAGEM

JT	ANTES DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	APÓS FINALIZAR CONTRATO DE APRENDIZAGEM ¹³⁴
JT 1	Trabalho informal: Costureiro em Fábrica de Tapete (R\$90,00 por semana); Empacotador de supermercado (R\$20,00 por dia); Ajudante de pedreiro (R\$50,00 por semana) ¹³⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendiz: Curso de Aprendizagem em logística¹³⁶ • Estagiário: área administrativa; • Trabalho formal: Vendedor em uma loja de autopeças; • Trabalho informal: Construção civil (ajudante de pedreiro)¹³⁷
JT 2	Trabalho informal: Auxiliar em escritório de contabilidade ¹³⁸ (R\$25,00 por dia)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendiz: Curso de Aprendizagem em Construção Civil¹³⁹

¹³⁴ O último trabalho apontado no quadro, era o que estavam realizando no momento da coleta de dados para a pesquisa.

¹³⁵ Começou a trabalhar com 12 anos de idade.

¹³⁶ Estabelecendo assim, um novo Contrato de Aprendizagem, porém, realizava o curso de aprendizagem em uma ONG localizada no município de Curitiba.

¹³⁷ Só realiza tal atividade quando precisa de dinheiro.

¹³⁸ O proprietário do escritório de contabilidade era um primo e o jovem só trabalhava quando era solicitado. Também relata que realizava as atividades quando tinha 13 anos de idade.

JT	ANTES DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	APÓS FINALIZAR CONTRATO DE APRENDIZAGEM ¹³⁴
JT 3	Trabalho informal: Auxiliava o pai - que era eletricitista autônomo (sem remuneração) ¹⁴⁰	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho informal: Garçon em uma pizzeria; Trabalho formal: Ajudante de mecânico de automóveis Trabalho informal: Auxiliar administrativo em um depósito
JT 4	-Não realizou nenhuma atividade antes do Contrato de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho formal: Auxiliar administrativo¹⁴¹ Aprendiz: Curso de Aprendizagem em Produção Industrial¹⁴²
JT 5	Não realizou nenhuma atividade antes do Contrato de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Desempregada
JT 6	Trabalho informal: Empacotador em loja de Utilidades Domésticas (R\$25,00 por dia); Trabalhava com o pai, carregando e descarregando caminhão (R\$100,00 por dia) ¹⁴³	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho informal: Carrega e descarrega caminhão
JT 7	Trabalho informal: Entregador de marmitta (R\$20,00 por dia) ¹⁴⁴ ;	<ul style="list-style-type: none"> Estagiário: Auxiliar de produção
JT 8	Trabalho informal: Servente de pedreiro (R\$45,00 por dia); Empacotador de mercado (R\$20,00 por dia); Entregava panfleto na rua (R\$25,00 por dia) ¹⁴⁵	<ul style="list-style-type: none"> Desemprego Trabalho Formal: Atendente de farmácia; Auxiliar Administrativo em almoxarifado; Porteiro; Operador de máquina.
JT 9	Trabalho informal: Atendente de panificadora – balconista (R\$40,00 por dia); Auxiliava na fabricação de produtos de limpeza (R\$400,00 por mês – 4 horas por dia) ¹⁴⁶	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho informal: Atendente de panificadora (balconista)
JT 10	Trabalho informal: Diarista (R\$70,00 por dia – trabalhava dois dias na semana); Vendedora de loja (R\$430,00 por mês – oito horas diárias) ¹⁴⁷	<ul style="list-style-type: none"> Estágio: Auxiliar administrativo Trabalho formal: Atendente em uma copiadora Aprendiz: Curso de Aprendizagem Básica em Mecânica Industrial¹⁴⁸ Desempregada
JT 11	Não realizou nenhuma atividade antes do Contrato de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Estágio: Auxiliar administrativo
JT 12	Não realizou nenhuma atividade antes	<ul style="list-style-type: none"> Aprendiz: Curso de Aprendizagem em

¹³⁹ Estabelecendo assim, um novo Contrato de Aprendizagem, porém, realizava o curso de aprendizagem em uma ONG localizada no município de Curitiba. A data deste novo contrato de aprendizagem é de 2 de dezembro de 2016 à 22 de outubro de 2018.

¹⁴⁰ Relata que desde os nove anos de idade auxiliava o pai, no entanto, ocorria no contra turno escolar, pois não tinha como ficar sozinho em casa.

¹⁴¹ Após finalizar o contrato de aprendizagem, não foi efetivada, porém, cinco meses depois, ocorreu a efetivação na empresa em que foi aprendiz.

¹⁴² Estabelecendo assim, um novo Contrato de Aprendizagem, porém, realizava o curso de aprendizagem em uma ONG localizada no município de Curitiba.

¹⁴³ Na época, relata que tinha 14 anos de idade

¹⁴⁴ Na época, relata que tinha 12 anos de idade.

¹⁴⁵ Na época, relata que tinha 12 anos de idade.

¹⁴⁶ Na época, relata que tinha 14 anos de idade.

¹⁴⁷ Na época, relata que tinha 12 anos de idade.

¹⁴⁸ Num novo Contrato de Aprendizagem. O mesmo foi realizado no SENAI ARAUCÁRIA, porém, em outra modalidade da vivenciada anteriormente.

JT	ANTES DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	APÓS FINALIZAR CONTRATO DE APRENDIZAGEM ¹³⁴
	do Contrato de Aprendizagem	Logística ¹⁴⁹
JT 13	Trabalho informal: Auxiliava o pai que era mecânico industrial autônomo ¹⁵⁰ (15 anos de idade)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho formal: Auxiliar de produção¹⁵¹ • Desempregado

FONTE: A pesquisadora (2017)

Diante destes dados, percebe-se que, antes de se tornarem aprendizes, estes jovens e adolescentes, em sua maioria, além de se relacionar com o trabalho de forma extremamente prematura, vivenciaram a informalidade e a ilegalidade, demonstrando que ainda há muito que se fazer para erradicar ou até mesmo amenizar a condição do trabalho infantil na sociedade brasileira.

Justificando essa percepção, podem se verificar as atividades laborais relatadas pelos participantes da pesquisa – principalmente pelos JT1, JT6, JT7, JT8, JT9 e JT10 - eram ocupações que não somente exigiam força física, mas também cognitiva, ou seja, atividades laborais que violavam a proteção integral estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e são consideradas, pelo Decreto Lei nº 6.481, de 12 de junho de 2008¹⁵², como as piores formas de trabalho infantil¹⁵³. Como se pode notar, além de vivenciar o trabalho prematuramente, obrigaram-se a amadurecer e se responsabilizarem por atividades e situações requeridas a um trabalhador adulto.

Outros participantes da pesquisa também relataram ter vivenciado o trabalho desde muito cedo, como é o caso dos JT2, JT3 e JT13. Enfatizaram, porém, que as atividades laborais eram realizadas no seio familiar como forma de proteção e de ensinamento. Também destacaram que auxiliavam no trabalho quando necessário, diferente dos citados acima, que se obrigavam a trabalhar para auxiliar no sustento familiar ou para poder comprar o que almejavam.

¹⁴⁹ Estabelecendo assim, um novo Contrato de Aprendizagem, porém, realizava curso de aprendizagem em uma ONG localizada no município de Curitiba.

¹⁵⁰ Na época, relata que tinha 15 anos de idade. Entretanto, destaca que auxiliava o pai quando era solicitado e de tempos, em tempos, o pai dava uns R\$100,00 reais prá ele gastar como quisesse.

¹⁵¹ Foi contratado pela empresa após finalizar o Contrato de Aprendizagem, com salário de R\$1.860,00 reais. Realizava as mesmas atividades quando era trabalhador aprendiz.

¹⁵² “Regulamenta os artigos 3o, alínea “d”, e 4o da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências”. (BRASIL, 2008)

¹⁵³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm>. Acesso em: 22 jan. 2017.

Em sua maioria¹⁵⁴, tendo vivenciado o trabalho infantil, acabaram se inserindo legalmente como aprendizes no mercado de trabalho e, ao finalizarem o curso de aprendizagem tiveram seus contratos rescindidos, com exceção do JT13, que foi efetivado pela empresa contratante¹⁵⁵. A JT4 relata que quando houve a finalização do contrato, ainda era menor de idade, entretanto, quando completou 18 anos, foi contratada para trabalhar de auxiliar administrativo no setor financeiro¹⁵⁶.

De certa forma, este fato reflete os dados apresentados em uma matéria jornalística (em 17 de julho de 2015)¹⁵⁷ realizada em comemoração aos 10 anos do Programa Aprendiz no município de Araucária. Ao se referir à turma que estava se formando naquele momento, a reportagem informou que entre 60 formandos, apenas quatro jovens foram efetivados nas empresas, ou seja, nem 10 % dos alunos que realizaram o Curso de Aprendizagem Básica em Auxiliar Administrativo e Produção Industrial, conseguiram ser efetivados após terem vivenciado a experiência profissional como trabalhador aprendiz.

Nesse sentido, vale destacar que os outros participantes, mesmo não se encontrando em idade legalmente produtiva, ao finalizar o Contrato de Aprendizagem – como demonstram os dados da tabela -, acabaram se inserindo novamente no mercado de trabalho, vivenciando não somente a informalidade, como também a condição de estagiário ou até mesmo, novamente, como trabalhador aprendiz, pois a vigente Lei da Aprendizagem não proíbe nova inserção, pois, caso os aprendizes não sejam contratados ou não encontrem um emprego após o encerramento do Contrato de Aprendizagem, eles podem realizar outros cursos de aprendizagem e inserir-se sucessivamente em várias outras empresas como trabalhador aprendiz, até completarem 24 anos de idade (idade limite para tal inserção).

Tal situação é tão recorrente que, dos 13 entrevistados, cinco retornaram ao mercado de trabalho como aprendizes, a JT10 novamente pela Instituição em questão (SENAI-ARAUCÁRIA), porém, realizando o curso de Aprendizagem em

¹⁵⁴ Aborda-se como maioria, pois apenas o JT4, JT5, JT11 e JT12 não realizaram nenhum tipo de atividade laboral antes de ingressar no curso e no mercado de trabalho como aprendiz.

¹⁵⁵ De todos os participantes da pesquisa, o JT13 foi o único que, ao finalizar Contrato de Aprendizagem, encontrava-se com 18 anos de idade. Todos os demais eram menores de idade, o que pode ter resultado, em sua maioria, na não efetivação no mercado de trabalho.

¹⁵⁶ Quando atuava como aprendiz, trabalhou no setor de Recursos Humanos.

¹⁵⁷ Site: <http://www.opopularpr.com.br/noticias/geral/programa-adolescente-aprendiz-completa-uma-decada-em-araucaria/>.

Mecânica de Manutenção Industrial, e o restante dos participantes da pesquisa em Organizações não governamentais localizadas no município de Curitiba.

Aqueles que não ingressaram novamente como aprendizes e por ainda não terem atingido a maioridade, como os JT1, JT6 e JT9, acabaram retornando para o mercado informal, inclusive, retomando as atividades laborais de antes de seu ingresso como trabalhador aprendiz.

Boa parte deles também enfrentou uma certa rotatividade, conseguindo, em alguns momentos, inserirem-se no mercado de trabalho, caso que foi vivenciado pelo JT8, que mesmo ficando um tempo em situação de desemprego, no período de três anos passou por quatro empregos diferentes, inclusive realizando funções em diversas áreas, o que nos permite inferir que, apesar das diferenças apresentadas entre um jovem e outro, após finalizarem o Contrato de Aprendizagem, acabaram vivenciando e conseqüentemente, se adaptando técnica e ideologicamente à dinâmica do emprego precário e da vida profissional incerta.

7.6 SINTETIZANDO

Os dados nos permitiram traçar o perfil do adolescente e jovem trabalhador participante da pesquisa. Sobretudo, são oriundos da classe trabalhadora, e como seus familiares, estão vivenciando não somente o desemprego, mas as mazelas proporcionadas pela precarização do trabalho e dissolução dos direitos sociais trabalhistas. O grau de escolaridade, inclusive daqueles que não estão mais nos bancos escolares, em sua maioria, aponta para o ensino médio ou no máximo, curso técnico (pós-médio).

Após diversas experiências que podem ser interpretadas como situação de trabalho infantil, ao ingressarem legalmente no mercado de trabalho como aprendizes, suas vidas acabaram se reduzindo a uma jornada tripla diária estabelecida em Contrato de trabalho: escola – trabalho – curso.

Mesmo nas atividades desempenhadas como aprendizes, pouca exigência de conhecimentos mais elaborados, mesmo os vistos nos Cursos, eram constantes, pois, como aprendizes, em sua maioria, apenas realizaram atividades rotineiras que não necessitavam de conhecimento teórico metodológico.

A expectativa de contratação ao final do curso de aprendizagem técnico-profissional e conseqüentemente e do Contrato de Aprendizagem, em sua maioria,

não se realizou, o que os têm levado a um ciclo de inclusões e exclusões no mercado de trabalho, onde prevaleceram a vivência em funções subordinadas e periféricas.

Em síntese, uma realidade vivenciada pelos filhos da classe trabalhadora, para quem a infância e adolescência pobre apresenta o trabalho de forma prematura como única possibilidade, evidenciando que curtir a infância e adolescer tem se tornado um privilégio de classe.

8 O QUE NOS MOSTRAM OS DADOS

Sob a orientação teórica e metodológica do materialismo histórico dialético, os dados da investigação foram analisados levando em conta a sua totalidade, a historicidade, as contradições, os conflitos, as especificidades e as diferenças.

Assim, ao se debruçar sobre a realidade investigada, buscou-se conhecer a constituição dos sujeitos em sua processualidade histórico-dialética, a fim de atribuir sentido e significado às relações por eles estabelecidas e expressas.

As análises se processaram tendo em vista as seguintes categorias:

- **Lei da aprendizagem e o direito à formação técnico-profissional metódica:** apresenta os dados referentes às instituições de educação profissional frequentadas pelos participantes, abordando o processo de ensino para o trabalho e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos jovens trabalhadores;

- **O sentido do trabalho para o adolescente e jovem trabalhador:** aborda os sentidos e a importância atribuídos ao trabalho pelos participantes da pesquisa ao ingressarem temporariamente como aprendizes no mercado produtivo e as atividades laborais desenvolvidas após finalizarem Contrato de Aprendizagem.

- **A proteção integral no trabalho:** aborda questões relacionadas ao estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei da aprendizagem em relação ao cumprimento da proteção integral no trabalho e o direito a profissionalização.

8.1 LEI DA APRENDIZAGEM E O DIREITO À FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL METÓDICA

A história da Educação Profissional brasileira mostra que a vigente Lei da Aprendizagem não é somente resultado das relações históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais estabelecidas entre Estado e capital desde o início da industrialização brasileira, em que se buscou adestrar e legalizar a exploração do trabalho infantojuvenil conforme os interesses do mercado produtivo, mas também das políticas públicas de educação e de formação técnico-profissional que se consolidaram a partir da hegemonia neoliberal.

Atualmente, a legislação vigente, ao mesmo tempo que garante a inserção e o processo de profissionalização para o trabalho como direitos sociais visando a

proteção integral, priorizando a formação técnico-profissional metódica distribuída em atividades teóricas e práticas, sistematicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho, contraditoriamente regulamenta uma metodologia de ensino para o trabalho que, historicamente, devido ao seu caráter fragmentado, tende apenas a adequar a força de trabalho do adolescente e jovem brasileiro aos interesses do mercado produtivo.

É a partir dessa reflexão que se buscou abordar não somente como as instituições de educação profissional – principalmente o SENAI, que predomina nessa modalidade no município - têm conduzido o processo de aprendizagem técnica-profissional para o trabalho, como também, entre contradições e convergências, apresentar as contribuições dessa formação para o desenvolvimento profissional dos jovens trabalhadores que residem no município de Araucária e, em algum momento de suas vidas, inseriram-se como aprendizes no mercado de trabalho.

8.1.1 A participação do SENAI nos cursos de aprendizagem técnico-profissional

Se na década de 1940 o SENAI foi criado com a intenção de “formar jovens aprendizes para o trabalho especializado na indústria”¹⁵⁸, como destaca Weinstein (2000, p. 136), com o passar dos anos, acabou diversificando seu público e modalidades de formação. A partir de 1990, expandiu a assistência às empresas, investiu em tecnologia de ponta, instalou centros de ensino para pesquisa e desenvolvimento tecnológico, e com o apoio técnico e financeiro de instituições da Alemanha, Canadá, Japão, França, Itália e Estados Unidos, estabeleceu-se como instituição apta a apoiar a indústria brasileira no campo da tecnologia de processos, de produtos e de gestão. (SENAI, 2018, online)¹⁵⁹

A partir de 2004, “em resposta ao momento político, social e econômico vivido, como pontua Secco et. al (2009, p. 190), os cursos de aprendizagem técnico-

¹⁵⁸ Nesse sentido, é válido pontuar que “as pressões da época da guerra levaram o SENAI a estabelecer prioridades durante os seus primeiros anos de atividade para conseguir o máximo impacto no mercado de trabalho. Isto significava praticamente deixar de lado sua principal missão – formar jovens “aprendizes para o trabalho especializado na indústria – concentrando-se na rápida reciclagem ou em programas de aperfeiçoamento de operários adultos para funções “especializadas”, especialmente no setor metalúrgico” (WEINSTEIN, 2000, p. 136).

¹⁵⁹ Disponível em: < <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018

profissional desenvolvido pela instituição SENAI¹⁶⁰ se subdividiram em Aprendizagem Profissional Básica (APB), Aprendizagem Profissional Industrial (API) e Aprendizagem Profissional na Empresa (APE).

A primeira modalidade de aprendizagem – a Profissional Básica – realizada em parceria com Instituições Sociais e Prefeituras, “visa capacitar adolescentes, prioritariamente em situação de risco social, para ingressar no mercado de trabalho como aprendiz” (SECCO et al, 2009, p. 190), tendo como pré-requisito: baixa renda, escolaridade mínima de 4º série do ensino fundamental, idade entre 14 e 24 anos e a “duração do curso é de três semestres” (Ibid.).

Já a segunda modalidade, - Profissional Industrial – desenvolvida pelo próprio SENAI, sem estabelecer parcerias, visa capacitar jovens, encaminhados por empresas e “candidatos a emprego, a ingressar no mercado de trabalho como aprendizes” (Ibid.). Como pré-requisito para frequentar cursos dessa modalidade, cuja duração é de dois a quatro semestres, é exigido escolaridade mínima de 4º série do ensino fundamental e idade entre 14 e 24 anos.

Por fim, na modalidade Aprendizagem Profissional na Empresa, que “visa capacitar jovens, em grupos organizados conforme as especificidades de cada empresa, a ingressar no mercado de trabalho como aprendizes” (Ibid.) e também estabelece como pré-requisito escolaridade mínima de 4ª série do ensino fundamental e idade entre 14 e 24 anos, a “formação acontece e se complementa dentro do ambiente industrial, com acompanhamento e orientação constante de técnicos qualificados” (Ibid.).

Nesse sentido, destaca-se que quando o curso promovido é o de Aprendizagem Profissional Básica, independente da parceria realizada - seja com instituições não governamentais pertencentes ao Terceiro Setor ou prefeituras – o SENAI

sempre fica responsável pelo material didático impresso, kits didáticos para a utilização em sala de aula, acompanhamento pedagógico e administrativo escolar (lançamento de notas e faltas para emissão da certificação) e certificação, bem como a orientação

¹⁶⁰ Diferente das outras entidades sem fins lucrativos que estão autorizadas a realizar curso de aprendizagem técnico-profissional e que são obrigadas se inscrever no Cadastro Nacional de Aprendizagem (que é um banco de dados nacional com informações sobre as entidades de formação técnico-profissional e dos cursos de aprendizagem que disponibilizam, previsto no art. 32 do Decreto nº 5.598/05 e no art.3º da Portaria de nº 723/2012) e que devem incluir seus cursos para análise e validação pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), esta instituição em específico, respondem e registram seus cursos diretamente no Ministério da Educação.

dos docentes para a execução do plano de curso de forma plena e de acordo com a metodologia da Instituição SENAI. (SECCO et. al, 2009, p. 194)

É importante pontuar que esta modalidade de curso de aprendizagem técnico-profissional nasceu a “partir das solicitações da comunidade, do Ministério Público do Trabalho e da Superintendência Regional do trabalho” (ibid., 193), que buscavam “alternativas para o atendimento aos adolescentes de baixa renda, que regularmente não conseguiam sua aprovação no processo seletivo das Unidades do SENAI para os Cursos de Aprendizagem Industrial” (Ibid.) e das demandas das “Instituições Sociais que atendem adolescentes em situação de risco social, parceiras ou não da Instituição, que demonstravam dificuldades em inserir seus adolescentes em Escolas de formação profissional.” (Ibid.).

Ainda de acordo com estes autores, no Paraná, para se estabelecer um convênio com o SENAI, o mesmo deve passar pela análise dos coordenadores pedagógicos de todas as suas Unidades. No caso da Prefeitura de Araucária, para ocorrer validação e a construção do perfil profissional do Auxiliar Administrativo e de Produção industrial, foi necessário também passar pelo crivo de algumas indústrias contribuintes do Sistema FIEP que historicamente se fizeram presentes nas decisões tomadas pela Instituição¹⁶¹.

É importante frisar que esta modalidade de parceria foi adotada por vários municípios no Paraná e de acordo com dados encontrados no site da Instituição¹⁶², atualmente envolvendo 58 unidades distribuídas em 51 municípios paranaenses e destes, - no que foi possível visualizar, pois na página da Instituição tais informações não são especificadas, em dez cidades¹⁶³ são desenvolvidos os cursos de Aprendizagem Profissional Básica em Auxiliar Administrativo e de Produção Industrial.

¹⁶¹ Como por exemplo: “Volvo do Brasil, Robert Bosch e Itaipu Binacional, bem como técnicos especialistas em formação profissional por competência, técnicos das áreas Metalmeccânica, Eletrotécnica, e técnicos das áreas de Educação Profissional da Instituição” (SECCO et. Al, 2009, p. 193).

¹⁶² Site: <http://webp.SENAIpr.org.br:8080/webp/tools/produtoseservicos2.jsp?site=68&page=1&tag=29&tagTS_2293=2293&tag_cidade=1645&tag_areas=0&tag_setores=0&buscaPalavra=>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹⁶³ Cidades do estado do Paraná: Cianorte; Curitiba; Fazenda Rio Grande; Londrina; Paranavaí; Paranaguá; Rolândia; São José dos Pinhais - Afonso Pena; São José dos Pinhais - Costeira; Toledo; Umuarama

8.1.2 O processo de ingresso nos cursos de aprendizagem técnico-profissional

Historicamente, para ingressar nesses cursos, inclusive nos de aprendizagem técnico-profissional, o candidato era obrigatoriamente submetido a um processo seletivo que compreendia testes de conhecimento (que envolviam saberes matemáticos e de língua portuguesa) e testes de cunho psicológico, cuja avaliação pretendia observar habilidades práticas manuais do aspirante a aprendiz. Visando verificar como é o processo atual, solicitou-se aos participantes da pesquisa que relatassem sobre a forma de ingresso na instituição e como resultado, todos, com exceção do JT13 – que realizou curso de aprendizagem na unidade de Curitiba – relataram que o processo seletivo de ingresso na Unidade Araucária resumia-se, basicamente, a uma prova de conhecimento que envolvia conhecimentos gerais, de língua portuguesa, matemática e redação. No entanto, duas falas chamaram a atenção:

JT 1: Eu participei de um processo seletivo, que na época, eram 50 vagas para, mais ou menos, 300 candidatos. E só podia fazer a prova, quem participava de algum projeto social da prefeitura. Na época, eu fazia Adolescentro e lá mesmo, o pessoal que trabalhava no projeto nos preparava para as provas do SENAI. Tipo aula de vestibular. Então, a gente fazia prova escrita de português, matemática e redação. Mas também tinha as dinâmicas em grupo, que era como uma prova, só que prática, tipo prova de habilidades e, era avaliada pela psicóloga do SENAI. A prova mais fácil, foi esta de habilidades e a mais complicada, foram as provas escritas. Tanto que eu já havia feito o teste no SENAI anteriormente e não passei na prova escrita. Daí eu me empenhei um monte e passei nessa.

JANAÍNA: Como era essa prova de habilidades? Você lembra como foi realizada?

JT 1: Era dinâmicas em grupo. Acho que a psicóloga avaliava como a gente se relacionava com os outros. Nada difícil!

JT 2: Na verdade, eu participei de dois processos seletivos no SENAI e no primeiro, eu não consegui passar. Como eu participava do Adolescentro e eles faziam aulas preparatórias para as provas do SENAI, acabei fazendo. Foi assim, que eu me preparei. Lembro que tinham 60 questões e se não me engano, eram divididas em três partes: português, matemática e redação. Também teve um monte de dinâmicas que até agora, não sei prá que serviu. A prova não era difícil, era de múltipla escolha, bem fácil. Só a redação que pegou um pouco, porque foram temas bem complicados de abordar.

Além de enfatizarem a concorrência para uma vaga na instituição, é perceptível que o processo de ingresso na unidade do SENAI - Araucária, de certa

forma, foi gradativamente modificado e, de acordo com que foi apresentado pelas demais falas, atualmente baseia-se exclusivamente na aplicação de provas teóricas.

Contudo, divergindo do que acaba de ser apresentado, o JT13 relata que passou por um processo seletivo de ingresso completamente diferente do realizado na unidade Araucária

JT 13: Eu fiz o curso no SENAI-CIC e não no SENAI de Araucária. Na verdade, foi minha mãe que ficou sabendo por uma amiga. O filho dessa amiga fazia o curso no SENAI de Curitiba. Mas para você fazer a prova lá, tinha que ter uma senha. E essa senha, você só conseguia de duas formas. Ou você amanhecia na fila do SENAI, porque tem muito adolescentes e jovens querendo fazer o teste, ou pegava por indicação, numa empresa conveniada.

JANAÍNA: Empresas conveniadas? Como assim? Você pode me explicar esse processo?

JT 13: No meu caso, a amiga da minha mãe, onde o marido trabalha na, conseguiu uma senha prá mim. Eu fui indicado por ele! Daí eu fui lá no SENAI CIC, fiz a minha inscrição e logo depois, fiz o processo seletivo, que eram várias provas.

JANAÍNA: Você pode relatar quais foram as provas realizadas?

JT 13: Primeiro a gente faz uma prova básica com questões de português e matemática. Se passar nesta prova, a gente faz uma outra. Essa outra prova é um teste, tipo psicotécnico, igual àquele que você faz para tirar a carteira de motorista. Daí se você passa nessa segunda etapa, que são as etapas iniciais, você pode fazer as outras provas.

JANAÍNA: Outras provas? Tem mais provas além dessas que você fez?

JT 13: É que é assim. A empresa geralmente tem uma ou duas turmas fechadas. Daí num primeiro momento, a gente fazia o teste prá entrar nesta turma. Caso não passasse nestas outras provas, a gente acabava indo prá outra turma e nessa outra turma, a gente podia trabalhar em outras empresas. Entendeu?

JANAÍNA: Você quer dizer que tem turma de aprendizagem só da e outras turmas compostas por aprendizes que podem trabalhar em outras empresas. É isso?

JT 13: Isso! Então a segunda fase de provas é assim. O aprendiz que pegou senha na, que foi o meu caso, faz uma segunda bateria de provas e conforme a nota tirada, o SENAI verifica se o jovem fica na turma da ou na outra turma. É claro que as melhores notas ficavam na turma da

JANAÍNA: Como eram essas provas?

JT 13: As provas eram divididas por etapas. Era assim: Tinha uma prova psicotécnica, outra de apresentação pessoal, onde você tinha que falar de sua vida desde que nasceu até aquele momento. Tinha também, uma prova prática, onde a gente tinha que limar uma chapa de alumínio e nessa prova, por exemplo, eles avaliavam o tempo, a forma de limar e se a peça apresentava a medida certa, à medida que eles solicitavam. Já na outra prova prática, pediram prá gente montar um caminhão com as peças de lego e por último, teve a entrevista com a psicóloga e o diretor da Porque lá na além de trabalhar, o aprendiz também estuda na empresa, tem aulas práticas dentro da empresa. Então uns dos diretores de lá, participava desse processo de avaliação.

JANAÍNA: Você passou nestes testes? Em que turma você ficou? A turma da..... ou a outra turma?

JT 13: Não! Eu reprovei na entrevista com o diretor da Daí eu não fui selecionado prá ficar na turma da e fui para a outra turma. Que é aquela que te falei! Onde o curso é o mesmo, só que a gente tem a oportunidade de trabalhar em outras empresas.

Esses depoimentos remetem à permanência de testes que historicamente foram utilizados pela instituição desde sua implantação, como o psicotécnico, que além de ter sido desenvolvido e implementado por Mange, juntamente com as séries metódicas ocupacionais, foi considerado “uma ferramenta importante não só no processo seletivo dos alunos, como também na verificação de suas aptidões” (MULLER, 2013, p. 104), pois tinha por objetivo “avaliar o desempenho do aluno em seis grandes categorias: inteligência geral; memória; apreensão e reprodução; senso técnico, acuidade dos sentidos; e habilidade manual” (Ibid.). Denominado como sondagem, visava verificar

as habilidades físico-motoras de cada aprendiz, bem como sua adequação às tarefas específicas do ofício. Para isso, são atribuídas pelo instrutor tarefas simples, demonstradas por ele, como, por exemplo, limar uma peça. O desempenho de cada candidato é avaliado mais pela habilidade demonstrada do que pelo resultado obtido. (CUNHA, 2000a, p. 70)

Na realidade, e de acordo com Weinstein (2000, p. 144), este teste era utilizado “não apenas para verificar se o candidato possuía as condições físicas e formação escolar necessárias”, mas também servia para “descobrir se as ‘reais’ aptidões do aprendiz o qualificavam para outro ofício que não o que escolhera para aprender” (Ibid.), em outras palavras, a autora destaca que o “esforço para produzir

um ‘bom operário’ começava com uma série de testes a que eram submetidos” (Ibid.).

Desta forma, nota-se também que a diferenciação entre uma unidade e outra é resultado das alterações realizadas na Instituição e de acordo com que foi pontuado por Secco et. al (2009), está relacionada às três modalidades de curso de aprendizagem técnico-profissional desenvolvido no Paraná - a partir dos anos 2000. O curso promovido pela unidade de Araucária, por exemplo, caracteriza-se como sendo o de Aprendizagem Profissional Básica (APB) e foi elaborado para atender unicamente às parcerias estabelecidas entre o SENAI e as prefeituras ou instituições não governamentais, enquanto que os cursos de aprendizagem promovidos pelo SENAI-CIC abrange as outras duas modalidades, Aprendizagem Profissional Industrial e Aprendizagem Profissional na Empresa, que historicamente sempre fizeram parte das diretrizes desta instituição de ensino.

Ao manter esta modalidade de teste seletivo, desenvolvida, segundo Muller (2010), para atender às necessidades produtivas taylorista/fordista, estabelece-se uma contradição e uma descaracterização do discurso adotado pela instituição a partir dos anos de 1990, segundo o qual o SENAI anuncia

[...] sua nova concepção de formação profissional, tendo como pressuposto que a reestruturação produtiva demanda a formação de um trabalhador multiquificado, polivalente, devendo exercer, por causa da automação, funções mais abstratas, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais habilidades intelectuais, que lhes “permita construir e transferir conhecimentos, resolver problemas e ter iniciativa na escola de alternativas de ação”. (HANDFAS, 2001, p. 04)

Mesmo demonstrando adequar seu projeto político-pedagógico às exigências decorrentes das transformações econômicas e políticas ocorridas na sociedade brasileira, como destaca Manfredi (2002), e desenvolvendo novas metodologias de ensino que, de acordo com Handfas (2001), buscam superar o modelo de formação profissional baseado na aquisição de habilidades necessárias ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho e apontam para outro que traduza os requisitos necessários para a formação geral do trabalhador, ainda predomina, pelo menos na unidade SENAI CIC de Curitiba, a exigência de habilidades físico-motoras do candidato ao curso de aprendizagem técnico-profissional, bem como a realização de tarefas específicas de uma única ocupação ou ofício, descaracterizando assim, o que vem sendo atualmente anunciado pela

instituição e que Secco et. al (2009, p. 189) ressaltam como um “novo conceito de qualificação, que vai além do simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens”.

8.1.3 A aprendizagem técnica-profissional destinada ao trabalhador aprendiz

Pautando-se em Kuenzer (1986), Weinstein (2000), Cunha (2000a), Manfredi (2002), Handfas (2001), Araújo (2007), Muller (2009, 2010, 2013, 2015) e em outros autores que estudaram, entre várias, outras temáticas que envolvem a metodologia de ensino de cursos voltados para a formação profissional básica, observou-se que, desde a sua criação, o SENAI desenvolveu pedagogicamente um processo de instrução para o trabalho que atendesse aos interesses e às necessidades produtivas industriais.

Aderindo inicialmente às Séries Metódicas Ocupacionais (SMO), como “um conjunto de instrumentos pedagógicos que organizava as tarefas e as operações a serem desenvolvidas em processos de ensino e aprendizagem de uma ocupação” (SENAI, 2012, p. 63), a Instituição anunciou que a partir dos anos de 1990 estaria readequando seu currículo e implantando um modelo de formação profissional diferente da anterior e que “visava novas formas de preparar o trabalhador aprendiz, de modo a levá-lo a atingir um perfil de polivalência” (SECCO et. al, 2009, p. 187).

No entanto, o livro intitulado “Série Metódica Ocupacional (SMO): o ensino profissional para o aprender fazendo”, publicado em 2012, revela a continuidade das Séries Metódicas Ocupacionais e ressalta que, de acordo com a especificidade de cada ocupação ou ofício, as SMO serão mescladas com o ensino visando o desenvolvimento de competências necessárias para compor o perfil profissional desejado pelo mercado produtivo, o que por sua vez, acaba justificando a implantação das três modalidades de curso de aprendizagem e, por conseguinte, a continuidade dos testes psicotécnicos no processo seletivo de ingresso.

Visando melhor compreensão desta dinâmica e seus desdobramentos na formação do jovem trabalhador aprendiz, faz-se necessário ressaltar que desde o início de seu funcionamento, inclusive como herdeiro do Centro Rodoviário de Ensino e Seleção Profissional, o SENAI, predominantemente, desde o período de

sua fundação, utilizou as Séries Metódicas Ocupacionais (SMO)¹⁶⁴ como “um método, uma ferramenta, uma estratégia e um modelo de material didático” (MULLER, 2015, p. 180) para transformar, “no menor tempo possível, meninos em operários-modelo, bem ao gosto da racionalização do trabalho que marcou os anos 30 e 40” (Ibid.).

Sendo assim, vale destacar que a “metodologia das séries metódicas se caracteriza pelo ensino individual, onde o aprendiz estudava, individualmente, seu roteiro de tarefas, sendo, posteriormente, arguido pelo instrutor” (HANDFAS, 2001, p. 06), ao tempo em que o aprendizado ocorria “a partir da decomposição das funções em várias fases, com grau crescente de dificuldade às quais os aprendizes iam tendo acesso ao vencer a série anterior” (MULLER, 2015, p. 181).

Desta forma, e, de acordo com que está prescrito no Livro do SENAI (2012), o método de instrução individual estruturava-se em quatro fases, iniciando com o “*Estudo da tarefa*”, em que o aluno realiza o estudo das folhas de instrução, passa para a fase de “*Demonstração*”, técnica usada para a exibição prática (passo a passo) da execução de cada uma das operações da ocupação e do uso adequado do equipamento (máquinas, instrumentos, ferramentas e aparelhos), para então realizar a fase da “*Execução da Tarefa*”, que é desempenhada pelo aprendiz sob supervisão do docente. “É nesta fase que o aluno tem a oportunidade de aprender fazendo, de transferir para a prática os conhecimentos e as experiências adquiridas nas fases anteriores (SENAI, 2012, p. 111)”. E, por fim, ocorre o momento da “*Avaliação*”, em que se deve levar em consideração o progresso do aprendiz que, por sua vez, deve estar “explicitado por desempenho que evidencie a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes durante a aplicação das demais fases que compõem o método (Ibid)”.

Uma vez admitido no programa, o processo de socialização do aprendiz se dava não somente nas salas de aula, mas também nas oficinas das próprias escolas, que simulavam um ambiente de produção industrial, pois os procedimentos pedagógicos para a utilização das SMO começavam

¹⁶⁴ Sendo desenvolvida e implantada por Roberto Mange e institucionalizada pelo SENAI, as Séries Metódicas Ocupacionais, foram na realidade, “criadas e aplicadas pelo físico-matemático russo Victor Karlivich Della-Vos (1829/1890), que tendo se graduado em 1953, foi a Paris a fim de estudar a construção de máquinas automotivas. Apaixonado pela mecânica, também esteve em Londres para estudar a construção de máquinas agrícolas. Em 1868, como diretor da Escola Imperial Técnica de Moscou, desenvolveu e aplicou um método baseado nas assim chamadas “séries metódicas”, para ensinar aos alunos, num curto período de tempo, as funções necessárias à manutenção da rede ferroviária russa. (MULLER, 2013, p. 104)

com uma parte teórica em sala de aula, quando o professor lia, exaustivamente, com os alunos, todas as fases do processo. A linguagem utilizada no material é econômica, direta e objetiva, não deixando margem a discussões, buscando treinar o aprendiz para que certas normas e procedimentos sejam incorporados à sua rotina profissional de maneira automática. Após os comentários sobre o material, apresentação das ferramentas a serem utilizadas na realização da tarefa e esclarecimentos de dúvidas, os alunos se dirigiam às oficinas para tentarem reproduzir na prática aquilo que aprenderam na teoria. (MULLER, 2015, p. 186)

A formação dos aprendizes também se desenvolvia num processo educativo pautado na educação moral e cívica, de tal forma que a oficina – local que ocorriam as aulas práticas – era considerada um “lugar de socialização, com ênfase em ordem, autocontrole e hierarquia” (WEINSTEIN, 2000, P.145). Tanto que Weinstein (Ibid.) destaca que nas unidades industriais desta instituição “a ordem primorosa, a pontualidade exata, a limpeza irrepreensível, a obediência constante, o sentido de hierarquia” (Ibid.) acabaram constituindo as lições vivas que, de acordo com esta estudiosa, entorpeceram os adolescentes que realizaram curso de aprendizagem nesta instituição e foram inseridos como aprendizes no mercado de trabalho.

Atendendo às demandas do mercado de trabalho taylorista/fordista e privilegiando a racionalidade técnica, por meio de aulas práticas e teóricas metodicamente organizadas, esta metodologia de ensino acabou dando origem a propostas que, de acordo com Kuenzer,

ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência disso, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, de modo que cada objeto correspondia a uma especialidade que, ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas. (KUENZER, 2002, p. 06-07)

Procedendo desta forma, observa-se que o SENAI acabou disciplinando e, conseqüentemente, ajustando o aprendiz aos métodos de produção taylorista/fordista. No entanto, ao limitar-se à reprodução dos conhecimentos já elaborados, conduziu o jovem trabalhador “a uma acomodação ao *status* de operário e de conformismo de ordem social”, como destaca Araújo (2007, p. 37) e que, na

interpretação de Gramsci (2001), é tratada como um processo de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial em que o trabalhador, para ajustar-se técnica e ideologicamente às novas necessidades e formas de organização do trabalho, teria que desenvolver atitudes, valores, comportamentos que correspondessem às demandas de valorização do capital.

Entretanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho caracterizaram, segundo Araújo (2007, p. 29) uma “nova dinâmica dos mercados, bem como mudanças na organização do trabalho, nas suas formas de gestão e na oferta de emprego no capitalismo”, e evidenciaram a necessidade de estabelecer uma nova metodologia de ensino não mais pautada nas SMO. Assim, com o intuito de atender às necessidades produtivas do regime flexível e sob a denominação de um “Novo Modelo de Formação Profissional”, foram necessárias algumas alterações curriculares e conceituais na estruturação dos cursos de aprendizagem técnico-profissional.

Acompanhando as diretrizes da educação profissional no Brasil, que também, como destacam Gomes e Batista (2015), passou por um processo de reestruturação com o objetivo de aprimorar o modelo tradicional de qualificação e conceber uma renovada formação para o trabalho e que atualmente “visa atender ao máximo a demanda do mercado de trabalho” e passa a adotar para o “ensino neologismos como empregabilidade, competência, polivalência, competitividade e trabalho em equipe” (Ibid., p. 53), o SENAI, de acordo com Handfas (2001), passou

[...] a declarar uma valorização do conhecimento prévio trazido pelo operário, alegando que o aproveitamento das “competências pessoais” pode fazer com que o operário desempenhe melhor o seu trabalho, levando-o a compreender as rápidas mudanças tecnológicas que atualmente perpassam o processo produtivo. Segundo o SENAI, não se pode mais “esperar do trabalhador que repita gestos automáticos, hoje realizados por robôs; espera-se, do trabalhador atual, cada vez mais o domínio de conhecimentos. Cada vez menos, o domínio do gesto” (SENAI, 1992, p.06). (MULLER, 2010, p. 206)

Centrando-se na formação geral do trabalhador, Handfas (2001) descreve que o SENAI, neste período histórico, buscou promover “a formação de um trabalhador pleno cidadão, capaz de atuar de forma crítica, consciente, participativa como mobilidade e flexibilidade, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do

trabalho” (Ibid., p. 06), pois o objetivo central desta proposta era “trazer o aprendiz para o centro do processo de ensino e aprendizagem” (Ibid.).

Porém, este é um contexto que merece ser analisado, pois de acordo com os estudos realizados por Handfas (2001), Muller (2009¹⁶⁵, 2010, 2013, 2015) e Buiar (2009)¹⁶⁶ – existem algumas contradições entre a proposta anunciada e a prática pedagógica desenvolvida nos cursos de aprendizagem, já que, em alguns cursos, as Séries Metódicas Ocupacionais ainda são utilizadas.

Mesmo anunciando uma nova proposta metodológica e curricular nos anos de 1990, as séries metódicas ainda têm estado presentes no processo de ensino para o trabalho proposto pelo SENAI, sendo atualmente compostas por um “quadro-programa”¹⁶⁷ e paralelamente à sua execução, dependendo da especificidade de uma dada ocupação, pela criação de séries metódicas adicionais, “compostas por algumas tarefas básicas, devidamente selecionadas, de outras ocupações que mantinham nas empresas uma estreita relação de interdependência” (SENAI, 2012, p. 78).

Com a intenção de verificar sob que forma e em que condições o processo de ensino aprendizagem técnico-profissional vivenciado pelos participantes da pesquisa contribuiu com o seu desenvolvimento profissional, a eles foi feita a seguinte pergunta: Como as aulas eram ministradas no curso de aprendizagem promovido pelo SENAI?

Todos os participantes da pesquisa que realizaram curso de aprendizagem no SENAI Araucária, relataram que o processo de ensino para o trabalho era composto basicamente por aulas teóricas e que as aulas práticas, quando realizadas, ocorriam em uma outra sede da Instituição localizada em Araucária, mas

¹⁶⁵ MULLER, Meire Terezinha. A lousa e o torno: a Escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. 2009. 339 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000449544>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

¹⁶⁶ BUIAR, Janaina C. Lei do Jovem Aprendiz: a legalização da adultização do adolescente trabalhador. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgte/defesas/ppgte-mestrado-janaina-cristina-buiar>>.

¹⁶⁷ O quadro-programa “apresenta a relação entre tarefas e suas operações e entre estas e os conhecimentos, as habilidades e as atitudes. Identifica, também, os equipamentos necessários ao aprendizado de uma ocupação, definidos a partir das tarefas e operações”. Sendo assim, o “dinamismo do quadro-programa pode ser comprovado quando, por exemplo, as exigências no mercado de trabalho em relação às competências dos profissionais qualificados incidem diretamente no nível de complexidade e de importância de conteúdos específicos de uma unidade curricular, de uma dada ocupação. Este fato pode, em algumas situações, ser determinado para a geração de uma nova unidade curricular, que adquire um caráter independente e preservado” (SENAI, 2012, p. 77).

que promovia cursos de outras modalidades que não eram destinados à Aprendizagem Básica.

JT 4: A maioria das aulas foram teóricas e quando tinha aulas práticas, que foram poucas, a gente fazia no outro SENAI. Porque na época em que fiz o curso, tinha duas unidades do SENAI em Araucária e as aulas práticas, quando tinha, eram feitas no Thomaz Coelho, porque lá, tinha oficina e laboratório de informática. Coisa que não tinha no SENAI onde eu fazia o curso.

JT 7: Tinha mais aulas teóricas do que práticas. E quando tinha aulas práticas, tinha que fazer no outro SENAI, porque no SENAI onde eu fazia o curso, não tinha equipamentos. Daí a gente ia pro SENAI “de verdade”.

JANAÍNA: SENAI de verdade? Como assim? Não entendi. Você pode me explicar?

JT 7: Era costume falar “SENAI de verdade”. É que o SENAI onde eu realizava o curso, dividia espaço com o Adolescentro, daí não tinha laboratório e nem oficina. E como as aulas práticas precisavam de laboratório e oficina, a gente acabava indo para o outro SENAI. Lá era outra coisa, tinha oficina, laboratório com internet e computadores de última geração pra gente usar. Era muito melhor!

Entretanto, a resposta dada pelo JT13 foi diferente dos demais participantes, pois afirmou que as aulas do curso de aprendizagem do SENAI-CIC eram compostas, em sua grande maioria, por aulas de cunho prático.

JT 13: O curso de aprendizagem que eu fiz tinha a mesma duração de qualquer curso técnico promovido pelo SENAI. O diferencial é que no curso técnico tem mais aulas teóricas e no curso de aprendizagem, são mais aulas práticas. Se for fazer uma média, posso te dizer que 70% a 80% das aulas do curso de aprendizagem, eram aulas práticas.

JANAINA: Você relata que teve mais aulas práticas. Dessa forma, gostaria de saber como essas aulas eram realizadas?

JT 13: No primeiro dia da aula prática, a gente ganhou uma apostila com o objetivo central do curso, que basicamente era fabricar um caminhão betoneira de metal no final do curso. Então, no decorrer das aulas práticas, o professor ensinava, passo a passo, todas as atividades de mecânica que seriam utilizadas para a fabricação desse caminhão. A gente tinha que seguir a apostila, os desenhos e as explicações de como se fazia para construir uma determinada peça que futuramente, faria parte desse caminhão. Então, a gente utilizava as explicações da apostila, do professor e pouco a pouco fabricava o caminhão nas aulas práticas dentro da oficina do SENAI.

Perante os relatos, percebe-se que a divergência entre uma unidade e outra da Instituição em questão não se restringe apenas ao teste seletivo de ingresso e na modalidade de curso de aprendizagem, mas também à estrutura física e à metodologia de ensino para o trabalho.

Verifica-se também que a modalidade de aprendizagem básica promovida pelo SENAI de Araucária – fruto da parceria estabelecida entre a instituição e a Prefeitura do Município – é diferente das outras modalidades de aprendizagem realizadas nas unidades próprias do SENAI, pois de acordo com os depoimentos, além de apresentar uma estrutura física improvisada que não possibilitava a execução de aulas práticas, a matriz curricular do curso promovido em Araucária era composto, em sua maioria, por aulas teóricas, o que demonstra não adotar as séries metódicas ocupacionais como metodologia de ensino para o trabalho. Sendo assim, percebe-se que o processo pedagógico promovido nesta unidade visava uma formação genérica que se complementava com o processo pedagógico promovido pela empresa contratante no ambiente laboral.

Em contrapartida, o curso de Aprendizagem Profissional Industrial desenvolvido pelo SENAI-CIC, não somente mantinha as séries metódicas ocupacionais como o processo pedagógico, onde as aulas práticas continuam sendo subdivididas em operações e o instrutor ainda é o protagonista na imposição de um saber restrito e já elaborado, e que de acordo com Kuenzer (1986), quando implantado pela Instituição, foi um processo pedagógico para o trabalho que “objetivou ensinar o ‘fazer’ destituído de qualquer explicação acerca de seu significado ou de seus princípios” (Ibid., p. 163), como também continua adotando um processo de avaliação em que não se permite criar além do que está estabelecido nas apostilas ou folhas de instruções.

Observando esta diferenciação entre uma unidade e outra e, ao mesmo tempo, tentando aprofundar o conhecimento em relação às aulas ministradas pela instituição, perguntou-se aos participantes da pesquisa quais metodologias de ensino, entre aulas práticas e teóricas, contribuíram com a sua formação profissional.

JT 1: Mesmo tendo poucas aulas práticas no curso do SENAI, ainda acho que se aprendia mais com as aulas práticas e com o que aprendi na empresa, com certeza. Porque a aula teórica, só diz como é, como se pode fazer. Diferente da aula prática, que ensina como se faz.

JT 7: Eu aprendia mais com as aulas práticas. Tenho mais facilidade de aprender fazendo, vendo os outros fazerem. Tenho que ver a coisa acontecendo. Eu tinha que mexer na máquina! Não adiantava nada me passar na teoria, se eu não podia colocar em prática.

JT 13: Um pouco de cada. Mas nas aulas práticas eu aprendia um pouco mais. Porque eu aprendia fazendo! Diferente das aulas teóricas, que primeiro se recebe a teoria, prá depois, praticar nas aulas práticas ou na empresa, ou as vezes, nem praticava.

De acordo com que foi possível detectar, percebe-se que ao elegerem as aulas práticas como as mais significativas pelo processo de aprendizagem para o trabalho, mesmo não as tendo com frequência, como relatam doze dos treze entrevistados, elas acabam de alguma forma reproduzindo as relações sociais estabelecidas no curso e no ambiente laboral, ou seja, é a partir destas relações que os JTA definem seus conceitos de saber teórico e prático, não percebendo assim, a dimensão intelectual das atividades práticas e, muito menos, entendendo o trabalho como uma forma de produção de conhecimento que, de acordo com Marx (2013), desde sua origem é resultado da “interação social entre homem e natureza”, que ao elaborar na consciência o que se deseja produzir para depois transformá-la no que necessita, está, na realidade, reproduzindo-se socialmente.

Vivenciando e, até certo ponto, reproduzindo em seus discursos a dicotomia entre teoria e prática, em que percebem as aulas práticas como um processo de aprendizagem que promove muito mais compreensão do trabalho se comparado às aulas teóricas, perguntou-se aos participantes da pesquisa quais as contribuições promovidas pelo curso de aprendizagem perante as atividades laborais realizadas na empresa.

JT 1: O que foi ensinado no curso, prá mim, não valeu de nada. Tudo que aprendi foi na empresa. Eles que diziam o que eu tinha que fazer e como fazer.

JT 5: Algumas aulas me ajudaram. Mas tinham algumas coisas que não faziam sentido. Era muito relativo. Se for prá te explicar, nem lembro, prá você ver como fazia sentido. Nunca parei prá pensar nisso. Na verdade, mesmo, eu aprendia no trabalho.

JT 7: Não! Porque eu trabalhava no setor de elétrica e fazia curso de auxiliar de produção. Então não era direcionado pro meu trabalho, prá o que eu fazia na empresa. Mas se for parar prá pensar, as aulas de ergonomia, planejamento do trabalho, organização, acabaram ajudando, sim. Porém, foram bem básicas! Não existia um direcionamento, tipo, você aprende e aplica na empresa.

JT 8: Na verdade era tudo diferente. Na empresa era uma coisa e no curso, outra coisa completamente diferente. Exemplo: eu fazia arquivo e no curso nunca me ensinaram como fazer um.

JT10: Em partes, sim. Principalmente em se tratando de comportamento na empresa, relação interpessoal, como se relacionar com colegas de trabalho e cliente. Isso eu praticava no meu trabalho. O resto aprendi trabalhando, mesmo! Bem porque, passei por vários setores na empresa e cada um tinha uma dinâmica diferente de trabalho. Sem falar que sempre trabalhei na área administrativa e tinha aulas da área de mecânica por exemplo, daí não tinha como colocar em prática.

JT 13: Uma boa parte das aulas práticas, sim. Também a parte teórica das aulas de mecânica me ajudavam no que eu fazia na empresa. Tudo, tudo que aprendi no curso, não foi colocado totalmente na prática profissional, digo, nas atividades que eu fazia na empresa. É que a gente era direcionado a fazer uma determinada atividade na empresa, então acabava não colocando tudo que você aprendia no curso. Isso é normal! Porque no curso, você aprende todas as operações da mecânica, mas na empresa, eu só fazia uma operação, que no caso, era a montagem. Eu trabalhava de montador. Então não se aplicava tudo que aprendia!

Diante destes relatos, observa-se que, tanto o direito à formação técnico-profissional estabelecida na Lei da Aprendizagem como as relações pedagógicas desenvolvidas nos cursos frequentados pelos participantes, apresentam contradições pois, aparentemente, não estabelecem relação ontológica entre educação e trabalho que, de acordo com Saviani (2007, p. 154), “tanto uma quanto a outra sempre foram atividades estritamente humanas, pois apenas o homem consegue trabalhar e educar e, assim, ajustar-se à natureza conforme suas necessidades”. Partindo deste pressuposto e considerando que a maioria dos depoimentos ressalta que o método de ensino aplicado não proporcionou o conhecimento teórico necessário e suficiente para desempenhar as atividades laborais e o aprendizado efetivo se deu somente na prática da função profissional na empresa, percebe-se que, além de tratar a teoria e a prática como momentos distintos do conhecimento, revela a existência de um processo de aprendizagem para o trabalho que não se restringe apenas ao âmbito da instituição.

Por outro lado, verifica-se também, que as empresas contratantes promovem um processo de aprendizagem restrito às suas necessidades produtivas, de modo que o método pedagógico, na opinião dos participantes, se mostre destituído de conhecimentos teóricos e molde o jovem trabalhador aos parâmetros da empresa, limitando seu conhecimento e aprendizado à função desempenhada.

Essa visão, entretanto, encerra uma contradição, pois, de acordo com Kuenzer (2017, p. 345) “a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico”. Na opinião da autora,

[...] não há prática que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, por alguma atividade teórica. A atividade teórica só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram. Já a atividade pode se constituir em ações repetitivas, às vezes automatizadas, resultantes da memorização, as quais nem sempre são compreendidas; nesses casos, nos quais pouco intervém a reflexão, a atividade humana não se constitui em prática. (KUENZER, 2017, p. 343)

Nesse sentido, vale ressaltar que enquanto a maioria dos entrevistados realizaram tais apontamentos, outros destacam que algumas abordagens do curso de aprendizagem auxiliariam nas atividades realizadas na empresa, destacando, todavia, contribuições de cunho exclusivamente comportamental, contexto em que cabe a interpretação de Frigotto (1989, p. 210) que as entende como um “conjunto de maneiras de ser, de pensar, de agir, atributos ‘morais’ e funcionais ao desempenho profissional no interior do processo produtivo da fábrica”, sendo perceptível o objetivo de adaptar comportamentos, atitudes e hábitos que venham a facilitar o trabalho pedagógico desenvolvido tanto pela instituição de ensino como pela empresa contratante.

É importante atentar à contradição, entre o que acaba de ser destacado, e o discurso adotado pela instituição, pois ao mesmo tempo que é enfatizada a importância de desenvolver novas metodologias de ensino que venham a atender às necessidades do novo regime de produção, em que a flexibilidade, multifuncionalidade, produtividade, agilidade são princípios que nortearão a formação do novo trabalhador, ao qual compete

[...] demonstrar nas diferentes situações de trabalho, quais sejam, comunicar-se satisfatoriamente, interpretar e lidar com situações novas, pensar estrategicamente, decidir com autonomia, resolver problemas, avaliar resultados, operar com padrão de qualidade e desempenho (SENAI, 2012, p. 141),

na prática, os cursos continuam aplicando um processo pedagógico estritamente voltado para execução de tarefas preestabelecidas pela empresa

contratante, condicionando assim, os jovens aprendizes a desempenharem suas funções laborais mecanicamente.

Contudo, uma vez que anuncia flexibilizar a formação profissional do aprendiz, cumpre à instituição promover e fornecer as competências cognitivas necessárias a fim de viabilizar, efetivamente, a atuação profissional desses jovens trabalhadores no mercado de trabalho, pois, conforme Kuenzer (2017),

[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral. (p. 338-339)

No entanto, pode-se observar que os cursos de aprendizagens apontados pelos participantes da pesquisa, em que pesem eventuais incoerências, não promovem um processo educativo para o trabalho que venha a atender às várias necessidades e exigências produtivas do regime flexível o que Batista (2011), citando Deluiz (1996), interpreta como “um novo nexo psicofísico, pela “captura e “expropriação da subjetividade do trabalhador” (Ibid.), pois o

modelo das competências desenvolvido pela produção flexível exige do trabalhador uma qualificação geral, compreendida como um “conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provem de várias instancias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas)”. (BATISTA, 2003, p. 160, apud DELUIZ, 1996)

Não superando a fragmentação do trabalho pedagógico em que historicamente se apoiou, os cursos realizados apenas disciplinam o jovem trabalhador, na condição de aprendiz, a mero executor, criando assim, condições favoráveis à superexploração da força de trabalho.

Ao analisar separadamente os cursos de aprendizagem frequentados pelos participantes da pesquisa e abordados neste estudo, pode-se verificar, por exemplo, que o curso promovido pela unidade de Curitiba - modalidade Aprendizagem Profissional Industrial –, ao manter as séries metódicas ocupacionais entre teoria e prática como metodologia de ensino para o trabalho, continua condicionando corpos e mentes para a realização de um único ofício que, complementado pelo processo

pedagógico desenvolvido na empresa, acaba de certa forma, restringindo o conhecimento sobre a totalidade do trabalho realizado e ideologicamente torna o aprendiz cada vez mais obediente e submisso à lógica capitalista.

Ao se submeterem a este processo pedagógico, os participantes não adquirirão a flexibilidade requerida pela indústria, pois, de acordo com Cunha (2000a), as séries metódicas ocupacionais têm um papel a cumprir e são visualizadas como “adequadas ao segmento tradicional da indústria, que requer operários dotados de habilidades de manipulação de máquinas e ferramentas, para execução de tarefas repetitivas” (Ibid., p. 78), o que não condiz com as novas exigências do regime flexível.

Desta forma, concordando com o autor, pois à medida que aprendem apenas um pequeno conjunto de operações que não lhes permitem compreender todo o processo de trabalho, acredita-se que esta metodologia de ensino não é eficaz se o objetivo consistir em formar um trabalhador multifuncional, criativo, polivalente, “que precisa tomar decisões e ter iniciativa, já que estão orientadas para a repetição pelo aprendiz de tarefas isoladas, que não permitem uma visão do conjunto do seu trabalho” (Ibid.).

Por outro lado, nos cursos de Aprendizagem Profissional Básica promovidos pela unidade de Araucária, que não possui estrutura física e material para ministrar aulas práticas, aplica-se uma metodologia de ensino que, independente do curso, é composta praticamente por aulas teóricas, o que representa não adotar as séries metódicas ocupacionais no processo de ensino para o trabalho. De acordo com os relatos dos entrevistados, entretanto, a falta de aulas práticas se justifica somente pela precariedade na estrutura física e material da instituição. Exemplos do que se relata já foram apresentados em falas anteriores, reforçadas pelas considerações realizadas pelo JT7:

JT 7: O que eu quero deixar registrado é sobre a estrutura precária que o SENAI-ARAUCÁRIA tinha. Na verdade, o SENAI não tinha culpa, porque isso era de responsabilidade da prefeitura de Araucária e ela não demonstrava interesse pela nossa formação. Era um descaso total!

Desta maneira, nota-se que ao resumir o fato à estrutura física, material e também à parceria estabelecida entre Instituição e prefeitura de Araucária, em que se enfatiza que o poder público deixa de cumprir com o que seria de sua

responsabilidade, não se evidencia entre os participantes que, além desse aspecto de ordem material, a modalidade básica do Curso de Aprendizagem desenvolvido pela instituição, também desempenha, conforme Secco et al (2009), a função de atender adolescentes de baixa renda que, sistematicamente, não conseguem sua aprovação no processo seletivo dos cursos de Aprendizagem técnico-profissional nas unidades da referida Instituição. Faz, parte, ainda de acordo com essa autora, de um projeto que buscou promover uma modalidade de aprendizagem profissional, que por sua vez, possibilitaria ao trabalhador aprendiz, de modo geral, as condições necessárias para “ingressar em qualquer empresa, na qual sujeitar-se-á a um processo de ajustamento às condições peculiares e às técnicas especiais de trabalho nela existente” (Ibid., p. 191).

Criada para proporcionar uma formação que prepare o aprendiz “para atuar no mercado de trabalho de modo geral”, como destaca Secco et. al (2009, p. 189), essa modalidade de aprendizagem - também perfilhada por várias prefeituras do estado do Paraná e instituições de caráter social que promovem cursos profissionalizantes – foi elaborada para atender às necessidades do mercado produtivo e às do poder público.

Observa-se, assim que, ao proporcionar esse processo de ensino para o trabalho, a instituição acaba promovendo uma formação precária que em parceria estabelecida com o Estado e instituições do terceiro setor, pasteurizaram essa modalidade de aprendizagem e, por consequência, em razão da forma genérica com que vem sendo conduzida, nega, aos que se inserem temporariamente no mercado de trabalho como aprendiz, a possibilidade de uma formação que realmente vise à compreensão do trabalho realizado.

Ante o exposto e considerando os dados do **Quadro 5**, onde são descritas as atividades laborais desenvolvidas na empresa como trabalhador aprendiz pelos participantes, observa-se que esse processo pedagógico apenas cria um disciplinamento / adestramento para o trabalho, inclusive destituído de domínio teórico metodológico. Nesta dinâmica observa-se que, ao realizar curso de aprendizagem e inserir-se como trabalhadores aprendizes no mercado de trabalho, os adolescentes e jovens, participantes da pesquisa, passaram a operar como força de trabalho apta aos processos produtivos da empresa contratante, caracterizando-se como uma forma assistencialista de ingresso que serve meramente para manter o

jovem atento e preparado às futuras inclusões temporárias e subordinadas ao mercado produtivo.

Verifica-se, ainda, que mesmo apresentando algumas diferenças, ambos os Cursos de Aprendizagem acabam por conduzir ideologicamente o trabalhador aprendiz para o processo produtivo vigente, complementado pelo trabalho pedagógico destituído de conhecimento teórico e apenas pautado na prática sobre a prática, desenvolvido pela empresa contratante.

Mesmo não colocando em prática uma metodologia de ensino voltada aos princípios do atual regime de produção, os cursos procuraram promover uma formação “para o trabalho” que, de certa forma, contribui para o controle, apropriação e superexploração da força de trabalho dos jovens que frequentam os cursos de aprendizagem abordados neste estudo e que, por uma questão de sobrevivência, submetem-se precocemente a esse processo de formação, na expectativa de conseguir uma colocação, mesmo que temporária, no mercado de trabalho.

No entanto, percebe-se que o problema da qualificação profissional da classe trabalhadora, de modo geral, não se restringe a uma determinada legislação ou metodologia de ensino, mas sobretudo,

[...] em quaisquer de seus níveis, é também um problema político com determinações históricas específicas. Ou seja, em primeiro lugar, a conceituação do que significa capacidade profissional é variável segundo o grau de desenvolvimento das forças produtivas e do modo de organização do trabalho em uma dada sociedade. Em segundo lugar, esta conceituação sofre também determinações político-ideológicas, pois ela depende da correlação de forças existentes e do grau de controle assegurado sobre o processo de trabalho, pelos trabalhadores. Em vista dessas determinações (econômicas e político-ideológicas), constata-se, então, que esse problema da qualificação profissional é algo sempre provisório e instável e, portanto, sujeito à intervenção das classes sociais interessadas na manutenção ou na transformação de um certo quadro de definições relativas à qualificação. Tanto as perspectivas de manutenção como as de transformação dependem, necessariamente, da conjugação das condições econômicas com as condições político-ideológicas existentes no momento histórico em questão. (MACHADO, 1989, p. 130-131)

Nesse sentido, deve-se ter em conta que a Lei da Aprendizagem é fruto dessa relação e, conseqüentemente, de seu próprio contexto político e econômico e, é importante considerar que, como aponta Silva (2005) “lei é sempre Lei” e de certa forma, como destaca, por trás de um aparato legal está o Estado e suas

determinações ideológicas e socioeconômicas e, embora sob constantes reformas, conforme o entendimento desta autora (Ibid., p.42), toda e qualquer legislação será “sempre normativa, coercitiva e reguladora”, pois o que se resguarda são os interesses e os valores de grupos hegemônicos que compõem o Estado, enquanto este só se inovará mediante reformas necessárias à manutenção da ordem social.

8.1.4 Entre a formação técnico-profissional metódica e o ensino regular escolar

Diante das explanações e análises feitas até este momento, é possível perceber que os participantes da pesquisa definem o processo de aprendizagem teórico e prático como momentos distintos e que ocorrem de forma independente. Não tendo clareza de sua relação, quando solicitado que relatassem sobre as contribuições do ensino regular às aulas ministradas no curso de aprendizagem e nas atividades laborais desenvolvidas na empresa, relatam o seguinte:

JT 8: Tudo que eu aprendia na escola usava no SENAI e tudo que eu aprendia no SENAI, usava na escola. Não existia diferença. Só que lá no SENAI era mais rígido! Muito rígido!

JT 9: Eu percebia que o ensino do SENAI era mais voltado para a área profissional. Lá ensinavam como você deve se comportar no trabalho, ensinavam mecânica, abordavam a postura profissional do aluno, como lidar com os colegas de trabalho. Diferente do colégio, que é algo mais solto, mais geral, não é tão técnico como no SENAI.

Assim, percebe-se que, tanto o ensino promovido nas escolas como no curso de aprendizagem é visualizado pelos entrevistados como saberes estritamente teóricos, de modo a não estabelecer conexão com o saber prático. Na realidade, é perceptível que, ao fazerem tais afirmações, corroborando com Kuenzer (1988), os entrevistados não somente observam a “distinção entre dois tipos de escola: a que ensina a teoria sobre o trabalho e a que ensina a teoria em geral” (p. 118), como também que o saber elaborado por eles em sua prática cotidiana

[...] não ultrapassa o nível do senso comum, ou seja, é um saber genérico, composto por elementos difusos e dispersos, comuns a certa época e a certo ambiente popular; em decorrência, o trabalhador atua praticamente sem compreender teoricamente sua ação, embora sua prática uma dimensão teórica, intelectual, mas não articulada, não sistematizada. (KUENZER, 1988, p. 65)

Para fins de melhor entendimento sobre os relatos e as previsões legais existentes acerca dos cursos de aprendizagem profissional, é importante resgatar as argumentações teóricas realizadas por Salm (1980) e Frigotto (1989) sobre a função da escola no modo de produção capitalista, pois não delimitando e nem referenciando outras formas de formação, a Lei da Aprendizagem acaba trazendo à tona o debate realizado por esses estudiosos.

Para desenvolver sua análise, Salm (1980), segundo Kuenzer (1988), além de utilizar categorias “da crítica da economia política, a revolução do processo de trabalho na grande indústria, a crescente desqualificação do trabalho resultante da sua simplificação e a desvalorização do trabalho como elemento da produção” (p. 50), acaba por sua vez, negando a subordinação da escola aos interesses capitalistas. Para Salm, “o problema da educação está na crescente desvinculação entre educação e trabalho e não, como apontam os críticos, na subordinação da escola ao capital” (SALM, 1980, p. 35). Aliás, Salm defende que o processo de ensino para o trabalho ocorre dentro da empresa, que além de desenvolver sua própria pedagogia, se responsabilizará em “internalizar toda uma gama de processos, inclusive o de tentar moldar o comportamento dos trabalhadores. Não irá confiar na escola nem para isso” (Ibid., p.26), ou seja, para ele, “nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador” (Ibid., p.29). Por fim, no que se refere à escola regular, ressalta que a educação não pode ser reduzida a um setor do capitalismo e que seu papel ideológico “pouco diz sobre seus vínculos concretos com a empresa” (Ibid., p. 34).

Por outro lado, esse autor reconhece que instituições como o SENAI, por exemplo, são explicitamente voltadas para a reprodução da força de trabalho conforme a lógica capitalista. Considerando ser uma instituição diferente da escola regular, Salm (1980) defende que o SENAI, desde sua criação, além de ser entregue à administração patronal, teve por finalidade formar jovens aprendizes para o exercício de funções qualificadas na indústria, combinando o ensino geral com a formação profissionalizante. Observa, todavia, que com o passar dos anos e devido à perda de espaço do trabalhador qualificado no mercado de trabalho, a instituição desvia os objetivos iniciais e passa a desenvolver cursos aligeirados, dando ênfase maior “à qualificação e aperfeiçoamento de adultos já empregados” (Ibid., p. 43), de modo que, diferente do papel desenvolvido pela instituição escola, apenas

instituições como o SENAI conseguem, com eficiência, “atender aos requerimentos empresariais” (Ibid., p. 44).

Vale ressaltar que mesmo se contrapondo às teorias desenvolvidas pelos críticos da Economia da Educação, tecendo críticas na relação direta e mecânica entre educação e desenvolvimento capitalista e simplificando a questão, o autor possibilitou um outro olhar tanto para a educação regular, como para a profissionalizante, ao ponto de contribuir com a construção da denominada pedagogia histórico crítica¹⁶⁸, pois indicou, como observa Kuenzer (1988), os caminhos para a superação dos vieses trazidos pelos neoclássicos e pelos crítico-reprodutivistas, fomentando muitas pesquisas na área.

Entre as várias pesquisas desenvolvidas em decorrência das colocações de Salm, a que mais se destacou e que diretamente se contrapôs ao estudo por ele realizado foi a tese de doutorado defendida em 1983 desenvolvida por Gaudêncio Frigotto e intitulada “*A produtividade da Escola Improdutiva*”. Mesmo reconhecendo o trabalho desenvolvido por Salm (1980), Frigotto (1989) propõe-se, como destaca Kuenzer (1988, p. 58) a “reexaminar as relações entre prática educativa escolar e a prática de produção da existência do capitalismo, no intuito de captar como a educação escolar, enquanto prática contraditória, se articula com os interesses da classe dominante”. De modo geral, principalmente quando se refere ao ensino regular, Frigotto (1989) destaca que a ação específica da escola não está concentrada na preparação profissional imediata, mas sua particularidade “situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo” (Ibid., p. 146), tomando a prática escolar como

uma prática social cuja função precípua não é da produção de um saber específico, mas pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômica-social capitalista. (FRIGOTTO, 1989, p. 156)

Entretanto, quando se refere ao processo educativo desenvolvido por instituições como o SENAI, pactua com a análise de Salm, destacando que instituições desse segmento, portadoras da pedagogia do capital, “exercem a função de qualificar para o trabalho produtivo material imediato” (Ibid., 150), em que o

¹⁶⁸ Que tem Dermeval Saviani como seu principal articulador.

“capital tende a reduzir ao mínimo seus custos e resolve, no mais das vezes, dentro dos muros da empresa capitalista, o problema das qualificações requeridas” (Ibid., p. 151). Para Frigotto, a formação profissional promovida por essas instituições em específico, “passa a ter seu âmbito cada vez mais definido no local de trabalho ou através de treinamentos intensivos, coordenados por essas instituições ou pela própria empresa” (Ibid., p. 171), ou seja, é dessa forma que o capital desenvolve outros “mecanismos situados fora da escola formal para formar o trabalhador que lhe convém” (Ibid., p. 172).

E, mesmo passando por um processo de reestruturação produtiva, Reforma do Estado, adoção de políticas neoliberais e, conseqüentemente, promoção de nova ideologia educacional - que de acordo com Batista (2011), para além do ensino técnico, também promoveu a “mobilização de toda a educação básica para assegurar o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à formação de subjetividades flexíveis, dóceis e adaptáveis” (Ibid., p. 230), - nota-se que o debate realizado por esses dois teóricos ainda vigora, pois, de acordo com Kuenzer (2006), a superação da dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho.

Nesse sentido, Kuenzer (2011) salienta que mesmo adotando “novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que impacte as políticas e programas de formação” (KUENZER, Ibid., p. 49), a dualidade, que foi instituída pela natureza do capitalismo, “só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho” (Ibid.).

Deste modo, percebe-se que além da precariedade e contradição vivenciada no curso de aprendizagem, os participantes da pesquisa relatam que no ensino regular a realidade não se constitui de outra forma,

JT1: Na minha visão, são três coisas diferentes. Porque no SENAI eles explicavam uma coisa, no colégio outra coisa e no trabalho eu utilizava outra coisa. As matérias que eu aprendia no colégio, eu não utilizava no trabalho. Na verdade, era para eu utilizar a matemática, porque trabalhava no setor de contabilidade, mas como no colégio trocava toda hora de professor e, às vezes, a gente nem tinha aula por falta de professor, eu quase não utilizava o que aprendia no colégio, bem porque, no ano em que fiz o curso no SENAI, quase não tive aula de matemática por causa desses problemas. Então eu

aproveitava as aulas de matemática que eu tive no SENAI e aprendia.

JT 2: Para mim, a diferença entre escola e o SENAI, são as matérias e o fato que no colégio não obriga trabalhar. Como eu tinha uma rotina pesada por dia, onde eu ficava quatro horas no trabalho, tinha que ficar mais quatro horas quietinho e sentado em uma cadeira no SENAI e depois ainda ir para o colégio, por mais quatro horas. Era muito pesado para mim! Eu percebia que no colégio, principalmente no período da noite, o professor estava cansado, todos os alunos estavam cansados e a maioria do pessoal que estudava à noite trabalhava durante o dia. Ou seja, a escola se tornava um peso onde não se aprendia nada.

Os depoimentos mostram não somente a precariedade escolar vivenciada pelos entrevistados, mas também as representações que os jovens elaboram sobre a escola. Reconhecendo alguns problemas do ensino regular público, observam que o ensino destinado a eles, além de não contribuir com sua prática profissional e o cotidiano no âmbito escolar, como destaca Dayrell e Jesus (2016, p. 417), “não atrai esses jovens, o que lhes é oferecido não os envolve. E pior, não conseguem atribuir sentido!”.

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106)

Sendo assim, observa-se que essa perda de sentido não está ligada apenas à dificuldade em enfrentar uma jornada tripla diária distribuída entre curso, trabalho e escola, o que resulta num cansaço físico e mental ao frequentarem a escola noturna na sua especificidade de aluno trabalhador ou em “articular seus interesses pessoais com a estrutura do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido à experiência escolar”, como pontua Dayrell e Jesus (Ibid.), mas, principalmente, como destaca Marques (1997, p. 72), nos “problemas estruturais da sociedade brasileira que se refletem na escola”.

Longe de articular e promover um conhecimento que venha ao encontro da escola unitária, politécnica ou tecnológica defendida por Frigotto (2006), cujos eixos centrais não reproduzem o dualismo e a fragmentação, mas prevalece a “união entre formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no

desenvolvimento dos fundamentos das bases científicas gerais de todos os processos de produção” (Ibid., p. 269), nota-se que o processo educativo – tanto o desenvolvido na escola como o de cursos profissionalizantes - destinado aos filhos da classe trabalhadora ainda não rompeu com a estrutura fragmentada do sistema escolar e com o dualismo existente e predestinado aos indivíduos de acordo com sua classe social.

No entanto, se for levado em consideração o que é estabelecido na Lei da Aprendizagem, como também nas diretrizes dos cursos frequentados pelos participantes da pesquisa e que foram apontadas no decorrer deste estudo, ambas levam a crer que a formação destinada aos trabalhadores aprendizes promove o conhecimento integral para o trabalho. Entende-se que tal sugestão é falaciosa, pois o que se constata até o momento, inclusive, sob um olhar histórico-dialético, é que as realidades educacional e de trabalho vivenciadas pelos entrevistados não condiz com uma formação politécnica que visa, de acordo com Muller (2010), valorizar o indivíduo em sua totalidade, “com acesso aos conhecimentos de formação geral (literatura, artes, matemática, música, história, geografia, ciências) e conhecimentos específicos (a partir de áreas do conhecimento científico socialmente elaborado), nos moldes pregados por Gramsci” (p. 204).

Efetivamente, por vivenciarem a dicotomia educacional e não terem acesso ao ensino unitário e politécnico - que de acordo com Gramsci (1988), deveria promover “uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Ibid., p. 18) - que o processo de formação e inserção temporária no mercado de trabalho dos filhos da classe trabalhadora como aprendizes, só conseguiu até o momento, estabelecer uma formação aligeirada visando o trabalho simples.

Desta forma, entende-se que a falta de um processo educativo que centralize o trabalho no seu sentido ontológico, concebendo-o como princípio educativo, socializador e criativo, apenas proporciona qualificações que tem por finalidade formar o “‘cidadão produtivo’ ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político” (FRIGOTTO, 2006, p.266).

Neste sentido, Kuenzer (Ibid., p. 1170) pontua que as políticas de educação, “ao negar aos que vivem do trabalho a possibilidade de acesso à formação

tecnológica, em nome de uma educação genérica, respondem às demandas da acumulação”, produzindo o que Kuenzer (2002, 2007, 2011) denomina de “inclusão excludente na ponta da escola”. Ao oferecer o conhecimento aos alunos em “propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão” (2007, p. 1165), onde “a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica” (Ibid.).

Entretanto, essa mesma autora, analisando os resultados de sua pesquisa na cadeia produtiva coureiro-calçadista (2007), explica que entre contradições e diferenças, para os que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas,

a educação básica é rito de passagem para a educação científico-tecnológica e socio-histórica de alto nível. Nestes casos, a flexibilidade, atributo geralmente exercitado internamente às firmas, advém da capacidade de trabalhar intelectualmente e atuar praticamente, para usar a expressão gramsciana (Gramsci, 1978), estabelecendo-se uma maior integração entre concepção e atuação. (KUENZER, 2007, p. 1170)

Não sendo esse um processo vivenciado pelos participantes da pesquisa, pois de acordo com seus relatos e pautando-se no estudo realizado por Kuenzer (2007), percebe-se que todos os entrevistados, sem exceções, encontram-se na outra ponta da cadeia produtiva, que por sua vez, é composta por trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado e que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade, bem como, o disciplinamento para o trabalho

[...] assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes, incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação. (KUENZER, 2007, p. 1165)

Diante desses conceitos que refletem e descrevem a relação estabelecida entre trabalhador e mercado flexível, bem como a formação profissional precária destinada aos filhos da classe trabalhadora e expressa nesta investigação, em que “através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos existentes no mundo do trabalho” (KUENZER,

2002, p. 15), é evidente que os jovens participantes desta pesquisa tornaram-se parte integrante desta dinâmica, não deixando de compor as

[...] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil. (KUENZER, 2007, p. 1167)

No entanto, quando se considera o processo de aprendizagem técnico-profissional estabelecido pela Lei da Aprendizagem e vivenciado por eles, seja na inserção ou reinserção como trabalhador aprendiz, percebe-se que a dinâmica da “inclusão excludente” abordada por Kuenzer (2002) acaba norteando suas relações educacionais (tanto escolar, como profissional), pois a forma fragmentada com que foram treinados, disciplinados e adestrados para o trabalho, além de reforçar o processo de precarização e torná-los ideologicamente dóceis à lógica do mercado, o processo de ensino destinado a esses adolescentes e jovens não lhes permite analisar, refletir e entender o trabalho por eles realizado.

8.2 O SENTIDO DO TRABALHO PARA O ADOLESCENTE E JOVEM TRABALHADOR

As transformações no mundo do trabalho, a dinâmica do trabalho flexível na sociedade capitalista e suas consequências à classe trabalhadora, assim como os sentidos atribuídos ao trabalho, são elementos fundamentais considerados para discutir a importância do trabalho nas vidas dos participantes da pesquisa, levando em conta questões relacionadas ao sustento familiar, independência financeira, autonomia, responsabilidade e consumo.

Nessa perspectiva, as condições profissionais desses jovens após finalizarem o contrato de aprendizagem, num processo caracterizado por inclusões e exclusões no mercado produtivo, de desemprego, de informalidade e contratos temporários e, até mesmo, a reinserção como aprendiz, acabam permeando suas relações sociais e profissionais com o mercado de trabalho.

Dada a complexidade dessas relações, temas como naturalização da exploração e apropriação da força de trabalho infantojuvenil, ideologia do capital, regime e trabalho flexível, precarização do trabalho, consumo, lógica da

empregabilidade, trabalhadores centrais e periféricos, modo de vida reduzida, exclusão includente, dentre outros aspectos, se refletem nesta categoria.

8.2.1 A inserção no mercado de trabalho

A história tem mostrado que a força de trabalho infantojuvenil tem servido ao sistema produtivo e, apesar de legislações que visam à sua proteção integral, crianças e adolescentes continuam sendo explorados de forma ilegal e inseridos precocemente no mercado de trabalho informal, realizando, assim, atividades laborais incompatíveis com o seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social, realidade.

De acordo com Marx (2004), foi sob o domínio do capitalismo que o trabalho deixou de ser humanizador, transformando-se em mercadoria e alienante, a ponto de tornar-se estranho ao próprio trabalhador. Resultado da interação social entre homem e natureza, para o autor (Ibid.), o trabalho se constitui como uma característica essencial do homem e é por meio dessa interação que o ser humano não somente se reproduz socialmente, como cria e recria, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência, fazendo com que, - conforme Ferretti et al (2009) interpreta- “independente das formas sociais que o produziram ou produzirem, é ineliminável e, portanto, elemento central na estrutura constitutiva do ser social” (FERRETTI et. al, 2009, p. 206).

Ainda de acordo com Ferretti et. al. (Ibid.), a avaliação de Lukács sobre a categoria trabalho, alinhada às concepções de Marx, “expressa o caráter central dessa categoria entendida como prática social fomentadora de valores de uso cuja realização contém um significado ontológico” (Ibid.), cujo processo acaba realizando dupla transformação, como se observa:

Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, ‘desenvolve as potências nela ocultas’ e subordina as forças da natureza ‘ao seu próprio poder’. Por outro lado os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha ‘utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade’. Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos, etc., existem objetivamente, independentemente da consciência do homem; e tão-

somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis (Lukács, 1979, p. 16)

Todavia, na forma de subordinação ao capital, em que o trabalhador não opta mais autonomamente pelo tipo de trabalho com o qual produzirá sua existência, o trabalho tornou-se mercadoria na medida em que se vê obrigado a vender a sua força de trabalho por valores injustos para a manutenção da própria sobrevivência e daqueles que dependem dele.

Frigotto (2006), apoiando-se em Marx, interpreta a divisão dos seres humanos em classes sociais antagônicas como aqueles que detêm a propriedade privada do capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que, para se reproduzirem e manterem suas vidas e a de seus filhos, precisam ir ao mercado vender sua força de trabalho, recebendo em troca uma remuneração ou salário e, ainda, que crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora, numa relação desumanizadora, continuam desempenhando o papel central na inserção e exploração ilegal de força de trabalho.

Exemplo disso são os dados apresentados no **Quadro 6**, onde nove dos treze entrevistados trabalharam em atividades informais antes de ingressarem no curso de aprendizagem e atuaram profissionalmente enquanto aprendizes. Conforme seus relatos, ainda crianças, vivenciaram o trabalho:

JT 9: Na época em que eu trabalhei com produto químico, na fabricação de material de limpeza, eu desenvolvi bronquite. Até hoje sofro e quando chega o inverno, piora.

JANAÍNA: Você comentou com o dono/responsável pela empresa? Ele soube desse problema de saúde?

JT 9: Não cheguei a relatar. Tinha medo de perder o emprego. Daí, como estava prejudicando muito minha saúde, parei de trabalhar. E também ele saiu do bairro e parece que fechou a empresa. Pelo menos, foi o que fiquei sabendo.

JANAÍNA: Porque você começou a trabalhar aos 12 anos de diarista?

JT 10: Eu trabalhava de diarista porque eu queria. E também era só duas vezes por semana. Eu não gostava de pedir dinheiro prá minha mãe, avó e avô. Eles também nunca me obrigaram a trabalhar. Eu que sempre quis! Eu queria ter meu dinheiro!

JANAÍNA: Você relata que aos 13 anos, logo depois de ter trabalhado como diarista, trabalhou durante oito meses em uma loja de 1,99? Como foi essa experiência?

JT 10: Então! Trabalhei oito meses nessa loja. Fazia oito horas por dia, não era registrada, porque era “de menor”. Ganhava R\$430,00 reais por mês. Essa loja ficava bem no centro de Araucária e nunca ninguém perguntou a minha idade e muito menos, nenhuma autoridade apareceu por lá prá fiscalizar.

Ao comparar estes relatos com os dados constantes **no Quadro 2**, que demonstram as condições socioeconômicas familiar dos participantes da pesquisa, evidencia-se que o fator financeiro foi determinante para a inserção precoce e ilegal no mercado de trabalho.

Os relatos acima demonstram que ainda existe uma demanda, ilegal, pela força de trabalho infantojuvenil e que a falta de fiscalização e de políticas públicas que realmente promovam a proteção integral nessa área, fazem das crianças, adolescentes e jovens, trabalhadores dóceis e necessários à lógica produtiva. Dadas suas situações socioeconômicas, são obrigados a aceitar, resilientes, as condições de trabalho, os baixos salários, a instabilidade e a insegurança que lhes são ofertados, meio a ilegalidade, passando a desempenhar a função de um trabalhador adulto. Constata-se, ainda, que raramente as atividades laborais são realizadas em conformidade com as legislações que determinam a proteção integral que, de acordo com Dayrell e Jesus (2016), ainda não se efetivou como uma realidade, fazendo com que muitas vezes o jovem ou adolescente exerça formas de trabalho que seriam proibidas antes dos 18 anos.

Percebe-se, assim, que o trabalho prematuro e ilegal vivenciado pelos entrevistados foi marcado pelas desigualdades sociais, “sendo muito mais precoce entre os jovens das famílias mais pobres”, pois “é comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude” (Ibid., p. 413) e que, ao que tudo indica, parece ter sido a condição da maioria dos participantes da pesquisa.

No entanto, todos, sem exceções, relataram que foi por influência da família e também de alguns amigos que acabaram sabendo e ingressando no curso de aprendizagem e no mercado de trabalho como aprendiz:

JT 1: Eu soube do Curso pela assistente social que trabalhava no Adolescentro. Eu participava desse projeto da Prefeitura. Mas na realidade, eu fiz o curso pelo emprego. Porque, na época, só minha mãe estava trabalhando e eu queria ajudar, então ninguém me influenciou, isso partiu de mim mesmo.

JT 2: Basicamente foi minha mãe que influenciou e, como eu participava do Adolescentro, ela ficou sabendo dessa oportunidade. Daí, ficou me pedindo, pedindo, pedindo, até que eu disse: Tá bom! Eu faço a prova para o curso de aprendizagem! Mas se dependesse de mim, não faria. A única coisa que eu queria, era terminar o ensino médio prá depois trabalhar.

JT 5: Como minha irmã já tinha feito, eu fui no embaló. Primeiro participei do Adolescentro, como ela fez, para depois conseguir participar da prova do SENAI. Porque só faz a prova quem participa deste projeto. Então entrei no Adolescentro, fiz a prova, passei e comecei o curso no SENAI.

Verifica-se, portanto, que a busca pela inserção no mercado de trabalho nessa condição, não se deu unicamente por razões de ordem financeira, pois, mesmo sendo um fator preponderante, outros motivos contribuíram com o ingresso no mercado produtivo. Entretanto, observa-se que as falas acima acabam refletindo o que Oliveira e Robazzi (2001) destacam quando explicam que, embora a pobreza seja inegavelmente um fator contribuinte, a inserção prematura é também resultado da estrutura do mercado de trabalho e que devido

[...] à precarização de relações e condições de trabalho, com os salários cada vez mais baixos e o custo de vida cada vez mais alto, as famílias de menor renda adotaram uma das estratégias mais conhecidas e mais socialmente aceitas para superar as limitações dos rendimentos individuais (dos adultos da família) extremamente baixos, ou seja, propiciam o ingresso no mercado de trabalho do maior número possível de membros da família. (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001, p.88)

Nesse sentido, destaca-se ainda que, no âmbito socioeconômico dos entrevistados se revelam outras realidades das quais suas famílias buscam protegê-los, como por exemplo a “sedução das ruas, do dinheiro fácil, mas perigoso, e do envolvimento com a criminalidade, que tem levado à prisão e à morte milhares de jovens no Brasil”, como salienta Carvalho (2008, p. 567), e pelo qual se justifica e, por consequência, naturaliza o incentivo, às vezes demasiado insistente, das famílias para que jovens e adolescentes ingressem prematuramente no mercado de trabalho. Para Carvalho (ibid.), esta é uma “forma de organizar o tempo dos filhos em colocá-los no ‘bom caminho’, mantendo-os longe das ruas, das más

companhias, das drogas e da delinquência e desenvolvendo a disciplina, a responsabilidade e a ética do trabalho”.

Martins (1997) complementa apontando que a valorização desta forma de trabalho também pode ser resultado de fatores culturais, traçando um sistema de troca nas relações familiares em que crianças e jovens se dispõem a contribuir para a renda familiar, pois “constrangidas pela necessidade, submetem-se à imposição de uma norma que, entendida como natural e legítima, constitui-se como dever e obrigação das gerações mais jovens das camadas populares” (Ibid., p. 106).

Internalizando como algo socialmente natural e retratado no seio familiar, conforme relato do JT05, por exemplo, em que revela que outros integrantes da família já haviam passado pela mesma experiência, nota-se, de acordo com Silva (2013 p. 151), que a “reprodução desse modo de pensar é necessária para a manutenção dos interesses da classe que está no poder e implica a existência de uma liderança intelectual e moral”. Desta forma, a naturalização do trabalho infantojuvenil se justifica pela ideologia em relação ao trabalho, “que considera essa atividade a mais nobre exercida pelo homem, como panacéia para todos os males, como remissão para o crime e a marginalidade, como única forma legítima de aquisição de riquezas e de acesso aos meios da vida” (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001, p.88).

Ou seja, é também assumindo um discurso moralizador que o trabalho, nestas condições, emerge para justificar as relações sociais existentes na sociedade capitalista e que, na análise de Soares (2009, p. 07), é “tratado como prevenção dos males sociais e como amortecedor das crises que assolam a juventude, em especial aquela maioria oriunda das classes populares”.

As reflexões feitas por Carvalho (2008) indicam, porém, que o trabalho infantojuvenil está relacionado

[...] à carência de uma rede de instituições e políticas sociais que apoiem efetivamente as famílias pobres na reprodução física e social dos seus filhos e a um complexo sistema de valores e representações. Muitas crianças começam a acompanhar os pais no trabalho desde cedo também pela carência de creches e outras instituições onde possam ser deixadas com proteção e segurança, e os programas de assistência às famílias pobres, implantados mais recentemente, têm uma cobertura insuficiente e impactos restritos sobre os seus beneficiários. (CARVALHO, 2008. p. 566)

Trata-se, na realidade, de um cenário histórico, social, econômico e culturalmente construído de modo que, por detrás desses trabalhadores, existe invariavelmente uma família com membros desempregados e desassistidos por políticas públicas.

Ademais, outros dados foram observados e propiciam análise de uma série de hábitos, costumes e valores que passam a nortear as condições de trabalho vivenciadas pelo adolescente e jovem trabalhador ao se inserirem temporariamente no mercado produtivo como aprendizes.

8.2.2 O sentido do trabalho na condição de aprendiz

Com as alterações promovidas pela adoção do regime flexível, a implantação de uma nova base técnica do sistema sociometabólico do capital estabeleceu um novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista e conceitos como “competência, empregabilidade, produtividade, competitividade, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, reatividade, sinergia e mobilização”, como destaca Batista (2011, p. 36), emergiram como um arcabouço conceitual para definir o perfil do trabalhador desejado pelas empresas.

Precarizando as relações e condições de trabalho e promovendo significativas alterações nas relações sociais da classe trabalhadora, foi alterando o modo de ser do trabalho assalariado nas empresas reestruturadas, que as exigências por execuções de tarefas rotineiras, repetitivas, simplificadas e fragmentadas, bem como a separação entre o trabalho físico e o intelectual, desempenhadas no período taylorista/fordista, deixaram de existir para dar espaço a conhecimentos, competências e habilidades diversificadas, exaltando a multifuncionalidade e a polivalência no perfil do trabalhador flexível.

Na interpretação de Pedroso (2007), a ruptura com o modelo taylorista/fordista que caracterizava a força de trabalho pela sua especialidade e rigidez instaurou um novo consentimento operário. Visando estimular maior envolvimento do indivíduo no processo de produção, é valorizando o trabalhador participativo e inovador que o regime de produção flexível, pautado nos princípios do toyotismo, acabou incorporando o conhecimento do trabalhador sobre a produção e, desta forma,

o capitalismo compreendeu, então, que, ao invés de se limitar a explorar apenas a força de trabalho muscular dos trabalhadores, limitando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nos moldes estritos do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, a capacidade de cooperação, os dotes organizativos e todas as virtualidades de sua inteligência (PEDROSO, 2007, p. 125).

Mas isso “não significa que o trabalho material, pesado, o trabalho dos operários, dos sujeitos com as mãos calejadas tenham desaparecido” (Ibid., p. 127), pois em meio à adoção do regime flexível, acompanhado pelo avanço tecnológico, também se promoveu uma “legião de trabalhadores sem qualificação, que vivenciam as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural” (Ibid., p. 133). Isto é, simultâneo ao surgimento do novo trabalhador flexível, desenvolveu-se uma crescente massa de trabalhadores que, não se inserindo de “forma competitiva no novo paradigma tecnológico, tornam-se desempregados, marginalizados ou trabalham sob “novas” formas de trabalho e de qualificação, em relações muitas vezes “precárias” e “não-padronizadas” (Ibid.).

Ilustrando esta reflexão, retoma-se o estudo realizado por Kuenzer (2007) na indústria coureiro-calçadista. Ressaltando aspectos do funcionamento produtivo do regime flexível, a pesquisadora descreve que ao longo das cadeias produtivas¹⁶⁹, para “assegurar a competitividade, e portando a margem de acumulação” (2007, p. 1166), se busca estabelecer uma combinação entre investimento em ciência e tecnologia e consumo de trabalho humano. Além disso, a integração produtiva também se alimenta, do consumo flexível de competências diferenciadas de força de trabalho. Dentre elas, na ponta da cadeia produtiva tem o grupo destacado pela autora, como núcleo duro, que por sua vez, é formado por trabalhadores estáveis, boas condições de trabalho e oportunidades de qualificação permanente, e o outro grupo, que se encontra na outra ponta da cadeia produtiva, conhecido como grupo periférico – e, que, de acordo com os quadros e dados até agora apresentados, condiz com a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa e seus familiares – é composto por uma força de trabalho desqualificada, que realiza atividades

¹⁶⁹ A estratégia, portanto, é o aumento de produtividade por meio da integração dos sistemas de produção e não da mera implantação da automação; esta, quando adotada, é definida a partir das necessidades da integração. Na cadeia coureiro-calçadista pesquisada, esta estratégia é clara; não há automação que supere o baixo custo do trabalho, que combina os ateliês (oficinas), o trabalho domiciliar feito pelas costureiras e a rede de trabalhadores manuais desqualificados que fazem os acabamentos, os trançados de couro, os bordados, a colocação das fivelas, enfim, o conjunto de atividades conhecidas como “enfiadinhos”. (KUENZER, 2007, p. 1166)

laborais de natureza simples e que ocupa “tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária” (Ibid., p. 1164).

É nesse contexto de dilema entre o modelo flexível e o taylorista-fordista, entre a qualificação e a desqualificação escolarizada, na ânsia de serem acolhidos, que se encontram os participantes da pesquisa. Ao serem arguidos sobre esses aspectos, os participantes da pesquisa forneceram, de forma sumária, dois tipos de respostas. Alguns revelaram as frustrações diante da experiência enquanto trabalhadores aprendizes, ressaltando inclusive, casos envolvendo hostilidade e pressão psicológica, bem como, abuso de poder praticado por chefia e colegas de trabalho, e outros, contraditoriamente, manifestaram contentamento com o ambiente de trabalho, pois sentiram-se acolhidos pelos colegas que se demonstraram dispostos a auxiliar e ensinar, quando necessário.

JT 5: O pessoal de empresa era muito gente boa e eu fazia de tudo um pouco. Eu gostava de lá! Até minha chefe era legal, a gente dava muita risada com ela. Eles sempre me ajudavam quando eu tinha dúvidas ou estava com muita coisa prá fazer. Era muito bacana!

JT 11: Era uma relação muito boa! Me ajudavam quando eu precisava. Nunca me deixaram na mão! Eu gostava muito de lá!

Essas declarações indicam o quanto e estrategicamente, o capitalismo manipulatório da acumulação flexível que permeia as relações no âmbito laboral para adaptar e controlar o trabalho vivo, se fazem presentes. De acordo com Faria e Schmitt (2007), compreende-se que, ao propiciar um clima de “harmonia” entre “colaboradores”, a empresa consegue mediar as contradições existentes no seio organizacional e, por conseguinte, exercer o controle social de maneira mais eficaz viabilizando meios de mobilizar os trabalhadores em torno dos objetivos empresariais. “Em contrapartida, o indivíduo oferece sua força de trabalho, integra-se à organização, cumpre seu papel na dinâmica das interações sociais e contribui para a dinâmica da organização” (Ibid., p. 33).

Ainda segundo os autores, as técnicas de gestão adotadas pela empresa não somente mantêm o trabalhador ao lado da organização, fazendo com que se sinta acolhido e aceito no ambiente da organização, como visam reforçar “a ideologia da empresa e apreender a subjetividade dos trabalhadores” (Ibid., p.27), pois “à medida que o indivíduo entra em contato com a realidade organizacional, vai

internalizando um conjunto de significados, símbolos, padrões de vivência e comportamentos” que contribuem para a manipulação e apropriação de sua força de trabalho.

Adaptando-se aos valores, aos objetivos e ao projeto da empresa, ou seja, à ideologia da reestruturação produtiva que, de acordo com Batista (2011, p. 231), deve “ser compartilhada entre todos os ‘operadores’ e ‘colaboradores’ para facilitar o autocontrole de cada um, pois cada um deve exercer o controle sobre si mesmo, de forma voluntária e contribuir para o autocontrole de todos”, nota-se que os participantes da pesquisa, principalmente aqueles que atuam na área de produção – chão de fábrica –, também passam por um processo pedagógico no ambiente laboral que não é contemplado no curso de aprendizagem técnico-profissional.

JT 7: Era bem tranquilo! Quando eu tinha alguma dúvida, eu podia me deslocar do setor e pedir ajuda para o encarregado. Porém, eu percebia que ele não gostava muito! Mas mesmo assim, ele acabava me ajudando e ensinando o que eu não sabia. Por outro lado, eu tinha que bater meta como um funcionário efetivo, mesmo eu estando lá para auxiliar o funcionário efetivo. A meta dele acabava se tornando a minha.

JT 9: Era bem agradável! Tinha momentos de descontração e de trabalho mesmo. Não era nada engessado. O meu supervisor era muito gente boa e quando ele percebia que eu estava meio cansado, não exigia muito. Ele entendia que eu tinha uma jornada puxada. O pessoal do setor sempre me ajudava quando eu tinha dúvidas. Tanto que no início, onde eu não sabia nada, eles falavam prá eu fazer devagar e com qualidade, até aprender certinho. Porque o pessoal de lá trabalha muito rápido. Enquanto eu fazia uma peça, eles faziam três. Mas logo depois, peguei a manha e trabalhava como eles.

JT 13: Era bom! Quando eu tinha alguma dúvida, por exemplo, os funcionários da empresa me ajudavam, me ensinavam. Eu trabalhava na produção junto com um funcionário, aliás todo tempo que trabalhei como aprendiz, eu trabalhei com ele. Ele era tipo um supervisor. Então eu ajudava ele e quando eu tinha dúvida, ele me ensinava. Tanto que eu aprendi muita coisa que não tive no curso, com ele, lá na empresa mesmo.

Com base nestes relatos, percebe-se também, que o instrutor continua sendo na empresa o que Kuenzer (1986) define como “o principal pedagogo do trabalho capitalista” (Ibid., p. 161), pois na medida em que é ele que ensina aos operários o que tem que ser realizado, o aprendizado no trabalho, sob orientação do instrutor, torna-se “a principal forma de aquisição do conteúdo do trabalho no interior da fábrica” (Ibid., 163).

O auxílio dado aos jovens aprendizes, pautado exclusivamente nas dúvidas e dificuldades dos adolescentes, se configura, conforme bem pontua a autora (ibid., p. 189), como “aquisição de um saber fragmentado, parcial, assistemático, não permitindo que o operário perceba os princípios que regem a sua ação, apreenda o processo de trabalho em sua totalidade e o controle”. Isto é, a lógica da pedagogia vivenciada pelo aprendiz se “constrói a partir do princípio da distribuição desigual do saber, determinada pelas necessidades relativas ao desempenho das tarefas em função do seu grau de complexidade” (Ibid., p. 66). A autora complementa:

Sendo assim, é assegurando “o direito de ensinar só o que é absolutamente necessário e definido pelo processo produtivo da empresa” (Ibid., p. 67) que esta estratégia de controle do acesso ao saber objetiva ensinar exclusivamente “o fazer”, reduzindo o processo de aprendizagem a pequenos fragmentos, desvinculados dos princípios teóricos e metodológicos que permitam sua compreensão. Deste modo, opera-se um movimento de desqualificação do trabalhador como forma de produzir sua incompetência técnica e política, objetivando exercer controle sobre a força de trabalho (KUENZER, 1988, p. 67).

Como se pode notar, estes jovens acabam compondo o que a autora destaca como grupo de trabalhadores periféricos, onde ser multitarefa, neste caso, “implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral” (KUENZER, 2007, p. 1169). Ao tempo em que alguns participantes da pesquisa manifestaram vivenciar o trabalho e a relação com chefia, supervisor e colegas de forma harmoniosa, outros, como dito anteriormente, demonstraram vivenciar alguns conflitos no ambiente de trabalho ao ponto de passar por situações de humilhação e pressão psicológica.

JT 1: Na verdade, era assim: eu chegava e ficava em frente do computador trabalhando. Não podia falar com ninguém, não podia beber água e ir ao banheiro antes do intervalo. Lá na empresa, tinha um intervalo de 5 minutos por manhã e só neste momento, que permitiam minha ida ao banheiro. Era bem complicado! E quando não tinha curso na Instituição, eu tinha que trabalhar 8 horas por dia, ao invés de 4 horas. Já a relação com meu chefe, era boa. Mas ele nunca estava na empresa. Então, de certa forma, não tenho nada a dizer sobre minha relação com ele. Mal conversávamos, era apenas o profissional, ele mandava e eu fazia. E, quando as coisas davam erradas, ele chamava minha atenção. A relação com os colegas era boa, mas não dava muito prá conversar, era só trabalhar, mesmo. Era um setor de muita responsabilidade e pressão ao mesmo tempo, eu tinha que fazer lançamento de notas fiscais, e relatórios de

entrada e saída de dinheiro do dia anterior e se desse algum problema, como deu algumas vezes, a culpa era minha. Eu levava a maior babada!

JT 2: Aí depende. Tinha horas que me mandavam fazer de tudo um pouco, naquela pressão! E tinha horas que me tratavam bem. E, como eu era o único aprendiz no setor, eles colocavam minha autoestima lá em cima e, por causa dessa atenção especial, eu achava isso bonito e trabalhava cada vez mais. Só que passou um tempo e eu percebi qual era a deles. Eles estavam fazendo isso prá eu trabalhar cada vez mais. Me sentia um cachorrinho quando faz uma coisa boa e ganha um agrado. Na verdade, a minha rotina na empresa era muito estressante, tinha muito cliente nervoso e eu tinha que escutar tudo quieto e tentar resolver o problema deles. Era uma loucura!

JT 3: Até era um lugar bom de trabalhar, tirando minha instrutora, é claro! Essa mulher me humilhava sempre! Ela passava o que eu tinha que fazer no dia, me ensinava como eu deveria vistoriar a peça e saía fora. Mas quando a peça não apresentava a qualidade desejada, eu chamava ela prá verificar. Era ela que dizia se realmente a peça estava ou não, nos conformes.

JT 6: O menor aprendiz lá na empresa era bem escravizado! Lá no financeiro o pessoal era bem folgado e a minha chefe era chata prá caramba! Eu trabalhava com cinco mulheres e só eu de homem, e elas achavam que eu era o escravo delas. Elas pediam coisas prá eu fazer que não era meu trabalho, tipo: ficar buscando água prá elas, tirar xerox, ir até a impressora pegar a impressão delas, levar um documento de uma mesa prá outra, esse tipo de coisa. Tanto que eu conheci um aprendiz que trabalhou lá antes de mim e me contou que elas faziam a mesma coisa com ele. Só que ele mandou elas à merda, xingou um monte e pediu prá sair da empresa.

JT 8: Lá na empresa era muito chato! Viviam me chamando a atenção na frente dos outros. Sabe quando a mãe chama atenção do filho quando criança? Era assim que minha chefe me tratava. Isso me deixava humilhado! Eu ficava nervoso! Queira ou não, era meu primeiro emprego registrado, eu tinha que suportar isso! Mas teve um dia que eu não aguentei, liguei pro meu pai e falei que ia largar tudo! Daí meu pai me acalmou e no final falou: Vai trabalhar, piá! (risos). Teve uma vez que eu esqueci de fazer um exame médico, na verdade, eu troquei o dia do exame, era num dia e eu achei que era outro, porque era muita coisa na minha cabeça, tinha curso, trabalho, aula, enfim, erreí a data do exame e fui falar prá minha chefe. Pensa numa histeria! Ela ligou pra Instituição e acabou comigo. Falou que eu não tinha responsabilidade. Aquele dia eu achei que ia até ser expulso do curso por causa disso. Porque eu cheguei na Instituição e levei uma mijada!

JT 10: Era uma relação boa! Mais lá era uma loucura, eu meio que aprendia as coisas sozinha. Era assim, eles ensinavam e você tinha que se virar. Todos me tratavam muito bem, menos a irmã do dono

da empresa. Essa era o diabo! Essa não gostava de ninguém, só dela mesma!

JANAÍNA: Porque você se refere a esta mulher como um diabo? Em algum momento ela te tratou de forma diferente?

JT 10: Sim! Teve uma vez que eu recebi do almoxarifado vários pacotes de amido de milho e o rapaz ao invés de deixar de um lado da produção, como era de costume, deixou de outro. Sei lá porquê! Essa mulher enlouqueceu! Ao invés de chamar o rapaz do almoxarifado prá carregar os pacotes para o outro lado da produção, como ela queria, ela chegou prá mim e disse: Jovem, como foi você que recebeu errado, trate de colocar no lugar certo! Como eu tinha recém entrado na empresa e todo mundo pintava ela como um capeta e realmente ela era um capeta, tive que carregar sozinha, vários pacotes de 25kg de um lado prá outro da produção. Era uma tentação!!! Mais depois que saí do setor da transportada, me livrei daquela mulher! Graças a Deus!!!

Como é possível notar, o significado do trabalho para esses jovens é vazio de sentido enquanto atividade humana e ao resumir-se na realização de tarefas que precisam ser cumpridas ao longo do dia, onde a cobrança, pressão e individualização das relações de trabalho predominavam, as atividades realizadas como trabalhador aprendiz, de certa forma, acabaram se tornando um fardo.

Constata-se, também, a partir destes relatos, algumas especificidades que merecem ser destacadas, como a experiência relatada pelo JT1, que sofreu pressão e lhe foi exigida capacidade técnica além de seus conhecimentos e que seria característica de um trabalhador efetivo. Além disso, observa-se a violação de seus direitos na condição de trabalhador aprendiz, uma vez que as atividades desempenhadas não foram capazes de promover a formação técnico-profissional prevista em legislação correspondente e que, por sua vez, deveria ser “constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva” (BRASIL, 2014, p. 11).

Além dessas narrativas, outras merecem ênfase por demonstrarem que as atividades laborais realizadas pelos entrevistados, que além de coordenadas meio a um processo de submissão hierárquica, geralmente eram impostas por funcionários efetivos da empresa, exigindo que fossem realizadas meio a passividade e subserviência, como apresentado pelo relato da JT10:

JT 10: E que lá era assim. O aprendiz fazia de tudo um pouco e quando um setor estava precisando, eles mandavam a gente prá lá.

Resumindo, tudo que era chato, burocrático e que ninguém queria fazer, sobrava para o aprendiz!

Neste contexto, observa-se que os jovens trabalhadores executavam tarefas designadas por qualquer outro funcionário da empresa, obedecendo sem argumentar o que lhes era imposto e cumprindo com o que lhes cabia no processo coletivo de trabalho. Para Kuenzer (1986, p. 98), “essa internalização da condição subalterna nada mais é que o resultado do próprio processo educativo no interior da fábrica e das relações capitalistas mais amplas”.

Concordando com Araujo (2012), percebe-se que o jovem trabalhador na condição de aprendiz conhece “de perto as portas do inferno” (Ibid., p. 179), pois o estado de inferioridade no espaço produtivo, somado à jornada tripla, inexperiência e à situação socioeconômica familiar, obriga-os a aceitar tal realidade com subserviência - como ocorreu com o JT8 - , ao ponto de desenvolver, por uma questão de auto-proteção, estratégias físicas e psíquicas de sobrevivência no ambiente laboral, bem como, na Instituição que promovia curso de aprendizagem técnico-profissional.

Complementando o exposto, a JT10 aponta que durante a vigência do Contrato de Aprendizagem, a rotatividade e a realização de várias atividades na empresa também estiveram presentes no seu cotidiano.

JT 10: Eu passei por vários setores e quando comecei a trabalhar, o primeiro setor foi o das transportadas. Era um setor que fazia alimentação e transportava para as escolas. Nesse setor, eu trabalhava na área administrativa. Então eu fazia planilha, digitava cardápio, fazia o controle de material utilizado para o servimento dos lanches nas escolas, arquivo, entregava documentos em outros setores da empresa, enfim, eram essas as atividades. No entanto, a cada dia, eu fazia uma coisa diferente. Coisas que não eram da minha competência, digamos assim.

JANAÍNA: O que, por exemplo?

JT 10: Tipo! Tinha dia que faltava funcionário na produção, daí eu tinha que receber os materiais do almoxarifado, conferir e dizer o local onde deveria ser armazenado. Daí faltava gente no restaurante, me chamavam para fazer o servimento na hora do almoço para os funcionários. Aliás, quando eu ia para o refeitório, eles pediam prá ajudar na lavagem e secagem de louça, também puxava bandeja para o servimento, limpava mesa e auxiliava no servimento da carne. Quando eu ia prá lá, a única coisa que eu não fazia, era cozinhar!

JANAÍNA: Você comenta que passou por vários setores. Em quais você trabalhou?

JT 10: Sim! Pra você ter uma ideia, depois da transportada, eu fui trabalhar no setor de contabilidade. Lá eu conferia nota fiscal, colocava em ordem e arquivava, também atendia telefone e levava documentos prá outros setores, tipo trabalho de office-boy. Daí saí da contabilidade e fui trabalhar no setor de qualidade. Lá eu trabalhava com o sistema de sugestões e registrava no sistema. Também catalogava as amostras que vinham dos outros refeitórios, tipo, um bicho, parafuso ou porca diferente na comida (risos). Daí eu pensava: Eu como dessa comida!!! (risos), enfim, melhor não comentar. Mas daí, eu tinha que catalogar e registrar o ocorrido pro pessoal investigar o motivo do aparecimento daquele objeto estranho na comida. Era isso que eu fazia na qualidade. De lá, eu fui trabalhar no Serviço Social, que era um departamento do RH. Lá eu fazia pedidos e entregas de todos os cartões para os funcionários. Tipo, cartão farmácia, plano de saúde, plano odontológico. Trabalhava na organização e distribuição destes cartões.

Pelos relatos, percebe-se que as atividades executadas num processo de rotatividade, não envolveram adaptações às situações complexas ou diferentes que demandassem o desenvolvimento de competências intelectuais, científicas e tecnológicas para a realização da mesma; só bastava executá-las conforme determinações. O que significa que a “competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto” (KUENZER, 2007, P. 1169). Em suma, foi enfrentando os problemas cotidianos provenientes do trabalho, onde a prática pela prática e o *aprender fazendo* predominaram, que os jovens trabalhadores, na condição de aprendizes, desenvolveram seu conhecimento sobre o trabalho, o que de acordo com Kuenzer (1986) não deixa de ser um saber que tem algum poder explicativo e caráter utilitário para esses trabalhadores, pois à medida que permite a solução de problemas, acaba também orientando a prática profissional cotidiana.

Vivenciando o trabalho desta forma, nota-se, de acordo com Harvey (2000, p. 144), que os participantes da pesquisa não compõem o que ele define como o grupo de “trabalhadores centrais”, que são empregados em tempo integral e gozam de maior segurança e estabilidade no emprego e que, segundo Kuenzer (2007),

são submetidos permanentemente a processos de formação científico-tecnológica e de gestão, uma vez que o domínio do conhecimento de ponta se configura como vantagem competitiva: “o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais” (Harvey, op. cit., p. 151). Pode-se afirmar que a relação permanente com o conhecimento, aliada à oportunidade de enfrentamento de situações complexas ou eventos, lhes confere flexibilidade para dar conta da dinamicidade dos processos de trabalho intra-firma e, ao mesmo tempo, assegura-lhes

as condições necessárias à mobilidade, quando não for mais possível ou interessante retê-los (KUENZER, 2007, p. 1164).

É perceptível, no entanto, que os participantes da pesquisa se encaixam no que Harvey (2000, p. 144) descreve como o grupo de “trabalhadores periféricos”, sendo esta categoria subdividida em dois grupos. O primeiro corresponde a trabalhadores integrais com habilidades facilmente encontradas no mercado, como por exemplo, o trabalho manual menos especializado; e o outro é formado por trabalhadores flexíveis, empregados em tempo parcial, temporários e terceirizados.

Os trabalhadores periféricos são facilmente encontrados no mercado produtivo e, segundo Kuenzer (2007, p. 1164), apresentam “baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado”. Deste modo, a autora enfatiza que, no caso dos trabalhadores do núcleo duro - aquele que Harvey classifica como o grupo de “trabalhadores centrais” (2000) -, “a flexibilização resulta da qualificação e, no caso dos trabalhadores periféricos, resulta da desqualificação”.

Logo, considerando o processo educativo para o trabalho, abordado na categoria anterior, percebe-se que tanto o ensino regular, como a aprendizagem técnico-profissional oferecida pela Instituição em questão aos participantes da pesquisa, corroboram as abordagens anteriores, pois, ao promover uma formação genérica passível de ser complementada no ambiente laboral, torna o jovem aprendiz um trabalhador multitarefa que, de acordo com Kuenzer (2007, p. 1169), “implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral”.

Ademais, evidencia-se que a experiência dos pesquisados na condição de aprendizes, conduzida de forma dirigida e controlada por outros trabalhadores das empresas é, conforme explica Viana,

[...] a negação da essência humana, ao substituir o trabalho como objetivação, autorrealização do ser humano através de sua atividade que é a humanização do mundo, por um trabalho heterogerido, e também por degradar as relações entre os seres humanos, sendo que alguns passam a controlar os outros ao invés de existir um cooperação e ação conjunta (VIANA, 2015, p. 84).

Tal prática aliada a outros meios de controle social, tende a domesticar esses trabalhadores para a servidão voluntária, como elucida Arruda (1989, p. 66)

quando afirma que “todos os processos de subjetivação, no plano cultural, social, político e também psicológico são usados para persuadir o trabalhador a tomar sua condição como natural e inevitável”.

8.2.3 Trabalhador aprendiz: o sentido do trabalho como possibilidade de consumo

Segundo o entendimento de Harvey (2000, p.119), a “socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais” e a educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais e propensões psicológicas

desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, p. 119, 2000).

Considerando, ainda, que a ofensiva do capital significou o que Alves (2011b) define como “a vigência da ideologia do individualismo na vida social” (p. 11), e que neste contexto caracteristicamente capitalista os alimentos, roupas, habitação, entre outras formas de consumo, “passam a ser mercadoria, portadores de valor de troca” (Ibid., p. 86), perguntou-se aos participantes da pesquisa qual era o destino dado ao salário recebido enquanto trabalhador aprendiz.

Inicialmente, percebeu-se que o auxílio financeiro nas despesas familiares, seja por meio de dinheiro ou vale alimentação, esteve presente em todas as respostas. Entretanto, alguns relatos sobressaíram aos demais devido à condição financeira familiar e a postura adotada pelo entrevistado perante tal situação.

JT 1: Metade do pagamento eu dava para minha mãe. Para ajudar ela em casa. Ajudar pagar o aluguel, luz, água, o que precisasse. Já a outra metade, o que sobrava, eu comprava as coisas prá mim. Eu comprava roupas, sapatos, comida, o que eu precisava, mesmo. Na realidade, eu precisava ajudar em casa. Eu precisava ajudar minha mãe. Eu queria dar uma vida melhor prá ela.

JT 12: Como na época minha mãe estava desempregada e meu padrasto não morava com a gente, eu ajudava minha mãe com as despesas de casa. Então eu dava o vale alimentação, pagava água e luz. Com o resto que sobrava, eu comprava roupa e sapato prá mim. Eu precisava de roupa para o meu dia-a-dia.

Considerando os dados expostos no **Quadro 2** – onde se verifica que a renda per capita familiar não ultrapassa meio salário mínimo - e as respostas dadas, a inserção prematura no mercado de trabalho como aprendiz representa garantia, mesmo por um tempo determinado, de contribuir com o sustento familiar.

Mesmo inseridos numa sociedade em que, segundo Beloni (2003, p. 132), a “lógica mercantil tomou conta de todas as dimensões da vida humana” e o “consumo alienado torna-se para as massas um dever suplementar à produção alienada” e que, de acordo com Marques (1997, p. 74), a “indústria cultural coloca à disposição do jovem uma série de bens de consumo que, dentro da perspectiva de uma cultura de massa, cria um estilo de vida jovem que suscita necessidades de lazer e de consumo”, estes jovens, diante das condições financeiras da família, são obrigados a priorizar a sobrevivência e a garantia do sustento, deixando o consumo inconsciente de bens materiais em segundo plano.

Objetivando o aumento da renda e demonstrando preocupação com o sustento familiar, percebeu-se que essa responsabilidade financeira precoce é naturalizada e também concebida como motivo de orgulho, pois, mesmo sendo adolescentes, sentiam-se úteis e responsáveis em relação à família. No entanto, para Rizzo e Chamon (2010, p. 410), “esse processo leva o adolescente a assumir papéis sociais destinados, em nossa cultura, ao adulto: ao invés de ser consumidor da renda familiar, ele passa a provedor”, representando assim, “uma inversão de papéis, pois o jovem assume responsabilidades que deveriam ser dos pais, como o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prega” (Ibid., p. 413-414).

Outros participantes, nas mesmas condições socioeconômicas dos anteriormente citados, entretanto, acabaram demonstrando uma forma de consumo inconsciente.

JT 9: Com o meu primeiro salário eu comprei dois tênis e duas calças. A minha mãe liberou o primeiro salário prá eu gastar com que eu quisesse. Daí depois, com os outros salários, eu dava o vale alimentação prá minha mãe e pagava a conta de água e a metade da conta de internet. Também comprei um celular, roupas e sapatos.

JT 11: Eu comprei muita roupa, até me arrependo de ter gastado todo o dinheiro que eu ganhava naquela época. Enfim, eu comprei roupa, também comprei um celular, que é esse que tenho hoje, e sapatos. Ajudava em casa, dava todo o meu vale alimentação prá minha mãe. Também ajudava a pagar as contas de luz e água.

Além destes, outros, em condições financeiras diferenciadas, também acabaram relatando que

JT 2: O cartão alimentação eu dava prá minha mãe comprar o que faltava em casa. Já o meu salário, eu gastava comigo, mesmo! Comprava roupas, sapatos e o que eu tinha vontade de comprar. Porque lá no curso de Aprendizagem, era pura ostentação. A molecada gostava de se vestir bem e comprar roupa de marca. Tinha menino lá que pagava R\$ 800,00 reais em um tênis e mesmo tendo que pagar em várias vezes. Queria mostrar que era o bom! Era assim que as coisas funcionavam lá dentro.

JT 7: Eu dava o vale mercado e mais R\$100,00 reais prá ajudar em casa. Com o resto eu comprei um celular, comprava roupa e sapato. Você quer ver quando peguei o meu primeiro salário (risos). Eu e meu primo fomos no shopping, assistimos um filme, sentamos naquelas cadeiras de massagem, que é uma delícia, comemos muito no McDonald's. Era muito bom (empolgação)! Naquela época, comprei um celular de última geração e só quem tinha dinheiro, podia ter um daqueles. Eu adorava andar de celular novo, tênis novo, calça jeans nova. Era tão bom você poder comprar um moletom da Anjus à vista, pagar R\$150,00 e sair da loja vestindo ele. Porque quando eu não trabalhava e era minha mãe que me dava as coisas, eu só tinha algumas peças de roupas prá sair e outras prá ficar em casa, e não podia usar as roupas de sair, em casa. Depois que comecei a trabalhar e ter o meu dinheiro, isso mudou. Era uma sensação tipo: Eu comprei essa roupa e posso usar onde eu quiser! Isso era bom! Dava uma certa independência! Outra coisa que eu fazia, era gastar meu salário com comida. Comprava muito lanche, muita coisa diferente e boa prá comer! Gostava de comprar tudo aquilo que sempre tive vontade de comer e a minha mãe não podia comprar. Como já disse, sou filho de mãe solteira e ela trabalhava muito prá me sustentar. Nunca deixou faltar nada prá mim, mas era sempre o básico. Por isso que gastava meu salário com comida. Comida que eu sempre tive vontade de comer, tipo, chocolate, lanches, salgados, pizza, essas coisas!

Desta forma, concordando com Muniz e Medeiros (2015), percebe-se que além de sustentar a estrutura produtiva flexibilizada no qual se encontram inseridos e que atende, ao mesmo tempo, as necessidades individuais, a possibilidade de trabalhar e de poder consumir, significa “sentir-se parte integrada de uma sociedade que parece ter sua razão de existir vinculada à produção flexibilizada, que se renova constantemente para atender o desejo de consumo dos indivíduos” (Ibid., p. 295).

Os autores defendem, ainda, que “os processos de consumo são considerados de grande importância entre as atividades sociais que se desenvolvem

atualmente, e contribuem de forma decisiva para a construção identitária dos jovens”, pois

[...] o dinheiro conseguido por meio do trabalho permite ao jovem se sentir parte ativa de uma sociedade marcada pelas modas fugazes e pela constante renovação dos desejos. Então, deriva-se, dessa situação, o valor atribuído pelo jovem ao trabalho, uma vez que este enxerga nele o meio mais acessível, se não o único, para conseguir dinheiro. (MUNIZ; MEDEIROS, 2015, p. 305)

Em consonância com essa análise, é possível perceber que o consumo imediato do que se deseja, mediado pelos recursos financeiros que, na percepção dos participantes da pesquisa, são oriundos do seu trabalho, garante autonomia perante as relações sociais estabelecidas, principalmente em relação à família. No entanto, ao considerar a função simbólica do consumo, inclusive muito bem representada na fala do JT7, pode-se dizer que, ao expressá-lo predominantemente sob o aspecto de aquisição de utensílios e acessórios em voga, esse pesquisado, por exemplo, pode estar, na realidade, buscando não somente ser aceito e reconhecido socialmente, mas tentando se adequar às exigências do meio social em que aspira se inserir, como destacam os estudos apresentados por Abramovay e Esteves (2007, p. 36).

A moda opera no limite entre a legitimidade e a exclusão. Por conta disso, requer o manejo de bens e habilidades, num contexto onde possuir apenas recursos econômicos não é o bastante. Para estar na moda, deve-se dispor de uma série de condições “aceitáveis”, a fim de que a mensagem que se almeja transmitir seja veiculada de forma eficaz. Obviamente, tal adequação implica num custo, que não apenas o de capital. Deste modo, o jovem, entre outras coisas, tem que abrir mão de algumas características de sua identidade pessoal, em função de se adequar a uma exterioridade cujo principal traço é estar em constante e acelerado processo de mudança. (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, P. 37)

Utilizando a maior parte de seu salário para satisfazer seus desejos de consumo, constantemente renováveis, é notório que os participantes da pesquisa, a exemplo da maioria dos jovens brasileiros, tornaram-se alvos de campanhas publicitárias que, de acordo com Sousa e Oliveira (2012, p. 02), “através de suas mídias criam estereótipos do que ser, como se comportar e o que pensar ou falar quando se é jovem”. Suscetíveis aos apelos publicitários do consumo e vivenciando o que Guy Debord (1997) define como Sociedade do Espetáculo, em que as relações sociais entre pessoas são mediadas por imagem e articuladas às relações

de produção e consumo de mercadorias, os jovens tendem a desenvolver propensão ao cultivo da “imagem, aparência e a exibição” como observa Sousa e Oliveira (2012, p. 02), pois, como bem pontua Gorender (1999, apud ibidem),

a ostentação do consumo vale mais que o próprio consumo. O reino do capital fictício atinge o máximo de amplitude ao exigir que a vida se torne ficção de vida. A alienação do ser toma o lugar do próprio ser. A aparência se impõe por cima da existência. Parecer é mais importante do que ser (GORENDER, 1999, p. 125, apud SOUSA; OLIVEIRA, 2012, p. 02).

No entanto, para complementar essa reflexão, cinco dos 13 entrevistados enfatizaram que gastavam a maior parte de sua remuneração no consumo de alimentos.

JT 4: Mas a maioria do meu salário eu gastava com lanche, com muita comida. Eu tinha muita vontade de comer pizza, cachorro quente, hambúrguer, tudo aquilo que eu não comia. Não tinha dinheiro prá comprar! Eu chegava ter conta com a tia da coxinha, comia toda noite no colégio um salgado e pagava no final do mês. Era difícil eu comprar roupa, sapato. Gostava mesmo, era de comprar comida!

JT 11: O resto do meu salário eu gastava com comida.! Eu comprava tudo aquilo que eu tive vontade de comer a minha vida inteira e não podia por falta de dinheiro. Tipo, aquilo que você só podia comer uma vez por mês ou que queria comer e não tinha como comprar. Então, eu comprava sorvete, chocolate, cachorro-quente, x-salada, pizza. Sempre comia uma coisa diferente no dia! Dessas que te falei, sabe! Também bancava pras minhas amigas quando não tinham dinheiro.

JT 13: Eu gastava mais com comida! Mas eu dava meu vale alimentação em casa e quando precisa de dinheiro, eu ajudava também. Mas quase nunca precisou, meu pai e minha mãe sempre deram conta. Então eu gastava mesmo com comida. Eu passava o dia todo fora de casa e precisava me alimentar. Sem falar que eu desonto todas as minhas angústias na comida. Eu adoro e como muito doce (risos)! Parece que quando eu como doce, eu tenho energia e fico alegre. Isso me fazia bem na época que eu era aprendiz e me faz muito bem até hoje!

Tais relatos indicam que o consumo não está apenas relacionado ao desejo de ser, mas também expressa desejos que a própria exclusão e a precariedade financeira familiar promoveram durante sua vida. É possível observar que, aproveitando-se dessa situação, a indústria cultural, com seus mecanismos ideológicos, estimula deliberadamente o consumo imediato e desenfreado daquilo que os jovens trabalhadores elegeram como objeto de desejo e consumo desde a

sua infância. Também se pode verificar que os jovens entrevistados, explorados pelo consumismo e bombardeados diariamente por anúncios, propagandas, campanhas publicitárias e principalmente por páginas na internet, não percebem que o consumo se constitui conforme a lógica capitalista e, como elucida Rocha (1995), a ideologia do discurso publicitário, por exemplo, não deixa de ser uma forma básica de controle social, que ordena e hierarquiza produtos e grupos sociais, fazendo do consumo a complementaridade daquilo que faltava do mundo real.

Deste modo, inseridos em um contexto onde a crescente desigualdade socioeconômica predomina e o capital, mediante os seus vários instrumentos de dominação ideológica, manipula-os facilmente conforme seus interesses, nota-se que os jovens pesquisados visualizam o trabalho não somente como um meio de contribuir financeiramente com as famílias, mas principalmente como uma forma de adquirir independência financeira e liberdade por meio do consumo de produtos e bens culturais. Na interpretação de Marques (1997, p. 71), tais valores significam “tomar decisões sobre a própria vida; é ter autonomia em fazer uso do seu dinheiro, de comprar, de consumir os bens que os identifiquem como jovens”.

Outro aspecto que pode ser levado em consideração, é a identidade de trabalhador que estes jovens estão construindo. Amazzaray et al. (2009) ressaltam que o trabalhador aprendiz, ao atender a lógica empresarial, incorpora o discurso gerencial e, conseqüentemente, adere à lógica do individualismo e o sentido do trabalho passa a não ser concebido enquanto atividade humana por excelência, “que proporciona prazer, realização pessoal, expressão da criatividade e exercício de um papel na sociedade” (Ibid., p. 335). No entendimento desses autores, o trabalho associado à ideia de emprego e garantia de sobrevivência é concebido como mercadoria e passa a esvaziar-se de sentido nas relações sociais destes jovens que, por sua vez, passam a visualizar no trabalho uma forma de sustento econômico e acesso ao consumo, ainda que em “patamares mínimos, de bens valorizados socialmente e que a família não pode financiar” (Ibid., p. 331).

8.2.4 Lei da aprendizagem: regulamentação de inserções provisórias no mercado de trabalho

A possibilidade de inserção e posterior efetivação da juventude brasileira no mercado de trabalho formal tem sido uma expectativa nem sempre atingida. Tal

situação se justifica pelo processo de reestruturação produtiva e adoção de políticas neoliberais que resultaram não somente na precarização do trabalho e no declínio do emprego formal, mas, como pontua Pochmann (2007), em um processo de transformação profunda no padrão de inserção ocupacional do jovem brasileiro, em que o desemprego, a redução do emprego assalariado e ocupações autônomas, nem sempre de melhor qualidade e remuneração, prevalecem.

No entanto, foi convivendo com um novo padrão de desenvolvimento capitalista, a partir dos anos 2000, conhecido como neodesenvolvimentismo que a classe trabalhadora, mesmo vivenciando a recuperação do emprego formal, principalmente a partir de 2003, passou a compor o que Alves (2014a) destaca como “uma nova precariedade salarial”. Na realidade, de acordo com o autor, o neodesenvolvimentismo, além de se constituir meio à crise do neoliberalismo, representou

[...] uma nova visão de desenvolvimento capitalista, baseado na criação de um novo patamar de acumulação de capital por meio da ação do Estado, capaz de criar, por um lado, as condições macroeconômicas para o crescimento da economia capitalista e, por outro lado, ao mesmo tempo, a ampliação do mercado interno por meio da redução da pobreza e políticas sociais redistributivas focadas no subproletariado. (ALVES, 2004a, p.137)

Restringindo basicamente sua atuação conforme a lógica do capital financeiro internacional, os governos neodesenvolvimentistas¹⁷⁰, na análise de Alves (2014a), apresentaram algumas contradições. Se de um lado revelaram indicadores sociais bastante positivos no mercado de trabalho, como baixa taxa de desemprego, aumento no índice de formalização no mercado de trabalho, diminuição do tempo de procura por trabalho e aumento real do salário mínimo, contribuindo, de certa forma, com a redução da desigualdade social¹⁷¹, por outro lado, se manteve “a persistência

¹⁷⁰ “Na medida em que se colocou como legatário da ordem burguesa, o PT busca reformá-la. Entretanto, demonstra ser incapaz, por si só, de suprimir o legado histórico da miséria brasileira, caracterizada, primeiro pelo caráter hipertardiado do capitalismo brasileiro, portanto, carente de modernização; segundo, pelo caráter dependente da economia brasileira, portanto, integrado aos interesses do capital financeiro internacional; e terceiro, pelo caráter colonial-prussiano de viés escravista da civilização brasileira, portanto, carente de valores democráticos e republicanos”. (ALVES, 2014a, p. 135)

¹⁷¹ Com a intenção de complementar a análise feita por Alves (2014a), é importante ressaltar a reflexão de Angela Borges (2016) sobre a dimensão desenvolvimentista da política econômica. Para esta estudiosa, o programa de governo desenvolvimentista adotado pelo binômio petista dialogou “diretamente com o novo paradigma das políticas sociais, voltado para o enfrentamento da pobreza e das desigualdades, combinando políticas universais com um amplo leque de políticas focalizadas de combate à pobreza, voltadas para o combate à fome e à pobreza extrema, para a

histórica de traços estruturais da degradação do trabalho no Brasil”. (Ibid., p.52). Ainda para o autor, “o neodesenvolvimentismo foi uma doce farsa que alimenta promessas de modernização burguesa no Brasil do século XXI”. (Ibid.)

É nesse cenário que a classe trabalhadora se viu obrigada, até mesmo por uma questão de sobrevivência, não somente a conviver com a continuidade da intensificação e superexploração¹⁷² de sua força de trabalho, como passou a vivenciar, o que Alves (Ibid., p.73) afirma como “a precariedade no trabalho como uma nova morfologia social da exploração do trabalho assalariado nos locais de trabalho reestruturados”. A expansão de ocupações em segmentos não organizados que compreende formas de ocupações mais heterogêneas como a informalidade, subemprego e “contrato de trabalho por tempo determinado, contrato de trabalho por tempo parcial, além da lei da terceirização, colocando um menu de opções flexíveis para a exploração da força de trabalho” (Alves, 2011 b, p. 8-9), acarretou diversas consequências à classe trabalhadora. Assim, o jovem trabalhador, caracteristicamente menor de idade, desprovido de experiência profissional (sobretudo aquelas com registro em carteira) e baixa escolaridade, como a maioria dos jovens que se inserem como trabalhadores aprendizes no mercado de trabalho, reconheceu na Lei da Aprendizagem uma oportunidade de iniciação ao conhecimento técnico-profissional, além do ingresso e possível efetivação no mercado produtivo formal, onde o sonho da carteira assinada poderia se concretizar.

Ao adentrar no mercado formal por meio de um contrato de trabalho especial e estabelecido por tempo determinado na condição de aprendiz, acabam obrigando-se a cumprir uma jornada tripla diária dividida entre trabalho, curso de aprendizagem e frequência ao ensino regular.

JT 1: Eu acordava as 05:30 da manhã, saía de casa às 06:00 horas e chegava na empresa às 7:30 da manhã. Tomava café na empresa, trabalhava e saía de lá, as 11:50, prá poder pegar o ônibus 12:00 e chegar no horário para o curso do SENAI. Como eu já falei, para poder chegar no horário do curso, eu não podia almoçar. Chegando as 13:30 no SENAI, eu passava a tarde no curso, saía de lá e ia

inclusão da metade mais pobre da população brasileira no mercado consumidor e para a ampliação do acesso a serviços básicos, como água, energia elétrica, telefonia, educação e saúde” (Ibid., p. 724).

¹⁷² De acordo com Alves, “a nova superexploração da força de trabalho é caracterizada pelo aumento da intensidade do trabalho por meio da maior exploração do trabalhador assalariado utilizando-se a gestão toyotista acoplada às novas tecnologias informacionais, que elevam a intensificação do trabalho num patamar superior”. (2014a, p. 117)

direto para o Colégio. Só conseguia chegar em casa, lá pelas 23:30. Daí eu comia e ia dormir.

JT 7: Acordava as 5:30 da manhã, pegava ônibus ia até Curitiba, porque a empresa era lá. Tomava café, batia o ponto e fazia minhas atividades. Almoçava lá pelas 11:30, pegava o ônibus e voltava prá Araucária e fazia o curso de aprendizagem, para depois, ir para o colégio. Saia do colégio lá pelas 22:40 e ia prá casa. Daí jantava, tomava banho e ia dormir. Mas quando tinha algum trabalho do curso ou do colégio prá fazer, dormia mais tarde.

Pautando-se nestes relatos, é perceptível que os entrevistados desconhecem que a Lei da Aprendizagem. Como explica Soares (2009, p. 06), o jovem “se insere num processo de flexibilização das relações de trabalho no contexto das ações ligadas à reestruturação produtiva” e, devido às suas imposições, a disciplina e o adestramento comportamental para a vida flexível, isso se torna um fator preponderante nas relações sociais, pessoais e profissionais vivenciadas por eles.

Além disso, é restringindo seu cotidiano às determinações da referida legislação, que os participantes da pesquisa deixam de vivenciar plenamente suas relações pessoais, inclusive familiares.

JT 1: As coisas ficaram complicadas depois que passei a trabalhar como aprendiz. Eu não conseguia me relacionar com minha família. Eu não conseguia conversar com a minha mãe. Porque quando eu saia prá trabalhar, ela já tinha saído de casa, ela trabalhava de doméstica, era diarista e trabalhava em Curitiba. Daí eu chegava do colégio e ela estava dormindo. Então falávamos nos finais de semana, quando eu não estava ocupado com os trabalhos do SENAI e do colégio. A mesma coisa aconteceu com meus amigos, não tinha tempo prá eles, apenas conseguia me relacionar com o pessoal do SENAI, porque também passava todas as tardes com eles. Mas os amigos de antigamente, aqueles que eu sempre tinha contato, acabou. Acabou nossa relação e como eu estava com depressão sem nenhuma paciência, não queria me relacionar com ninguém.

JT 2: Não conseguia falar direito com minha mãe e com meu pai, os horários não batiam. Às vezes, quando voltava do SENAI e passava em casa prá comer alguma coisa e depois ir prá aula, ainda dava tempo de conversar com a minha mãe, mas com meu pai, nunca dava. E a relação com os meus amigos também ficou complicada. Na verdade, não era nem a relação que mudava, mas a tua personalidade que alterava, era inevitável.

JT 11: Deixei de praticar esportes, porque depois que eu comecei o curso no SENAI e a trabalhar, não tinha mais disposição prá nada. Parei de conversar com a minha mãe, porque fiquei muito estressada e descontava tudo nela. Só falava de manhã quando ela perguntava

se eu queria alguma coisa prá comer e um pouco, quando chegava em casa, na hora de dormir.

JANAINA: Porque você parou de se relacionar com sua mãe?

JT 11: Porque era muita coisa prá eu fazer durante o dia. Isso mexia com meu sistema nervoso. Daí quando minha mãe falava alguma coisa, eu já estava cheia, acabava brigando com ela. Me arrependo disso! Não deveria ter feito isso com ela, mas eu andava muito nervosa e acabava descontando nela.

Como se nota, foi limitando seu dia-a-dia ao trabalho, curso de aprendizagem e ensino regular, que os jovens acabaram vivenciando o abrir mão do tempo de vida pessoal e tempo de vida, em prol do que foi estabelecido no contrato de aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se que os entrevistados experimentavam do que Alves (2014a, p. 93) denomina como “um importante traço do novo metabolismo social do capital na era do neodesenvolvimentismo”, o modo “just-in-time”, que por sua vez, acaba provocando o que o autor destaca como “vida reduzida”, também identificada por ele como vida veloz, vida sinalizada, e principalmente como

[...] *vida “capturada”*, na medida em que ocorre a introjeção de valores-fetiches do capital no sujeito-que-colabora. [...] A vida “capturada” é vida manipulada intensa e extensivamente nas mais diversas esferas da vida social. [...] Vida reduzida também é *vida enxuta*. [...] A vida enxuta, no plano cotidiano, está permeada do pragmatismo existencial, onde os requerimentos valorativos do trabalho estranho invadem o tempo livre ou tempo disponível para si, reduzindo irremediavelmente o tempo disponível para as relações com amigos e familiares e inclusive, para o cuidado de si. [...] Vida reduzida é *vida invertida* [...] isto é, tempo futuro reduz-se a tempo presente, instaurando-se a “presentificação crônica”, a morte da infância e o alongamento ou “cronificação” da juventude. Nesse caso, ocorrem alterações sociometabólicas no processo de desenvolvimento geracional. Crianças e adolescentes tornam-se adultos imaturos, ao mesmo tempo que a juventude se alonga e envelhece.” (ALVES, 2014a, p. 23-25)

Desta forma e ainda de acordo com Alves (2014a), identifica-se que, condicionados a reduzir sua vida às determinações postas pela vigente Lei da Aprendizagem ainda adolescentes, os participantes da pesquisa deixaram de vivenciar situações na esfera da vida particular (vida em família, lazer, amizade) para tornarem-se, prematuramente, adultos produtivos e ajustáveis às exigências do mercado flexível, gerando inclusive, um processo de perdas, sofrimentos e adoecimento.

Não percebendo esta dinâmica e conseqüentemente, aderindo à lógica da empregabilidade, estes adolescentes e jovens acabaram estabelecendo o que Medeiros e Muniz (2015, p. 294) caracterizam como sendo “uma relação estreita entre as características pessoais do emprego e sua adequação ao trabalho”, e ao atender as determinações da Lei da Aprendizagem, também condicionam suas relações sociais e produtivas às demandas da lógica do capitalismo flexível.

Expostos às novas formas de disciplinamentos, não mais pautadas numa formação especializada, como era feita no modelo taylorista/fordista, acabam se submetendo, como alerta Kuenzer (2007, p. 1159), a “processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho”.

Percebe-se assim que, apoiadas na Lei da Aprendizagem,

as práticas de formação profissional, particularmente aquelas voltadas para a juventude, funcionam como mecanismos de conformação de trabalhadores à lógica do capital. Embora tais políticas busquem justificar-se pelo aumento da empregabilidade dos trabalhadores e pelo fomento de práticas empreendedoras, tornam-se também funcionais ao capital por terem um papel ativo de formação de trabalhadores para a ocupação de postos precarizados. (OLIVEIRA, 2015, p. 249)

Na realidade, este tipo de política pública acaba por desempenhar a função de, na percepção de Oliveira (2015), blindar o Estado de críticas em relação à sua incompetência e conivência com a falta de uma ação efetiva para a geração de postos de trabalho e para a diminuição radical do quadro de pobreza” (Ibid., p. 252).

Ou seja, a Lei da Aprendizagem acaba legitimando um processo educativo que busca unicamente adestrá-los aos trabalhos precarizados que demandam pouca qualificação e baixa escolarização, cumprindo assim, a função reservada à educação capitalista “pela qual os indivíduos são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Assim, a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e não objetável. (MÉSZÁROS, 2008, p. 82)

No entanto, no decorrer do processo investigativo, foi possível perceber que os entrevistados, contraditoriamente ao que se esperava, demonstraram consciência da realidade por eles vivenciada:

JT 2: Quando eles souberam que eu poderia reprovar no colégio, porque o SENAI os avisou, percebi que passaram me tratar de forma diferente. Não tinha porque não me contratar, eu era um funcionário empenhado. Tudo o que me passavam, eu me matava prá fazer. Eles sempre falavam que eu ia ser contratado, que eu ia ser efetivado, só que aí, essa oportunidade acabou no momento que eu reprovei por falta na escola.

JANAÍNA: Esta foi a justificativa dada por eles?

JT 2: Não, eles não chegaram a falar isso, só que era visível. Porque no começo, até uns três meses antes deles saberem que eu já estava reprovado por falta, eles falavam que eu ia ser efetivado e que era para eu me preparar. Então, eu achei que ia ser efetivado! Até já tinha conversado com a minha mãe. Mas quando eles descobriram, passaram a ter outro comportamento, me tratar de outra forma. A impressão que eu tinha, era a seguinte: não fica mais dando pilha naquele cara! Não fica mais alegrando ele! Foi assim que aconteceu.

Essa percepção é complementada com a seguinte fala:

JT 2: Só de imaginar que eu continuaria trabalhando, me dava mais motivação prá vida. Mas depois que caiu a minha ficha e parei prá pensar, percebi que não queria aquela vida prá mim. Não queria trabalhar daquele jeito.

Desta forma, e também pautando-se nas falas anteriores sobre as consequências em vivenciar uma jornada tripla diária estabelecida pelo contrato de aprendizagem, em que suas expectativas, no entanto, são frustradas, pois quando se dão conta de tal manipulação, a decepção e sentimento de inutilidade tornam-se visíveis em suas relações profissionais.

Além disso, é notório que as expectativas criadas em torno de suas efetivações no mercado de trabalho representam para estes jovens e adolescentes, não somente uma fonte de ganho, independência financeira ou possibilidade de melhorar de vida, mas também de passagem para a vida adulta e até mesmo, um status social.

Desta maneira e visualizando no início das entrevistas que a maioria dos entrevistados não havia sido efetivada pela empresa contratante – sendo esta uma experiência vivenciada apenas pelo JT13, como descrito no **Quadro 6** – perguntou-

se aos participantes sobre as atividades realizadas profissionalmente após finalizar contrato de aprendizagem, ao que responderam:

JT 1: Depois de finalizar o contrato como aprendiz, trabalhei novamente como aprendiz, só que o curso era na área de logística e em outra Instituição, uma ONG localizada em Curitiba. Dessa vez, trabalhei numa loja de material de construção. Só que não deu certo! Porque fazia curso em logística e a única coisa que eu fazia era carregar e descarregar caminhão. E como já tinha passado por um bom bocado na outra empresa, resolvi desistir do curso e parei de trabalhar como aprendiz. Depois disso, trabalhei de estagiário por um ano em uma imobiliária, só que fechou. Fiquei desempregado. Daí fiz dezoito anos de idade e trabalhei registrado em uma Auto Peças, mas não passei na experiência, fiquei desempregado novamente. E agora, faço alguns bicos na construção civil, mas só quando preciso de dinheiro. E como a crise está feia e eu não consigo emprego, estou pensando entrar como aprendiz de novo no mercado de trabalho. Porque eu não posso parar de trabalhar! Não posso deixar de ajudar minha mãe!

JT 3: Como optei por não ser efetivado pela empresa, pois odiava trabalhar com aquela mulher, fiquei um ano e meio desempregado, apenas fazendo bico de garçom nos finais de semana. Depois desse tempo, trabalhei de ajudante de mecânico, com carteira assinada e tudo. Só que daí apareceu uma vaga de auxiliar administrativo no depósito que trabalho hoje, porém, não tenho registro em carteira e trabalho 12 horas por dia. Essa é minha realidade atualmente!

De modo geral, todos apresentaram a mesma realidade, onde o ingresso no mercado informal ou formal, novamente como aprendiz ou como estagiário, passou a permear suas relações profissionais com o mercado de trabalho. Destaca-se, nesse sentido, o relato da JT10,

JT 10: Então! Como eu não fui contratada porque era menor de idade, saí de aprendiz e consegui um estágio pela Prefeitura de Araucária. Trabalhei durante um ano no administrativo de uma escola municipal. Como o contrato acabou e não podia ser renovado, logo depois, fui trabalhar numa copiadora. Trabalhava de balconista e também tirava xerox. Fiquei trabalhando nesta copiadora por oito meses. Daí apareceu a oportunidade de fazer um curso técnico de metalurgia pelo SENAI e nessa época, eu já tinha terminado o ensino médio. Então parei de trabalhar e fui fazer o curso. Na metade do curso, tive a oportunidade de fazer outro curso de aprendizagem, também pela mesma Instituição, só que em outra área. Daí eu passei a trabalhar de manhã como aprendiz, fazia curso de aprendizagem à tarde e continuava fazendo curso técnico à noite.

JANAÍNA: Nesse novo curso de Aprendizagem, em que setor da empresa você trabalhou?

JT 10: Como eu já era maior de idade, já estava com 18 anos, eu trabalhava na produção, na área de mecânica. Eu era aprendiz soldadora. Só que como o contrato de trabalho acabou antes de terminar o curso de aprendizagem, eu optei por não finalizar o curso de aprendizagem.

JANAÍNA: Porquê?

JT 10: Porque além de eu não gostar do curso e estar indo muito mal nas disciplinas, eu só fiz o curso para poder trabalhar. Então como havia acabado o contrato de trabalho, resolvi não continuar do curso. Eu só queria trabalhar, mesmo! O curso não me interessava!

JANAÍNA: Porque eles não te contrataram?

JT 10: Porque foi em 2015, bem no momento em que começou a crise. Daí eles falaram que não podiam contratar naquele momento. Não estavam fazendo contratações. Mas o coordenador do setor me prometeu que quando as coisas normalizassem, eu voltaria. Isso foi em 2015. Só que até agora não me chamaram! Daí em 2016, como já havia terminado o curso técnico, porque esse eu dei continuidade, resolvi procurar emprego na área, mais não consegui. Então me escrevi como PSS de serviço gerais no estado. Daí, trabalhei quatro meses de auxiliar de limpeza num colégio estadual. Como venceu o contrato no final de dezembro de 2016, desde lá estou parada. Estou desempregada e ainda procurando emprego.

Essa fala corrobora o que Kuenzer (2007) já havia ponderado, pois a jovem, acreditando que tanto o curso de aprendizagem, como o técnico (promovidos pela mesma instituição em que já havia sido aprendiz), poderiam proporcionar sua efetivação no mercado de trabalho formal, não se deu conta que o que acaba determinando sua inclusão e continuidade no mercado produtivo “não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação de força de trabalho”, (Ibid., p. 1168), ou seja, ela, bem como os demais, não percebem que sua qualificação não é fator determinante para angariar um vaga definitiva, e que tanto a sua inserção como permanência no mercado de trabalho formal são estabelecidas pelos interesses e pelas demandas do próprio mercado produtivo.

Mesmo não conseguindo interpretar as relações estabelecidas no mercado de trabalho, mas percebendo que seus direitos sociais não são reconhecidos, a JT10, em suas considerações finais destaca

JT 10: Gostaria de deixar registrado que fico muito indignada quando a experiência de aprendiz não é aceita como experiência de trabalho. Todas as vezes que fui chamada prá fazer entrevista, neste tempo

que estou desempregada, todas, sem exceções, falaram que o tempo de aprendiz não conta como trabalho e por este motivo não podiam me contratar. Falaram que não conta como experiência profissional. Isso é um absurdo!

Ou seja, também acreditando que a experiência profissional pode lhe proporcionar uma colocação definitiva, ela desconhece que estar desempregada num contexto do regime flexível de produção, não é mais fazer parte do exército de reserva de mão de obra num contexto taylorista-fordista, quando, temporariamente sem emprego, poderia reassumir uma vaga no mercado de trabalho quando estivesse novamente preparada, como ressalta Bauman (1998). Na realidade, o que acaba prevalecendo e que por sua vez, não é visualizado pela maioria dos entrevistados, é que atualmente se vive o desemprego estrutural, onde “o progresso econômico não significa mais procura de mão de obra; o novo investimento significa menos, não mais emprego; a “racionalização” significa reduzir postos de trabalho e colocações” (Ibid., p. 196). Nesse sentido, Bauman (Ibid), destaca que atualmente “não há emprego suficiente significativo para todas essas pessoas vivas e não há muita perspectiva de, algum dia, equiparar o volume de trabalho com a multidão daqueles que o querem e o necessitam” (Ibid.).

Não requeridas como produtoras, inúteis como consumidoras – elas são pessoas que a “economia”, com sua lógica de suscitar necessidades e satisfazer necessidades, poderia muito bem dispensar. O fato de estarem por perto e reivindicarem o direito à sobrevivência é um aborrecimento para o restante de nós. Sua presença não poderia mais ser justificada em função da competitividade, eficiência ou quaisquer outros critérios legitimados pela razão econômica dominante. (BAUMAN, 1998, p. 196)

Considerando esta reflexão, bem como a condição histórica da superexploração da força de trabalho brasileira, a precarização das condições proporcionadas pela lógica do modelo flexível e viabilizada pela adesão ao neoliberalismo, onde a “subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho parcial, temporário, subcontratado, “terceirizado”, vinculados à economia informal, entre tantas modalidades existentes” (ANTUNES, 2005a, p. 49) é uma constante, nota-se que os jovens, mesmo prematuramente, acabam fazendo parte desta dinâmica, tornando-se até mesmo, os mais afetados, pois de acordo com Muniz e Medeiros (2013)

[...] Existe uma hierarquia de ocupações onde alguns indivíduos são selecionados e outros preteridos para determinadas funções. Essa seleção de pessoas, onde alguns servem e outros não servem, representa um traço marcante do novo cenário flexibilizado. E é nesse cenário que se percebe que o jovem tem sido parte daquele grupo social que ocupa os piores postos de trabalho dessa hierarquia. [...] O trabalho juvenil muitas vezes tem sido usado como justificativa para as empresas pagarem salários baixos aos indivíduos que se encontram na faixa etária considerada juvenil. Além disso, os jovens são também utilizados como mão-de-obra em empresas que organizam suas jornadas de trabalho em tempo parcial e empregam jovens com salários baixos e justificam essa condição salarial em função da jornada de trabalho diminuída. (Ibid., p. 5-6)

Convivendo com uma realidade que ao longo do tempo acabou se tornando regra e não exceção, visualiza-se que o jovem trabalhador brasileiro, para não ficar desempregado e garantir sua sobrevivência e até mesmo na esperança de consolidar uma carreira profissional, acabam se submetendo a várias outras formas de ocupações que não se resumem apenas em trabalhos informais, mas em atividades laborais, que mesmo apresentando algumas contradições, principalmente quando se refere aos direitos sociais trabalhistas, são constitucionalmente legalizadas (como por exemplo: o estágio e o jovem aprendiz).

E se levar em consideração o alto índice de desemprego que diretamente vem impactando nas relações sociais de trabalho e a juventude brasileira, que, conforme afirma Oliveira (2015, p. 260), são “os mais afetados”, pode-se inferir que integrando os programas governamentais que contemplam a qualificação profissional e o primeiro emprego como carro chefe, esta legislação, como algumas outras políticas públicas deste cunho, só conseguem, como também analisa Oliveira (2015), promover qualificação profissional com um certo caráter assistencial, pois procuram proporcionar ao indivíduo “apenas o necessário para, talvez, atenuar seu sofrimento” (Ibid., p. 251), não conseguindo assim, “diminuir o quadro de insegurança em que vivem os trabalhadores”. (Ibid.)

Para Oliveira (2015), a forma de inserção patrocinada por esses programas, como é o caso da Lei da Aprendizagem, ocorre, em sua maioria, em postos precarizados, pois acaba sendo definida conforme os interesses e demandas dos empregadores, onde o processo de qualificação do jovem trabalhador não é um elemento importante para sua permanência e

a pura e simples defesa de políticas ou ações de qualificação, como forma de solucionar o problema do desemprego, termina por servir apenas para culpabilizar as vítimas do processo de desemprego e também para ocultar o movimento histórico do capital de diminuir sua dependência em relação ao emprego da força de trabalho (OLIVEIRA, 2015, p. 260).

Na realidade, o que acaba ocorrendo com os jovens trabalhadores em sua grande maioria, principalmente com aqueles que vêm compondo as estatísticas de desemprego e a dinâmica de rotatividade em várias ocupações, é o que Kuenzer (2002) define como “exclusão includente”,

onde o trabalhador é excluído do mercado formal, não sendo mais assegurado por direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho, para ser reempregado com salários mais baixos e num emprego precarizado, geralmente em empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços ou prestando serviços na informalidade, não se tratando portanto, de uma “mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado” (Ibid., p. 14)

Diante desses conceitos que refletem e até mesmo, descrevem a relação estabelecida entre trabalhador e mercado flexível, bem como a formação profissional precária destinada à classe trabalhadora, onde “através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho” (Ibid., p15), pode-se constatar que os jovens participantes desta pesquisa tornaram-se parte integrante desta dinâmica, pois não deixam de compor as

[...] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil. (KUENZER, 2007, p. 1167)

Além de vivenciar o que a autora ressalta após o fim do contrato de aprendizagem, os dados indicaram um agravante, pois em sua maioria, os jovens inseriram-se precocemente, de forma ilegal, no trabalho infantil, sem garantia do direito à proteção integral, tornando-se trabalhadores aprendizes quando atingiram a adolescência, e, ao chegarem à juventude (idade considerada produtiva), como maiores produtivos, se não continuam como aprendiz, inserem-se como estagiário

ou no mercado informal, ou seja, até o momento, só vivenciaram e conseguiram se relacionar com o trabalho de forma precária e, considerando as péssimas condições relatadas, desumana e extremamente prejudicial para seu desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Vivenciando a inserção temporária como aprendiz no mercado de trabalho de forma precária, condicionando sua força de trabalho à lógica da empregabilidade, tendo seu tempo cronometrado em nome de uma efetivação, disciplinados conforme a necessidades produtivas da empresa contratante, tendo acesso a um processo de ensino aprendizagem que visa a educação “para” e não “pelo” trabalho, pode-se inferir que a experiência como trabalhador aprendiz não colaborou com seu desenvolvimento social e profissional.

Desta forma, percebe-se que o trabalho perdeu seu sentido e seu significado social nas relações profissionais destes adolescentes e jovens. Além disso, se for levado em consideração o regime flexível e suas estratégias de precarização, apropriação e superexploração da força de trabalho, a própria dinâmica do mercado de trabalho brasileiro, o curso de aprendizagem técnico–profissional, a inserção no mercado de trabalho na condição de aprendiz e as determinações da vigente Lei da Aprendizagem, percebe-se que ela, da forma com que está envolvida na lógica da flexibilidade, não garante a efetivação dos aprendizes no mercado de trabalho formal, pois apenas exerce a função de legitimar e induzir o disciplinamento do jovem trabalhador ao ponto de naturalizar a entrada e saída do mercado de trabalho formal e a precariedade (e precarização) associada ao vínculo empregatício (trabalho-emprego) e às relações de sociabilidade (trabalho-vida).

Não garantindo sua efetivação no mercado de trabalho formal após finalizar contrato de aprendizagem, mas mantendo o jovem vivo para futuras inclusões subordinadas e exercidas pelos grupos de trabalhadores periféricos, percebe-se que a Lei da Aprendizagem, de forma assistencialista, não somente regulamenta, como sobretudo, legitima o as mazelas que atualmente se vivencia do mercado produtivo flexível, não promovendo assim, a sonhada estabilidade profissional almejadas pelos participantes da pesquisa, bem porque, como se pode verificar, o que determina atualmente a inclusão no mercado de trabalho.

8.3 A PROTEÇÃO INTEGRAL NO TRABALHO

Mais recentemente, com a proposta de erradicar os trabalhos perigosos, insalubres e penosos e garantir a proteção integral para adolescentes entre 14 e 18 anos de idade que se inserem no mercado de trabalho como aprendizes, é que o direito à profissionalização e à proteção no trabalho foi estabelecido. Com a publicação, em 19 de dezembro de 2000, da “Lei do Menor Aprendiz”, que, ao alterar dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no âmbito das políticas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, nova regulamentação ao trabalho dos adolescentes brasileiros foi dada.

Apropriando-se das determinações legais que estabelecem a proteção integral - pois todos os participantes da pesquisa quando ingressaram como aprendizes no mercado produtivo encontravam-se na fase da adolescência – é que se busca, na interpretação desta categoria de análise, apresentar algumas contradições, principalmente no que diz respeito a uma política pública visando à proteção no trabalho e à garantia do direito à profissionalização.

Tomando como referência os depoimentos de como os participantes da pesquisa vivenciaram a proteção integral no trabalho e na Instituição que promoveu curso de aprendizagem técnico-profissional, temas como proteção integral, negligência, violação de direitos, assédio, adoecimento do trabalhador, adultização, entre outros, serão abordados.

8.3.1 A regulamentação do direito à proteção integral no trabalho

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA na década de 1990, em substituição ao Código de Menores de 1979, promoveu uma nova ordem na matéria dos Direitos da Criança e do Adolescente, garantindo assim, a proteção integral o status de prioridade absoluta.

Apoiando-se na Declaração de Genebra (1948), nos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959) e na Convenção dos Direitos da Criança (1989), os artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988 foram aprovados e deram origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente em 13 de julho de 1990, constituindo a doutrina da proteção integral, cujo cumprimento se tornou dever da família, da sociedade e do Estado.

Resultado das lutas travadas ao longo do século XX, com destaque para os movimentos sociais, partidos políticos e sociedade civil, foi em oposição à realidade apresentada e com o desejo de substituição do Código de Menores de 1979, meio ao processo de redemocratização, que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi decretado e os direitos das crianças e dos adolescentes foram reconhecidos. No entanto, e contraditoriamente, foi promulgado num contexto em que a reforma do Estado brasileiro se estabelecia, proporcionando assim, não somente a redução da atuação do Estado nas áreas da saúde, educação, segurança, assistência social, como também a descentralização de seu poder, privatizações e terceirizações das políticas públicas, principalmente as de cunho social¹⁷³, o que tornou impossível, de acordo com Guilherme e Nogueira (2010), vivenciar plenamente a democracia, pois o país passou a gerir um novo sistema socioeconômico advindo da globalização e das mudanças políticas e econômicas ocorridas internacionalmente, de forma que as “expectativas democráticas passaram a conviver com o ajuste estrutural da economia e com as limitações dos gastos públicos” (Ibid., p. 331-332).

Vale ressaltar que, estrategicamente, a reforma do Estado na sociedade brasileira foi divulgada como sendo uma necessidade, sendo a proposta vendida sob o argumento de que seria preciso preparar o país e ajustar sua economia para a nova competitividade internacional. Adotando este discurso, ressaltou-se que, para superar a crise do Estado e ter condições de auxiliar o desenvolvimento econômico nacional, assim como proteger os indivíduos das desigualdades, era necessário sintonizar a economia e o aparato estatal com a globalização capitalista. Ou seja, é neste contexto que o Estado se via cada vez mais voltado para subsidiar o capital, colocando-se, de certa maneira, mais distante da garantia dos direitos sociais.

Prometendo um modelo democrático, no campo político propunha-se uma forma inovadora de gestão (acabar com o modelo burocrático), visando à descentralização dos controles gerenciais, a redução do Estado (diminuição da máquina estatal), a privatização das estatais, o estabelecimento de parcerias público-privadas, enfim, ações que viessem contribuir com a nova forma de gerir o público. Já no campo econômico, enfatizaram, além da abertura econômica, a

¹⁷³ Adotando tais procedimentos, nota-se que este conjunto de reformas representou muito mais um movimento de adequação do que reconstrução, tanto que para Behring (2003, p. 35), o que operou foi uma espécie de “contrarreforma do Estado”, que se entrega ao ajuste fiscal e é reconfigurado para interferir de outro modo nas múltiplas expressões da questão social, no terreno dos direitos e das políticas públicas, na própria gestão do desenvolvimento”.

estabilidade monetária e o controle da inflação, ou seja, promessas que tinham como intenção atender o receituário neoliberal.

Sob certo aspecto, o discurso associado às mudanças vinha ao encontro dos interesses dos cidadãos, pois foi a

[...] tendência que veio se contrapor à forma centralizada e autoritária que prevalecera por mais de duas décadas na estrutura política brasileira. A partir desse marco, temas como descentralização e reordenamento institucional seriam recorrentes, no sentido da revalorização da participação popular e do poder. (RAICHELIS, 1998, p.75)

Prometendo participação política para uma nação que desde sua conquista sofreu, por diversos momentos, os efeitos da opressão, do autoritarismo, da cultura senhorial, clientelista e tutelada e ao mesmo tempo, garantindo emprego, que a adesão e aprovação da reforma do Estado foram efetivadas.

Além deste processo, foi preconizando a proposta de um Estado mínimo, que na opinião de Raichelis (1998, p. 68), considerou-se “mínimo no que se refere aos interesses do trabalho e máximo em relação aos interesses do capital”, que a ofensiva neoliberal privatizou, publicizou e terceirizou suas ações. Sendo assim, percebe-se que, desta forma, o Estado, ao transferir recursos para o setor privado, deixou de promover e se responsabilizar em suas ações, convertendo-se apenas em regulador e fiscalizador dos serviços e políticas públicas de direito, reformulando desta maneira, sua base administrativa.

Resumindo, foi transferindo o que seria de sua responsabilidade para outros órgãos não estatais que foi estabelecida uma rede de parcerias entre público e privado, pois suas ações no campo social manifestaram-se na compressão das verbas orçamentárias e no deterioramento das prestações de serviços públicos, implantando políticas neoliberais de forma focalizada e compensatória. Sendo assim, nota-se, mais do que nunca, que as políticas deixaram de visar à proteção social e os direitos, tornando-se um espaço livre para negociações privadas.

Percebe-se, dessa forma, que a ofensiva neoliberal, além de atender aos interesses da lógica capitalista, indicou, de acordo com Rizotti (1999), três únicos caminhos a serem seguidos:

[...] o primeiro, a mercantilização das políticas sociais, com a substituição de sistemas públicos por privados em todos os campos, sobretudo na educação, saúde e previdência; o segundo, a retomada do assistencialismo na esfera social, deixando para a sociedade a

responsabilidade de solidarizar-se com a pobreza; e o terceiro, a despolitização da luta no campo do fundo público e, com isso, a desvinculação com os princípios de igualdade e democracia. (1999, p. 164)

Sendo assim, e de acordo com Maria Liduína de Oliveira e Silva (2005, p. 36), o Estatuto da Criança e do Adolescente “é processo e resultado”, pois, ao mesmo tempo que representou “a construção histórica de lutas sociais dos movimentos pela infância, dos setores progressistas da sociedade política e civil brasileira, da “falência mundial” do direito e da justiça menorista” (Ibid.), manifestam a expressão das relações globais internacionais que se reconfiguravam frente à adoção do neoliberalismo e do novo regime de gestão de acumulação flexível do capital. Em outras palavras, pode-se inferir que já institucionalizado no movimento dialético entre a conjuntura nacional e internacional que caminhava em direção ao neoliberalismo, O ECA tornou-se, como ressalta a autora, “produto da conjuntura social, política, econômica e cultural de seu tempo” (Ibid., p. 37).

E, mesmo, nascendo neste contexto, é importante salientar que o Estatuto da Criança e do Adolescente simbolizou não somente a desconstrução dos conceitos “menor” e “situação irregular”, que permeavam as legislações passadas (Código de Menores de 1927 e Código de Menores de 1979), mas representou um projeto de sociedade apoiado nos direitos humanos. Redefinindo conteúdo, método e gestão das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, garantiu o que foi estabelecido no art. 227 da Constituição federal de 1988, nos seguintes termos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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, 1988)

Sendo assim, a doutrina da proteção integral além de estar, de acordo Collucci (2013, P. 57), fundada nos princípios e nas disposições constantes da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, documentos que refletem a tendência atual da área dos direitos humanos, também afirmam, na interpretação de Costa (1994)

[...] o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento;

o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadora da continuidade de seu povo e da espécie e o reconhecimento da sua vulnerabilidade o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atual através de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos (COSTA, 1994, p.19)

Assim, com a promulgação do ECA, crianças e adolescentes, pelo menos legalmente, passaram a ser tratados como sujeitos de direitos e protegidos em diversos aspectos, apesar de, contraditoriamente, por não serem adultos, ser lhes permitido, sob determinadas condições, a profissionalização e mesmo a inserção no mercado de trabalho.

Em meio a essa contradição, mas procurando atender o aspecto da proteção, a Lei do Menor Aprendiz, publicada em dezembro de 2000, ao alterar dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no âmbito das políticas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, deu nova regulamentação ao trabalho dos adolescentes brasileiros, indicando os trabalhos perigosos, insalubres e penosos que não podiam ser por eles desempenhados. Para Francisco e Groppo (2016), foi a partir desse momento que a adolescência, “com posição de destaque na agenda governamental, passa a adquirir sentido em si mesma, como também se revelou um marco legal e étario para a construção de políticas sociais para os adolescentes da sociedade brasileira” (Ibid., p. 284).

8.3.2 Violação de direitos: entre negligências, adoecimento e processo de adultização

Tomando o que já foi exposto e considerando que o ingresso de todos os participantes da pesquisa no mercado produtivo como aprendiz ocorreu ainda na fase da adolescência, onde a proteção integral no trabalho como direito social deve permear as relações a ela inerentes, e com a pretensão inicial de verificar se estes jovens e adolescentes possuíam o conhecimento sobre seus direitos enquanto trabalhador aprendiz fez-se o seguinte questionamento: Você conhece a Lei da Aprendizagem? Sabe o que a legislação estabelece em termos de direitos e deveres como trabalhador aprendiz?

JT 2: Não conheço. Lá no SENAI até tinha uma cartilha explicando, mas nunca me interessei em ler e se você me perguntar sobre a lei, eu não vou saber te responder.

JT 3: Muito pouco. Lá no SENAI eles falaram da lei somente na aula inaugural e de forma muito rápida, também.

JT 10: No decorrer do curso eles falaram, mas não teve uma aula específica ou palestra sobre o assunto. Eles explicavam uma coisa ou outra, quando necessário.

Desses relatos, pode-se depreender que em algum momento, a legislação foi apresentada aos adolescentes, no entanto, esta não foi enfatizada no decorrer do programa de aprendizagem, tanto que eles não conseguem visualizar a sua importância na garantia de seus direitos. Desta forma, nota-se que as reflexões supramencionadas se justificam, principalmente pelo fato de que o desmonte dos direitos sociais não ocorre apenas por meio das políticas públicas ineficazes, mas também por ações estabelecidas cotidianamente. E, fazer com que os aprendizes não se aproximem ou não visualizem seus direitos pode ser parte integrante da relação estabelecida entre as partes envolvidas.

Os depoimentos também indicaram que, por meio de ações disciplinares, o trabalhador aprendiz é condicionado a se comportar conforme as normas da instituição e da empresa contratante, o que acaba por sua vez, reduzindo o direito à proteção integral a meras avaliações comportamentais

JT 3: Na empresa onde eu trabalhei tinha uma funcionária do RH que relatava sobre meu trabalho para o SENAI. Digamos, ela passava as informações. E quem passava as informações para ela, era o chefe do setor. Essa avaliação era feita a cada seis meses. O SENAI também avaliava meu desempenho na escola. Tanto que a cada seis meses, eu tinha que levar o meu boletim prá eles. Daí eu não podia ter faltas na escola e a nota não podia ser ruim. E se eu não apresentasse boas notas no colégio e no curso de aprendizagem, como tivesse muitas faltas no colégio, no curso e trabalho, eles me desligavam do curso e do trabalho.

JT 10: Era assim! A direção do SENAI entrava em contato com o serviço social da empresa prá saber como eu estava indo no trabalho e o pessoal da empresa passava as informações. Por exemplo, se eu faltasse na empresa e não avisasse, no mesmo dia eles avisavam o SENAI e queriam saber o motivo. Se eu faltasse no curso ou fosse mal em alguma disciplina, a direção do SENAI chamava prá conversar. Era sempre assim!

JT 11: Às vezes a coordenadora do SENAI fazia visita na empresa prá saber como a gente estava no trabalho. Se estava tudo certo. Se a gente chegava no horário ou se a gente estava dando algum problema. A gente também tinha que apresentar o boletim para o SENAI. Eles faziam nosso acompanhamento na escola. Tipo, eles verificavam as notas e faltas.

Outras falas mostram a necessidade de adequação dos aprendizes para atenderem às demandas geradas pela tripla jornada e pelas exigências e necessidades das empresas contratantes:

JT 1: Tiveram coisas lá no curso de aprendizagem que foram boas. Tiveram aulas que proporcionaram conhecimento, como por exemplo, a aula de produção industrial e desenho técnico. Foram coisas que eu não sabia e aprendi, mas também não utilizava no meu trabalho. Por outro lado, a Instituição em si não se importava com os alunos, não se importava com as pessoas que estavam lá dentro.

JANAÍNA: Quando você faz a afirmação: "não se importam", o que quer dizer?

JT 1: É que cada aluno, cada pessoa, tinha uma realidade, digamos, enfrentava rotinas diferentes e o pessoal do SENAI não percebia isso e tratava todos iguais. No meu caso, por exemplo, eu morava em Araucária, trabalhava no CIC em Curitiba e tinha que pegar ônibus para me locomover. Quando eu perdia o ônibus das 12:00, só tinha outro às 12:35, daí eu não chegava a tempo para o curso de aprendizagem. Isso era um problema! Porque eu tinha que optar em não almoçar e chegar no horário ou almoçar e chegar 20 minutos atrasado. E quando eu chegava atrasado, eu levava falta e corria o risco de reprovar no curso.

JANAÍNA: Mas você chegou a comunicar os funcionários do SENAI sobre este problema?

JT 1: Sim! Mas a coordenadora de lá, falou: Não posso fazer nada! Você tem que se virar! Daí eu passei a não almoçar, prá não chegar atrasado.

JANAÍNA: Você não almoçava? Que horas você se alimentava?

JT 1: Comida mesmo, só à noite, quando voltava do colégio. Passava o dia comendo bolacha, salgadinho, fruta. Essas coisas prontas!

JANAÍNA: Acontecia a mesma coisa com os outros aprendizes?

JT 1: Com muitos. Como eu disse, cada caso era um caso e o SENAI não se preocupava.

JT 3: Eu só queria deixar registrado que eu senti falta de uma área humana no SENAI. Aliás, eu gostaria que o SENAI fosse como o Adolescento. Lá era muito humano! Era muito bom fazer parte do Adolescento! Eles escutavam, davam conselhos, ajudavam, era bom mesmo! O problema é que o SENAI não faz o lado social. Como posso dizer! Lá, eles não conversam com a gente! Só chamavam prá conversar quando dava problema. Graças a Deus eu nunca fui chamado, mas eu percebia que só conversavam quando o aluno

dava algum tipo de problema. Falta uma relação mais humana com a gente. Eles só cobravam o lado profissional, a postura dentro da empresa. Esqueciam que a gente é de pele, osso e sentimentos.

Verificou-se assim, que durante o período em que estiveram realizando o curso, a atuação da instituição formadora centrou-se mais na supervisão do processo, verificando o que foi estabelecido no contrato de aprendizagem - pois percebeu-se que o controle, tanto da atividade prática na empresa, de frequência e rendimento no ensino regular e no curso de aprendizagem, restringiam-se às avaliações, e os jovens, caso não atendessem às determinações estabelecidas, corriam o risco de terem seu contrato de aprendizagem rescindido.

Decorrente da tríplice jornada dos aprendizes, ao controlar o estabelecido no contrato, houve também o controle do espaço, do tempo, da vontade, do desejo, dos estímulos e motivações dos participantes da pesquisa, o que implica, como se pode verificar nas falas acima, um conseqüente desrespeito às suas condições de jovens e adolescentes em desenvolvimento, que, para atender às exigências e mesmo manterem-se como aprendizes, precisam desenvolver o exercício comportamental de serem obedientes e dispostos para o trabalho, garantindo a relação de dominação e subordinação exigida pelo mercado produtivo.

Também se verificou que, não tendo conhecimento sobre seus direitos enquanto trabalhador aprendiz, com o agravante de ter vivenciado, ainda quando criança, o trabalho ilegal, os participantes da pesquisa internalizaram e reproduzem o discurso moralizador de que o trabalho previne a “marginalidade e delinquência”, discurso este, de acordo com Rizzini (1998), ideologicamente difundido no final do século XIX e início do século XX, onde as famílias trabalhadoras educavam seus filhos de modo a “afastá-los dos “ambientes viciosos” e “evitavam, acima de qualquer outra coisa, a escola perniciosa da rua” (Ibid., p. 91).

JT 3: Foi bom para minha vida fazer este curso. Na época eu tinha 16 anos, ficava em casa sozinho com minha irmã mais nova, porque minha mãe e meu irmão trabalhavam o dia todo prá nos sustentar. Eu corria o risco de ter má influência, uma amizade que me levasse prá outro caminho, você sabe o que quero dizer, né. Então, o curso e o trabalho ajudou e ocupou o meu tempo.

As falas seguintes reforçam essa percepção da naturalização do trabalho como a “mais nobre atividade exercida pelo homem, como panacéia para todos os males, como remissão para o crime e a marginalidade, como única forma legítima de

aquisição de riquezas e de acesso aos meios da vida”, como pontua Robazzi e Oliveira (2001, p. 88)

JT 1: O stress era um ponto muito negativo. Eu sentia que poderia explodir a qualquer hora. As vezes acabava gritando com as pessoas e isso era uma coisa muito ruim prá mim. Já os pontos positivos de tudo isso, foi a experiência. Querendo ou não, sei que futuramente posso passar por isso, daí estarei preparado. É uma experiência prá vida futura.

JT 8: Os pontos positivos foi viver e acostumar com esse tipo de rotina. Todo mundo enfrenta essa realidade de trabalho e estudo. Não vi nada de negativo! Apenas o cansaço, mas faz parte da vida.

Não percebendo que reproduzem tal ideologia e acreditando que esta é uma experiência que todo e qualquer trabalhador vivencia, independente de idade, pois concebem de perto a precarização do trabalho nas relações familiares, por exemplo, acabam aceitando o que lhe é imposto e não se visualizam enquanto cidadãos de direitos em condição de proteção no trabalho.

Também pode-se apurar que a violação de direitos não foi uma realidade unicamente encontrada no curso de aprendizagem. Ao relatarem suas atividades práticas na empresa, verificou-se que a proteção integral no trabalho também encontrava-se fragilizada.

JT 3: O que diferenciava eu de um funcionário da empresa era o salário e as horas trabalhadas, porém, eu fazia as mesmas atividades que um efetivo da empresa. Não via diferença nessa parte, não! No setor de montagem, por exemplo, os aprendizes faziam todos os tipos de atividades, inclusive atividades pesadas. Me lembro que os meninos saiam muito cansados do trabalho. Tinha pena deles!

JT 7: No começo eles cuidavam de mim, tipo, não suba aí que você pode se machucar. Não podia ficar perto da tinta. Não podia mexer nas máquinas. Então eles tinham um cuidado comigo. Mas esse cuidado só foi no início, digamos, durante os três primeiros meses de trabalho. Depois disso, eu fazia de tudo um pouco. Inclusive mexia com o maquinário que cortava os fios, bem porque eu não podia ficar atrapalhando o serviço deles para vir fazer o meu. Então para não atrasar o meu e o trabalho deles, eu metia a cara, tomava cuidado prá não me machucar e mandava ver.

JT 13: Lá na empresa era assim: eu ajudava um funcionário e acabava fazendo tudo que ele fazia. É claro que se alguma coisa desse errado, era ele que respondia e não, eu. Mas em relação ao trabalho, a gente fazia as mesmas coisas.

Desta maneira, verificou-se que as atividades desenvolvidas, em sua grande maioria, não são diferenciadas das atividades realizadas pelo trabalhador adulto efetivo e quando o são, os adolescentes atuam como auxiliar na realização das mesmas. E, mesmo apresentando inicialmente uma certa preocupação com as atividades realizadas pelo aprendiz, como citado pelo JT 7, com o passar do tempo, até mesmo para não atrapalhar o andamento da produção, o próprio jovem trabalhador acabava desenvolvendo e se responsabilizando pelo trabalho realizado, não sendo assim, tratado como um trabalhador em processo de aprendizagem.

Não proporcionando um local adequado para a aprendizagem prática e apropriando-se da força de trabalho desses trabalhadores, percebe-se que, em nome da lucratividade, as empresas contratantes, nestes casos, não respeitaram as determinações estabelecidas na vigente Lei da Aprendizagem. Sendo assim, verifica-se que, dia a dia, os aprendizes, por não terem seus direitos garantidos, realizaram atividades e atuaram em locais laborais que, de uma forma ou outra, poderia vir a prejudicar sua saúde, integridade física e intelectual.

Além de realizar atividades que poderiam ter prejudicado seu desenvolvimento físico, como descrito acima, também enfrentaram uma realidade em que pressões psicológicas, humilhações e situações que promoveram estresse se fizeram presentes.

JT 1: O que eu mais gostava, era a hora em que eu ia embora. Era muita pressão naquele lugar e quando eu saía de lá, eu relaxava. Saía um peso das minhas costas! E a que eu menos gostava, era trabalhar lá. Era muita responsabilidade, todo mundo cobrava, era diretora, gerente da empresa, tudo vindo em cima de mim e quando alguma coisa dava errada, acabavam me responsabilizando. Sempre jogavam aquela responsabilidade em mim! Às vezes, eu nem lembrava que tinha feito ou deixado de fazer, mas eles falavam que era eu o culpado.

JT 3: A empresa era o lugar que eu menos gostava de frequentar. Eu não gostava porque tinha uma instrutora que me chamava atenção toda hora e na frente de todo mundo. Até o jeito que eu grampeava uma folha, era motivo prá ela me chamar atenção. Ela me humilhava muito! Tanto que passou quatro aprendizes no setor e todos pediram prá sair, prá trabalhar em outro setor. Só porque não aguentavam ela! A impressão que eu tinha, era que ela odiava aprendiz! Então, o único problema mesmo, era a instrutora! Pra você ter uma ideia, eu chegava tão nervoso em casa que eu chorava prá minha mãe. Não aguentava tanta humilhação, isso me angustiava. Se não fosse ela, seria perfeito, mesmo o trabalho sendo puxado em alguns momentos, eu gostava do que fazia. O problema era ela! Era a forma com que ela me tratava!

JT 6: Eu gostava do meu trabalho! Eu gostava do que eu fazia! Não gostava da forma com que elas me tratavam. Me mandavam fazer coisa que não era da minha obrigação! Isso era ruim! Eu ficava muito nervoso e também eu estava passando por um período muito difícil da minha vida. Meus pais estavam se separando, eu comecei a ir mal no SENAI. Era muito problema! Daí juntou tudo e eu ficava muito nervoso.

JT 7: O que eu menos gostava, era da cobrança. Lá era assim: quando o balcão atrasava na montagem, conseqüentemente, chegava atrasado na linha e isso atrasava meu trabalho, que era a última etapa. E lá tinha um gerente geral que não gostava que isso acontecesse e quando acontecia, eles ficavam cobrando e metendo pilha prá eu finalizar o trabalho o quanto antes. Então isso não me fazia bem. Trabalhar sobre pressão não faz bem. Sem falar que quando você trabalha sobre pressão, as coisas saem erradas. E isso acabava acontecendo! Então eu ficava muito nervoso!

JT 10: Eu gostava da dinâmica. Nunca ficava parada! Sempre tinha uma coisa prá fazer, mesmo que fosse uma coisa chata, monótona. O que eu não gostava era da véia! Aquela mulher me dava medo! Aliás, todo mundo tinha medo dela na empresa.

JT 12: O que eu menos gostava era a relação com os outros funcionários. Parece que eles me ignoravam! Eu dava bom dia, eles não respondiam. Não cumprimentavam a gente! Às vezes passavam com aquela cara de deboche! Só falavam comigo quando precisavam!

JT 13: Eu gostava de trabalhar na empresa. Já o que eu não gostava, era quando eu errava e ficavam tirando sarro. Isso acontece muito na área de mecânica. Sei lá! Parece que sempre querem te diminuir e na empresa, tinha momentos que era igual ao SENAI. Isso me tirava do sério, bem porque eu era aprendiz, estava aprendendo e não sabia tudo.

Sendo tratados como trabalhadores e não como trabalhadores em processo de aprendizagem, percebe-se que as relações conflituosas e desumanas vivenciadas no ambiente laboral acabaram não contribuindo com o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa, pois a falta de comprometimento na proteção desses trabalhadores fez com que a maioria dos participantes da pesquisa passassem a visualizar o trabalho, como destaca Marques (1997, p. 72), “pela sua negatividade e não pelas possibilidades como princípio educativo e como espaço de sociabilidade”.

Pautando-se nesses relatos e também no demais que foram apresentados nas outras categorias de análise, é notório que, além de serem obrigados a administrar uma tripla jornada diária estabelecida em contrato, o que já promovia um

certo cansaço e desgaste físico e emocional, também tiveram que lidar com a pressão da chefia e com as cobranças dos colegas de trabalho, o que em alguns casos, dado o desrespeito à condição de trabalhador aprendiz, caracterizam, de acordo com Meneghetti e Cicmanec (2011, p. 124) “as diversas formas de violência manifestadas no trabalho” que são “decorrentes das múltiplas estratégias utilizadas pelas organizações para exercer seu poder sobre os indivíduos” (Ibid.).

Não promovendo a proteção integral e nem os concebendo como um trabalhador em processo de aprendizagem, a relação estabelecida entre os aprendizes e seus superiores ou até mesmo, entre eles e outros trabalhadores, demonstraram estar, até certo ponto, pautadas em situações que manifestaram abuso de poder, humilhações, constrangimentos e desrespeito, o que pode caracterizar assédio moral e psicológico, compreendido, segundo Mendes e Siqueira (2014, p. 153), apoiado nos estudos realizados por Hirigoyen (2002, p. 65), como “toda e qualquer conduta abusiva, manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa”.

Além disso, o assédio sofrido, que não deixa de ser uma forma de violência vivenciada por eles no ambiente de trabalho, não se restringiu apenas ao que acaba de ser abordado. No decorrer das entrevistas evidenciou-se que as jovens trabalhadoras, em específico, acabaram sendo obrigadas a conviver também, com outra forma de assédio, evidenciando assim, um viés de gênero

JT 4: Pediam prá eu seguir o caminho certo e não dar bola prá pião. Também pediam prá eu focar no trabalho e não deixar que alguma cantada me influenciasse.

JANAÍNA: Mas isso acontecia?

JT 4: Sempre acontecia! Eu percebia quando conversava com eles. Sempre tinha um que passava uma cantadinha, principalmente os que eram casados e com filhos, esses sempre davam um jeitinho. Mas eu nunca dei bola! Tanto que acabou meu contrato de aprendizagem e depois de um tempo me chamaram prá trabalhar de efetivo, só que no setor do almoxarifado. Daí meu chefe falou que só me chamaram porque conheciam meu trabalho e sabiam que eu sabia me comportar, caso contrário, contratariam um homem prá minha vaga.

JT 10: A única coisa foi que eles me alertaram, foi sobre o projeto dos presidiários e que não era prá eu dar bola e conversar com eles. Que eu não devia ter contato com eles. Mais eu fiz diferente! Acabei

me aproximando e fiz amizade com eles. Aliás, foram meus melhores amigos na empresa. Eu me dava melhor com eles, do que com os outros funcionários da empresa.

JT 11: Pediam prá eu chegar no horário e não faltar. Também falavam prá eu tomar cuidado com pessoas saidinhas, que podiam ficar me cantando. Porque eu trabalhava só com homens, então eles falavam prá eu não dar moral.

Nesse sentido, se faz necessário observar que, de acordo com estes relatos, em nenhum momento foi indicada alguma ação por parte da empresa em coibir ou punir, neste caso, os trabalhadores que assediavam as adolescentes. Apenas foram orientadas a se auto protegerem para não dar motivos para que esta forma de assédio ocorresse, como se a aprendiz fosse responsável por “dar abertura de alguma forma para ser assediada no ambiente de trabalho ou tivesse uma parcela de culpa em casos de assédio sexual, devido a comportamentos de maior intimidade com os colegas de trabalho” (OLETO et. al., 2018, p. 51).

Neste caso e de acordo com Oleto et. al (Ibid.), percebe-se que ao culpar ou responsabilizar a vítima pelo acometimento, demonstra-se a

prevalência de uma cultura não apenas machista na sociedade em que muitas vezes as próprias mulheres ainda são consideradas responsáveis pela violência sexual sofrida, seja por não se comportarem “adequadamente”, seja por usarem roupas provocantes, mas também misógina, sendo a violência sofrida justificável. (OLETO et. al., 2018, p. 51)

De modo geral, entretanto, foi possível constatar que os participantes da pesquisa, em nenhum momento, mesmo realizando tais narrativas, interpretaram a violência vivenciada no ambiente de trabalho, como formas de assédio. Sua atenção centrou-se em outros aspectos, enfatizando que as atitudes promovidas por colegas ou superiores, tanto na empresa, como na Instituição, bem como a tripla jornada diária, acabaram, em alguns casos, promovendo um certo adoecimento.

JT 1: Parando prá pensar, eu não deveria ter feito isso da minha vida. Foi uma fase muito difícil prá mim. Me desgastou muito! Eu fiquei doente e tive depressão. Tomava um monte de remédios para aguentar o tranco. Foi difícil! E como não me alimentava direito, também tive anemia. Sentia uma fraqueza inexplicável! Não contava com tanta pressão. Era pressão de todos os lados! Se eu fosse mal no colégio, eu perdia o curso e o trabalho. Se eu fosse mal no curso de aprendizagem, perdia o trabalho e se eu fosse mal na empresa, perdia o emprego. Então tinha que me empenhar um monte, isso não me fazia bem. Não tinha tempo prá mim. Era muita responsabilidade

e pressão. Eu não queria aquilo prá minha vida. Eu não estava preparado.

JT 2: Mesmo sendo uma experiência bacana, não compensava o desgaste físico que eu tive. Eu era um adolescente que só estudava de manhã, voltava prá casa e ajudava minha mãe. Depois que eu comecei esse curso, percebi que fui obrigada a amadurecer muito rápido. De repente, do nada, passei a ter um monte de preocupações e problemas. Ficava me estressando no trabalho, isso era horrível! Era muita cobrança! Principalmente no SENAI. Tipo, se eu esquecesse o crachá, não podia entrar. Se a camiseta estivesse suja e eu fosse com outra, não podia entrar. Tinha que ficar sentado, sem poder falar. Às vezes, era a tarde toda a mesma aula, não mudava de professor. Era insuportável! Foi uma fase de aprendizado, mas de muita pressão, exploração, cansaço e que não serviu prá muita coisa, pois não consegui ser efetivado como o prometido.

JT 7: Fisicamente, eu não apresentei nenhum problema de saúde. Mas a minha avó vivia reclamando que eu estava muito estressado naquela época. Que eu não tinha mais paciência prá conversar. É que eu saía do trabalho, tinha que prestar atenção no curso e depois na escola. Então eu ficava estressado e tinha bastante dor de cabeça.

JT 9: Depois de algum tempo, porque eu não conseguia me alimentar direito devido a correria, eu acabei desenvolvendo muita fraqueza e não conseguia ser mais produtivo e manter o desempenho que eu tinha no início. Parece que, com o passar do tempo, eu perdi as minhas forças!

JT 11: Eu não cheguei a ficar doente, mas sentia muito sono. Era horrível!!! Quer ver no SENAI, quase morria de sono! No colégio era pior ainda, porque era a última etapa do dia e eu não conseguia controlar o sono. Daí dormia em quase todas as aulas!

JT 12: Não que eu adoeci, mas por causa do trabalho eu acabei reprovando no colégio. É que o trabalho não saía da minha cabeça. Ficava pensando o que eu tinha ou não que fazer. Daí eu não prestava atenção na aula. Eu também não conseguia dormir direito! Dormia pouco e esse pouco eu acordava para pensar no trabalho. Foi uma época difícil! Eu tinha muita dor de cabeça e ficava muito irritado, também.

JT 13: O ponto negativo foi a depressão. Antes disso eu tinha problemas emocionais, mas não sentia tanto. A rotina do curso, trabalho e colégio ou só do curso e trabalho, contribuiu e muito, com o meu processo de depressão. Porque foi assim, quando eu era aprendiz, eu ficava muito nervoso no SENAI, não gostava daquele ambiente. E depois que fui efetivado, eu me preocupava muito com o trabalho e também ficava muito nervoso. Porque passei a ter uma responsabilidade, eu não era mais aprendiz, eu respondia pelo o que eu fazia. Eu tinha um pouco de medo! Já o positivo, foi o que eu sempre duvidei que podia fazer. Que foi fazer o que um adulto fazia.

Porque eu sempre me achei incapaz de fazer alguma coisa! Não sei se era imaturidade ou insegurança, mesmo!

JANAÍNA: Você fez tratamento para depressão na época? E atualmente, como está a questão da depressão?

JT 13: Sim! Inclusive, utilizo medicamento até hoje, só que em proporções diferentes do que era no início da depressão. A medicação que tomo hoje, é mais leve. Porém, eu sinto que preciso voltar ao médico e rever toda medicação. Não ando me sentindo muito bem! Não sei se é depressão ou hiperatividade. Porque tenho hiperatividade também. Então tenho que ver.

Disciplinados para o trabalho em funções subordinadas e periféricas, convivendo com a pressão de serem monitorados e avaliados a todo momento, realizando atividades diárias que demandavam responsabilidade, e sofrendo outras exigências de cunho comportamental, percebe-se que estes jovens, ainda adolescentes, ao estabelecerem esta relação com o trabalho, eram condicionados a tornar-se prematuramente adultos produtivos.

JT 1: Quando eu comecei o curso e também a trabalhar, passei a ter outra vida. Porque eu trabalhava de manhã, fazia o curso a tarde e ficava no colégio à noite. Então, tudo que antes eu fazia, deixei de fazer. Eu deixei de fazer esporte, que era uma coisa que eu gostava muito. Deixei de sair, de me divertir com meus amigos. Na verdade, deixei de fazer tudo isso, para começar a fazer o curso de aprendizagem e ser um aprendiz. Mas quando terminei o contrato de trabalho como aprendiz, tive outra vida. Passei a me relacionar novamente com meus amigos, participar do grupo de jovens da igreja, trabalhar de voluntário numa ONG. Fazer o que eu realmente gostava!

JT 2: Eu tive que abrir mão de tudo que eu fazia. A minha vida se resumiu em trabalho, curso e escola. Então eu não vivia! Só conseguia pensar na vida, quando estava no ônibus e indo de um lugar para o outro.

JT 5: Deixei de fazer muita coisa. Adorava assistir filmes, séries, ler livros e quando comecei a fazer o curso, trabalhar e estudar, não tive mais tempo prá fazer o que eu gostava.

JT 6: Eu deixei de fazer o que eu mais gostava na vida. Que era jogar bola! Tanto que eu jogava pelo time oficial de Araucária. Daí o técnico do Coxa pediu prá eu fazer um teste lá e no dia do teste foi a prova da Instituição para entrar no curso de aprendizagem. Daí tive que escolher! E como minha mãe e meu irmão estavam metendo pressão prá eu fazer o curso, resolvi fazer a prova e perdi a oportSENAI de fazer o teste no Coxa.

JT 13: Abri mão da coisa que eu mais gostava de fazer na época. Que era jogar basquete. Eu tive que abrir mão do esporte! Daí depois da depressão, perdi a vontade de jogar e de fazer exercício físico. Perdi o gosto, sabe!

Pelos relatos verificou-se que estes trabalhadores passaram a participar de uma outra realidade, pois ao estabelecerem este tipo de relação com a vida profissional, os outros direitos¹⁷⁴, garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, não foram vivenciados plenamente, o que por sua vez, como destaca Rizzini (2013), proporcionou uma vivência que os tornou “cheio de obrigações e pouco direitos” (Ibid., p. 379).

Com o tempo cronometrado, organizando suas vidas conforme o que foi estabelecido no Contrato de Aprendizagem e vivenciando o que Alves (2014a) interpreta como vida reduzida, percebe-se que a experiência como trabalhador aprendiz se tornou até mesmo um fardo em suas vidas, onde o excesso de responsabilidade, pressão, cansaço e até mesmo o adoecimento, passaram a fazer parte de seu cotidiano. Apesar disso, visualizam esse período como um fase da vida que proporcionou aprendizado, não se dando conta que seu direitos foram violados, pois ao mesmo tempo que eram obrigados a cumprir uma jornada tripla diária no período da adolescência e deveriam ser protegidos integralmente¹⁷⁵, na prática, o prescrito acabou não se concretizando. Para Rizzo e Chamon (2010, p. 415), “a oportunidade do primeiro emprego aparece para esses jovens como conflituosa”, pois

[...] Ora o trabalho está associado a uma valorização pessoal, onde o adolescente vê a possibilidade de adquirir experiência, ter seu próprio dinheiro e ser mais independente dos pais, ora sua função é vista como de pouca valorização, pois ele não se vê respeitado como profissional e a qualquer momento, por ser apenas um aprendiz, facilmente substituível, pode ser demitido. (RIZZO; CHAMON, 2010, p. 415)

Os relatos a seguir confirmam a reflexão feita pelas autoras:

JT 3: Pontos positivos foram: estar com a cabeça ocupada; a renda; o aprendizado. Já o negativo foi: perder a adolescência. Eu só tinha

¹⁷⁴ Direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

¹⁷⁵ Conforme está prescrito no parágrafo único do artigo 7º da Lei da Aprendizagem: “ao aprendiz com idade inferior a 18 (dezoito) anos é assegurado o respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

16 anos e assumi muita responsabilidade. Eu passei a viver como um adulto.

JT 4: A minha mãe se separou do meu pai quando eu tinha 9 anos de idade, então foi meu pai que criou eu e minha irmã. Ele sempre foi muito protetor. Mas depois que eu comecei a trabalhar e fazer o curso, ele passou a me olhar, me tratar de outra forma. Me via mais responsável! Tanto que quando eu pedia prá sair à noite, ele deixava. Percebeu que eu tinha crescido! Que eu estava mais adulta! Passou a confiar em mim.

JT 5: Era difícil conversar com o pessoal lá de casa. Os horários não batiam. Só dava tempo de falar oi e tchau! Foi uma época muito ruim. Não tinha diálogo dentro de casa. Mas uma coisa foi boa, porque eles não me viam mais como uma criança, me tratavam como um adulto.

JT 9: Quando a gente opta por enfrentar essa rotina, ficamos mais maduros. As coisas mudam! Você percebe que a vida não se resume em jogo de bola, naquilo que você fazia com nove/dez anos. É outra realidade! Outra relação com a vida! Você passa a pagar suas contas, ajudar em casa. Você acaba amadurecendo sem perceber! É uma rotina que te obriga a ficar assim. Também a gente acaba sendo visualizado de outra forma. Passa a ser visto como alguém mais comprometido! Alguém sério! Deixam de te tratar como bebê da casa!

Pode-se inferir, dessas falas, que o ingresso no mercado de trabalho como aprendiz e tendo sua vida reduzida de acordo com que é estabelecido no Contrato de Aprendizagem, os jovens e adolescentes são condicionados a um processo de adultização que, na análise feita por Oliveira e Robazzi (2001, p. 86), “não é acompanhada por um processo de amadurecimento psicológico, o que possivelmente trará prejuízos afetivos e intelectuais ao jovem” (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001, p. 86). Nesse sentido, percebe-se ainda, de acordo com Silva (2002) que quando os direitos desses adolescentes são violados, o processo de adultização torna-se inevitável, pois o ser trabalhador adolescente adultiza, não havendo assim, mais limites que o diferencia de um ser adulto.

Ao mesmo tempo que relatam perder a fase de adolescência, devido à rotina estafante, não restando tempo para outras atividades fundamentais – como se relacionar com amigos, familiares, praticar esporte e fazer coisas que gostavam e lhes proporcionavam prazer – contraditoriamente, sentem orgulho de serem tratados e visualizados como um adulto. Não se visualizando como sujeitos de direitos,

os adolescentes tendem a acreditar que o trabalho os valoriza diante de si próprios e de seus pais, lhes permite adquirir uma

independência financeira e psicológica e ajudar suas famílias, mesmo que essa aparente conquista tenha um preço a pagar um tanto quanto alto. (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001, p. 88)

Verificou-se assim, que o ingresso temporário no mercado de trabalho como aprendiz foi interpretado pelos entrevistados como um rito de passagem para a vida adulta. O fato de destacarem a independência financeira em relação a seus pais, caracteriza, de acordo com Oliveira e Robazzi (Ibid., p. 86), “um processo de adultização, em que o adolescente assume papéis sociais destinados ao adulto, em nossa cultura”.

No entanto, mais grave que induzir esses adolescentes a enfrentarem uma realidade, em que seus direitos não estão sendo garantidos, tanto por parte da instituição como da empresa, é legalizar o seu ingresso prematuro no mercado produtivo atual, permitindo

[...] as formas de superexploração e flexibilização dos direitos sociais e trabalhistas que marcam a globalização, em que a competitividade impõe rebaixamento dos custos de produção e reformas na legislação trabalhista e nos sistemas de seguridade social, adotados pelos países no sentido de adequar o tamanho do Estado à lógica da integração dos mercados. (SILVA, 1999, p. 5)

Diante do exposto e seguindo os argumentos desse estudo, nota-se que é dando continuidade à promoção de desigualdade social que a lógica capitalista vem cada vez mais reforçando a retirada de direitos e transformando a noção básica de cidadania em segmentos mercadológicos que, de certa forma, vêm contribuindo para a adultização do adolescente trabalhador.

Constatou-se que ao não vivenciarem a proteção integral no trabalho e no curso de aprendizagem técnico-profissional, seus direitos foram negligenciados¹⁷⁶. Dessa forma conclui-se, de acordo com Silva (2005, p. 43), que a infância e a adolescência desses jovens são “empobrecidas pelo próprio sistema, são carentes de políticas públicas eficazes e emancipatórias, carentes de justiça, sobretudo, de respeito e cumprimento dos direitos, constitucionalmente, a elas destinados”, ou seja, a realidade vivenciada por estes trabalhadores é representada por uma

¹⁷⁶ De acordo com Volic e Baptista (2005, p. 150), “a negligência pode ser detectada em todos os aspectos da relação entre homens, principalmente quando existe uma dependência de cuidados e de proteção de uns em relação aos outros. Ou seja, quando ocorre uma relação de dependência, na qual necessidades específicas de uns só podem ser supridas por seus cuidadores. O sujeito da negligência é aquele - a pessoa, a família, o Estado, a sociedade, as instituições – a quem é atribuída a responsabilidade dos cuidados”.

“violação dos direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento, à proteção e aos bens estabelecidos nessa legislação” (SILVA, 2005, p. 43).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com a intenção de verificar em que medida o curso de aprendizagem técnico-profissional e a inserção no mercado de trabalho como aprendizes contribuem, após o término de contrato de aprendizagem, com o desenvolvimento profissional do adolescente e jovem trabalhador.

Para atingir o objetivo proposto, buscou-se identificar os motivos que impulsionaram os adolescentes e jovens residentes no município de Araucária a ingressarem num curso de aprendizagem técnico-profissional e inserir-se temporariamente como aprendizes no mercado de trabalho; a contribuição que o processo de ensino aprendizagem técnico-profissional desenvolvido no curso deu para o seu desenvolvimento profissional; o sentido dado ao trabalho nas relações sociais e profissionais, e se o direito à proteção integral do trabalho, garantido na vigente Lei da Aprendizagem, foi respeitado nesse processo.

Conforme havia sido planejado, buscou-se apoio na teoria para a análise dos dados empíricos obtidos na investigação, visando atingir os objetivos propostos. No entanto, o mesmo processo que contribuiu para o entendimento de algumas questões também proporcionou outros detalhes que, de certa maneira, acabou ampliando a perspectiva desta pesquisa, promovendo uma série de reflexões a respeito das possíveis relações existentes que, por serem consideradas relevantes, serão destacadas a seguir.

A primeira delas diz respeito aos fatores que levaram os adolescentes a ingressarem no curso e, em consequência, precocemente no mercado de trabalho. Como se pode verificar, - tanto nos quadros como nos relatos apresentados - a maioria dos participantes, antes de ingressar temporariamente como trabalhador aprendiz, muitos ainda na fase da infância, já haviam vivenciado a experiência do trabalho (ilegal conforme o ECA), demonstrando ter sido o fator financeiro o motivador de tal decisão.

Evidenciou-se também que o grupo investigado sente a imposição de uma realidade socialmente excludente e naturalizada, segundo a qual o trabalho é concebido como a única forma de tirar a criança e adolescente pobre da marginalidade, mas que, no nosso entendimento, manifesta o resultado da manutenção das relações de classe para quem o trabalho se apresenta como a

única condição permitida para aqueles que enfrentam um ciclo de miséria e necessitam garantir, não somente a sua, mas a sobrevivência familiar.

Percebeu-se assim que ainda existe uma demanda – ilegal – por esta força de trabalho e que a falta de fiscalização e de políticas públicas que realmente promovam a proteção integral nesta área, faz com que o exercício do trabalho desde a mais tenra idade os torne trabalhadores dóceis e necessários para futuras reinserções precarizadas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a Lei da Aprendizagem, como política pública de erradicação da exploração do trabalho infantil, acaba, de certa maneira, não cumprindo uma de suas funções, pois a exploração ilegal desta força de trabalho ainda se faz presente nas relações produtivas, levando inclusive a crer que adolecer sem ter sua força de trabalho apropriada pelo capital, é um privilégio de classe.

Sendo assim, foi também vivenciando a reprodução do trabalho informal, precarizado e até mesmo o desemprego, no bojo das relações familiares, que, para os participantes da pesquisa, a Lei da Aprendizagem se apresenta não somente como a oportunidade, mesmo que temporária, de inserir-se no mercado de trabalho formal, mas também a chance de realizar um curso técnico-profissional, o que proporcionaria um diferencial em sua carreira profissional,

Acreditando, até certo ponto, que esta experiência poderia lhes proporcionar a garantia de um futuro diferente do vivenciado, havendo assim, a possibilidade de conquistar o sonhado emprego com carteira de trabalho assinada, acabam não se dando conta das relações estabelecidas no mercado de trabalho flexível, onde o que determina a permanência ou não, são as “demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1168) e não a qualificação e a experiência profissional como aprendiz, vivenciada por eles.

Mas a garantia de um futuro diferente da maioria de seus familiares, a possibilidade de fazer um curso técnico e principalmente, auxiliar no sustento familiar, não foram os únicos motivos que os estimularam. De acordo com o resultado da pesquisa, o consumo também foi um fator que contribuiu com a inserção no mercado de trabalho na condição de aprendiz. Inseridos em um contexto onde a crescente desigualdade socioeconômica predomina e o capital, mediante os seus vários instrumentos de dominação ideológica pode manipulá-los conforme seus interesses, notou-se que, por meio do discurso adotado, que os

jovens e adolescentes estão imersos numa sociedade em que a “lógica mercantil tomou conta de todas as dimensões da vida humana” (BELLONI, 2003, p. 132). Para eles e elas, o consumo significa não somente ser aceito e reconhecido socialmente, mas contraditoriamente, acaba expressando também, independência financeira e liberdade na tomada de decisões perante as relações sociais estabelecidas em suas vidas.

Desta maneira, o resultado da pesquisa também revelou que a Lei da Aprendizagem, como política pública de estímulo ao primeiro emprego, não garante e muito menos promove a possibilidade de um conhecimento sobre o trabalho que permite a efetivação desses jovens no mercado produtivo. Na realidade, os cursos de aprendizagem técnico-profissionais frequentados pelos entrevistados, independente da modalidade, apenas tem contribuído para ajustar comportamental e ideologicamente a adolescência e juventude trabalhadora às necessidades produtivas da empresa contratante, não promovendo assim, um processo educativo que os permita analisar, refletir e entender o trabalho por eles realizado.

Vale ressaltar que a instituição na qual os participantes realizaram seus cursos, mesmo tentando cumprir com o papel para o qual foi criada, acabou se desviando ao diversificar as modalidades de aprendizagem, atendendo assim às necessidades de cada esfera, seja do terceiro setor, gestão pública municipal ou a empresarial.

Os cursos de Aprendizagem Profissional Industrial (API) e Aprendizagem Profissional na Empresa (APE) realizados, apoiam-se num ensino pautado nas séries metódicas ocupacionais (SMO) que, historicamente - devido seu caráter fragmentário, onde o conteúdo não se integra com o método, ao ponto de proporcionar o domínio intelectual da atividade laboral realizada – acaba por limitar o saber sobre a totalidade do trabalho e reduzir o trabalhador aprendiz a mero executor, criando, assim, condições favoráveis à superexploração desta força de trabalho.

Diferente destas modalidades, o curso de Aprendizagem Profissional Básica (APB), entretanto, só é realizado quando a instituição formadora estabelece parceria com instituições do terceiro setor e gestão pública municipal, o que ocorreu com a quase totalidade dos participantes da pesquisa, e foi criado para atender adolescentes e jovens de baixa renda que participam de algum projeto social. Estabelecendo exame seletivo diferenciado, apenas pautado em testes de

conhecimento, o processo de ensino aprendizagem para o trabalho nesses cursos não adota as séries metódicas ocupacionais como princípio educativo e não estabelece uma ligação entre conhecimento e ação, promovendo assim, uma formação genérica que, de acordo com que foi relatado, se complementava com o processo pedagógico promovido pela empresa contratante no ambiente laboral.

Mesmo apresentando estas diferenças, verificou-se que o desenvolvimento, tanto de uma modalidade quanto de outra, independia da metodologia de ensino adotada, apenas reforçavam o processo de precarização do trabalho e adequação dos aprendizes à lógica da produção flexível, pois a forma fragmentada com que foram treinados, disciplinados e adestrados, não tem propiciado o desenvolvimento de uma análise reflexiva e intelectual sobre o trabalho, permitindo-lhes, tão somente, execuções práticas inerentes à sua função.

Além do que se observou, pode-se constatar que foi vivenciando uma formação aligeirada visando o trabalho simples, que manteve a dicotomia entre teoria e prática, que os participantes da pesquisa acabaram sendo condicionados a desempenharem suas funções laborais no mercado de trabalho. Não tendo acesso a um conhecimento que viesse ao encontro da escola unitária, politécnica ou tecnológica, o que poderia promover um saber pautado nas bases científicas gerais de todos os processos de produção, estes jovens trabalhadores estão, de certa forma, fadados a compor o grupo de trabalhadores periféricos, que são facilmente encontrados no mercado produtivo, e que devido à falta de qualificação, acabarão vivenciando o emprego informal, temporário, terceirizado, quarteirizado, parcial, ou mesmo o desemprego.

O que reforça, como destaca Barbosa e Deluiz (2008), um “apartheid social”, por destinarem aos jovens das camadas populares, filhos da classe trabalhadora e representados neste estudo pelos participantes da pesquisa, “uma qualificação voltada para o segmento do trabalho repetitivo, de execução e operacionalização, ao passo que o trabalho criativo, de concepção e elaboração fica reservado para um outro grupo social”.(Ibid., p. 13)

Em consequência ao que acaba de ser abordado, outro ponto a ser destacado nestas considerações diz respeito à forma com que os jovens participantes da pesquisa foram inseridos, visualizados e tratados nas relações estabelecidas como trabalhador aprendiz na empresa. Enfrentando a nova mundialização do capital, onde ocorre a nítida redução do número de trabalhadores,

intensificação da jornada de trabalho, perda crescente dos direitos trabalhistas e do trabalho terceirizado, precarizado, subcontratado e flexibilizado, que os entrevistados atuaram profissionalmente, estabelecendo assim, uma relação pouco educativa com o trabalho.

Outro resultado evidenciou que, ao realizarem atividades pré-determinadas e de cunho tarefairo, que se resumiam no cumprimento de tarefas diárias rotineiras em que a prática pela prática e o aprender fazendo predominaram, os trabalhadores aprendizes acabaram por não apreender o processo de trabalho em sua totalidade e controle, significando, deste modo, que se operou um “movimento de desqualificação do trabalhador como forma de produzir sua incompetência técnica e política, objetivando exercer controle sobre a força de trabalho” (KUENZER, 1988, p. 67).

Outros dados se destacaram, por sua vez, por demonstrar que constantemente o direito à proteção integral no trabalho vinha sendo violado. Nesse sentido, verificou-se que quando não realizavam atividades impróprias para o desenvolvimento físico, intelectual e moral, estando os adolescentes trabalhadores expostos a todos os riscos que poderiam vir a ocorrer em área de produção, o que não diferenciava das atividades laborais realizadas pelos trabalhadores adultos efetivados na empresa, acabaram vivenciando situações em que, dadas as circunstâncias, caracterizaram algumas formas de assédio, que, em alguns casos, pode até ocasionar o adoecimento do trabalhador aprendiz.

Pautando-se no exposto, percebe-se que, além dos assédios relatados pelos participantes da pesquisa, a jornada tripla diária, contradição no próprio texto da Lei da Aprendizagem em relação à proteção integral, também contribuiu com o processo de adoecimento vivenciado no período em que, temporariamente, ingressaram no mercado de trabalho como aprendizes. Ao restringirem seu cotidiano para atender às determinações legais, eles e elas deixaram de vivenciar situações na esfera da vida particular (vida em família, lazer, amizade) para tornarem-se, prematuramente, adultos produtivos e ajustáveis às exigências do mercado produtivo, gerando inclusive, um processo de perdas, dores e sofrimentos.

Não se dando conta, num primeiro momento, que seus direitos estavam sendo negligenciados e violados – os participantes declararam que não tiveram acesso à legislação que rege a atuação profissional como trabalhador aprendiz – e mesmo reconhecendo que o excesso de responsabilidade, pressão e cansaço

fizeram parte desta experiência enquanto trabalhador aprendiz, inclusive ao ponto de promover o adoecimento, os jovens, de forma natural e contraditória, perceberam esse período como uma fase de aprendizado e como experiência para futuras inclusões no mercado de trabalho.

Essa percepção leva a acreditar que a naturalização desta experiência pode ser resultado não somente da reprodução histórica e ideológica do discurso moralizador em que o trabalho é visualizado como uma forma de prevenir a temida marginalidade e delinquência, como também pode ser consequência das relações familiares em que o trabalho precário é vivenciado e reproduzido, ou pelo fato de, desde o nascimento, não ter tido acesso às políticas públicas que realmente promovessem a proteção integral, como estabelece a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outro aspecto contraditório, se referiu à identidade de trabalhador que os participantes, cada um com sua singularidade, construíram ao ingressarem no mercado produtivo na condição de aprendiz. Num primeiro momento, por exemplo, percebeu-se que o sentido dado ao trabalho resumia-se somente ao auxílio financeiro proporcionado à família e acesso ao consumo. No entanto, com o decorrer das entrevistas, além desses significados, e esclarecendo sob que forma e em que condições vivenciaram este período de suas vidas, o trabalho passou a ser interpretado pelas suas negatividades e não como princípio educativo, demonstrando-se assim, vazio de sentido enquanto atividade humana, tornando-se até mesmo, um fardo para os participantes da pesquisa.

Ao mesmo tempo em que atribuíram esse significado ao trabalho, também enfatizaram que ao vivenciarem a experiência de trabalhador aprendiz na fase da adolescência, foram obrigados a tornarem-se prematuramente adultos produtivos. No entanto, e de forma conflituosa, demonstraram um certo orgulho, pois este mesmo processo de adultização também representou, em suas relações sociais, independência, responsabilidade e respeito por parte de seus familiares, o que para eles, significou um rito de passagem para a vida adulta.

Apoiando-se nesses dados, reflexões e considerações, temos condições de elaborar e defender a tese de que, “não garantindo a efetivação no mercado de trabalho formal após finalizar Contrato de Aprendizagem, a Lei da Aprendizagem não somente regulamenta, como também legitima um processo de ensino para o trabalho que disciplina e condiciona o adolescente e jovem trabalhador para futuras

inclusões subordinadas e exercidas pelos grupos de trabalhadores periféricos, ao ponto de naturalizar a entrada e saída do mercado de trabalho formal e a precarização associada ao vínculo empregatício”.

Também como conclusão, foi verificado que o curso de aprendizagem técnico-profissional frequentado pelos participantes e a inserção no mercado de trabalho na condição de aprendiz não contribuiu com o desenvolvimento profissional do adolescente e jovem trabalhador araucariense, haja vista as várias formas de inserção no mercado de trabalho após finalizarem o Contrato de Aprendizagem, seja novamente como aprendiz, estagiário, trabalho terceirizado ou a informalidade, que demonstraram a precarização vivenciada atualmente por estes jovens.

Não garantindo sua efetivação no mercado de trabalho formal, mas mantendo o jovem vivo para futuras inclusões subordinadas e exercidas pelos grupos de trabalhadores periféricos, que são facilmente encontrados no mercado produtivo e, que, segundo Kuenzer (2007, p. 1164), apresentam “baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado”, percebe-se que a Lei da Aprendizagem, de forma assistencialista, apenas regulamenta o que atualmente se vivencia do mercado produtivo flexível, não promovendo a sonhada estabilidade profissional almejada pelos participantes da pesquisa.

Desta forma, verifica-se que a vigente legislação não oferece a segurança de um futuro para aqueles que estão fora do mercado formal e muito menos, a garantia do direito ao trabalho, visando à proteção integral, como estabelecido, pois além de ser fruto de uma relação estabelecida historicamente, também reflete uma realidade socialmente excludente, pois é resultado da manutenção das relações de classe.

Sendo assim, é difícil conceber a Lei da Aprendizagem e suas antecedentes como legislações que foram promulgadas com a intenção de contribuir e produzir alterações significativas na realidade educacional e profissional do trabalhador aprendiz, pois o que se conseguiu visualizar até o momento, foram jogos de interesses que historicamente procuraram proporcionar práticas educativas de caráter disciplinador, fragmentado e pouco reflexivo, estando inclusive - como política pública de erradicação da exploração do trabalho infantil e de incentivo ao primeiro emprego - longe de resolver o problema do desemprego juvenil e da exploração ilegal desta força de trabalho.

Em outras palavras, pode-se até mesmo dizer que entre avanços, retrocessos e contradições, a cidadania, principalmente a destinada aos adolescentes e jovens trabalhadores, encontra-se fragilizada, pois no decorrer de todos esses anos, tem-se verificado que o que acabou consolidando-se, principalmente no que tange ao direito à profissionalização e proteção do trabalho, não foi uma formação integral visando à emancipação humana, pelo contrário, o que prevaleceu foi um processo de ensino voltado apenas à “unilateralidade-polivalente”, que reduz o trabalho à dimensão alienada da vida e uma concepção de educação que se reduz a adestramento e treinamento para o mercado de trabalho” (BATISTA, 2011, p. 80).

Por fim, e pautando-se em tudo que foi abordado nesse estudo, pode-se constatar, mais uma vez, que o problema evidenciado não é somente da legislação vigente, ou do Estado, da política neoliberal, da instituição que promove curso de aprendizagem técnico-profissional, da empresa contratante, mas de um todo articulado que, como pontuado e referenciado teoricamente, vem promovendo uma patologia social que cada vez mais serve somente para alimentar o modo de produção capitalista.

Apesar das muitas dificuldades enfrentadas para a realização deste trabalho, e a evidência dos múltiplos problemas enfrentados pelos jovens trabalhadores, que, por vezes, tocaram a pessoa da pesquisadora com sentimentos de impotência, e do muito que ainda é preciso estudar a respeito das questões relativas à temática, ressalta-se um em específico, pois ao finalizar a pesquisa de campo, definir a tese defendida e estar com o referencial teórico deste trabalho concluído, surpreendeu-nos o fato de que, no final de seu mandato, o presidente Michel Temer (2016-2018), no âmbito da Reforma Trabalhista, assinou o decreto de número 9.579, de 22 de novembro de 2018¹⁷⁷, que revogou o Decreto no. 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que deu outras providências a Lei da Aprendizagem. A análise do novo decreto mostra que as alterações por ele promovidas limitaram-se a permitir, conforme seu artigo 57, outras formas de contratação do aprendiz, o que, de certa forma, enseja a continuidade dos estudos abordando a Lei da Aprendizagem.

Com base no que foi apresentado e nas muitas questões que foram suscitadas e que ainda não puderam ser investigadas, tais como as razões que

¹⁷⁷ Localizado no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9579.htm>.

levam ao silêncio diante da violação dos direitos dos adolescentes, violências sofridas e as várias formas de adoecimento promovidas no ambiente laboral e questões de gênero e trabalho, bem como, as recentes alterações na Lei da Aprendizagem, chego ao final desse processo investigativo com a certeza de que muito há ainda a ser feito, mas com a expectativa de ter contribuído para o entendimento das questões relacionadas à aplicação da Lei da Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. n. 5 e 6, p. 25-36, mai.-dez. 1997. Disponível em: <<http://educacaointegralejuventude.sites.ufms.br/files/2017/05/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Tematiza%C3%A7%C3%A3o-Social-da-Juventude-no-Brasil.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2018.
- ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam.; ANDRADE, Eliane Ribeiro e ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. Ser jovem do Brasil hoje: Políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI (2015)**, nº1. Juventudes no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2015. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/16496-1442-5-30.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.
- ANDRADE, Edilaine de. Juventudes: acesso à educação e ao mercado de trabalho. In: PAIVA, Angela R. (Org). **Juventude, cultura cívica e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- ALARCAO, Savio. **O menor aprendiz no Brasil**. 2015. Disponível em: <<https://savioalarcao.jusbrasil.com.br/artigos/189325491/o-menor-aprendiz-no-brasil>>. Acesso em: 20 nov. 2016
- ALVES, Giovanni. **O Novo (e Precário) Mundo do Trabalho**: reestruturação Produtiva e Crises do Sindicalismo. São Paulo: Editorial Boitempo, 2000.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal – Precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis**. Florianópolis. v. 12. n.2. p. 188-197. Jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802009000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista eletrônica da Ret** – Rede de Estudos do Trabalho. Ano IV – Número 8 – 2011b.
- ALVES, Giovanni. Juventude e nova precariedade salarial no Brasil - Elementos da condição de proletária no século XX. In: ALVES, Giovanni; ESTANQUE, Elísio. (Orgs). **Trabalho, juventude e precariedade**: Brasil e Portugal. Bauru: Canal 6, 2012.
- ALVES, Giovanni. Crise estrutural do Capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social do século XXI. **Revista Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/15882/10735>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Neodesenvolvimentismo**: Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014a.

ALVES, Giovanni. **Precariado e “proletaróide”** – Uma nota metodológica. São Paulo, 24 fev. 2014b. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2014/02/24/precariado-e-proletaroides-uma-nota-metodologica/>>. Acesso em 20 jan. 2017.

AMAZARRAY, Mayte Raya et. al. Aprendiz versus Trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. In: **Psic.: Teor. e Pesq.**[online]. 2009, vol.25, n.3, pp.329-338. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722009000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 mai. 2018.

ANTONIASSI, Helga M. M. **O Trabalho Infantil no Brasil e a Doutrina da Proteção Integral**. 2008. 256f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

ANTUNES, Ricardo. Fenomenologia da crise brasileira. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19, n.35, p.09-26, jul./dez. 2015.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo.; SILVA, Maria A. M. (Orgs.). **O avesso do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0184.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O social em questão**. Rio de Janeiro, Ano XVIII, nº 34, 2015. Disponível em:<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_1_Antunes_Druck.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

ARAÚJO, Renan. Apontamentos sobre o trabalho e a emergência do metalúrgico jovem adulto-flexível no ABC Paulista. In: ALVES, Giovanni; ESTANQUE, Elísio. orgs. **Trabalho, juventude e precariedade**: Brasil e Portugal. Bauru: Canal 6, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de L. et al. **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

AREND, Marina L. **O trabalho infantil no Brasil frente aos limites Legais**. 2009. 83f. Monografia (Graduação em Direito) – Centro Universitário Univates, Lajeado. 2009. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/552/1/2009MarinaLohmannArend.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ARRUDA, Marcos. A Articulação Trabalho-Educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo. et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

BATISTA, Eraldo L. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BATISTA, Eraldo L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do Idort**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015.

BATISTA, Eraldo L. Reestruturação produtiva, Ideologia e Qualificação: Crítica as Noções de Competência e Empregabilidade. BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Org.). **Desafios do trabalho**. Capital e luta de classes no Século XXI. Londrina: Editora Praxis; Maringá: Editora Massoni, 2003

BATISTA, Tatiane A. O jovem trabalhador brasileiro e a qualificação profissional: a ilusão do primeiro emprego. In: SALES, Mione A.; MATOS, Marílio C. de; LEAL, Maria C. (Org.) **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.121-136, jan./fev./mar./abril. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BEHRING, R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCK, Ana, M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.academia.edu/6823812/A_adolesc%C3%Aancia_como_constru%C3%A7%C3%A3o_social_estudo_sobre_livros_destinados_a_pais_e_educadores_Adolesc%C3%Aancia_como_uma_constru%C3%A7%C3%A3o_social>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BORDIGNON, Talita. O “Intento Diferenciador” das ações governamentais por meio do Ensino Técnico a partir de 1946. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

BORGES, Angela. Os novos horizontes de exploração do trabalho, de precariedade e de desproteção. In: **Cadernos do CEAS**, Salvador, n.239, p. 713-741, 2016. Disponível em: <<https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/291>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 1.313, DE 17 DE JANEIRO DE 1891**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **DECRETO Nº 17.943, DE 12 DE OUTUBRO DE 1927**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DE 1937**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017

BRASIL. **DECRETO Nº 31.546, DE 06 DE OUTUBRO DE 1952**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D31546.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017

BRASIL. **DECRETO Nº 229, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0229.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017

BRASIL. **LEI Nº 5.274, DE 24 DE ABRIL DE 1974b**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5274.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017

BRASIL. **LEI Nº 6.086, DE 15 DE JULHO DE 1974**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6086-15-julho-1974-357536-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **LEI 11.180/2005 DE 23 DE SETEMBRO DE 2005b**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **DECRETO LEI Nº 5.598, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2005a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 12.852, de 5 DE AGOSTO DE 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Manual da Aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. 2014. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A454D74C101459564521D7BED/manua_l_aprendizagem_miolo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BUIAR, Janaína C. **Lei do Jovem Aprendiz: a legalização da adultização do adolescente trabalhador**. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BULCÃO, Irene; NASCIMENTO, Maria Lívia do. O Estado protetor e a “proteção por proximidade”. In: NASCIMENTO, Maria Lívia do. (Org.). **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAIRES, Vanessa G.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARCANHOLLO, Marcelo D. **Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica**. Rev. Econ. Contemp., Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rec/article/view/20631/11856>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Trabalho Infantil No Brasil Contemporâneo. In: **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 551-569, set/dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300010>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CARVALHO, Joari Aparecido Soares de. **Alguns aspectos da inserção de jovens no mercado de trabalho no Brasil: concepções, dados estatísticos, legislação, mecanismos de inserção e políticas públicas**. 2004. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/146.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2017

CASSAB, M. A. T.; NEGREIROS, A. Jovens trabalhadores e o debate da redução da jornada de trabalho. **Revista Versus Acadêmica**, Rio de Janeiro: UFRJ, abril de 2010. p. 85-91.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. In: **29ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006 (GT: Trabalho e Educação / n. 09). Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT09-2565--Res.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2017.

CHIARADIA, Reginaldo J. APRENDIZAGEM: um tempo de aprender (e) o sujeito que aprende – Serviço Nacional do Comércio – SENAC. In: JOSVIK, Mariane, BLEY, Regina Bergamashi (Org.) **Ser Aprendiz! Aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo: Ltr, 2009.

COLUCCI, Viviane. A teoria da proteção integral frente ao combate ao trabalho infantil e à regularização do trabalho do adolescente. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**. São Paulo, v. 79, n. 1, p. 55-65, jan./mar. 2013.

CONCEIÇÃO, Marcelo R. A educação para o Instituto de Organização Racional do Trabalho (1932 - 1946). In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Goiânia: Editora da Universidade Católica, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Marcelo%20Rodrigues%20Conceicao%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017

CORROCHANO, Maria C.; ABRAMO, Laís W. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. In: **Linhas Críticas**: Brasília. V22, n47. p. 110-129. Jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318250439_Juventude_educacao_e_trabalho_decente_a_construcao_de_uma_agenda>. Acesso em 10 jul. 2017

CORRÊA, Valcionir. **Capitalcracia**: a crise como exploração e degradação. Florianópolis: Editora em Debate, 2012.

COSTA. Antônio Carlos Gomes da. **De menor a cidadão**: notas para uma história do novo Direito da Infância e da Juventude no Brasil. Brasília: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. Ministério da Ação Social, 1994.

COUTO, Berenice Rojas. **O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira**: uma equação possível? São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Luiz A. **O ensino profissional na erradicação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2000a.

CUNHA, Luiz A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000b. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501406.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DALLEGRAVE, José A. N. Contrato de Trabalho Especial de Aprendizagem. In: JOSVIK, Mariane; BERGAMASHI, Regina (Orgs.). **Ser Aprendiz!** Aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: LTr, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2016.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? – Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Edu. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1105 – 1128, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

DIAS, Amanda B. **O Trabalho Da Criança E Do Adolescente No Brasil**: análise dos aspectos jurídicos de sua permissão na mídia televisiva. 105f. Monografia (DIREITO). Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2007.

DRUCK, Maria da G. **Terceirização**: Desfordizando a Fábrica. Um Estudo do Complexo Petroquímico. São Paulo: Editorial Boitempo, 2001.

DRUCK, Maria da G.; FILGUEIRAS, Luiz Antônio M. Política Social Focalizada e Ajuste Fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katal**. Florianópolis. v.10, n.1 p. 24-34. 2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000100004>>. Acesso em: 30 ago. 2017

FALEIROS, Vicente de Paula. **Caderno Especial n. 19** – 15 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2005. Disponível em:

<www.assistentesocial.com.br/biblioteca.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FARIA, Simone M. de; LEÃO, Inara B. **Adolescência**: um conceito de estágio de desenvolvimento psicossocial definido historicamente. 2007. Disponível em:<<http://www.simposioestadospoliticass.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP04.pdf>>. Acesso em 18 set. 2017.

FARIA, José Henrique de.; MENEGHETTI, Francis K. A Instituição da Violência nas Relações de Trabalho. In: FARIAS, José Henrique de. (Org.). **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FARIA, José Henrique de; SCHMITT, Elaine C. Indivíduo, Vínculo e Subjetividade. In: FARIAS, José Henrique de. (Org.). **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FERREIRA, Laura Valéria Pinto. Menores desamparados da Proclamação da República ao Estado Novo. **Revista Virtú** – ICH. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-7a5.pdf>>. Acesso em 18 set. 2017.

FERRETTI, Celso J.; SALLES, Fernando C.; GONZÁLEZ, Jorge L. C. Globalização, Trabalho e Formação Humana: Notas para a Problematização da Educação Escolar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. Especial, p. 198-215, mai. 2009.

Disponível em: <

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art12_33esp.pdf>. Acesso em 10 out. 2018.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n.59, 1997. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. CLACSO, Consejo. Buenos Aires. Ago. 2006. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. de. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: **Histórias das Crianças no Brasil**. DEL PRIORI, Mary (Org). 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Celso S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 2. v.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, Reforma do Estado e Formação Profissional no início dos anos de 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise no Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCISCO, Julio C.; GROppo, Luís Antonio. Adolescências(s) e juventudes (s): considerações a partir de uma coexistência legal. **Revista Crítica Educativa**. Sorocaba. v.2, n.2, p. 275-294, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/8>>. Acesso em 18 set. 2017.

FREITAS, Maria Ester de. Assédio Moral e Assédio Sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, Jun 2001, vol.41, no.2, p.8-19. ISSN 0034-7590. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902001000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_7.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos de 1990. In: _____ (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira, 2006.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GALLINDO, Jussara. Formação para o Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GUILHERME, Rosilaine C.; NOGUEIRA, Vera M. R. A reforma do Estado e suas implicações nas políticas sociais. **Revista Políticas Públicas**, São Luiz, v. 14, n.2, p.329-337, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/444>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

GOMES, Hélica S. C. Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XX**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GOMES, Hélica S. C.; BATISTA, Eraldo L. **Educação para a Práxis: Contribuições de Gramsci para uma pedagogia da educação profissional**. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **Realidades da Educação Profissional do Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do COGEIME**. Ano 13, n. 25, dez./2004, p. 9-22. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Ultima Década**. nº33, CIDPA Valparaíso, Dez., 2010. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude e Políticas Públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades** [online]. 2017, vol.14, p. 9-17. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2318-92822017000100002>. Acesso em 10 jul. 2017

GURSKI, Rose. **Três ensaios sobre juventude e violência**. São Paulo: Escuta/Clínica MaudMannoni, 2012.

HANDEFAS, A. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. **Reunião Anual Da Anped**, 24, 2001, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

IGNÁCIO, Paulo Cesar de Sousa. A Acumulação flexível no Brasil e suas Demandas de Qualificação da Força de Trabalho. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em 10 set. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 100, p.1153-1178, 2007. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. In: **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores** (Esforce). Brasília: CNTE, v.5, n.8, jan.- jun./2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46>>. Acesso em: 20 jan. 2017

KUENZER, Acácia Zeneida. *Trabalho e Escola: flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível*. **Educação e Sociedade**, 2017, vol. 38. p. 331-354. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

LANCMAN, Selma. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 25-36.

LEITE, Elenice Moreira. **Juventude e trabalho**: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria V.; PAPA, Fernanda de C. (Org.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

LEWKOVICZ, Ida.; GUTIERREZ, Horácio.; FLORENTINO, Manolo. **Trabalho Compulsório e Trabalho Livre no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

LIMA, Eurenice. Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do sentimento. In: Antunes, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

LIMA, Marcos Ricardo de. **PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**: uma crítica na perspectiva marxista. 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>. Acesso em 10 set. 2017.

LOPES, Christiani B.; BORTOLO, Claudimara C.; ALMEIDA, Shiderlene V. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2016v34n2p555/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LUCA, Tania Regina de. **Indústria e Trabalho do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

MACHADO, Lucíola R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucíola R. de Souza. Racionalização produtiva e formação no trabalho. **Trabalho & Educação**: Belo Horizonte: NETE, nº 0, p. 41-61, 1996. Disponível em:<<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7181/5555>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MANFRED, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZANO, Sofia Padua; COSTA, Edmilson Silva. **Capitalismo Monopolista Brasileiro e a Impossibilidade do Nacional-Desenvolvimentismo**. In: VII Colóquio de Economistas Políticos, Caracas, 2007. Disponível em: http://odiario.info/b2-img/brasil_edmilson.pdf. Acesso em: 27 jan. 2018.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. In: Sader, Emir (org). Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Vozes, Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 105-165. MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p. 63- 75, maio/jun./jul./ago. 1997. Disponível em: <
http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_08_MARIA_ORNELIA_DA_SILVEIRA_MARQUES.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

MARTINS, Carlos E. **O pensamento social de Ruy Mauro Marini e sua atualidade**: reflexões para o século XXI. Crítica Marxista, vol. 32, p. 127-146, 2011. Disponível em: <
https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo236merged_document_246.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018. MARTINS, Heloísa H. T. de Souza. O jovem no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 6, set.-dez. 1997, p. 96-109. Disponível em: <
http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_10_HELOISA_HELENA_TEIXEIRA_DE_SOUZA_MARTINS.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATTOSO, FrancinellyA.. A juventude e trabalho: o futuro da classe trabalhadora em questão. **Revista Conexão Geraes**, v. 3, p. 35-41, 2015. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/publicacoes/Home/PDF/51>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MEDEIROS, Marília S. F. Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil. In: **Revista Latitude**, vol.3, nº1, p. 55-75, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/641>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MEDEIROS, Regina de Paula.; MUNIZ, Luciano B. JUVENTUDE E TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para jovens do Plug Minas. **Revista de Ciências Sociais**, nº42, Janeiro / Junho de 2015, p. 287-309. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/17185/14166>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MEDEIROS, Regina de Paula.; MUNIZ, Luciano B. Percepções Juvenis Sobre O Mundo Do Trabalho E Suas Possibilidades De Acesso. **V Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**, 2012. Recife: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-48.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MENDES, Ana M.; SIQUEIRA. Avaliação de desempenho e Assédio Moral. In: SOBOLL, Lis A.; FERRAZ, Deise L. da Silva. **Gestão de pessoas: armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014.

MENEGHETTI, Francis K.; CICMANEC, Édna R. Instituição da violência no Trabalho em uma Loja de Departamentos. In: FERRAZ, Deise L. da Silva. et.al. (Org.). **Gestão de Pessoas e relações de trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria C. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE (Org.). **Histórias das Crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. **Mulheres e Menores no Trabalho Industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

MULLER, Meire Terezinha. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campina, n.40, p. 189-211, dez.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pd>. Acesso em: 05 mai. 2017.

MULLER, Meire Terezinha. A Educação Profissionalizante no Brasil e no SENAI: A formação para o trabalho. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.) **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MULLER, Meire Terezinha. A lousa e o torno: a Escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. 2009. 339 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000449544>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MULLER, Meire Terezinha. As SMO-Séries Metódicas Ocupacionais – como Estratégia Pedagógica Indispensável à Educação Profissionalizante do SENAI. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

NASCIMENTO, Carla G. S.; SILVA, Beatriz A. Modernidade: um breve olhar para a juventude. **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, 2011. São Cristovão: SE. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%203/PDF/Microsoft%20Word%20-%20MODERNIDADE%20UM%20BREVE%20OLHAR%20PARA%20A%20JUVENTUDE.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2017.

NASCIMENTO, Carlos A. do.; DILLENBURG, Fernando F.; SOBRAL, Fábio M. **Exploração e superexploração da força de trabalho em Marx e Marini**. In: ALMEIDA, Niemeyer F. (Org.) Desenvolvimento e Dependência: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: Ipea, 2013. p. 49-70. Disponível em: <http://www.ie.ufu.br/sites/ie.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/livro_desenvolvimento_dependencia.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.

NEPOMUCENO, Valéria. As relações com o mundo do trabalho – adeus, infância. In: CABRAL, Edson Araújo (Org.). **Sistema de Garantia de Direitos: um caminho para a proteção integral**. Recife: CENDHEC, 1999.

NOGUEIRA, C. G.; CASTAMAN, A. S. Educação Profissional: considerações sobre a sua trajetória histórica e social. **III SEMINÁRIO REGIONAL DE DIREITOS E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E I SIMPÓSIO PIBID**. Sertão: Goellner, 2013. v. 1. p. 14-83.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000118&pid=S0101-3289201300010001200011&lng=pt>. Acesso em: 26 out. 2017.

OLESKI, Regina J. Histórico da Aprendizagem Profissional. In: JOSVIK, Mariane; BERGAMASHI, Regina (Orgs.). **Ser Aprendiz!:** Aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: LTr, 2009.

OLETO, Alice de Freitas. et.al. Percepções de Tutores sobre o Assédio Sexual sofrido por jovens trabalhadores nas Organizações. **Revista Gestão. Org**, v.16, n.1, 2018. p.43-56. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/237435>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Selva, 2004.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Rev. Latino Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 3, maio 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v9n3/11503.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização de adolescente**. São Paulo: LTr, 2009.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

_____. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 15, n.44, p.245-266, jan/abr. 2015. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15042&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

OLIVEIRA, Rodrigo F. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Revista Urutágua** – acadêmica multidisciplinar. nº.24 UEM.2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/10698/7171> Acesso em: 12 mar. 2016.

OSORIO, Jaime. **Fundamentos da Superexploração**. In: ALMEIDA, Niemeyer F. (Org.) Desenvolvimento e Dependência: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: Ipea, 2013. p. 49-70. Disponível em: <http://www.ie.ufu.br/sites/ie.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/livro_desenvolvimento_dep_endencia.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.

PAGANINI, Juliana. O trabalho infantil no Brasil: uma história de exploração e sofrimento. **AmicusCuriae** V.5, N.5 (2008), 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/amicus/article/viewFile/520/514>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

PAGÈS, Max et al. **O Poder das Organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). Histórias das Crianças no Brasil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PEDROSO, Márcia N. C. A. Formação do Novo Trabalhador Frente à Reestruturação do Trabalho e da Produção. **Sociedade em Debate**, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/416>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

PEREIRA, Samara C. S.; PASSOS, Guiomar de O. Educação e dualidade a trajetória da educação média no Brasil. **VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2010, Teresina. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.9/GT_09_01_2010.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

PERES, José Roberto R.; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas Sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem fronteiras**. Rio de Janeiro, v.13, n.2, p.234-255, mai/ago.2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf> >. Acesso em: 17 jan. 2017.

POCHMANN, Marcio. Desempregados no Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PRESTES, Emília; VERAS, Roberto. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. **Rev. Lusófona Educ.** 2009;(14):45-59. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n14/n14a04.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

RAICHELIS, R. **Esfera pública e Conselhos de assistência social**: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 1998.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

REIS, Jane M. dos Santos. O empresariado Industrial Nacional e seus Projetos Educacionais: A dialética da formação humana entre décadas de 1970 e 1980. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

RIZZINI, Irene; PILOTTI. (orgs.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil**. Brasília: Universitária, 2002.

RIZZINI, Irma. **O Século Perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, Livraria e Editora, 1998.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. **Histórias das Crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIZZO, Catarina da Silva; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. **Trab. educ. saúde** (Online). 2010, vol.8, n.3, pp.407-417. ISSN 1981-7746. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/04.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

RIZOTTI, M. L. A. Aspectos econômicos e políticos determinantes da política social brasileira. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 161-181, 1999.

ROCHA, Everardo Pereira. **A sociedade do sonho**: comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

RODRÍGUEZ, Ernesto. Emprego e juventude: muitas iniciativas, poucos avanços: um olhar sobre a América Latina. **Nueva Sociedad**, n. 232, 2012. Disponível em: <<http://nuso.org/articulo/emprego-e-juventude-muitas-iniciativas-poucos-avancos-um-olhar-sobre-a-america-latina/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial**: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROSA, Elizabete T. S. Adolescente com prática de ato infracional: a questão da inimputabilidade penal. **Serviço Social & Sociedade**, ano XXII, n. 67. São Paulo: Cortez, 2001.

ROUSSELET, Jean. **O adolescente e o trabalho**. Tradução de Daniel Innocentini. São Paulo: Paulinas, 1963.

RUMMERT, Sonia M.; TOLEDO, Flávia. A. O PNQ e a Política de Qualificação Profissional de Trabalhadores a partir dos anos 1990. **Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalonecessario/article/view/6091>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SALM, Cláudio L. **Escola e Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Georgina Sobreira dos. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR AO PNQ. **27º Reunião da Anped**. GT09 – Trabalho e Educação. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t099.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SANTOS, Theotonio dos. O novo caráter da dependência: grande empresa e capital estrangeiro na América Latina. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Perspectivas do Capitalismo Moderno**: leituras de sociologia do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p 185-236.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SECCO, Marco Antonio A.; GIONEDES, Robison Luis.; NARDELLI, Thaise. Aprendizagem Profissional: Desenvolvimento e Autonomia. In: JOSVIK, Mariane; BERGAMASHI, Regina. **Ser Aprendiz!**: Aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: LTr, 2009.

Série metódica ocupacional (SMO): o ensino profissional para o aprender fazendo. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Regional de São Paulo. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

SILVA, Márcia Iara Costa da. **Infância Perdida, direitos negados**: o trabalho infantil em questão. Maceió: EDUFAL, 2013.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira. Adultização da Infância: o cotidiano das crianças trabalhadoras no mercado Ver-o-peso, em Belém do Pará. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano 23, nº 69, p. 151-172, mar. 2002.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XXVI, nº. 83, p.30-62, set. 2005.

SILVA, Suelen S. C. da.; OLIVEIRA Lourival José de. A proteção ao trabalho do menor. **Rev. de Direito Público**. Londrina, V.3, N.3, P. 60,82, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/10959/9635>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, Regiane, C.; LOPES, Roseli E. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. São Carlos, jul-dez 2009, v. 17, n.2, p. 87-107. Disponível em: <<http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>>. Acesso em 10 jul. 2017

SILVEIRA, Zuleide S. Educação Profissional, Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Científico-tecnológico. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

SOUSA, Kamila Costa; OLIVEIRA, Jaiane. Juventudes e Consumo: um estudo empírico com jovens da periferia de fortaleza. **V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, 2012**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. v. 5. p. 1-14. Disponível em: < <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-127.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de. RAMOS, Marise Nogueira. DELUIZ, Neise. **Educação profissional na esfera Municipal**. São Paulo: Xamã, 2007.

SOUZA, Elizabete G. de. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTAS, Eraldo Leme; MULLHER, Meire Terezinha (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

SOUZA, Thaís Godoi; LARA, Angela Mara Barros. O Papel do Estado em documentos de Política Educacional: a visão de Agências Multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 151-168, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2170>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**. (Natal) vol.17 no.3 Natal Set./Dez. 2012, p. 353-360. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2012000300002>. Acesso em 10 jul. 2017.

SPIDEL, Cheywar R. **Criança e adolescente no mercado de trabalho: família, escola e empresa**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N.º 24, set/dez 2003, p. 16-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>>. Acesso em 19 ago. 2017

STAMPA, Inez Teresinha. Transformações recentes no “mundo do trabalho” e suas consequências para os trabalhadores brasileiros e suas organizações. **Em Pauta**, n.30, v.10. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/5104>>. Acesso em 23 mai. 2017.

STAMPA, Inez Terezinha; JORDÃO, Ana Paula Ferreira. Precarização E Informalidade No Mundo Do Trabalho No Brasil: notas para reflexão. VII **Jornada Internacional de Políticas Públicas - JOINPP**, 2015, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, 2015. v. 1. p. 1. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo2/precarizacao-e-informalidade-no-mundo-do-trabalho-no-brasil-notas-para-reflexao.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2017.

TENCA, Álvaro. **Senhores dos trilhos: Racionalização, trabalho e tempo livre nas narrativas de ex-alunos do Curso de Ferroviários da Antiga Paulista**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

TEIXEIRA, F.; OLIVEIRA, M. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANA, Nildo. **Juventude e sociedade: Ensaio sobre a condição juvenil**. São Paulo: Giostri Editora, 2015.

VIANA, Nildo. DEBORD: Espetáculo, Fetichismo e abstratificação. **Revista Panorama**, n.1, agosto de 2011.

VENANCIO, Renato P. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **Histórias das Crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VINUTO, Juliana. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637>>. Acesso em 03 jan. 2017

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

WAGNER, Adolfo. Ruy Mauro Marini: uma Interpretação Marxista do Capitalismo Dependente. In: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009. P. 59-76

WEYRICH, Márcio Luiz. **Primeiro emprego**: uma análise comparativa dos programas federais e estaduais. Monografia (especialização) – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), da Câmara dos Deputados, e Instituto Serzedello Corrêa (ISC), do Tribunal de Contas da União, Curso de Especialização em Orçamento Público, 2007.

WEINSTEN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964**. São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS
RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ADOLESCENTES E JOVENS
TRABALHADORES



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Tecnologia
e Sociedade



**CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS
JOVENS E ADOLESCENTES TRABALHADORES**

Curitiba, XX de XX de 2017.

Prezado(a) responsável pelo adolescente: _____

Antecipadamente, meus agradecimentos pela sua colaboração. O trabalho para o qual solicito a autorização da participação de seu/sua filho/a faz parte do projeto de tese do curso de Doutorado ora em andamento junto ao Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - PR), sob a orientação do Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, intitulado **LEI DA APRENDIZAGEM: da naturalização à regulamentação de inserções precárias de jovens e adolescentes no mercado de trabalho**. Este trabalho tem como objetivo: verificar se a inserção no mercado de trabalho como aprendiz e processo de aprendizagem técnico-profissional tem contribuído para o desenvolvimento profissional do adolescente e jovem trabalhador.

A participação de seu/sua filho/a se dará em dois momentos:

1. por meio da resposta a um questionário onde serão solicitados alguns dados, tais como nome, local de moradia, a empresa em que atuava como trabalhador (a)aprendiz, sua escolaridade e composição familiar.
2. por meio de uma entrevista que colherá dados sobre o curso de aprendizagem e a prática realizada por ele na empresa, como trabalhador (a)aprendiz.

Considerando a importância da participação de seu/sua filho/a nessa pesquisa, ao mesmo tempo que reitero minha solicitação de sua autorização, comprometo-me a resguardar o necessário anonimato sobre os dados, informações e opiniões aos quais tiver acesso, não permitindo sua identificação.

Na certeza de poder contar com a sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessárias para a execução do projeto.

Atenciosamente,

Janaína Cristina Buiar
janaina_buiar@hotmail.com

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS
RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ADOLESCENTES E JOVENS
TRABALHADORES



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Tecnologia
e Sociedade



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, CPF _____
responsável legal pelo adolescente
_____, fui esclarecido(a)
sobre a pesquisa conduzida pela pesquisadora Janaína Cristina Buiar, sob a orientação do
Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia e autorizo que meu/minha filho/a dela participe, assim
como que sua entrevista seja gravada e seu conteúdo utilizado na realização da pesquisa,
salvaguardado o seu anonimato.

Curitiba, ____ de _____ de 2017.

Nome e Assinatura do Responsável

Nome e Assinatura do Aprendiz

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Tecnologia
e Sociedade



PESQUISA - intitulado LEI DA APRENDIZAGEM: da naturalização à regulamentação de inserções precárias de jovens e adolescentes no mercado de trabalho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar voluntariamente desta pesquisa e dela poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e sem precisar dar explicações, desde que o faça antes da publicação de seus resultados. Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação.

Nenhuma de suas respostas oferecerá qualquer risco à sua integridade física, mental, social ou moral, uma vez que o conteúdo obtido nas entrevistas terá tratamento institucional e não pessoal.

Sua identidade será preservada, porém, deverá ser registrada para possibilitar a organização dos dados coletados, bem como para que seja possível a confirmação e eventual aprofundamento, caso necessário, das informações obtidas. O sigilo de sua identidade será garantido pela pesquisadora, que fará uso de um código de identificação individual a cada participante, que não será divulgado sob nenhuma hipótese ou alegação.

Eu, _____ CPF _____
ex aluno aprendiz da Instituição _____
_____ no curso de aprendizagem _____, fui

esclarecido(a) sobre a pesquisa conduzida pela pesquisadora Janaína Cristina Buiar, sob a orientação do Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia. Concordo em participar de todas as etapas da pesquisa e também que minha entrevista seja gravada e seu conteúdo utilizado na realização da pesquisa, salvaguardado o meu anonimato.

Curitiba, ____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura

APÊNDICE D - ROTEIRO DE PESQUISA – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Tecnologia
e Sociedade



PESQUISA - intitulado **LEI DA APRENDIZAGEM: da naturalização à regulamentação de inserções precárias de jovens e adolescentes no mercado de trabalho**

Objetivo: Conhecer o perfil sócio econômico, escolar, profissional e familiar dos adolescentes e jovens que realizaram curso de aprendizagem e atuaram como trabalhadores aprendizes no mercado de trabalho.

Data __/__/_____

- Autorizo que sejam utilizadas as informações por mim fornecidas nesta pesquisa.
- Desejo, caso seja necessário, ser identificado nos relatórios da pesquisa.
- Não desejo ser identificado nos relatórios da pesquisa.

Nome: _____

E-mail: _____

telefone: () _____

Assinatura: _____

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Data de nascimento: __/__/__ Idade: __ Sexo: _____

Endereço: _____ nº: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

ESCOLARIDADE:

QUANDO REALIZAVA CURSO DE APRENDIZAGEM

Nome da Escola / Colégio: _____

Endereço: _____ nº: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Estudava em escola:ESTADUAL MUNICIPAL FEDERAL PARTICULAR **Cursava:**Ensino Fundamental: 8º ANO 9º ANO Ensino Médio: 1ª. SÉRIE 2ª. SÉRIE 3ª. SÉRIE Supletivo: ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO

Outro: _____

Turno em que frequenta a escola/colégio:MANHÃ TARDE NOITE **ATUALMENTE**

Nome da Escola / Colégio: _____

Endereço: _____ nº: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Estuda em escola:ESTADUAL MUNICIPAL FEDERAL PARTICULAR **Cursa:**Ensino Fundamental: 8º ANO 9º ANO Ensino Médio: 1ª. SÉRIE 2ª. SÉRIE 3ª. SÉRIE Supletivo: ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO

Outro: _____

Turno em que frequenta a escola/colégio:MANHÃ TARDE NOITE

CURSO DE APRENDIZAGEM:

Instituição: _____

Nome do Curso: _____

Turno em que realizava curso de aprendizagem:MANHÃ TARDE NOITE **Data de início do curso de Aprendizagem:** __/__/__ **Término:** __/__/__**Disciplinas cursadas:** _____

EMPRESA:

Empresa em que trabalhou como aprendiz: _____

Endereço _____ n°: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Início de contrato de aprendizagem: __/__/__**Término de contrato de aprendizagem:** __/__/__**Turno em que trabalhava:**MANHÃ TARDE NOITE **Setor em que trabalha:** _____**Função / Atividades realizadas:** _____

Salário: _____**Benefícios oferecidos pela empresa:**Cesta básica plano de saúde almoço vale transporte participação nos lucros

Outros: _____

ATIVIDADE E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

ANTES DO CURSO DE APRENDIZAGEM E INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO COMO APRENDIZ

Realizou alguma atividade profissional antes de ingressar no curso de aprendizagem e no mercado de trabalho formal:

NÃO SIM

Quais? _____

Idade: _____

Como: aprendiz estagiário mercado de trabalho informal

Salário: _____

Quantas horas por dia: _____

Cursos de qualificação profissional:

Curso	Carga horária	Ano de realização	Instituição

APÓS REALIZAR O CURSO DE APRENDIZAGEM E INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO COMO APRENDIZ

Você foi efetivado na empresa onde atuou como trabalhador (a)?

SIM NÃO

Porque? _____

Realizou alguma atividade profissional após finalizar o contrato de aprendizagem?

SIM NÃO

Quais? _____

Como: aprendiz estagiário mercado de trabalho informal

Efetivado em outra empresa / comércio

Salário: _____

Quantas horas por dia: _____

Atividades realizadas: _____

DADOS FAMILIARES:

Com quantas pessoas reside: _____

Composição Familiar/ Profissão / Salário

Grau de parentesco	Idade	Trabalha? (sim ou não)	Com carteira assinada? (sim ou não)	Profissão	Faixa salarial estimada*

* 1 – de 1 a 2 salários mínimos;

2 – de 2 a 3 salários mínimos;

3 – de 3 a 5 salários mínimos;

4 – acima de 5 salários mínimos

APÊNDICE E – ROTEIRO DE PESQUISA – ENTREVISTA DOS
ADOLESCENTES E JOVENS TRABALHADORES



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Tecnologia
e Sociedade



PESQUISA - Intitulado **LEI DA APRENDIZAGEM: da naturalização à regulamentação de inserções precárias de jovens e adolescentes no mercado de trabalho**

ENTREVISTA:

Como soube do curso de aprendizagem promovido pela instituição? Quais foram os motivos que o levaram a realizar este curso e ingressar no mercado de trabalho como trabalhador? Porque escolheu este curso e esta instituição? Houve influência de alguém?

Relate sobre o processo seletivo e as etapas que realizou para ingressar na Instituição. Como você se preparou para o processo seletivo? Qual foi o teste mais difícil, cansativo e o mais fácil na sua opinião?

Como as aulas foram ministradas no curso? Suas aulas eram mais práticas ou teóricas? Quais disciplinas você mais gostou? E as que menos gostou? Porquê?

Quando você achava que aprendeu mais: quando a aula era prática ou quando era teórica? O que lhe proporcionou mais conhecimento para a atividade que você realiza na empresa, a teoria ou a prática? Porquê? Tudo que você aprendeu no curso de aprendizagem foi praticado em sua atividade profissional na empresa? De que forma, relate.

Qual a diferença entre o processo de ensino vivenciado na escola, comparado com o que você aprendeu na Instituição? De que forma as aulas ministradas no ensino regular auxiliaram no curso de aprendizagem e em sua prática profissional na empresa?

Entre escola, curso de aprendizagem e empresa, qual ambiente você mais e menos gostava de frequentar? Porquê?

Relate as atividades que realizava na empresa. Qual era sua função como trabalhador?

Como era o ambiente de trabalho? Qual a relação que você estabelecia com seus colegas de trabalho e chefia? Como eles auxiliavam você em suas atividades profissionais? O que você mais e menos gosta no ambiente de trabalho?

Você percebeu alguma diferença, na realização de atividades na empresa, entre você, trabalhador e o trabalhador efetivo? Relate-as. Que exigências eram feitas e como você deveria se comportar enquanto trabalhador na empresa?

O que você fazia com o seu salário de trabalhador? Ele participa da composição de renda familiar? Em que parcela?

Você foi contratado após finalizar curso de aprendizagem? Se não, quais foram os motivos que levaram a sua não contratação como trabalhador efetivo da empresa?

Você conhece a Lei da Aprendizagem? Como foi o seu primeiro contato? Sabe o que a legislação estabelece em termos de direitos e deveres como trabalhador?

Como era feito o acompanhamento do seu desempenho no curso e na empresa, teve algum processo de avaliação? Existia algum profissional que se responsabilizasse e

acompanhasse sua atividade prática na empresa? Como é realizado este acompanhamento?

Como era sua rotina diária depois que ingressou no curso e começou a trabalhar? O que você teve que deixar de fazer para realizar o curso de aprendizagem e ingressar no mercado de trabalho? Quais foram os pontos positivos e negativos dessa rotina?

Nos finais de semana, por exemplo, conseguia se desligar da rotina semanal para estabelecer outros momentos em sua vida? O que geralmente você estava acostumado a fazer?

O que sua família e colegas falaram quando você resolveu realizar o curso e ingressar no mercado de trabalho? Como você passou a ser tratado e visualizado por eles? Mudou a relação entre vocês?

O que fez profissionalmente depois que finalizou contrato de aprendizagem com o SENAI e empresa contratante? Qual a sua situação profissional atualmente?

Quais são suas pretensões profissionais para o futuro?

Você gostaria de falar alguma coisa que não foi abordada nesta entrevista?

ANEXO A – DECRETO LEI Nº 5.598, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2005**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 5.598, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Título III, Capítulo IV, Seção IV, do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho, e no Livro I, Título II, Capítulo V, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente,

DECRETA:

Art. 1º Nas relações jurídicas pertinentes à contratação de aprendizes, será observado o disposto neste Decreto.

CAPÍTULO I**DO APRENDIZ**

Art. 2º Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

Parágrafo único. A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.

CAPÍTULO II**DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM**

Art. 3º Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

Parágrafo único. Para fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

Art. 4º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Art. 5º O descumprimento das disposições legais e regulamentares importará a nulidade do contrato de aprendizagem, nos termos do art. 9º da CLT, estabelecendo-se o vínculo empregatício diretamente com o empregador responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica, quanto ao vínculo, a pessoa jurídica de direito público.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL E DAS ENTIDADES QUALIFICADAS EM FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL MÉTODICA

Seção I

Da Formação Técnico-Profissional

Art. 6º Entendem-se por formação técnico-profissional metódica para os efeitos do contrato de aprendizagem as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A formação técnico-profissional metódica de que trata o caput deste artigo realiza-se por programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º deste Decreto.

Art. 7º A formação técnico-profissional do aprendiz obedecerá aos seguintes princípios:

- I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental;
- II - horário especial para o exercício das atividades; e
- III - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Parágrafo único. Ao aprendiz com idade inferior a dezoito anos é assegurado o respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Seção II

Das Entidades Qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica

Art. 8º Consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica:

- I - os Serviços Nacionais de Aprendizagem, assim identificados:
 - a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI;

- b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC;
- c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR;
- d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; e
- e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP;

II - as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas; e

III - as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 1º As entidades mencionadas nos incisos deste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.

§ 2º O Ministério do Trabalho e Emprego editará, ouvido o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso III.

CAPÍTULO IV

Seção I

Da Obrigatoriedade da Contratação de Aprendizizes

Art. 9º Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

§ 1º No cálculo da percentagem de que trata o caput deste artigo, as frações de unidade darão lugar à admissão de um aprendiz.

§ 2º Entende-se por estabelecimento todo complexo de bens organizado para o exercício de atividade econômica ou social do empregador, que se submeta ao regime da CLT.

Art. 10. Para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

§ 1º Ficam excluídas da definição do caput deste artigo as funções que demandem, para o seu exercício, habilitação profissional de nível técnico ou superior, ou, ainda, as funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança, nos termos do inciso II e do parágrafo único do art. 62 e do § 2º do art. 224 da CLT.

§ 2º Deverão ser incluídas na base de cálculo todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de dezoito anos.

Art. 11. A contratação de aprendizes deverá atender, prioritariamente, aos adolescentes entre quatorze e dezoito anos, exceto quando:

I - as atividades práticas da aprendizagem ocorrerem no interior do estabelecimento, sujeitando os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade, sem que se possa elidir o risco ou realizá-las integralmente em ambiente simulado;

II - a lei exigir, para o desempenho das atividades práticas, licença ou autorização vedada para pessoa com idade inferior a dezoito anos; e

III - a natureza das atividades práticas for incompatível com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos adolescentes aprendizes.

Parágrafo único. A aprendizagem para as atividades relacionadas nos incisos deste artigo deverá ser ministrada para jovens de dezoito a vinte e quatro anos.

Art. 12. Ficam excluídos da base de cálculo de que trata o caput do art. 9º deste Decreto os empregados que executem os serviços prestados sob o regime de trabalho temporário, instituído pela Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1973, bem como os aprendizes já contratados.

Parágrafo único. No caso de empresas que prestem serviços especializados para terceiros, independentemente do local onde sejam executados, os empregados serão incluídos na base de cálculo da prestadora, exclusivamente.

Art. 13. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica previstas no art 8º.

Parágrafo único. A insuficiência de cursos ou vagas a que se refere o caput será verificada pela inspeção do trabalho.

Art. 14. Ficam dispensadas da contratação de aprendizes:

I - as microempresas e as empresas de pequeno porte; e

II - as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional.

Seção II

Das Espécies de Contratação do Aprendiz

Art. 15. A contratação do aprendiz deverá ser efetivada diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem ou, supletivamente, pelas entidades sem fins lucrativos mencionadas no inciso III do art. 8º deste Decreto.

§ 1º Na hipótese de contratação de aprendiz diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem, este assumirá a condição de empregador, devendo inscrever o aprendiz em programa de aprendizagem a ser ministrado pelas entidades indicadas no art. 8º deste Decreto.

§ 2º A contratação de aprendiz por intermédio de entidade sem fins lucrativos, para efeito de cumprimento da obrigação estabelecida no caput do art. 9º, somente deverá ser formalizada após a celebração de contrato entre o estabelecimento e a entidade sem fins lucrativos, no qual, dentre outras obrigações recíprocas, se estabelecerá as seguintes:

I - a entidade sem fins lucrativos, simultaneamente ao desenvolvimento do programa de aprendizagem, assume a condição de empregador, com todos os ônus dela decorrentes, assinando a Carteira de Trabalho e Previdência Social do aprendiz e anotando, no espaço destinado às anotações gerais, a informação de que o específico contrato de trabalho decorre de contrato firmado com determinado estabelecimento para efeito do cumprimento de sua cota de aprendizagem ; e

II - o estabelecimento assume a obrigação de proporcionar ao aprendiz a experiência prática da formação técnico-profissional metódica a que este será submetido.

Art. 16. A contratação de aprendizes por empresas públicas e sociedades de economia mista dar-se-á de forma direta, nos termos do § 1º do art. 15, hipótese em que será realizado processo seletivo mediante edital, ou nos termos do § 2º daquele artigo.

Parágrafo único. A contratação de aprendizes por órgãos e entidades da administração direta, autárquica e fundacional observará regulamento específico, não se aplicando o disposto neste Decreto.

CAPÍTULO V

DOS DIREITOS TRABALHISTAS E OBRIGAÇÕES ACESSÓRIAS

Seção I

Da Remuneração

Art. 17. Ao aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora.

Parágrafo único. Entende-se por condição mais favorável aquela fixada no contrato de aprendizagem ou prevista em convenção ou acordo coletivo de trabalho, onde se especifique o salário mais favorável ao aprendiz, bem como o piso regional de que trata a Lei Complementar nº 103, de 14 de julho de 2000.

Seção II

Da Jornada

Art. 18. A duração do trabalho do aprendiz não excederá seis horas diárias.

§ 1º O limite previsto no caput deste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tenham concluído o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

§ 2º A jornada semanal do aprendiz, inferior a vinte e cinco horas, não caracteriza trabalho em tempo parcial de que trata o art. 58-A da CLT.

Art. 19. São vedadas a prorrogação e a compensação de jornada.

Art. 20. A jornada do aprendiz compreende as horas destinadas às atividades teóricas e práticas, simultâneas ou não, cabendo à entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica fixá-las no plano do curso.

Art. 21. Quando o menor de dezoito anos for empregado em mais de um estabelecimento, as horas de trabalho em cada um serão totalizadas.

Parágrafo único. Na fixação da jornada de trabalho do aprendiz menor de dezoito anos, a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica levará em conta os direitos assegurados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Seção III

Das Atividades Teóricas e Práticas

Art. 22. As aulas teóricas do programa de aprendizagem devem ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino, e com meios didáticos apropriados.

§ 1º As aulas teóricas podem se dar sob a forma de aulas demonstrativas no ambiente de trabalho, hipótese em que é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressalvado o manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados.

§ 2º É vedado ao responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem cometer ao aprendiz atividades diversas daquelas previstas no programa de aprendizagem.

Art. 23. As aulas práticas podem ocorrer na própria entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica ou no estabelecimento contratante ou concedente da experiência prática do aprendiz.

§ 1º Na hipótese de o ensino prático ocorrer no estabelecimento, será formalmente designado pela empresa, ouvida a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, um empregado monitor responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, em conformidade com o programa de aprendizagem.

§ 2º A entidade responsável pelo programa de aprendizagem fornecerá aos empregadores e ao Ministério do Trabalho e Emprego, quando solicitado, cópia do projeto pedagógico do programa.

§ 3º Para os fins da experiência prática segundo a organização curricular do programa de aprendizagem, o empregador que mantenha mais de um estabelecimento em um mesmo município poderá centralizar as atividades práticas correspondentes em um único estabelecimento.

§ 4º Nenhuma atividade prática poderá ser desenvolvida no estabelecimento em desacordo com as disposições do programa de aprendizagem.

Art. 23-A. O estabelecimento contratante cujas peculiaridades da atividade ou dos locais de trabalho constituam embaraço à realização das aulas práticas, além de poderem ministrá-las exclusivamente nas entidades qualificadas em formação técnico profissional, poderão requerer junto à respectiva unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Previdência Social a assinatura de termo de compromisso para o cumprimento da cota em

entidade concedente da experiência prática do aprendiz. (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

§ 1º Caberá ao Ministério do Trabalho e Previdência Social definir: (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

I - os setores da economia em que a aula prática poderá se dar nas entidades concedentes; e (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

II - o processamento do pedido de assinatura de termo de compromisso. (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

§ 2º Consideram-se entidades concedentes da experiência prática do aprendiz: (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

I - órgãos públicos; (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

II - organizações da sociedade civil, nos termos do art. 2º da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014; e (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

III - Unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase. (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

§ 3º Firmado o termo de compromisso com o Ministério do Trabalho e Previdência Social, o estabelecimento contratante e a entidade qualificada por ele já contratada deverão firmar conjuntamente parceria com uma das entidades concedentes para a realização das aulas práticas. (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

§ 4º Caberá à entidade qualificada o acompanhamento pedagógico da etapa prática. (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

§ 5º A seleção de aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico Mais Emprego e deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como: (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

VI - jovens e adolescentes com deficiência; (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

VII - jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e, (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública. (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

§ 6º Os percentuais a serem cumpridos na forma alternativa e no sistema regular deverão constar do termo de compromisso firmado com o Ministério do Trabalho e Previdência Social, com vistas ao adimplemento integral da cota de aprendizagem, observados, em todos os casos, os limites previstos na Seção IV do Capítulo IV do Título III do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho e a contratação do percentual mínimo no sistema regular, (Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016)

Seção IV

Do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

Art. 24. Nos contratos de aprendizagem, aplicam-se as disposições da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990.

Parágrafo único. A Contribuição ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço corresponderá a dois por cento da remuneração paga ou devida, no mês anterior, ao aprendiz.

Seção V

Das Férias

Art. 25. As férias do aprendiz devem coincidir, preferencialmente, com as férias escolares, sendo vedado ao empregador fixar período diverso daquele definido no programa de aprendizagem.

Seção VI

Dos Efeitos dos Instrumentos Coletivos de Trabalho

Art. 26. As convenções e acordos coletivos apenas estendem suas cláusulas sociais ao aprendiz quando expressamente previsto e desde que não excluam ou reduzam o alcance dos dispositivos tutelares que lhes são aplicáveis.

Seção VII

Do Vale-Transporte

Art. 27. É assegurado ao aprendiz o direito ao benefício da Lei nº 7.418, de 16 de dezembro de 1985, que institui o vale-transporte.

Seção VIII

Das Hipóteses de Extinção e Rescisão do Contrato de Aprendizagem

Art. 28. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar vinte e quatro anos, exceto na hipótese de aprendiz deficiente, ou, ainda antecipadamente, nas seguintes hipóteses:

- I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;
- II - falta disciplinar grave;
- III - ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; e
- IV - a pedido do aprendiz.

Parágrafo único. Nos casos de extinção ou rescisão do contrato de aprendizagem, o empregador deverá contratar novo aprendiz, nos termos deste Decreto, sob pena de infração ao disposto no art. 429 da CLT.

Art. 29. Para efeito das hipóteses descritas nos incisos do art. 28 deste Decreto, serão observadas as seguintes disposições:

I - o desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz referente às atividades do programa de aprendizagem será caracterizado mediante laudo de avaliação elaborado pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica;

II - a falta disciplinar grave caracteriza-se por quaisquer das hipóteses descritas no art. 482 da CLT; e

III - a ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo será caracterizada por meio de declaração da instituição de ensino.

Art. 30. Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 da CLT às hipóteses de extinção do contrato mencionadas nos incisos do art. 28 deste Decreto.

CAPÍTULO VI

DO CERTIFICADO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM

Art. 31. Aos aprendizes que concluírem os programas de aprendizagem com aproveitamento, será concedido pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica o certificado de qualificação profissional.

Parágrafo único. O certificado de qualificação profissional deverá enunciar o título e o perfil profissional para a ocupação na qual o aprendiz foi qualificado.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32. Compete ao Ministério do Trabalho e Emprego organizar cadastro nacional das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica e disciplinar a compatibilidade entre o conteúdo e a duração do programa de aprendizagem, com vistas a garantir a qualidade técnico-profissional.

Art. 33. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 34. Revoga-se o Decreto nº 31.546, de 6 de outubro de 1952.

Brasília, 1º de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Luiz Marinho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.12.2005