

Camila Siqueira Katrein

**OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O
PROJETO DO CAPITAL PARA A JUVENTUDE
TRABALHADORA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Trabalho e Educação, como etapa final para a obtenção do Grau de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Katrein, Camila

Os Programas de Aprendizagem Profissional e o
projeto do capital para a juventude trabalhadora / Camila
Katrein ; orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa, .
132 p.

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Aprendizagem Profissional.
Juventude. Trabalho. Competências socioemocionais. . I.
Pedrosa Marcassa, Luciana. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O PROJETO DO CAPITAL PARA A JUVENTUDE TRABALHADORA”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/10/2018

Dra. Luciana Pedrosa Marcassa (PPGE/CED/UFSC – Orientadora)
Drª Olinda Evangelista (PPGE/UFSC - Examinadora)
Dr Jaime Hillesheim (CSE/UFSC - Examinador)
Drª Laura Souza Fonseca (UFRGS - Examinadora)
Drª Célia Regina Vendramini (PPGE/UFSC – Suplente)
Drª Mariléia Maria da Silva (UDESC – Suplente)

CAMILA SIQUEIRA KATREIN
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/OUTUBRO/2018

Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Luciana Marcassa, pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa e elaboração desta dissertação, pelos conhecimentos compartilhados, e pelo carinho e acolhimento.

Aos professores Jaime Hillesheim, Laura Fonseca e Olinda Evangelista, pelas importantes contribuições no momento de qualificação do projeto de dissertação.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas discussões dentro e fora da sala de aula, que tanto contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora.

Aos colegas do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho pelos conhecimentos compartilhados, pela formação e experiência de pesquisa coletiva.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente, Amália, Cláudia, Gabriel, Gilberto, Josimar, Pedro, Thiago e Laís, pela camaradagem e cumplicidade nesta trajetória.

Aos amigos Camila, Vítor e Lizi, por me acolherem na cidade, pelo cuidado e afeto. Aos queridos Lawrence, Érika e Fran, pela amizade, suporte e incentivo constante. À Juliana, por todo o carinho e pelas muitas conversas sobre os caminhos desta pesquisa. À Lulu, pelo afeto, cumplicidade e apoio, tão importantes no momento de conclusão da dissertação.

À Luiza, por se fazer presente mesmo estando longe, pelo apoio nas escritas da vida e pelo carinho de irmã.

Aos meus pais, Bitá e Arthur, professores e companheiros na luta pela Educação, agradeço pelo tanto que aprendi. Obrigada pelo incentivo, suporte e por todo amor.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo dos estudos sobre trabalho e educação da juventude no contexto de crise e reestruturação do padrão de acumulação capitalista que se inicia nos anos 1970, e objetivou analisar o conteúdo pedagógico, político e ideológico dos Programas de Aprendizagem Profissional para a formação e inserção da juventude no mercado de trabalho, a partir do marco da Lei de Aprendizagem de 2000. A perspectiva teórico-metodológica adotada está referenciada no materialismo histórico, compreendendo a Aprendizagem Profissional enquanto fenômeno historicamente situado e resultado de múltiplas determinações. Com base nas categorias luta de classes, contradição capital-trabalho, exploração e produção de mais valor, buscou delimitar o conteúdo da produtividade anunciada pelos Programas e as suas implicações para as relações de trabalho, emprego e formação da juventude trabalhadora. Valeu-se, ainda, das categorias ideologia, hegemonia e Estado Integral, em Gramsci, para analisar o conteúdo ideológico dos Programas e os interesses de classe e as disputas que expressa. A produção e análise dos dados desenvolveram-se, fundamentalmente, a partir da análise de documentos, que incluíram os marcos regulatórios da aprendizagem, produções técnico-profissionais do setor da indústria (CNI, SENAI) sobre os Programas de Aprendizagem Industrial e do Grupo Banco Mundial, UNESCO e OCDE que apresentam as diretrizes da estratégia Aprendizagem para Todos e do desenvolvimento de competências socioemocionais. A análise revelou que o projeto do capital para a juventude trabalhadora contido nos Programas de Aprendizagem Profissional: a) centra a estratégia de combate ao desemprego na promoção de empregabilidade por meio da qualificação, promovendo a autorresponsabilização dos jovens pelos problemas que enfrentam no mercado de trabalho, desresponsabilizando o Estado e desonerando o capital; b) reduz o custo da força de trabalho; c) promove uma formação superficial e instrumental, marcada pelo desenvolvimento de competências, que são complementadas pela prática do trabalho, predominantemente, simples; e d) oferece destaque ao desenvolvimento de competências socioemocionais, convergindo com as políticas das organizações multilaterais, para a conformação da subjetividade da juventude trabalhadora à disciplina, resiliência e adaptação à instabilidade do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem Profissional, Juventude, Trabalho, Competências socioemocionais.

ABSTRACT

This research is in the field of studies on youth work and education in the context of crisis and restructuring of the of capitalist accumulation beginning in the 1970s, and aims to analyze the pedagogical, political and ideological content of the Vocational Apprenticeship Programs for the formation and insertion of youth in the labor market, starting from the framework of the Learning Law (2000). The theoretical-methodological perspective adopted is referenced in historical materialism and in class struggle, capital-labor contradiction, exploitation and production of more value categories, to delimit the content of productivity and its implications for labor relations, employment and youth training, seeing that Professional Learning is understood as a historically situated phenomenon, the result of multiple determinations. It is also worth mentioning the Gramscian categories of ideology, hegemony and Integral State, in order to analyze the ideological content of the Programs and the class interests and disputes it expresses. The production and analysis of the data were developed mainly from the analysis of documents, which included the regulatory frameworks for learning, technical and professional productions of the industry sector (CNI, SENAI and FIESC) on Industrial Learning Programs and The World Bank Group, UNESCO and OECD, which present the guidelines of the Learning for All strategy and the development of social-emotional skills. The analysis revealed that the capital project for working youth contained in the Professional Learning Programs: a) focuses the strategy of combating unemployment by promoting employability through qualification, causing the self-responsibility of young people for the problems they face in the labor market , disempowering the State and paying off the capital; b) reduces the cost of the workforce; c) promotes a superficial and instrumental formation, marked by the development of competences, which are complemented by the predominantly simple work practice; and d) it emphasizes the development of socio-emotional skills, converging with the policies of the multilateral organizations, to conform the subjectivity of the working youth to discipline, resilience and adaptation to the instability of the labor market.

Key words: Professional Learning, Youth, Work, Social-Emotional Skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais da OCDE.....	97
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação da legislação analisada	26
Quadro 2 – Documentos base para análise das Políticas para a Aprendizagem Profissional das Organizações Multilaterais	86
Quadro 3 – Produção selecionada por título, autor, instituição, ano, tipo de publicação e banco de dados, no período de 2000 a 2016.....	120
Quadro 4 – Descrição e Currículo dos Cursos de Aprendizagem Profissional do SENAI Florianópolis	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação no mercado de trabalho por grupos de idade..	35
Tabela 2 – Ocupações com maiores índices de contratação de janeiro a dezembro de 2017	73

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Banco de Teses e Dissertações
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Grupo Banco Mundial
CAPES – Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNI – Confederação Nacional da Indústria
EC – Emenda Constitucional
FIESC – Federação da Indústria do Estado de Santa Catarina
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MTE – Ministério do Trabalho e emprego
ONU – Organização das Nações Unidas
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O MÉTODO	24
AS FONTES DA PESQUISA E SUA ANÁLISE	25
1. TRABALHO E FORMAÇÃO DA JUVENTUDE EM TEMPOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL	33
1.1. O SENTIDO DA PRODUTIVIDADE E AS IMPLICAÇÕES DA ATUAL REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA PARA O TRABALHO JUVENIL.....	34
1.2. O PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: IDEOLOGIA, HEGEMONIA E ESTADO INTEGRAL.....	43
2. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O PROJETO DOS INDUSTRIAIS PARA A JUVENTUDE	51
2.1. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E DESEMPREGO JUVENIL: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	51
2.2. POLÍTICA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL.....	61
2.3. CONTRATO DE APRENDIZAGEM E TRABALHO PRECÁRIO	67
3. “APRENDIZAGEM PARA TODOS”: DIRETRIZES DAS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS PARA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA.....	85
3.1. IMPLICAÇÕES DO DESLOCAMENTO DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	87
3.2. APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS: DESPROFISSIONALIZAÇÃO E ADAPTABILIDADE	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – Produção selecionada para o balanço	119
APÊNDICE B – Descrição e Currículo dos Cursos de Aprendizagem Profissional do SENAI Florianópolis	125

INTRODUÇÃO

A juventude trabalhadora, suas condições de vida, educação, formação profissional e incorporação ao mercado de trabalho, ganharam atenção especial dos formuladores de políticas públicas, no Brasil, com a implementação da agenda neoliberal a partir da década de 1990. A redução da taxa de crescimento populacional do país, que passou de 1,4 para 0,77 entre os anos de 2000 e 2017 (IBGE, 2018a), e o envelhecimento da população, contribuíram para despertar o interesse sobre a participação da juventude no mercado de trabalho. Compreendemos a juventude

como categoria social que se caracteriza, ao mesmo tempo, pela heterogeneidade e pelo agrupamento, pela diversidade e pela semelhança, portanto marcada por determinações de classe, gênero, etnia e também clivada por diferenças produzidas pelas condições educacionais e culturais, pelo local de moradia e pela relação que estabelece com outras gerações, em especial com o mundo adulto e sua entrada nele (MARCASSA, 2017, p. 14 apud MARCASSA, FRANZONI, 2017, p. 1299).

Para os jovens de hoje, o avanço dos índices de desemprego e o desenvolvimento de novas formas de trabalho precário, representam uma realidade cruel e uma perspectiva de futuro assustadora que são especialmente sentidas pelas parcelas mais pobres da juventude trabalhadora. Em 2018 os jovens entre 14 e 24 anos representavam 42% da população desempregada (IBGE, 2018b) e a taxa de desocupação entre os jovens de 18 e 24 anos chegou a 28,8%, bem superior aos 12,8% da população em geral (Tabela 1). Além do desemprego e da precarização das relações de trabalho, o atual processo de reestruturação produtiva “tem se utilizado da inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 339). Os jovens que não estão no exército de reserva, ocupam majoritariamente trabalhos precários, de curta duração, com remuneração inferior ao salário mínimo, informais ou ilegais. Além disso, compartilham a realidade de endividamento massivo da população, de desmonte da saúde e educação públicas, com congelamento de investimentos¹, cortes e privatizações, reforma da

1 Em dezembro de 2016, o governo de Michel Temer (MDB) propôs e aprovou a Emenda à Constituição 95 (BRASIL, 2016), que congelou por vinte

educação Básica² e para a minoria que consegue acessar o Ensino Superior, a perspectiva é de cursá-lo no setor privado.

Entre as políticas que impactam a vida dos jovens trabalhadores hoje, delimitamos como objeto desta pesquisa os Programas de Aprendizagem Profissional amparados pela Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e pelo Decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005), compreendidos como uma expressão do projeto do capital para a juventude. Em conjunto com outros dispositivos legais³, estas normas estabelecem que toda empresa deve contar com um mínimo de 5% e um máximo de 15% de aprendizes em seu quadro de pessoal cujas funções demandem formação profissional, ficando de fora as funções que exigem formação de nível técnico ou superior e cargos de direção, gerência ou de confiança (BRASIL, 2005). Estes aprendizes são jovens entre 14 e 24 anos que, além de trabalharem nas empresas, frequentam a escola (caso não tenham concluído o ensino médio) e algum curso de formação profissional oferecido, preferencialmente, pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem⁴.

Vale destacar que a periodização adotada nesta pesquisa não corresponde à formalização da Aprendizagem Profissional no país, uma vez que esta já aparecia antes de 2000 na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

anos os investimentos nos serviços públicos, sentenciando setores fundamentais para a classe trabalhadora como a saúde, a educação e a seguridade social à precarização.

2 Entre as políticas para a Educação Básica, destacamos a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e atuação do Movimento Escola Sem Partido.

3 Também regulamentam os programas de aprendizagem: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), além das leis nº 11.180/2005 (BRASIL, 2005), nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), nº 12.594/2012 (BRASIL, 2012) e nº 13.420/2017 (BRASIL, 2017), Decreto-lei nº 229/1967 (BRASIL, 1967) e Decreto nº 8.740/2016 (BRASIL, 2016). Todos acessados em 18 de outubro de 2017.

4 Os Serviços Nacionais de Aprendizagem, conhecidos como Sistema S, incluem: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

(BRASIL, 1990), além de ter como antecedente um decreto da década de 1950 que delimitava o conceito de empregado aprendiz (BRASIL, 1952). Ao mesmo tempo em que se justificava pela proteção do trabalho juvenil, a aprendizagem respondia ao projeto de industrialização nacional e a crescente urbanização, promovendo a legalização do trabalho precário para os jovens a partir dos 14 anos, cuja remuneração poderia ser reduzida em até metade do salário mínimo.

Com as mudanças no padrão de acumulação capitalista e o avanço do que se convencionou chamar de neoliberalismo⁵ ao longo dos anos 1980 e 1990, as políticas para a juventude trabalhadora ganham destaque. Neste contexto é que a regulamentação da Aprendizagem Profissional se intensificou a partir de 2000, além de ter passado a incluir os jovens de 18 a 24 anos, razão pela qual a periodização desta pesquisa compreende de 2000 até 2018. A Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) foi aprovada durante o governo Fernando Henrique Cardoso/PSDB, já o decreto que regulamenta a contratação de aprendizes (BRASIL, 2005), a lei que estende a Aprendizagem até os 24 anos e às pessoas com deficiência (BRASIL, 2005), a lei que amplia a exigência de ensino fundamental para ensino médio (BRASIL, 2008) e o único Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009) publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) foram elaborados durante o governo Lula/PT, e a estipulação de reserva de vagas para usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (BRASIL, 2012) e a regulamentação da experiência prática do aprendiz (BRASIL, 2016), foram promulgadas por Dilma Rousseff/PT.

Assim, os Programas de Aprendizagem, ainda que sejam implementados de forma descentralizada e majoritariamente por entidades privadas, devem ser compreendidos como uma política de governo⁶ para a juventude, voltada, contraditoriamente, tanto para o

5 Segundo Fontes (2010, p. 212) “o termo neoliberalismo recobre uma variedade muito grande de práticas, de políticas e de proposições, e arrisca-se a encobrir as características específicas do capital-imperialismo contemporâneo, admitindo proposições antineoliberais que se limitam a sugerir um retorno impossível ao “bom e velho” capitalismo industrial. Em outro viés, o termo acomoda mal as transformações ulteriores, como a terceira-via ou o volume gigantesco de recursos públicos destinados a salvar bancos e empresas em todo o mundo, sobretudo a partir de 2008, levando a aposição de adjetivos suplementares.”

6 É política de governo porque não tem rubrica no Orçamento, mas perpassou todos os governos desde a CLT, então é um elemento constante do projeto do Estado, no sentido do Estado Integral gramsciano.

primeiro emprego e acesso ao trabalho formal, quanto para a regulamentação do trabalho precário e da exploração da força de trabalho juvenil. É fundamental que eles sejam analisados no contexto de tensões entre capital e trabalho, marcado pela atual reestruturação produtiva e crise estrutural do capital. Neste sentido, mesmo que a Aprendizagem Profissional tenha sido delimitada como fenômeno de estudo, ela deve ser compreendida como parte do projeto do capital para a juventude e conjunto da classe trabalhadora.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O MÉTODO

Os Programas de Aprendizagem Profissional são apreendidos como fenômenos historicamente situados, ou seja, é papel da pesquisa desnaturalizá-los, perceber a sua origem e formação como resultado de múltiplas determinações, olhar para a aparência do fenômeno em busca da essência, daquilo que é comum e característico do projeto de sociedade, neste caso, para a inserção da juventude no mundo do trabalho. Valendo-se da dialética marxista, a investigação precisa “se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2017a, p. 90). Para este fim, são centrais as categorias fundantes do padrão de acumulação capitalista: a luta de classes, a contradição capital-trabalho, a exploração e a produção de mais valor. Além disso, recorreremos à perspectiva de Gramsci das categorias ideologia e hegemonia, e à categoria gramsciana de Estado Integral, considerando, de acordo com Evangelista e Shiroma (2015, p. 8), que

as categorias de contradição, ideologia e hegemonia ajudam a compreender que a preocupação do capital com a educação da classe trabalhadora não é uma “mentira”; mas uma meia verdade, ela não ocorre como anunciada, relacionada a direitos, alívio da pobreza ou justiça social, mas existe por uma necessidade objetiva de formação de força de trabalho.

Assim, buscando responder *qual é o conteúdo e os interesses que configuram o projeto contido na Aprendizagem Profissional para a formação e inserção da juventude no mercado de trabalho*, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa *analisar o conteúdo pedagógico, político e ideológico dos Programas de Aprendizagem Profissional a partir dos programas de cursos dessa natureza oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Florianópolis, e das produções técnico-profissionais da*

Confederação Nacional da Indústria (CNI). Os objetivos específicos traçados foram os seguintes: (a) *analisar os conteúdos programáticos dos cursos de Aprendizagem Profissional do SENAI Florianópolis, bem como revistas, outras publicações técnico profissionais da CNI sobre o tema;* (b) *compreender a relação dos Programas Aprendizagem Profissional com as diretrizes do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação e, em especial, para o desenvolvimento das competências socioemocionais;* e (c) *revelar o sentido dos conceitos de desenvolvimento social e produtividade, apresentados como objetivos para os quais a Aprendizagem Profissional deve contribuir.*

AS FONTES DA PESQUISA E SUA ANÁLISE

Como procedimentos metodológicos de produção e análise de dados, a pesquisa se desenvolve a partir, fundamentalmente, de análise de documentos que, segundo Evangelista e Shiroma (2015, p. 2), deve buscar

decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

No que revelam ou ocultam, os documentos de políticas educacionais “expressam o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 2). Neste sentido, inicialmente, fizemos um balanço da produção acadêmica (APÊNDICE A) sobre os Programas de Aprendizagem Profissional que buscou identificar o enfoque teórico metodológico escolhido pelos autores, as categorias de análise de que lançam mão e como colocam a Aprendizagem Profissional como problema. Travando uma discussão em torno do canto da sereia⁷ da qualificação profissional como solução para o desemprego e precarização do trabalho juvenil.

7 Em seu livro “Canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor”, Carlos Montaña critica os projetos do capital que utilizam palavras oriundas ou aceitas por setores subalternos para seduzir e cooptar a classe trabalhadora.

Paralelamente, fizemos um levantamento da legislação brasileira sobre a Aprendizagem Profissional, selecionando para análise os principais documentos publicados no período de referência desta pesquisa, conforme apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1: Relação da legislação analisada

Documento	Descrição
Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000)	Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, estabelecendo um novo marco legal para os Programas de Aprendizagem Profissional.
Decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005)	Regulamenta a contratação de aprendizes.
Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (BRASIL, 2018)	Plano de nove ações para o desenvolvimento da política da aprendizagem profissional no país, no período de 2018 a 2022.
Portaria 723 do MTE (BRASIL, 2012)	Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), estabelece os critérios para cadastramento das entidades que ofertam cursos de aprendizagem profissional e as diretrizes destes.
Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2014)	Publicado pela primeira vez em 2006 para informar instituições formadoras e empresas e divulgar a política de aprendizagem profissional.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Tomando como exemplo o Manual de Aprendizagem Profissional, podemos observar o discurso de combate ao desemprego e proteção do trabalho juvenil pelo estímulo a qualificação, para contribuir para um “futuro”:

Estudos demonstram que o desemprego e a rotatividade são muito maiores entre os jovens – não por que eles não sabem o que querem ou por que o mercado não os queira, mas por que, na grande maioria das vezes, o ingresso no mercado de trabalho se dá de forma precária, sem acesso à qualificação adequada e com jornadas que desestimulam a continuidade dos estudos. Esta tem sido uma preocupação permanente do

Ministério do Trabalho e Emprego, pois os primeiros passos na vida profissional são determinantes não apenas para o futuro dos jovens, mas também para o futuro das empresas e do País.

Esperamos que este Manual de Aprendizagem seja uma fonte de informação e um estímulo para que instituições de ensino e empresas participem cada vez mais da formação de jovens aprendizes, contribuindo para que nossa juventude esteja preparada para atuar com competência no mundo do trabalho, mas também para a convivência social e para a participação cidadã na definição dos destinos no Brasil (BRASIL, Manual de Aprendizagem, 2014).

Ainda que a interlocução do documento seja com as empresas e instituições de ensino, os principais beneficiários apontados pela política anunciada são os jovens da classe trabalhadora, para os quais o sentido de formação e qualificação é associado ao desenvolvimento de competências para o trabalho, para o convívio social e para a participação cidadã. Esses conceitos aparecem relacionados com as exigências da virada do século, quando os discursos marcadamente economicistas perdem espaço para os de cunho humanista nas políticas educacionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCÍA, 2005 apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2015). Necessário pensar estas relações, pois, como alertam Evangelista e Shiroma (2015, p. 23), os

documentos governamentais são produzidos por órgãos e instituições vocacionados à defesa dos interesses dominantes no confronto com os interesses das classes subalternas na relação entre oferta e demanda de educação. Tais materiais expressam diretrizes para a educação e articulam interesses, projetam políticas, induzem intervenções sociais, razão pela qual é importante não incorrer no erro de circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho de Estado. Cotejá-los com a documentação produzida por aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, fundações empresariais, organizações multilaterais e a de intelectuais que gravitam em sua órbita, é crucial para apanhar o fenômeno em sua produção mais geral.

Historicamente, a aprendizagem profissional esteve relacionada aos Serviços Nacionais de Aprendizagem Profissional, o que é mantido na atual legislação, não como prerrogativa, mas como preferência para oferecimento dos programas. Atualmente, a presença de outras entidades é relevante, de tal modo que, somente em Florianópolis, existem 123 cursos oferecidos por outras entidades e validados junto ao MTE. No entanto, entre as entidades que participam da formulação de políticas educacionais e de aprendizagem, as entidades do Sistema S ainda se destacam, em especial a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Além de participar do Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (Fnap), a CNI é a principal formuladora do setor empresarial do Brasil hoje.

Assim, também foram selecionadas, como fontes de pesquisa, sete edições da Revista Indústria Brasileira que tratam da Aprendizagem Profissional (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2016a; 2016b; 2016c; 2017a; 2017b; 2017c; 2018), bem como as publicações do setor de imprensa da entidade e os conteúdos programáticos de três cursos de aprendizagem profissional oferecidos pelo Serviço Nacional de aprendizagem de Florianópolis em 2017 (APÊNDICE B). Vale destacar que os conteúdos programáticos a que tivemos acesso contêm informações muito limitadas sobre os cursos, contando com a carga horária, uma descrição geral e uma grade curricular, sem ementas, de cada um. Isto dificultou um maior aprofundamento da análise dos cursos em âmbito local. No entanto, como o objetivo da pesquisa era apreender a lógica dos programas, e qual o projeto de vida, trabalho e formação representam para a juventude trabalhadora, cotejamos a análise da legislação sobre Aprendizagem Profissional com publicações do setor da indústria que tratam do tema, em especial a Revista Indústria Brasileira, da CNI.

Além disso, e evitando o risco de compreender as políticas educacionais como subordinadas a diretrizes impostas de fora, por organizações multilaterais, é necessário considerar que a efetivação do projeto da burguesia para a juventude na periferia do capitalismo é pensada tanto em nível local quanto internacional. Os interesses de classe contidos na política ficam mais evidentes conforme vamos costurando os elementos do texto legal, com a defesa da burguesia industrial e com as diretrizes das organizações multilaterais.

Em 2011 o Grupo Banco Mundial (BM) lançou uma nova estratégia para a educação, no lugar da *Educação para Todos*, denominada *Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos*, focada em investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Em documento específico

sobre as competências socioemocionais, a OCDE define competências como:

características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). (OCDE, 2015, p. 34)

Esta definição pouco apresenta sobre características específicas das competências ou de cada competência, mas expressa um elemento central da sua funcionalidade, a conformação de sujeitos às exigências do mercado, servindo à produtividade e aos investidores. Neste cenário, ganham destaque um conjunto de competências chamadas de socioemocionais, que são apresentadas pela OCDE como “também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34). Relacionando-se com o campo da psicologia, tal formulação faz referência à teoria das Big Five que, formulada desde o início do século passado, ganhou destaque nas duas últimas décadas e propõe analisar a personalidade das pessoas baseada em cinco fatores: abertura para novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência e estabilidade emocional.

A articulação entre aprendizagem e desenvolvimento de competências como caminho para o sucesso pessoal e o desenvolvimento social também emergiu na análise dos documentos das entidades industriais. Para compreender o seu sentido, esta pesquisa cotejou as categorias e conceitos que emergiram da análise dos documentos de legais e da CNI com outros do BM, OCDE e UNESCO, a saber: *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BM, 2011), *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação [principais mensagens]* (BM, 2018), *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), *Juventude e Habilidades: Colocando a educação em ação [Relatório Conciso]* (UNESCO, 2012).

A hipótese que orientou a investigação é que os Programas de Aprendizagem Profissional contém o projeto do capital para a juventude

trabalhadora que, sustentado pela ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, promove formação para o trabalho simples e para resiliência, com centralidade no desenvolvimento de competências, especialmente as socioemocionais. Segundo Coelho (2017, p. 23-24),

resiliência diz respeito tanto à capacidade de conformar a racionalidade neoliberal junto às classes subalternas, mesmo em situações adversas como desemprego, precarização, informalidade e miséria, quanto à capacidade e à flexibilidade que o sistema neoliberal tem de superar as suas crises e os riscos, conforme presenciado durante a grave crise de 2007-2008.

Neste sentido, a política de aprendizagem profissional atua tanto para ocultar o conteúdo de classe da produtividade que proclama – produzindo consenso sobre as condições precárias de vida e trabalho de juventude –, quanto para garantir as condições de exploração no atual padrão de acumulação flexível do capital – formando para trabalho simples, barato e de curta duração.

A apresentação da pesquisa e dos resultados está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo retomamos as categorias luta de classes, contradição capital-trabalho, exploração e produção de mais valor, para delimitar o conteúdo da produtividade e as suas implicações para as relações de trabalho, emprego e formação da juventude trabalhadora no Brasil, diante da atual reestruturação produtiva. Na sequência, à luz das categorias ideologia, hegemonia e Estado Integral, em Gramsci, discutimos a necessidade de compreender os Programas de Aprendizagem Profissional como parte de um projeto de sociedade, que está em disputa entre as classes sociais e frações de classe.

No segundo capítulo apresentamos a análise da política de aprendizagem profissional. Começando com um balanço da produção acadêmica sobre o tema, que buscou estabelecer um diálogo com a discussão que os autores fazem sobre a formação profissional como suposta solução do desemprego. Em seguida, apresenta uma análise da regulamentação da aprendizagem profissional no país, relacionando o período de referência da pesquisa com seus antecedentes históricos. Por fim, discute as suas implicações para a exploração do trabalho juvenil e formação da subjetividade da juventude trabalhadora, a partir das características dos contratos de aprendizagem, bem como do conteúdo pedagógico e ideológico dos programas.

No terceiro capítulo desenvolvemos uma análise das diretrizes do Banco Mundial, UNESCO e OCDE para a educação, especialmente no

deslocamento da estratégia *Educação para Todos* para a *Aprendizagem para Todos*. Pretendemos, assim, discutir como a predominância da pedagogia das competências – conteúdo da nova estratégia – e a centralidade das diretrizes para o desenvolvimento socioemocional, são incorporadas pela Política de Aprendizagem Profissional no Brasil e nos conteúdos dos Programas.

1. TRABALHO E FORMAÇÃO DA JUVENTUDE EM TEMPOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL

O discurso de validação da Aprendizagem Profissional aponta para a necessidade de dar respostas às dificuldades enfrentadas pela juventude para ter acesso ao trabalho formal, frente aos elevados índices de desemprego (Tabela 1), informalidade e precariedade. Nesse contexto, os cursos de Aprendizagem anunciam suprir tanto a falta de experiência quanto a falta de formação dos jovens, como explicita a exposição de motivos do então Ministro de Estado do Trabalho e Emprego, Francisco Dornelles, quando da proposição do Projeto de Lei:

A crescente demanda de mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho do mundo globalizado e informatizado torna a profissionalização uma prioridade, fazendo com que tanto a escolaridade quanto a aprendizagem sejam valorizados. (...) Pelo exposto, entendo que a alteração proposta se traduziria em benefício para cerca de sete milhões de jovens entre 14 e 16 anos, que necessitam de renda, de educação e de formação para ingresso no mercado de trabalho, cada vez mais exigente quanto à qualificação profissional e pessoal. A profissionalização é um direito primordial do adolescente e é a alternativa possível a esses Jovens. (BRASIL, 2000b, p. 22-23)

Constitui, assim, uma política de governo de formação profissional e acesso ao primeiro emprego, que destaca, além da valorização do aumento da escolaridade da população, a relevância da qualificação pessoal com foco na aprendizagem. Este capítulo retoma teorias, conceitos e categorias da perspectiva materialista histórica dialética, consideradas centrais para compreender o conteúdo pedagógico, político e ideológico desta formação, frente à hipótese de que os Programas de Aprendizagem Profissional contém o projeto do capital para a juventude.

A primeira seção retoma categorias fundantes do modo de produção capitalista, a luta de classes, a contradição capital-trabalho, a exploração e a produção de mais valor, para delimitar o conteúdo da produtividade e as suas implicações para as relações de trabalho, emprego e formação da juventude trabalhadora no Brasil, diante da situação político-econômica gerada pela atual reestruturação produtiva, que é uma resposta à crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). A segunda seção deste capítulo, trata da importância dos conceitos de

ideologia, hegemonia e Estado Integral, em Gramsci, para revelar o conteúdo, os interesses de classe e as disputas contidas nos Programas de Aprendizagem Profissional, compreendendo que o projeto de desenvolvimento econômico do capital também é um projeto de sociabilidade (NEVES, 2004).

1.1. O SENTIDO DA PRODUTIVIDADE E AS IMPLICAÇÕES DA ATUAL REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA PARA O TRABALHO JUVENIL

Como foi dito anteriormente, a justificativa política, econômica e social corrente para a implementação de Programas de Aprendizagem Profissional é a necessidade de promover condições melhores de acesso ao mercado de trabalho, especialmente para a juventude, que enfrenta um índice de desemprego superior ao do conjunto da população. No entanto, é preciso destacar que a Aprendizagem Profissional não é uma política para todos os jovens, mas para aqueles que precisam vender a sua força de trabalho para existir. Os jovens entre 14 e 24 anos são 21,0% da população brasileira, mais de 35 milhões. Destes, 50,6% estão na força de trabalho (Tabela 1). A taxa de desocupação para estes jovens é elevada, passou de 16,2% no segundo semestre de 2014, para 28,8% no segundo semestre de 2018, mais do que o dobro do percentual para o conjunto da população, que foi, respectivamente, de 6,8% e 12,4%⁸.

8 Dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA, disponíveis em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094>>, acesso 18 de agosto de 2018.

Tabela 1 – Participação no mercado de trabalho por grupos de idade

Grupo de idade	Distribuição da população de 14 anos ou mais de idade, por faixa etária		Pessoas na força de trabalho* (mil pessoas)	Taxa de participação na força de trabalho (%)	Pessoas desocupadas (mil pessoas)	Nível de desocupação (%)**	Taxa de desocupação (%)***
	mil pessoas	%					
14 a 17 anos	12.887	7,6	2.456	19,1	1.049	8,1	42,7
18 a 24 anos	22.793	13,4	15.601	68,4	4.154	18,2	26,6
25 a 39 anos	47.668	28,1	39.095	82,0	4.481	9,4	11,5
40 a 59 anos	54.285	32,0	39.517	72,8	2.949	5,4	7,5
60 anos ou mais	32.213	19,0	7.534	23,4	333	1,0	4,4
Total	169.846	100,0	104.203	61,3	12.966	7,6	12,4

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA, disponíveis em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094>>, acesso 18 de agosto de 2018.

* As pessoas na força de trabalho compreendem aquelas que estavam ocupadas ou desocupadas na semana de referência.

** O nível da desocupação corresponde ao percentual de pessoas desocupadas em relação às pessoas em idade de trabalhar.

*** A taxa de desocupação corresponde ao percentual de pessoas desocupadas em relação às pessoas na força de trabalho.

Se o trabalho é realidade para parte significativa da juventude, como demonstra a Tabela 1, este é um fato que não pode ser naturalizado, isto é, esvaziado das relações políticas econômicas e sociais que o caracterizam, nos marcos do capitalismo, para ser tomado como natural, inevitável e imutável. Ocultar a dimensão histórica do trabalho

implicaria mistificar o caráter de classe da política, esconder que parcela da juventude não vivencia tal necessidade e, portanto, não está entre os seus destinatários. Além disso, naturaliza a exploração do trabalho juvenil, invisibilizando outras categorias centrais da relação de produção capitalista, a expropriação da classe trabalhadora, a exploração do trabalho, a contradição capital-trabalho, o mais valor e o lucro como medida de produtividade.

Engels (2004) descreve o trabalho, no sentido ontológico, isto é, a sua origem, essência e natureza, como toda a ação humana intencional e planejada sobre a natureza com a finalidade de alcançar objetivos previamente projetados. O trabalho é produtivo, na medida em que, mediante meios de trabalho, transforma objetos naturais em coisas que atendem àquelas necessidades, em valores de uso. Mas as condições em que ele ocorre correspondem a diferentes modos de produção e formas sociais. No capitalismo, o processo de trabalho apresenta dois fenômenos peculiares: o capitalista controla o processo de trabalho e pertence a ele o produto final e não ao produtor direto, que é o trabalhador. Ao pagar pela utilização da força de trabalho por um tempo determinado, o capitalista a toma como mercadoria, incorporando o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto (ENGELS, 2004, 39-40).

A mercadoria trabalho, como as demais mercadorias, é a unidade de valor de uso e valor de troca. Valor de uso é uma coisa que atende a alguma necessidade humana determinada. O valor de troca é medido pela quantidade de trabalho socialmente necessária para a sua produção que, neste caso, é o tempo de trabalho para produzir a soma média dos meios diários de subsistência do trabalhador. Contudo, a mercadoria trabalho apresenta uma característica diferente das demais, pois apesar de o seu valor equivaler a um número específico de horas diárias de trabalho, o trabalhador ao seguir trabalhando incorpora mais valor ao produto final, que é então apropriado pelo capitalista, gerando mais valor absoluto. Além disso, o desenvolvimento e incorporação de novos instrumentos, técnicas e tecnologias de produção agem na redução do tempo de trabalho socialmente necessário. Reduzindo o valor do trabalho é possível aumentar o tempo excedente mesmo que a duração da jornada de trabalho siga a mesma, gerando um aumento da produção de mais valor relativo.

Este modo de produção não foi natural e consensualmente criado, ele é resultado do revolucionamento do modo de produção feudal, do processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, e para isso foi necessário despojar

violentamente grandes massas humanas de seus meios de subsistência para que fossem lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres (MARX, 2014). Desigualdade de classe e exploração são necessidades do modo de produção capitalista, uma vez que “a condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital” e a “condição de existência do capital é o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2005, p. 51). Assim, Marx revela que “no interior da divisão do trabalho as relações pessoais necessária e inevitavelmente se desenvolvem e se fixam como relações de classes.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 421).

Retomando outra categoria central do modo de produção capitalista, que é contradição entre capital e trabalho, Grespan explicita:

Transformada historicamente em mercadoria, a força de trabalho é vendida pelo trabalhador ao capitalista em troca de dinheiro. Aqui a relação entre ambos assume a figura da compra e venda, típica da esfera da circulação. Mas, como se sabe, ao produzir para o capital um valor superior ao da própria força de trabalho, o trabalhador cria valor novo, mais-valor. Ele cria, assim, o capital mesmo, que é “valor que se valoriza”. Por outro lado, o capital repõe continuamente as condições sociais de exclusão do trabalhador, quanto à propriedade dos meios de produção. Capital e trabalho assalariado se determinam mutuamente, portanto, e a partir da sua exclusão um do outro, da sua negação. (GRESPLAN, 2009, p. 31-32).

Como o capital se valoriza nesta relação de produção, ele precisa sempre retornar ao processo produtivo para gerar mais valor, impulsionando a exploração de novos mercados, internos e externos, e o investimento em novas tecnologias de produção que possibilitem produzir mais em menos tempo, aumentando produtividade do trabalho e a massa de mais valor apropriada pelo capitalista (MARX, 2017b). No entanto, Marx revelou que este movimento tem como resultado necessário a queda tendencial da taxa geral de lucro, uma vez que “como a massa total do trabalho vivo agregado aos meios de produção diminui em relação ao valor desses meios de produção, diminui também o trabalho não pago e a parcela de valor na qual ele se representa, em relação ao valor do capital total adiantado” (MARX, 2017b). Marx segue, destacando que esta lei é tendencial, pois outros fatores conjunturais influenciam a produção de mais valor, restando a queda da

taxa de lucro, dos quais destaca o aumento do grau de exploração do trabalho, a compressão do salário abaixo de seu valor, o barateamento dos elementos do capital constante, a superpopulação relativa, o comércio exterior e o aumento do capital acionário.

Para manter o sistema e gerar capital é necessário produzir e consumir, mas é igualmente preciso excluir a classe trabalhadora do acesso ao capital. As crises são elementos constitutivos do modo de produção capitalista, e a necessidade da classe burguesa manter o padrão de acumulação impõe a criação de mecanismos para mediá-las sem alterar a correlação de forças existentes. Não por acaso, diante da atual crise, vemos a ampliação das desigualdades sociais, o aumento da concentração de riqueza nas mãos de poucas pessoas, o avanço do desemprego e a retirada de direitos da classe trabalhadora com a degradação das condições de trabalho. Tudo em nome do crescimento econômico capitalista, como diz Pinassi

O resultado mais concreto desse crescimento requerido pelo capital se obtém através de níveis altíssimos de concentração da riqueza material socialmente produzida, de políticas de incentivo ao desemprego crônico, da perda progressiva de direitos trabalhistas, da degradação inigualável das condições de trabalho. (PINASSI, 2009, p. 76).

Considerando o recorte da pesquisa, da Política de Aprendizagem Profissional desenhada a partir de 2000 para formação e inserção da juventude no mercado de trabalho, interessa observar as transformações operadas pela atual reestruturação produtiva frente à crise internacional do capitalismo iniciada na década de 1970. István Mészáros, caracterizando-a como uma crise estrutural, explica que

a novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua *escala de tempo é extensa, contínua*, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e

cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.” (MÉSZÁROS, p. 2011, p. 795 e 796).

As últimas décadas do século XX foram marcadas por uma nova reestruturação do processo de produção, com a introdução de novas tecnologias mecatrônicas e informacionais e pela intensificação da sua mundialização. Assim, o modelo de desenvolvimento predominantemente taylorita-fordista, de grandes indústrias operando com tecnologia pesada de base fixa, de produção em série de objetos estandardizados e em larga escala, deu lugar ao padrão de acumulação flexível toyotista (SAVIANI, 2013, p. 249). As transformações operadas incluem a automação da produção, sua descentralização territorial (mantendo a concentração de capital), a crescente diversificação dos produtos e a produção por demanda. Para a força de trabalho, isto significou uma tendência à redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, próprio do período taylorista-fordista, e o crescimento do que Ricardo Antunes chama de subproletariado moderno, fabril e de serviços, que é *part time*, caracterizado pelo trabalho temporário, por hora e precarizado (ANTUNES, 2009, p. 53). Tais transformações no mercado e no perfil de trabalhador exigido são marcadas pela flexibilização, como destaca Antunes:

Dentre as distintas formas de flexibilização – em verdade precarização – podemos destacar a salarial, de horário, funcional ou organizativa, dentre outros exemplos. A flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa” para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige;

possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.), dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 50)

Em lugar do trabalhador especializado em um tipo de atividade da indústria, como era a característica do taylorismo-fordismo, o padrão de acumulação flexível do capital exige um perfil de trabalhador polivalente, capaz de atuar em ramos diferentes. A jornada de trabalho, antes consolidada em um número específico de horas diárias, passa a ser flexibilizada de acordo com a demanda. O autor aponta, ainda, como características desta nova morfologia do trabalho: a expansão dos assalariados médios no setor de serviços, inicialmente pela incorporação daqueles expulsos do mundo produtivo industrial, sendo necessário acrescentar que “as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados” (ANTUNES, 2009, p. 52); a expansão do trabalho no chamado “Terceiro Setor” como forma alternativa de ocupação, predominantemente voluntária; e a expansão do trabalho a domicílio, possibilitada pela desconcentração do processo produtivo e pela telemática e tecnologias da informação.

Ainda sobre a morfologia do trabalho, Antunes destaca: o aumento do trabalho feminino, mas com remuneração e direitos sociais e trabalhistas inferiores aos recebidos pelo conjunto dos trabalhadores; a exclusão dos trabalhadores com idade próxima aos 40 anos, considerados idosos pelo capital e que, uma vez excluídos, dificilmente conseguem reingressar no mercado de trabalho; a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas; e

a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural. (ANTUNES, 2009, p. 52)

Este novo desenho de flexibilização das relações de trabalho, articula-se com um discurso que professa o fim da sua centralidade e a formação de uma sociedade pós-industrial, pós-moderna, do

conhecimento, da informação, do consumo. Contrariamente a essa perspectiva, Antunes afirma que

há, então, um movimento pendular que caracteriza a classe trabalhadora: por um lado, cada vez menos homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, na gênese da Revolução Industrial, configurando uma redução do trabalho estável, herança da fase industrial que conformou o capitalismo do século XX. Como, entretanto, os capitais não podem eliminar completamente o trabalho vivo, consegue reduzi-lo em várias áreas e ampliá-lo em outras, como se vê pela crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho. Aqui encontramos, então, o traço de perenidade do trabalho. (Antunes, 2005, apud, ANTUNES, 2009, p. 54).

Tal combinação, de um número reduzido de trabalhadores especializados e uma maioria de trabalhadores flexíveis, absorvidos para atividades simples, implica exigências diferenciadas de formação e relação com o conhecimento. Sobre tais exigências, Kuenzer (2016) diz estarmos diante de uma pedagogia da acumulação flexível:

Esta forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, onde, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível. (KUENZER, 2016, p. 50)

No entanto, esta modernização capitalista, com a substituição de um grande contingente de trabalho não qualificado por uma quantidade menor de trabalho qualificado, impõe como tendência um novo padrão de desemprego, que Mészáros (2011) define como desemprego estrutural:

Muito embora, no que concerne à tecnologia propriamente dita, não haja, em princípio, razão para que a tendência de modernização e a transferência do trabalho não qualificado para o trabalho qualificado não possam prosseguir indefinidamente, há de fato uma excelente razão por que essa tendência tenha de se reverter sob as relações capitalistas de produção: os critérios desastrosamente restritivos da lucratividade e da expansão do valor de troca aos quais tal “modernização” está necessariamente subordinada. Assim, o novo padrão emergente de desemprego como uma tendência socioeconômica adquire o caráter de um indicador do aprofundamento da crise estrutural do capitalismo atual. (MÉSZÁROS, 2011, p. 1005)

O autor segue, explicitando que

Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. (MÉSZÁROS, 2011, p. 1005)

Portanto, estando a modernização imposta pela atual reestruturação produtiva submetida ao critério de lucratividade, faz-se necessário desmistificar os lemas que a proclamam como remédio para a crise rumo ao desenvolvimento e retomada da produtividade. No capitalismo, trabalho produtivo é aquele que gera mais valor. O aumento da produtividade do trabalho apresentado como objetivo central das políticas de emprego, assim como da Aprendizagem Profissional, tem como medida o aumento da produção de mais valor absoluto e/ou relativo, isto é, depende da intensificação da exploração do trabalho, seja pela extensão das jornadas, pela criação de novas formas de trabalho sob demanda ou pelo barateamento da força de trabalho. O avanço tecnológico demanda uma pequena parcela de trabalhadores especializados, mas predominam formas de trabalho simples, informais e ilegais, como no setor de serviços, no trabalho doméstico e no comércio ambulante, com contratos precários, sem contrato ou em condições análogas ao trabalho escravo. Tal coexistência de formas modernas e atrasadas de relações de trabalho não é um sinal de processo

inacabado, mas a expressão do desenvolvimento é desigual e combinado (TROTSKY, 2017) do capitalismo. No próximo item, apresentamos uma discussão a partir das categorias ideologia, hegemonia e Estado Integral, em Gramsci, buscando elementos para compreender o projeto forjado para a juventude trabalhadora no atual cenário de acumulação flexível do capital.

1.2. O PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: IDEOLOGIA, HEGEMONIA E ESTADO INTEGRAL

Outra marca da atual reestruturação produtiva é a transformação do papel do Estado, com o que se convencionou chamar de neoliberalismo, desmontando os sistemas nacionais de direitos e garantias sociais e trabalhistas, promovendo privatizações e as expropriações secundárias (FONTES, 2010), e abrindo novos mercados para o capital. Neves (2004), ao analisar as políticas educacionais dos anos 1990 e início do século XXI, aponta que elas objetivam adaptar a escola ao projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo. Traz a ideia de projeto da burguesia não só como desenvolvimento econômico, mas também como projeto de sociedade, que é histórico e possui uma força ideológica que imprime às suas ideias uma materialidade. Este projeto e as disputas em torno dele estão contidas nas diferentes políticas de Estado e de governo, sendo fundamental para a compreensão das mudanças em curso.

Neste sentido, para compreender o que os Programas de Aprendizagem Profissional revelam sobre o projeto do capital para a educação da juventude trabalhadora, qual a sua força ideológica e sua relação com o projeto de sociedade e desenvolvimento econômico, destacamos as categorias ideologia, hegemonia e Estado integral, em Gramsci.

A concepção gramsciana de Estado integral, compreende tanto o “aparelho governamental” (Estado restrito), quanto os aparelhos privados de hegemonia ou sociedade civil (GRAMSCI, 1976, p. 147). Esta, organizada nos aparelhos privados de hegemonia, participa ativamente da disputa de poder, pela direção e dominação do Estado. Segundo Gramsci:

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o

grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 1978, p. 10)

A sociedade civil não é compreendida como uma força externa ao Estado, e este não é tido como mero reflexo dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia (como entidades empresariais, religiosas e patronais), e tampouco como autônomo às suas vontades. Ao reconhecer a sociedade civil como parte do Estado, Gramsci revela que o desenho deste é dado pelas disputas concretas entre grupos e seus projetos de classe pela hegemonia.

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas, na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 1976, p. 145).

Os aparelhos privados de hegemonia tem um papel fundamental na difusão e adesão ao projeto econômico hegemônico e ao necessário padrão ético político, agregando à função de coerção as de persuasão e consenso. O Estado é direção para aqueles que aderem e força para os que não aderem, ele sempre tem esses dois elementos, força e consenso.

Governo com o consentimento dos governados, mas com o consentimento organizado, não genérico e vago, tal qual se afirma no instante das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa particular da classe dirigente (GRAMSCI, 1976, p. 145).

O consenso pode expressar um consentimento ativo, na medida em que o projeto da classe hegemônica é conscientemente conhecido, reproduzido e defendido mesmo por aqueles que são subjugados por ele. Mas também pode ser consentimento passivo, que é quando tal projeto avança ainda que não seja amplamente aceito e positivamente defendido, mas pela sua aceitação como realidade naturalizada ou pela desarticulação da resistência. Neste sentido é que o projeto da burguesia é entendido como projeto de sociabilidade, tensionado pela disputa de classe e também entre setores da própria burguesia. Assim, a concepção de Estado integral gramsciana constitui uma importante ferramenta metodológica (MENDONÇA, 2014) para analisar a representação de interesses na sociedade capitalista, as políticas estatais e as relações entre ideologia, classe e cultura que pretendem forjar um novo padrão ético político de juventude trabalhadora. Para compreender o conteúdo pedagógico, político e ideológico dos Programas de Aprendizagem Profissional, é necessário identificar os aparelhos de hegemonia que disputam a educação da juventude trabalhadora, o que propõem, a correlação de forças e em que medida há consenso ativo ou coerção.

Vale destacar que, para Gramsci, a relação entre estrutura econômica e superestrutura é orgânica. Isto significa que a segunda, formada pela sociedade política (Estado restrito) e sociedade civil, não é apenas expressão ou reflexo da primeira. A sociedade civil ocupa um espaço de mediação entre o Estado, as relações histórico-culturais e as relações econômicas. A Confederação Nacional da Indústria (CNI)⁹, por

9 Conforme a apresentação disponível no site da entidade: “A Confederação Nacional da Indústria (CNI) é a representante da indústria brasileira. É o órgão máximo do sistema sindical patronal da indústria e, desde a sua fundação, em 1938, defende os interesses da indústria nacional e atua na articulação com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de diversas entidades e organismos no Brasil e no exterior. Representa 27 federações de indústrias e 1.250 sindicatos patronais, aos quais são filiadas quase 700 mil indústrias. Administra diretamente o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Com eles, compõe o Sistema Indústria, que congrega ainda as federações estaduais de indústrias e os sindicatos patronais. Desde que surgiu, exerce um papel de vanguarda na sociedade, promovendo o debate e buscando consensos em torno dos grandes temas nacionais, sobretudo os que têm impacto sobre o desempenho da indústria e da economia brasileira. Importante interlocutora no cenário nacional, a CNI, que tem sede em Brasília e um escritório de representação em São Paulo, discute e apresenta sugestões para a construção e o aperfeiçoamento de políticas e leis que fortaleçam o setor

exemplo, é um aparelho privado de hegemonia, uma entidade da sociedade civil que influencia diretamente os caminhos da indústria, disputando a direção de políticas voltadas diretamente para as relações de produção. A representatividade que os interesses dos industriais tem no processo de retirada de direitos em curso fica evidente nas formulações do *Caderno de Indicadores - Mapa Estratégico da Indústria • 2013-2022* (CNI, 2016a) e *Agenda para o Brasil sair da Crise 2016-2018* (CNI, 2016b), da Confederação Nacional da Indústria, que apontam as reformas educacionais, tributária, da previdência, trabalhista e a terceirização, em curso no Brasil, como medidas centrais para superação da crise econômica.

Identificar os aparelhos privados de hegemonia em atuação, seus interesses de classe e de fração de classe, é fundamental para compreender como se forja o projeto hegemônico para a formação e inserção da juventude no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que existem tensionamentos tanto entre as classes antagônicas, como no interior de cada uma delas. Assim, com objetivo de identificar os interesses e as características do projeto da burguesia para a classe trabalhadora no que diz respeito, mais especificamente, ao trabalho e à educação da juventude contidos nos Programas de Aprendizagem Profissional, analisamos as formulações da CNI para o campo da educação, destacando o lugar reservado à Aprendizagem Profissional.

Uma das preocupações centrais é conhecer o conteúdo ideológico destas formulações. Gramsci destacou a importância da ideologia como elemento organizativo da sociedade, isto é, são concepções de mundo ligadas a uma ética e uma moral correspondentes, que tem uma importância histórica e uma dimensão prática. Enquanto modelo explicativo do real a ideologia é, ao mesmo tempo, produção dos intelectuais, e também parte da vida das pessoas, do senso comum. Isto porque, “pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas

produtivo e modernizem o país. A CNI também estimula a pesquisa, a inovação e o desenvolvimento tecnológico da indústria. Além disso, mantém programas e apoia iniciativas que visam a valorização, a promoção social e a formação profissional do trabalhador. Essas ações se baseiam em estudos, pesquisas técnicas, na consulta e no diálogo permanente com federações e sindicatos de indústrias, associações nacionais setoriais, fórum e conselhos empresariais.” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Conheça a CNI.** Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/conheca-cni/>>. Acesso em: 07 maio 2018.)

de algum conformismo” (GRAMSCI, 1978, p. 12). As pessoas ou grupos podem não ter consciência de que seu modo de pensar e agir corresponde a tal visão de mundo, e de quem são seus formuladores e difusores, isto não diminui a importância das ideologias ou de sua ligação com o senso comum. Tais características expressam a sua complexidade, são elaboradas pelos intelectuais enquanto premissa teórica e são o terreno onde as classes e frações de classe se organizam e lutam, mas para ser hegemônica e dar estabilidade ao bloco social, uma ideologia também precisa ser amplamente aceita como verdadeira e de fato orientar a vida das pessoas.

Gramsci chama a atenção para a importância de diferenciar as ideologias que são superestrutura necessária de uma determinada estrutura, e as que se referem e às elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos (GRAMSCI, 1978, p. 62).

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias à uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, *racionalistas*, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma)” (GRAMSCI, 1978, p. 62-63).

Neste sentido, a investigação do conteúdo ideológico dos Programas de Aprendizagem Profissional, busca revelar a concepção de mundo que os orienta, que padrão ético, político e moral forjam, quem são os intelectuais que a formulam, se é uma ideologia orgânica ou arbitrária. Vale ressaltar que compreender as ideologias historicamente orgânicas como necessárias a uma determinada estrutura não é o mesmo que “expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura” (GRAMSCI, 1978, p. 117). Assim, é preciso

recordar a frequente afirmação de Marx sobre a “solidez das crenças populares” como elemento necessário de uma determinada situação. Ele diz mais ou menos isto: “quando esta maneira de

conceber tiver a força das crenças populares”, etc. Outra afirmação de Marx é a de que uma persuasão popular tem, na maioria dos casos, a mesma energia de uma força material (ou algo semelhante), o que é muito significativo. A análise destas afirmações, creio, conduz ao fortalecimento da concepção de “bloco histórico”, no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma - sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 1978, p. 63).

As ideologias estão na superestrutura, mas não são apenas reflexo mecânico da estrutura. Como concepções de mundo ligadas a uma moral e ética correspondentes, elas têm a mesma energia de uma força material. Isto não significa que todas as ideologias são críticas e coerentes, elas apresentam contradições internas e isso não é um engano, é uma realidade objetiva e operante e servem inclusive para disputa de hegemonia, como aponta Gramsci:

Neste ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma ‘religião’, em uma ‘fé’, isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais esteja contida como premissa teórica implícita (que é uma ‘ideologia’, poderemos dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) - isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (GRAMSCI, 1978, p. 16).

Para Gramsci, o Estado, a ideologia e a hegemonia estão organicamente ligados. O significado atribuído à hegemonia “oscila entre um sentido mais restrito de ‘direção’ em oposição a ‘domínio’, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio) (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 365 - 366). A classe dominante é dirigente dos seus aliados e dominante dos adversários, enquanto as classes

adversárias são dirigentes para os seus aliados, mas só ao tomar o poder é que podem exercer a dominação. O Estado, compreendido como sociedade política mais sociedade civil, é hegemonia (direção mais domínio) revestida de coerção (GRAMSCI, 1976, p. 149). Quando o aparelho hegemônico enfraquece, deixando de garantir direção e domínio pela combinação equilibrada de força e consenso, tem-se uma crise de hegemonia.

Conservar a unidade ideológica de todo o bloco social é garantir a hegemonia das concepções de mundo da classe dominante, é assegurar que o padrão ético-político esteja organicamente articulado às relações de produção existentes. Vale destacar que a hegemonia está em disputa entre setores da própria classe dominante e entre as classes antagônicas. Neste sentido, a ideologia também é o terreno sobre o qual os homens tomam consciência da sua condição, se organizam e lutam.

A educação em sentido amplo, e os sistemas educacionais, enquanto aparelhos de hegemonia, tem um papel importante na elaboração e reprodução da concepção de mundo da classe dominante e na disseminação do comportamento ético e moral correspondente. Paralelamente, também pode contribuir para a construção das bases para a tomada do poder, para “realizar” a revolução, no sentido de construir as condições necessárias para a legitimidade, hegemonia e sustentação da nova sociedade. Vale ressaltar que

a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...] Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999, p. 399)

Ao perguntar sobre o conteúdo ideológico dos Programas de Aprendizagem Profissional, pretendemos identificar qual concepção de mundo os fundamenta e orienta, compreender as relações de hegemonia na formulação de políticas para a aprendizagem profissional. Para isso, é preciso olhar tanto para entidades nacionais que formulam e atuam na

área da educação, entre as quais destacam-se a CNI, quanto para Organizações Multilaterais que formulam políticas sociais em nível global, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM).

Portanto, as categorias identificadas como marcas da ideologia dos Programas de Aprendizagem Profissional – empregabilidade, empreendedorismo, produtividade, competitividade, resiliência e competências cognitivas e socioemocionais – foram analisadas com auxílio das categorias teóricas gramscianas apresentadas, para apreender o movimento concreto de formulação, difusão e implementação da política, destacando o seu conteúdo ideológico. Conhecer o que defendem os aparelhos privados de hegemonia da burguesia e, sobretudo, desvelar os interesses ocultos nos discursos de educação e ampliação das oportunidades de emprego é fundamental para resistir à retirada de direitos e pensar outro projeto de sociedade, juventude e educação.

No próximo capítulo partimos das categorias aqui apresentadas para analisar a política de aprendizagem profissional, apresentar seus antecedentes históricos, discutir o discurso da formação enquanto suposta solução para o desemprego, identificar os interesses de classe em disputa, e o conteúdo ideológico do consenso que pretende forjar.

2. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O PROJETO DOS INDUSTRIAIS PARA A JUVENTUDE

Neste capítulo apresentamos a análise da produção acadêmica e dos documentos legais que regulamentam os Programas de Aprendizagem Profissional. As fontes primárias são a Lei de Aprendizagem (BRASIL, 2000), o Decreto 5.598/2005 (BRASIL, 2005), o Manual de Aprendizagem (BRASIL, 2014) e o Catálogo Nacional de Aprendizagem Profissional (MTE, 2012) publicados pelo MTE. Bem como de produções técnico-científicas da CNI e do SENAI, especialmente da Revista Indústria Brasileira da CNI (edições de julho, setembro e dezembro de 2016; março, junho e agosto de 2017; e maio de 2018) e dos conteúdos programáticos de dois cursos de Aprendizagem Profissional do SENAI-Florianópolis.

A primeira seção deste capítulo contém o balanço da produção acadêmica, em que buscamos colocar em diálogo os autores de 16 publicações (APÊNDICE A), em relação às perspectivas político-teóricas adotadas, bem como as sínteses que apresentam sobre as determinações do desemprego juvenil e sua posição quanto ao discurso da formação profissional como a suposta solução das condições precárias de vida e trabalho da juventude.

Na segunda seção, apresentamos um desenho geral da Política de Aprendizagem Profissional e seus antecedentes históricos, identificando os *slogans* de que lançam mão os seus formuladores para revelar o que projetam para o trabalho e a formação da juventude. Em seguida, focamos nas condições de trabalho que o contrato de aprendizagem encerra, e no encanto da empregabilidade pela qualificação profissional como solução para o desemprego juvenil. Na última seção deste capítulo, analisamos o conteúdo pedagógico da política de aprendizagem profissional, que articula, em nome de uma aprendizagem ao longo da vida, a pedagogia da acumulação flexível, a pedagogia das competências, e apresenta tanto elementos de neotecnicismo quanto de neoescolanovismo.

2.1. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E DESEMPREGO JUVENIL: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM

Esta seção resulta de um balanço da produção acadêmica sobre os Programas de Aprendizagem Profissional que buscou identificar o enfoque teórico metodológico escolhido pelos autores, as categorias de análise de que lançam mão e como colocam a Aprendizagem

Profissional como problema. Tomando como referência a periodização da pesquisa, fizemos um levantamento das publicações sobre o tema entre 2000 e 2016, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para a análise, foram selecionados as 16 publicações, entre teses, dissertações e artigos científicos, que são da área da educação e buscam fazer uma leitura de conjunto dos Programas de Aprendizagem, da sua proposta de formação e relação com o mundo do trabalho.

Os temas abordados na produção selecionada são variados, mas foi possível agrupá-los em dois conjuntos: os que buscam identificar as determinações dos Programas de Aprendizagem, a proposta de formação e inserção no mercado de trabalho que expressam (ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2006; BASTOS, 2011; GUIMARÃES; SANTOS, 2012; MARTINS, 2012; PFAFFENSELLER, 2014; SAMPAIO; FRANÇA, 2009; SOARES, 2009; SOUZA; DALAROSA, 2015); e os que investigam as razões do ingresso e permanência dos jovens, bem como as contribuições dos programas para o seu futuro profissional e a sua formação educacional (ALMEIDA, 2013; FREITAS; OLIVEIRA, 2012; LUZ, 2015; MARIANI, 2010; PIRES, 2013; ROCKENBACH, 2015; SILVA, 2016). Os dois grupos não são necessariamente opostos ou contraditórios, uma vez que formulações gerais sobre o papel da política aparecem nos trabalhos do segundo grupo e a relação do jovem com os programas constituem base empírica de algumas pesquisas do primeiro. A divisão leva em conta a centralidade de uma ou outra abordagem, cabendo destacar que outras questões também são colocadas em diálogo pelos autores.

Sampaio e França (2009) propõem compreender a formação da juventude trabalhadora, bem como a aprendizagem profissional, no contexto das políticas do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), implementado em 2003 (BRASIL, 2003) e revogado posteriormente pela lei que instituiu o Projovem (BRASIL, 2008). Ainda que a Lei da Aprendizagem seja anterior, os autores entendem que ela se insere no conjunto do PNPE, uma vez que

baseadas nas inúmeras estatísticas do desemprego de jovens no Brasil, as ações do PNPE se desenvolveram por meio de duas linhas: a da qualificação social e profissional e a da inserção imediata no mercado de trabalho.

Na primeira linha de ação estão os projetos Consórcios Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil e Juventude Cidadã, que tiveram como objetivos primeiramente qualificar para depois inserir. Na segunda linha de ação estão as ações de captação de vagas no mercado formal, com contratações subsidiadas pelo governo ou não, e as ações alternativas de geração de renda, como empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, ou ainda, os contratos especiais de trabalho nas linhas de Aprendizagem e estágio (SAMPAIO e FRANÇA, 2009, p. 15).

Os autores identificam a Aprendizagem como uma política formulada para inserção imediata no mercado de trabalho, paralela a outras de qualificação social e profissional, indicando que o foco da política está no acesso ao trabalho formal, via contrato especial de trabalho. O conteúdo deste contrato, as transformações nas relações de trabalho de que é expressão, bem como o estímulo a ações voltadas a empregabilidade empreendedorismo serão abordados no próximo item.

Souza e Dalarosa (2015) levantam outra questão, que é a influência das organizações multilaterais na elaboração de políticas públicas no Brasil. Afirmam que os governos e empresários aceitam de forma subordinada o modelo de educação profissional patrocinado pelo Banco Mundial (BM) e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) representa o ideário dessas organizações no país. A leitura que os autores fazem dos Programas de Aprendizagem não ignora que

uma das principais propostas é a cidadania para a formação e competitividade dos trabalhadores. Para essa OM [UNESCO], cidadania é responsabilidade social, transmissão de valores e formação democrática, por meio da aquisição de habilidades para melhorar o desempenho. Interessante ressaltar que o conceito de cidadania da OM está associado ao capital, ou seja, a garantia de direitos está atrelada apenas à produção, sem levar em consideração os demais âmbitos do ser humano (SOUZA e DALAROSA, 2015, p. 115)

Estes trabalhos apontam duas questões importantes, que são a necessidade de compreender os Programas de Aprendizagem tanto na sua relação com as demais políticas públicas de formação e inserção

laboral da juventude, quanto no contexto das disputas entre capital e trabalho. No entanto, é preciso ter cuidado com a caracterização de subordinação para não favorecer uma leitura de passividade da burguesia local. O fenômeno de financeirização da economia evidencia que a unidade de classe ultrapassa as fronteiras nacionais, e que a burguesia local tem papel ativo na elaboração e implementação das políticas do capital, e na intensificação da precarização das relações de trabalho para que o lucro remunere tanto o capital local quanto externo. Neste sentido, vale observar nos trechos apresentados que a preocupação com a juventude dos formuladores da política, expressa na Aprendizagem Profissional, deriva da preocupação com o trabalho e a produção, razão pela qual a categoria de classe social é central para a sua análise.

Em alguns autores a perspectiva de classe no estudo da juventude é substituída por conceitos como socialização ou redes de sociabilidades, dando lugar a ideia de que existiriam diversas juventudes, a crítica aos Programas de Aprendizagem seriam dirigidas à negação dessa diversidade. No entanto, o trabalho é apresentado como necessário para os jovens na totalidade da produção levantada. Este unísono esconde algo importante, pois nem todos os jovens precisam trabalhar. Por isso a perspectiva de classe é fundamental, para revelar como se manifestam as tensões entre capital e trabalho no fenômeno da Aprendizagem. A sua ausência explica por que, ainda que todas as pesquisas identifiquem a necessidade do trabalho para a juventude, nem todos os autores apresentam uma crítica à profissionalização precoce, naturalizando o trabalho juvenil nas relações capitalistas de produção.

A qualificação como necessidade e garantia de emprego é um canto da sereia das pesquisas sobre a Aprendizagem Profissional. Tensiona os autores a se comportarem como avaliadores da política para seu melhoramento, mas partindo da premissa de que ela é uma conquista para a classe trabalhadora. Isto explica por que a divisão entre os autores que reproduzem o canto da sereia e os que não reproduzem corresponde, respectivamente, aos que buscam investigar as determinações da política e os que estudam a relação dos jovens com os programas. Segue a análise de como se posicionam os autores do primeiro e segundo grupo.

A partir dos dados coletados em sua pesquisa, Silva (2016) defende a relevância do Programa de Aprendizagem e destaca que a maioria (60%) dos jovens pesquisados recebeu oferta de emprego por tempo indeterminado após o término do curso e reconheceu que a participação proporcionou melhorias socioeconômicas pessoais e

familiares. No entanto, ela trabalha com uma amostragem pequena, de 10 aprendizes.

Mariani (2010) enfoca as redes de sociabilidades, compreendendo o programa como um espaço de socialização do jovem, que pretende promover a transição linear para a vida adulta e ingresso no mercado de trabalho em melhores condições. A crítica da autora é que não se considera a condição do jovem no presente, projetando a juventude para o futuro. Rockenbach (2015) também defende a importância dos programas levarem em consideração as características das juventudes contemporâneas da periferia urbana, que o frequentam.

Freitas e Oliveira (2012) dialogam com a área da psicologia, entendem que os Programas de Aprendizagem funcionam como grupo psicológico, gerando um sentimento de pertencimento, de referência psicológica e existencial que pode contribuir em novas perspectivas para esses jovens no mercado de trabalho. Neste sentido, Almeida (2013) também valoriza os programas pela experiência formativa que proporcionam aos jovens, ainda que mais no âmbito moral do que no comportamental.

Vale destacar, que as perspectivas que transferem o foco da análise para diferentes manifestações da vida singular (frequentemente apresentadas do plural, como juventudes e sociabilidades), desconsideram a sua historicidade, contradições e relação substantiva com o mundo social. Segundo Virgínia Fontes (2009, p. 215), tais concepções convertem a cultura em uma “espécie de cápsula envolvente e inflexível, esvaziando-a de seu caráter social, porém desigualmente compartilhado e, portanto, cegando-a para o futuro e as transformações de que é portadora”.

A análise de Pires (2013) também toma a necessidade de qualificação para inserção no mercado de trabalho como um pressuposto, propondo-se a pesquisar como as competências são desenvolvidas. Conclui observando que o desenvolvimento de competências intelectuais, teóricas, conceituais, dão lugar às competências comportamentais, ou sociais, das relações humanas com programas curtos e genéricos. Ao mesmo tempo em que autora revela questões importantes sobre o conteúdo dos Programas de Aprendizagem, ela limita a crítica ao tipo de formação oferecida, sem colocar em questão a necessidade da manutenção de uma massa de desempregados na sociedade capitalista e, assim, a impossibilidade de resolver o problema da pobreza e do desemprego com a garantia de qualificação profissional.

Ainda que pareça contraditória, tal posição é reforçada por Luz, ao dizer que

o Programa Jovem Aprendiz, não se configura como uma política pública de direitos, tem assumido um papel de agente educativo, relevante não só no resgate e “reforço” de conteúdos escolares, mas, também, por possibilitar uma educação para o trabalho, pelo qual os alunos recebem um conjunto de informações relevantes para o domínio de determinado ofício, embora não haja aprofundamento que possibilite condições para prosseguirem seus estudos ou qualificarem-se em outros domínios, inclusive no processo prático durante o curso que estimula ao aprendiz a realização de trabalhos não condizentes com os objetivos da Lei da Aprendizagem. (LUZ, 2015, p. 136)

O trecho expressa uma contradição importante para romper com o canto da sereia, uma vez que a própria qualificação propagandeada como porta de entrada para o emprego não condiz com os trabalhos realizados pelos aprendizes na empresa contratante. Se as competências desenvolvidas nos programas são comportamentais, como afirma Pires (2013), formam os jovens para atuar em qualquer função, ainda que formalmente os cursos sejam direcionados para atividades profissionais específicas. Esse é precisamente o caráter educativo da política, não o resgate de conteúdos, como apontado por Luz (2015), mas a adequação da juventude às condições de trabalho, por mais diversas e precárias que sejam. Ao entender a necessidade de qualificação para o trabalho juvenil como um pressuposto, as pesquisas do segundo grupo assumem a posição de avaliadoras da sua eficácia. Embora levantem dados interessantes sobre o tipo de formação e a realidade dos programas, apostam na política e não identificam que a qualificação como estratégia para promover o acesso da juventude ao emprego oferece mais segurança para os empresários do que para os próprios aprendizes.

Negligenciando a perspectiva de classe os autores assumem o discurso hegemônico sobre trabalho e juventude e se ocupam de pensar a efetividade dos Programas de Aprendizagem para inclusão dos jovens no mercado. Ou seja, as críticas tecidas objetivam reformar a política para melhorar os resultados por ela estabelecidos. É o caso das produções do segundo grupo, em que a preocupação central é a relação do jovem com o programa, as contribuições para a sua formação educacional e o seu futuro profissional. Mesmo quando a perspectiva de

classe aparece em alguns destes trabalhos, ela é desvinculada da ideia de superação do padrão de acumulação capitalista.

Como os autores do primeiro grupo objetivam identificar as determinações da política de Aprendizagem, as condições de trabalho e qualificação da juventude são situadas historicamente e considerando a luta de classes. Estas pesquisas avançam em relação ao canto da sereia, expondo contradições do argumento central da política. Neste sentido é que ao tratar da formação dos jovens aprendizes do cultivo da macieira em Fraiburgo, Santa Catarina, Martins diz que

para se inserir enquanto força de trabalho neste processo produtivo, não há a necessidade de muita formação técnico-profissional as mudanças no setor produtivo somente necessitam de poucos técnicos que possam compreender como aplicar insumos agrícolas, ou operar certas máquinas. O jovem aprendiz torna-se uma dessas forças de trabalho com a possibilidade de adquirir a formação técnico-profissional para desempenhar as atividades voltadas em todo o processo produtivo da maçã, desde o plantio até a expedição, torna-se força de trabalho útil para tal produção, como também nos termos de Marx, um “exército de reserva” para a permanência e sustentação desse processo produtivo. (MARTINS, 2012, p. 12)

A autora destaca um elemento importante da política de qualificação profissional, que é a produção contínua de trabalhadores disponíveis para determinados setores produtivos, que ainda precisam competir entre si por emprego. Além de garantir a intensificação da exploração da força de trabalho, pela produção também constante de um exército de reserva, isto revela que o foco da política não está na promoção de empregos, mas na formação de jovens mais competitivos, deslocando para eles a responsabilidade sobre o desemprego. Pfaffenseller reforça esta ideia dizendo que

não havendo possibilidades ou garantias quanto à permanência dos jovens no mundo do trabalho, é possível mencionar que se trata de um meio de exploração de força de trabalho, visto que, por mais que haja dedicação e competência por parte do jovem trabalhador, este não tem chances de continuar em determinadas empresas, sendo substituído por outro aprendiz, quando do fim do seu contrato de aprendizagem, que não pode ser

renovado na mesma instituição formadora. (PFAFFENSELLER, 2014, p. 141)

Cabe destacar, como o apontam Souza e Dalarosa (2015, p. 112), que como a Lei da Aprendizagem obriga as empresas a contratar aprendizes, elas são a principal fonte formal de inserção dos jovens no mercado de trabalho brasileiro, tendo seus interesses privilegiados na formulação das políticas de formação da classe trabalhadora. Com isso, os autores revelam o caráter de classe da política de aprendizagem que o canto da sereia age para ocultar.

Sobre este mesmo tema, Sampaio e França apontam que

embora o discurso da Aprendizagem no PNPE, busque por meio da qualificação a inserção do jovem no mercado formal de trabalho, o que se pode constatar é que com as transformações no mundo do trabalho, marcadas pela precarização, intensificação do mesmo e amplitude do trabalho informal, torna-se inviável a garantia de emprego formal a todos esses jovens, principalmente com uma política de qualificação profissional, (des)qualificante, em termos de qualificação social efetiva, formação de consciência de classe, formação do sujeito conhecedor dos processos de produção. (SAMPAIO e FRANÇA, 2009, p. 15 e 16)

Barbosa (2006, p. 25) acrescenta que a profissionalização precoce nunca foi garantia de inserção digna no mercado de trabalho. Ao que Araújo complementa dizendo que

os conceitos de competências e de empregabilidade fazem parte de um conjunto de noções ideológicas do neoliberalismo, que tende a individualizar o problema, ou seja, culpabiliza o próprio desempregado por não estar preparado para adentrar no mercado de trabalho, criando a falsa ideia de que, se o mesmo se qualificar e desenvolver o comportamento “correto”, o mercado de trabalho estará de portas abertas lhe esperando. (ARAÚJO, 2008, p. 148)

Neste contexto, as políticas de formação da juventude trabalhadora tem servido para manipular a questão do desemprego estrutural, retendo o jovem em instituições de ensino para promover a redução da oferta de força de trabalho (SAMPAIO e FRANÇA, 2009, p. 10). Além de manter uma parcela da juventude da classe trabalhadora ocupada e outra disponível como exército de reserva, a política de

Aprendizagem vale-se como competências, empregabilidade e empreendedorismo, que, como será desenvolvido no segundo capítulo integram o que Montaño (2014) chama de ideologia e projeto do Terceiro Setor, as quais “sustentam a **autorresponsabilização dos sujeitos** por suas próprias condições de vida, e pela solução de seus problemas e satisfação de suas necessidades, **des-responsabilizando o Estado**, da ação social e **desonerando o capital** nessa tarefa” (MONTAÑO, 2014, p. 41).

Tais análises revelam, como afirma Soares (2009, p. 11), “que a Lei da Aprendizagem longe está de apontar um caminho de transformação da realidade do trabalho e da educação de contingentes de jovens das classes trabalhadoras”. Mas o autor ressalva que a entrada no mercado de trabalho

oferece a potencialidade da “criação dos próprios coveiros” do sistema, como diria Marx no Manifesto. Os jovens têm um contato com um universo de relações de trabalho assalariado que até então não vivenciavam. Trata-se de um mundo novo para a maioria deles. É preciso ainda ressaltar que muitos possuem uma visão crítica das contradições entre capital e trabalho. (SOARES, 2009, p. 12)

A ideia de criação dos próprios coveiros retomada por Soares (2009) é interessante pois destaca que os projetos de sociedade, de juventude, bem como a política de Aprendizagem estão em disputa e explicita a necessidade de manter como horizonte a transformação da correlação de forças. Ainda que as produções selecionadas não se ocupem centralmente do impacto do padrão de acumulação flexível e sobre o movimento dos trabalhadores, Soares (2009) destaca a importância de considerar nesta análise a ampliação da exploração do trabalho e a incorporação crescente de setores mais jovens da classe. Neste sentido, Bridi, Braga e Santana (2018) apontam que

a financeirização da economia promoveu o fechamento de fábricas e a redução do número de empregos qualificados, empurrando os jovens rumo a ocupações desprotegidas, ao mesmo tempo em que acelerou a ampliação de uma força de trabalho sub-remunerada e insegura. Assim, as novas forças sociais, em especial os jovens trabalhadores precários, têm tensionado a regulação burocrática criada pelos Estados nacionais e pelo sindicalismo tradicional para

absorver os antagonismos classistas nos limites da cidadania salarial, multiplicando conflitos insolúveis no interior do regime de acumulação pós-fordista e financeirizado (BRIDI; BRAGA; SANTANA, 2018, p. 56).

Os autores do primeiro grupo, buscando as determinações da política, vão além da aparência do discurso de proteção do trabalho juvenil por contrato especial, da qualificação e desenvolvimento de competências para promover a empregabilidade e o espírito empreendedor dos jovens. Revelam que a inserção de jovens através da Lei Nacional de Aprendizagem é

marcada por formas de precarização já conhecidas, entre elas a substituição de mão de obra experiente por uma outra que aparenta ser mais qualificada no que tange, por exemplo, à formação educacional do indivíduo, e mais barata também, pois se dá através de contratos temporários e por salários abaixo do próprio salário mínimo. Esse tipo de inserção será respaldado por uma ideia de aquisição de experiência que seria, portanto, condição *sine qua non* para a entrada do jovem no mercado de trabalho, ou seja, somente mediante a subserviência a uma ocupação laboral precária, o jovem trabalhador poderia ter condições de almejar inserir-se de fato no mercado de trabalho”. (BASTOS, 2011, p. 30)

As determinações da política de aprendizagem precisam ser compreendidas no contexto da disputa entre capital e trabalho, pois são forjadas na luta entre os trabalhadores e a burguesia, e também entre as frações internas das classes. Martins (2012), ao estudar um Programa de Aprendizagem no contexto da reprodução da classe trabalhadora da maçã de Fraiburgo, em Santa Catarina, concluiu que

Considerando que a sociedade se caracteriza em duas classes antagônicas a capitalista e a trabalhadora é necessária a compreensão de que por mais profundas que sejam as mudanças provocadas pelo próprio capital, elas tem o objetivo de expansão e permanência da classe capitalista, que detêm a propriedade privada. Mesmo que seja disseminada pelos diversos órgãos constituídos a proliferação do conhecimento para a classe trabalhadora, enquanto a propriedade privada for o fundamento

de tal sociedade, as transformações não afetam a todos e sempre provocam desigualdades sociais e os avanços tecnológicos são apropriados e utilizados a favor de uma única classe, a capitalista. (MARTINS, 2012, p 14)

Assim, no capitalismo, a preocupação com a formação e os direitos da juventude limita-se aos marcos da produtividade do trabalho, e a dimensão educativa dos Programas de Aprendizagem Profissional reside menos na apropriação de conteúdos específicos, do que na adequação dos jovens às condições de trabalho, por mais diversas e precárias que sejam. Tal constatação explicita o caráter de classe da política de Aprendizagem e reafirma, como Martins (2012), que a propriedade privada e a exploração de classe são constitutivas da sociedade capitalista, e que a solução das suas contradições impõe a superação deste modo de produção.

Ao desconsiderar a categoria de classe social, os autores desviam o foco do que é comum aos aprendizes, precisar vender a sua força de trabalho para sobreviver e submeter-se a intensa precarização necessária para aumentar a produtividade do trabalho, e transferem a centralidade para o reconhecimento das diferenças sociais e culturais, defendendo que não há apenas uma juventude, mas várias juventudes. Contribuem, assim, para a tragédia da juventude, atuando como avaliadores da política e mantendo oculta a realidade de exploração do trabalho e do desemprego estrutural, isto é, que os aprendizes não têm garantia de emprego após o término do período de aprendizagem, apenas a promessa de estarem à frente na corrida por uma vaga.

No próximo capítulo caracterizamos a política de aprendizagem profissional a partir do marco regulatório de 2000, apresentamos seus antecedentes históricos e as perspectivas desenhadas pelo Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (BRASIL, 2018).

2.2. POLÍTICA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

A regulamentação da Aprendizagem Profissional no Brasil remonta aos anos 1940, ao projeto de industrialização nacional, a transformação das relações de trabalho de base agrária em relações de trabalho assalariado adequadas ao desenvolvimento do capitalismo industrial. A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943) limitou as horas da jornada de trabalho semanal, regulamentou o período de descanso e férias anuais remunerados, determinou o pagamento de salário igual para trabalhadores na mesma função, instituiu a licença maternidade, a carteira profissional. Em um movimento contraditório,

representou avanços em relação às demandas dos trabalhadores da época, ao passo que também se tornou um marco regulatório de um novo padrão de exploração da força de trabalho que, na década de 1940, ainda era majoritariamente rural (ainda que a produção industrial já tivesse superado a agrária). Como parte da classe trabalhadora, a juventude integrou esse processo, e a política para o trabalho juvenil expressa na CLT é de legalização a partir dos 14 anos, pela regulamentação do emprego e da Aprendizagem Profissional para os jovens. O artigo 429 da CLT (BRASIL, 1943), antes das alterações feitas pela Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), já estabelecia que

Art. 429 - Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transportes, comunicações e pesca, são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional;

b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a 3% (três por cento) do total de empregados de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento. (BRASIL, 1943)

Tal regulamentação não inaugura o trabalho para a juventude, que participava das atividades econômicas, domésticas, no campo e no processo de desenvolvimento urbano. Revela uma posição de legalização em relação à exploração da força de trabalho juvenil, justificada como direito originado da necessidade dos jovens, o que foi reiterado no ECA (BRASIL, 1990), estatuto que regula o “direito à profissionalização e à proteção do trabalho”. Isso oculta que a exploração da força de trabalho é uma necessidade para manutenção do padrão de acumulação capitalista, ainda que o trabalho seja visto como direito do jovem e não como necessidade do capital. O caráter de classe da política e a proeminência da burguesia industrial na sua formulação são anunciados no próprio texto legal, que vincula a Aprendizagem Profissional ao SENAI, primeira entidade do Sistema S a ser criada, em 1942, ano anterior a promulgação da CLT. Conforme as outras entidades do Sistema S foram sendo criadas, elas foram sendo incorporadas na legislação sobre Aprendizagem Profissional.

A Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) também tem como antecedente um decreto da década de 1950 (BRASIL, 1952) que delimitava o conceito de empregado aprendiz como sujeito a um contrato individual de trabalho pelo qual o empregador assumia a obrigação de submeter o empregado maior de 14 e menor de 18 anos à formação profissional metódica do ofício ou ocupação para cujo exercício foi admitido (BRASIL, 1952, art. 1º). Neste decreto, o SENAC, criado em 1946, aparece ao lado do SENAI como instituições formadoras e responsáveis pela definição dos “ofícios e ocupações objetos de aprendizagem metódicas nos seus cursos, bem como as condições de seu funcionamento e duração” (BRASIL, 1952, art. 3º), estabelecendo duração máxima de 3 anos (BRASIL, 1952, art. 4º, par. 1º). Na legislação atual, que será explorada mais adiante, o tempo da aprendizagem é fixado em até 2 anos e foram estabelecidas diretrizes gerais e curriculares para a criação dos cursos. O Ministério do Trabalho Indústria e Comércio operava como fiscalizador (BRASIL, 1952, art. 3º, parágrafo único). Neste sentido, desde sua gênese, é evidente a presença do empresariado na formulação e execução da Política de Aprendizagem Profissional.

Na década de 1960, durante a ditadura civil-militar, o Decreto-Lei nº 229 (BRASIL, 1967) alterou diversos dispositivos da CLT, reduzindo a idade mínima para o trabalho na condição de aprendiz de 14 para 12 anos e permitindo o trabalho em lugares perigosos ou insalubres para os maiores de 16 anos. A ampliação dos “beneficiários” da Aprendizagem Profissional pela redução da idade mínima aumenta a oferta de força de trabalho barata e precarizada, uma vez que a remuneração dos aprendizes menores de 18 anos podia ser reduzida em até metade do salário mínimo por toda a duração da aprendizagem (BRASIL, 1943, art. 80). Vale destacar que, neste período, o foco da Aprendizagem Profissional eram os jovens com menos de 18 anos, o que vai se manter até promulgação da Lei 11.180, de 2005 (BRASIL, 2005), quando a idade máxima para participar dos Programas passa a ser 24 anos.

A afinidade entre a legislação trabalhista e da Aprendizagem Profissional no contexto de desenvolvimento da indústria evidencia o caráter de classe do fenômeno estudado, pois coloca a Aprendizagem como uma forma especial de trabalho permitido aos jovens a partir dos 14 ou 12 anos. Neste sentido, e em consonância com o que apresentamos no primeiro capítulo, a proposta de formação e trabalho expressa na Aprendizagem Profissional no Brasil, desde a sua origem, não configura uma proposta para o conjunto da juventude, mas apenas para aquela que pertence à classe trabalhadora, isto é, a quem necessita

vender a sua força de trabalho para garantir sua existência. Este é o sentido oculto no discurso da proteção ao trabalho juvenil.

O período considerado nesta pesquisa tem como marco inicial a Lei da Aprendizagem de 2000 (BRASIL, 2000), quando a idade mínima para ingressar nos Programas passou de 12 para 14 anos e o trabalho em outra condição que não a de aprendiz passou a ter idade mínima de 16 anos. Além disso, com esta Lei, foi revogada a permissão de trabalho em lugares perigosos ou insalubres para todos os jovens com menos de 18 anos, algo que já tinha sido vedado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) em 1990. Também é a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) que soma ao percentual mínimo de 5%, o máximo de 15% para a contratação de aprendizes, em relação ao total do quadro de pessoal cujas funções demandem formação profissional, ficando de fora as funções que exijam formação técnica ou superior e cargos de direção, gerência ou de confiança (BRASIL, 2005).

Os cursos correspondem às profissões da Classificação Brasileira de Ocupações e estão discriminados no Catálogo Nacional de Aprendizagem Profissional, onde se observa que a entidade que oferece a maior variedade é o SENAI. A atuação das entidades formadoras e de representação do empresariado vai além da execução da política, enquanto aparelhos privados de hegemonia, elas participam diretamente da sua formulação. Antes de apresentar a política expressa no Plano Nacional de Aprendizagem Profissional 2018-2022, cabe observar a composição do Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP), responsável pela sua formulação:

Art. 1º A Portaria MTE no 1339 , de 26 de novembro de 2008 passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 1º Criar o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, integrados por:

I - Ministério do Trabalho e Emprego:

- a) Secretaria Executiva - SE;
- b) Secretaria de Inspeção do Trabalho - SIT;
- c) Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE;
- d) Secretaria de Relações do Trabalho - SRT; e
- e) Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho - FUNDACENTRO.

II - Ministério da Educação - MEC;

III - Ministério da Saúde;

IV - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS;

V - Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República;

VI - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República;

VII - Ministério Público do Trabalho;

VIII - Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil;

IX - Centrais Sindicais:

a) Central Única dos Trabalhadores - CUT;

b) Força Sindical - FS;

c) Central dos Sindicatos Brasileiros - CSB;

d) União Geral dos Trabalhadores - UGT;

e) Nova Central Sindical de Trabalhadores - NCST; e

f) Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil - CTB.

X - Confederações:

a) Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA;

b) Confederação Nacional do Sistema Financeiro - CNF;

c) Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo - CNC;

d) Confederação Nacional da Indústria - CNI;

e) Confederação Nacional do Transporte - CNT; e

f) Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB.

XI - Conselhos:

a) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA;

b) Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE;

c) Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS;

d) Conselho Nacional dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF;

e) Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - CONDETUF; e

f) Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE.

XII - Instituições Formadoras do Sistema S:

- a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI;
 - b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC;
 - c) Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte - SEN AT;
 - d) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; e
 - e) Serviço Nacional de Aprendizagem no Cooperativismo - SESCOOP;
- XIII - Instituições Formadoras Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, sendo 3(três) das vinculadas ao CONSED e 3(três) vinculadas ao CONIF;
- XIV - Seis Instituições Formadoras sem fins lucrativos registradas no Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional; e
- XV - Seis representantes de Organizações da Sociedade Civil (MTE, 2015)

Ainda que a implementação do Plano Nacional de Aprendizagem Profissional extrapole a periodização da pesquisa, as ações propostas indicam os caminhos traçados para a Aprendizagem Profissional e pistas para compreender o conteúdo da formação proposta. A meta geral do plano é o aumento de matrículas no Programas de Aprendizagem em 10% ao ano, visto que, segundo o Boletim da Aprendizagem Profissional do MTE, em 2017, o total de aprendizes admitidos foi de 386.791, 41,2% do potencial de vagas¹⁰.

O percentual de matrículas e as ações propostas indicam que pode haver resistência por parte das empresas e necessidade de convencimento em relação a contratação de aprendizes. Além de prever campanhas de divulgação e propaganda, capacitação das entidades qualificadoras, multiplicação e fortalecimento dos Fóruns Regionais de Aprendizagem Profissional e a socialização de “boas práticas”, uma das linhas de ação do Plano é a elaboração de um Projeto de Lei da Aprendizagem Profissional na Administração Pública, combinado com o estímulo a parcerias e convênios com a Administração Pública e criação de dotação orçamentária para interiorização geográfica dos Programas de Aprendizagem Profissional.

10 O potencial refere-se à conta mínima de 5% das empresas que devem cumprir a cota de aprendizagem. http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Boletim_jan_a_dez_2017.pdf

Outra medida prevista para este fim é a implementação de Programas por meio da Educação a Distância (EaD), com flexibilização em relação ao local do curso teórico, anunciada com o fim de possibilitar o cumprimento das cotas em municípios que não tenham cursos presenciais. A modalidade EaD também é indicada para a formação técnica das entidades qualificadoras, com a previsão de direcionamento de recursos públicos para a oferta de capacitações. Os cursos de Aprendizagem Profissional devem ser gratuitos e, no caso do SENAI, são custeados pela contribuição social compulsória das empresas do setor industrial. No entanto, uma das medidas de fomento ao cumprimento da lei apresentada no Plano propõe a concessão de benefícios fiscais para as empresas que cumprirem a cota de aprendizagem, e também a criação de uma linha de ação no edital do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) para o fortalecimento da Política de Aprendizagem Profissional. Além de reduzir a um quarto a contribuição para o FGTS, e reduzir os salários pelo pagamento por hora (questões que serão abordadas na próxima seção), a concessão de benefícios fiscais é mais uma medida para ampliar o mais valor obtido pelos empresários.

2.3. CONTRATO DE APRENDIZAGEM E TRABALHO PRECÁRIO

Sobre a contratação de aprendizes, a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000, art. 1º) e o Decreto 5.598/2005 (BRASIL, 2005, art. 3º) estabelecem, em linhas gerais, que ela deve ser feita via contrato especial, por escrito, com prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 e menor de 24 anos, inscrito em Programa de Aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz a executar as tarefas necessárias a essa formação. O contrato de aprendizagem é anotado na carteira de trabalho e, quando os jovens não possuem ensino médio completo, a validade também é condicionada à frequência escolar. A exigência de ensino médio data de 2008 (BRASIL, 2008) e pode ser dispensada se não houver oferta deste nível de ensino na localidade da empresa.

A seleção dos aprendizes é prerrogativa das empresas e deve priorizar:

a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como:

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, Decreto nº 8.740, 2016)

Neste sentido, os Programas de Aprendizagem Profissional compõem o quadro das políticas de alívio à pobreza, com foco na geração de emprego e renda, e no reconhecimento legal do direito a profissionalização e à proteção do trabalho dos jovens, já previstos na Constituição Federal de 1988 (art. 227) e no ECA (título II, capítulo V). Estimular o cumprimento deste decreto é uma das linhas de ação do Plano Nacional de Aprendizagem Profissional, com formulação de uma cartilha e um novo manual que inclua o tema, socialize “boas práticas”, para que o percentual de aprendizes admitidos pela cota social chegue a 30%. O conteúdo pedagógico dos cursos, a que se refere esta formação técnico-profissional metódica, será abordado na próxima seção deste capítulo e a sua relação com as políticas internacionais de alívio à pobreza será retomada no terceiro capítulo, na análise das diretrizes das organizações multilaterais para a aprendizagem. Nesta seção, focamos as condições de trabalho fundadas pela política, no cenário de ampliação da precarização das relações de trabalho, bem como a função política e ideológica dos *slogans* de que lança mão.

A Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) estipula a remuneração dos aprendizes adolescentes por salário mínimo/hora, o que em 2017 (BRASIL, 2017) foi estendido aos maiores de 18 e menores de 24 anos. O cálculo da hora trabalhada pode ser acima do salário mínimo, considerando o piso da profissão de que o jovem é aprendiz ou havendo convenção trabalhista que preveja expressamente a inclusão desta categoria de trabalhadores. Já a jornada de trabalho deve ser de seis horas sem prorrogação ou compensação, ou oito horas se o aprendiz

tiver concluído o ensino fundamental, incluindo-se o tempo da aprendizagem teórica. Assim, se trabalharem seis horas corridas, a remuneração por hora impede os jovens aprendizes de receber um salário mínimo integral. Para fazê-lo precisam de uma jornada de oito horas diárias, podendo ter que articulá-la com mais um turno de estudos para a conclusão do ensino médio. A nova regulamentação da Aprendizagem Profissional também reduz a um quarto (2%) a contribuição que deve ser depositada pelo empregador para o trabalhador no Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, no caso dos aprendizes.

Segundo o Manual de Aprendizagem, a Política de Aprendizagem Profissional enfrenta o desafio de proporcionar ao jovem “uma primeira oportunidade de trabalho que respeite sua condição de pessoa em desenvolvimento e garanta seus direitos trabalhistas e previdenciários, sem deixar de estimulá-lo a continuar os estudos e o desenvolvimento profissional” (BRASIL, Manual de Aprendizagem, 2014). Assim, anuncia a promoção de empregabilidade, com proteção aos direitos trabalhistas e previdenciários, a escolarização e a profissionalização. Mas a regulamentação, em movimento contraditório, reduz os direitos trabalhistas e previdenciários dos jovens em situação de aprendizagem, remunerando por salário mínimo/hora, restringindo a um quarto a contribuição para o FGTS e, ainda, quando houver convenção que estabeleça condições mais favoráveis aos demais empregados, os aprendizes só se beneficiam se houver previsão expressa que os inclua.

Como foi abordado no primeiro capítulo, para garantir a hegemonia diante do atual cenário de crise estrutural do capital, a classe dominante lança mão tanto da coerção, quanto do consenso, isto é, do convencimento e adesão ao projeto do capital como solução possível para o desemprego, a miséria e o desenvolvimento econômico. No entanto, como gerar aceitação de um projeto que desmonta os direitos sociais, impõe novas formas ainda mais precárias de trabalho e reprime os instrumentos de luta da classe trabalhadora? Carlos Montaña (2014) destaca a função que a linguagem desempenha ao ocultar o real:

A resposta, para além da óbvia repressão, é tanto a expansão de uma *racionalidade hiperdesarticuladora e fragmentadora da totalidade social* – seja pela razão *formal-abstrata*: positivismo, neopositivismo, sistemismo etc., seja pela chamada razão “*pós-moderna*” –, como *imposição de um “linguajar”* que ideologicamente leve a uma forma fetichizada e

reificada de visão da realidade, ocultando o verdadeiro sentido das reformas e mostrando-as como “vontade popular”. Uma linguagem, portanto, que esconda seu caráter de classe, que “importe” os termos das velhas bandeiras progressistas (democracia, justiça, poder social, popular, solidário, participativo etc.), mas as reconfigure com outros conteúdos, agora sim funcionais aos interesses conservadores ou restauradores da grande burguesia, mas neste caso escondido nos discursos de setores da esquerda (MONTAÑO, 2014, p. 23-24).

Tal apropriação, por parte da classe burguesa, de bandeiras históricas dos trabalhadores, esvaziadas do seu conteúdo, constitui verdadeiros cantos da sereia (MONTAÑO, 2014) que enganam e arrastam parcelas dos intelectuais e militantes de esquerda para a reprodução e legitimação do projeto do capital. No mesmo sentido, Shiroma e Evangelista destacam a função mistificadora do uso de *slogans* nas políticas educacionais:

Apresentando suas promessas como o “pote no fim do arco-íris”, a burguesia organiza suas propostas para a educação com uma ciranda de *slogans*. Cria a “ilusão” da consecução de tais promessas obliterando a impossibilidade de serem alcançadas no capitalismo. Procede como o canalha que, ciente da inexistência do pote, aproveita-se da credulidade do outro que o busca, desenhando-o segundo seus interesses particulares (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 12)

Assim, os formuladores da Política de Aprendizagem Profissional anunciam que a razão do desemprego juvenil é a falta de qualificação e experiência, apresentando como foco da política a promoção de empregabilidade pela formação profissional. Rafael Lucchesi, diretor-geral do SENAI e diretor de Educação e Tecnologia da CNI, em matéria da Revista Indústria Brasileira, argumenta que “conhecer as necessidades do mercado é fundamental para o planejamento da oferta de formação profissional”, e que “o profissional qualificado tem mais chances de manter o emprego e também pode conseguir uma nova vaga quando a economia voltar a crescer” (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2016d, p. 48).

Nas políticas públicas brasileiras o conceito de empregabilidade começou a ser utilizado na década de 1990, compreendido pelo Ministério do Trabalho como capacidade de obter um emprego e mantê-

lo, em um mercado de trabalho em constante mutação (SHIROMA, 1998 apud MARTINS, 2014). Conforme afirma Shiroma (1998 apud MARTINS, 2014):

- a empregabilidade envolve três fatores interrelacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador.
- esses fatores decorrem da crescente globalização e competitividade da economia. Processos de modernização e reestruturação [*sic*] começam em setores de ponta, mas rebatem todo tipo de empresas – até no mercado informal.
- começa a nascer, desse processo, a exigência de um novo perfil de trabalhador, capaz não apenas de “fazer”, mas de “pensar” e “aprender” continuamente (SHIROMA, 1998 apud MARTINS, 2014, p. 232)

Ao anunciar como objetivo da Aprendizagem Profissional a promoção de empregabilidade, os formuladores estão relacionando o desemprego à falta de qualificação dos jovens trabalhadores. Em matéria intitulada *Educação Profissional: empregabilidade na crise*, da Revista Indústria Brasileira, os intelectuais da CNI anunciam que diante da atual crise econômica e do desemprego

uma alternativa para se aumentar as chances de empregabilidade é investir na educação profissional. (...)

(...) O grande diferencial da educação profissional oferecida pelo SENAI é formar trabalhadores para demandas específicas dos mercados de trabalho da indústria. Os cursos são elaborados a partir de dados do Mapa do Emprego, levantamento feito pela CNI que traz uma projeção da oferta de trabalho e analisa quando a indústria vai demandar cada tipo de profissional. (...)

(...) O SENAI oferece cursos de qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e cursos superiores de tecnologia. Faz, também, oferta de educação continuada nas modalidades de aperfeiçoamento e especialização profissional e pós-graduação. Possui, ainda, **cursos de aprendizagem industrial para atender à demanda de uma visão genérica sobre o mundo do trabalho** (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2017c, p. 45).

O canto da sereia da qualificação profissional para empregabilidade não se sustenta “quando consideramos que a empregabilidade diz respeito também à manutenção do emprego” (MARTINS, 2014, p. 234). Como mostramos no primeiro capítulo, a produção capitalista tem como imperativo a produção e apropriação privada de mais valor, a sua reprodução ampliada (retornar como investimento para a produção, para seguir se valorizando), a competição entre os capitalistas, que os leva a buscar maior produtividade (produzir mais em menos tempo e aumentar a exploração da força de trabalho) o que gera uma redução dos postos de trabalho, uma situação de desemprego crônico e a competição entre os trabalhadores por formas de trabalho cada vez mais precárias. Assim, concordando com Martins (2014):

A empregabilidade, neste sentido, apenas pode ganhar espaço em uma sociedade em que há uma grande diferença entre procura e oferta de vagas de emprego, a ponto de recair sobre os trabalhadores não somente a responsabilização individual por sua condição de desemprego, como também os custos de seu treinamento (MARTINS, 2014, p. 235).

O autor destaca, ainda, que a empregabilidade demonstra uma funcionalidade que vai além do convencimento e da ideologia, pois traz consigo a mercantilização da oferta de empregos (MARTINS, 2014, p. 260). A massa de desempregados e a competição entre os trabalhadores permitem aos capitalistas

a) ofertar um salário muito inferior ao salário normal para o cargo em disputa; b) intensificar e estender a jornada de trabalho para além da legislação corrente; c) constranger ou pressionar os legisladores para “atualização” dessas mesmas leis (...); d) constranger a participação do trabalhador contratado a se sindicalizar; e) utilizar critérios de seleção do trabalhador de cunho preconceituoso, de toda espécie, inclusive quanto à filiação em partidos, sindicatos, histórico de militância ou mesmo de processo contra patrões anteriores; f) cobrar quesitos para o trabalhador assumir o cargo que isentem o empregador de custos com eventuais treinamentos (MARTINS, 2014, p. 260).

Isto é, além de traduzir uma sociabilidade marcada pela autorresponsabilização dos sujeitos, des-responsabilização do Estado e

desoneração do capital sobre as condições de vida e os problemas de trabalho e desemprego, o destaque das políticas de empregabilidade, em lugar da promoção de emprego e combate ao desemprego, contribui objetivamente para ampliação da precarização do trabalho. No caso da Aprendizagem Profissional, criando oferta de força de trabalho de baixo custo, visto que a remuneração por hora permite o pagamento de salários inferiores ao mínimo e a contribuição para o FGTS é um quarto em relação aos demais trabalhadores. A duração de dois anos do contrato, apresentada como garantia em termos de estabilidade pela impossibilidade de demissão sem justa causa, não assegura a continuidade no emprego e ainda exclui os aprendizes do direito ao seguro desemprego, uma vez que este só é concedido aos trabalhadores demitidos sem justa causa.

Outro elemento de mistificação da Política de Aprendizagem Profissional é que ela é anunciada como um primeiro passo de um itinerário formativo que será desenvolvido ao longo da vida dos jovens, na preparação para exercer a profissão de que são aprendizes ou outra do mesmo arco ocupacional. O *Mapa do Emprego*, divulgado pelo SENAI, indica que as principais áreas dos 13 milhões de trabalhadores que precisarão de qualificação até 2020 são as da construção civil, do meio ambiente, da metalmeccânica e de alimentos (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2016d, p. 48). Contraditoriamente, como se pode observar na Tabela 2, quase 60% dos contratos de aprendizagem em 2017 foram para ocupações de Auxiliar de Escritório e Assistente Administrativo.

Tabela 2 – Ocupações com maiores índices de contratação de janeiro a dezembro de 2017

Aprendizes admitidos de janeiro a dezembro de 2017, por ocupação		
CBO 2002 Ocupação	Nº aprendizes	de %
Auxiliar de Escritório, em Geral	155.512	40,21
Assistente Administrativo	70.192	18,15
Vendedor de Comércio Varejista	21.261	5,50
Repositor de Mercadorias	20.535	5,31
Mecânico de Manutenção de Maquinas, em Geral	14.324	3,70
Alimentador de Linha de Produção	11.832	3,05

Embalador, à Mão	6.361	1,64
Contínuo	4.605	1,19
Trabalhador Polivalente da Confecção de Calçados	4.035	1,04
Ajustador Mecânico	4.082	1,06
Outros	74.052	19,15
Total	386.791	100
Fonte: CAGED, JAN a DEZ de 2017, com ajustes		

Fonte: Boletim da Aprendizagem Profissional, publicado pelo Ministério do Trabalho. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Boletim_jan_a_dez_2017.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2018.

Estes dados, somados à afirmação destacada da Revista Indústria Brasileira, de que os cursos de aprendizagem industrial objetivam atender à demanda de uma visão genérica sobre o mundo do trabalho (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2017c, p. 45), apontam que a Política de Aprendizagem Profissional promove a formação de um contingente de jovens disponíveis para o trabalho simples. Os cursos ofertados pelo SENAI Florianópolis vão ao encontro desta afirmação, pois em 2017, ao curso de Assistente Administrativo Industrial, somavam-se os de Desenhista de Animação e Informática, e somente o primeiro foi mantido em 2018. Mas quais são as características desta formação? Qual é o seu conteúdo pedagógico? Que perfil de trabalhador pretende forjar? Estas são as questões que norteiam a próxima seção deste capítulo.

2.4. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL INSTRUMENTAL PARA FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES ADAPTÁVEIS

A atual reestruturação produtiva trouxe para o processo produtivo maior flexibilidade do que a evidenciada no início do processo de industrialização, ou no período taylorista-fordista. A flexibilização do processo produtivo visa a garantir e expandir a acumulação, levando ao máximo a produção de mais valor pelo trabalhador. As novas tecnologias têm um papel importante, pois garantem agilidade na produção (não havendo necessidade de produzir em larga escala e correr o risco de não vender), produzir mais com um número menor de trabalhadores (aumentando a mais valia relativa), além de buscar os meios de produção e força de trabalho onde eles forem mais baratos e, como foi apresentado no primeiro capítulo, impulsionar novas modalidades de trabalho flexível/precário. Alteram, assim, a morfologia

do trabalho, constituem um novo perfil de trabalhador e, portanto, a exigência de um novo perfil de formação.

Evoca-se o desinteresse dos jovens pela escola, contabilizado em índices de evasão e repetência, para alegar o seu descompasso, ligado aos modelos “arcaicos” e ultrapassados de formação escolar e profissional da juventude que causam desinteresse e não preparam o jovem para responder às novas exigências e desafios do século XXI. Em resposta a tal descompasso, as políticas públicas passam a anunciar a necessidade de “modernizar” a formação escolar e profissional, incorporando o uso de novas tecnologias e a promoção da aprendizagem flexível, que é sintetizada por Kuenzer da seguinte forma:

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado.

São 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, 2016, p. 4)

Neste contexto, os Programas de Aprendizagem Profissional são uma política pública que promove essa referida dinamicidade à qualificação e incorporação dos jovens no mercado de trabalho, ofertando cursos de curta duração e contratos por tempo determinado. Ainda que sua implementação seja descentralizada, uma vez que executada por diferentes entidades privadas de abrangência nacional, regional ou local, o Estado desempenha um papel importante na sua regulamentação e incentivo, estabelecendo a Aprendizagem Profissional como direito dos jovens e obrigação das empresas (BRASIL, 2000; BRASIL, 2005), além de formular as suas diretrizes gerais e curriculares. A legislação dá preferência aos Serviços Nacionais de

Aprendizagem para oferecimento dos cursos, mas estende esta possibilidade às Escolas Técnicas de Educação e entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1943, art. 430 e BRASIL, 2005, art. 8º). Em 2017 um novo inciso foi incluído na CLT, permitindo que entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, também ofereçam cursos de Aprendizagem (BRASIL, 2017).

O Ministério do Trabalho, na Portaria nº 723/2012 (BRASIL, MTE, 2012), cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP,) estabelecendo diretrizes para inscrição de programas junto a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do MTE, responsável por avaliar a competência das entidades formadoras sem fins lucrativos e de prática desportiva, bem como a adequação dos Programas para inclusão no CNAP (BRASIL, 2012). Também estão entre as funções da SPPE a padronização, divulgação e o desenvolvimento de procedimentos de monitoramento e avaliação dos Programas:

Art. 2º Compete à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE, do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE:

I - autorizar a inserção das entidades no CNAP, após a avaliação de competência e verificação de cumprimento das regras e requisitos previstos nesta Portaria;

II - operacionalizar, sistematizar, monitorar e aperfeiçoar o CNAP e o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional - CONAP;

III - orientar e padronizar a oferta de programas da aprendizagem profissional, em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO;

IV - efetuar a avaliação de competência das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica mencionadas no inciso III do art. 8º do Decreto no 5.598, de 2005, dos programas de aprendizagem e autorizar sua inserção no CNAP; e

V - divulgar os programas de aprendizagem inseridos no CNAP na página eletrônica do MTE

na rede mundial de computadores - internet, com objetivo de instrumentalizar os órgãos de fiscalização e promover informações a jovens e adolescentes, empregadores e sociedade civil, com a descrição:

- a) do perfil profissional da formação;
- b) da carga horária teórica e prática; e
- c) da jornada diária e semanal;

VI - desenvolver procedimentos para o monitoramento e a avaliação sistemáticos da aprendizagem, com ênfase na qualidade pedagógica e na efetividade social. (BRASIL, 2012)

O conteúdo da formação técnico-profissional metódica que deve ser oferecida pelos Programas é definido no artigo 6º do Decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005) como “as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”. Além da adequação ao mercado de trabalho, deve ser garantido aos aprendizes horário especial para realização das atividades, frequência escolar para os que não tiverem concluído o ensino médio (BRASIL, 2008) e condições adequadas aos menores de 18 anos. A Aprendizagem Profissional pressupõe, então, um momento de formação teórica e outro de experiência prática, no local de trabalho, ambos integrando a jornada do aprendiz. As aulas teóricas podem ocorrer na entidade responsável pela formação ou no local de trabalho e a atividade laboral não deve ser outra que não a do curso de Aprendizagem em que o jovem aprendiz estiver inscrito. A duração da parte teórica da aprendizagem guarda relação com a carga horária do curso técnico correspondente, e as atividades laborais ocupam entre 50% e 70% da duração do curso, nos seguintes termos:

§ 2o Para definição da carga horária teórica do programa de aprendizagem, a instituição deve utilizar como parâmetro a carga horária dos cursos técnicos homologados pelo Ministério da Educação - MEC, aplicando-se, no mínimo, quarenta por cento da carga horária do curso correspondente ou quatrocentas horas, o que for maior.

§ 3o A carga horária teórica deve representar no mínimo trinta por cento e, no máximo, cinquenta por cento do total de horas do programa de aprendizagem. (MTE, 2012)

Na mesma Portaria nº 723/2012, em que o Ministério do Trabalho estabelece as diretrizes gerais e curriculares dos Programas, observa-se a linha de investimento em qualificação profissional em todos os níveis e da pedagogia da acumulação flexível, apresentada como perspectiva do aprender ao longo da vida:

I – diretrizes gerais:

- (...) b) início de um itinerário formativo, tendo como referência curso técnico correspondente;
- c) promoção da mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte de um itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida do aprendiz; (MTE, 2012)

Seguindo com o canto da sereia da empregabilidade, a política incentiva os jovens a investir e construir os seus projetos de vida em torno da formação profissional, com a promessa de emprego. Reforçam esta ideia compartilhando as “boas práticas”, alimentando a ilusão de que o sucesso depende da boa vontade e planejamento do trabalhador, como se observa na reportagem sobre os 75 anos do SENAI, da Revista Indústria Brasileira:

Ao longo de sua existência, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem cumprindo a missão de promover a educação profissional e o ensino técnico, com o intuito de aprimorar a competitividade do setor, seja nacional ou internacionalmente. Mais de 71 milhões de pessoas se formaram em cursos técnicos, de aprendizagem, aperfeiçoamento, qualificação e até pós-graduação, presencialmente ou a distância, nestes 75 anos.

Um exemplo é o empresário e dono da Insight Energy, Sérgio Fagundes, ex-aluno do SENAI Londrina (PR), que teve a vida transformada por essa experiência. “Aos 16 anos, iniciei os cursos de qualificação no SENAI, sempre na área de eletricidade. Hoje, sou engenheiro eletricista, pós-graduado em Gestão de Projeto, também pelo SENAI, e empresário no ramo de energia” (INDÚSTRIA BRASILEIRA, 2017b, p. 44).

Além da autorresponsabilização dos indivíduos pelos problemas que enfrentam no mercado de trabalho, que desenvolvemos na seção anterior deste capítulo, observa-se que o Sistema da Indústria atua ao

longo de toda essa cadeia de formação, oferecendo cursos em todos os níveis de ensino. Isto revela o controle do setor sobre o conteúdo da formação da força de trabalho, bem como a constituição de um mercado preparado para receber os poucos recursos dos trabalhadores que, de outra forma, serão menos competitivos e terão menos chances de emprego.

Sobre as diretrizes curriculares dos Programas de Aprendizagem Profissional, segue o artigo 10 da Portaria 723 (BRASIL, MTE, 2012), estabelecendo o seguinte:

II - diretrizes curriculares:

- a) desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão;
- b) perfil profissional, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem e descritos na CBO;
- c) Referências Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando pertinentes;
- d) potencialidades do mercado local e regional de trabalho e as necessidades dos empregadores dos ramos econômicos para os quais se destina a formação profissional;
- e) ingresso de pessoas com deficiência e de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social nos programas de aprendizagem, condicionado à sua capacidade de aproveitamento e não ao seu nível de escolaridade; e
- f) outras demandas do mundo do trabalho, vinculadas ao empreendedorismo e à economia solidária;

Destaca-se que, à questão da empregabilidade, enquanto capacidade de conseguir um emprego e mantê-lo, somam-se o empreendedorismo e a economia solidária, apresentados como outras demandas do mundo do trabalho. Aldrich (2004 apud MARTINS, 2014) classifica as teorias sobre o empreendedorismo em quatro grupos:

- a) empreendedorismo como fenômeno de crescimento dos negócios, como inovações que se contrapõem às “formas tradicionais” de gestão e lucratividade;
- b) empreendedorismo como uma série de atividades e processos pelos quais inovações em novos produtos, práticas, mercados

e negócios, são criados. Podem ocorrer tanto dentro de empresas como com a criação de uma nova empresa. Esses estudos têm como base o trabalho de Schumpeter; c) empreendedorismo como fenômeno de identificação (subjéitiva) de “novas oportunidades de negócios”; d) empreendedorismo como a criação de novas organizações, sendo o empreendedor aquele que assume o risco de fundá-las (ALDRICH, 2004 apud MARTINS, 2014, p. 236).

Contrapondo a perspectiva de Schumpeter, Martins (2014) destaca que:

Não há, nessa teorização, contudo, qualquer garantia para a geração de empregos. É verdade que alguns elementos, como a abertura de novos mercados e a conquista ou desenvolvimento de nova fonte de matéria-prima, tendem a gerar empregos. No entanto, esses elementos se fazem cada vez menos presentes, sendo dominante às organizações capitalistas outros dois momentos: a) criação de monopólios e fusões; e b) novos métodos de produção. Observamos esses dois momentos mesmo com a criação de novos produtos, muitas vezes desenvolvidos em organizações menores e adquiridos por grandes corporações (MARTINS, 2014, p. 239-240).

Com isso, o autor revela o papel que o canto da sereia do empreendedorismo desempenha em reduzir o risco de novos investimentos para os grandes capitalistas, incitando os trabalhadores a disporem dos seus poucos recursos para tentar a sorte em empreendimentos inovadores por sua conta e risco e que depois, caso prosperem tornando-se investimento seguro, podem ser adquiridos ou incorporados pelo grande capital.

O conteúdo dos Programas de Aprendizagem Profissional prioriza o desenvolvimento de atributos individuais do trabalhador, adquiridos pela experiência, como é possível observar nas diretrizes regulamentadas pelo Ministério do Trabalho:

III - conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados:

- a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
- b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos;
- c) diversidade cultural brasileira;

- d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- f) direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- j) prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;
- l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e
- m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (MTE, 2012)

A pedagogia da acumulação flexível é caracterizada por uma formação superficial e instrumental, marcada pelo desenvolvimento de competências, que são complementadas pelas práticas laborais, ou seja, pela formação no trabalho. Coloca, assim, ao lado da categoria *aprender ao longo da vida*, o *aprender fazendo*, anunciando um suposto resgate da unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. No entanto, se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (KUENZER, 2016, p. 5).

Neste sentido, Ramos (2011) defende a existência de um deslocamento conceitual da qualificação à competência, relacionado ao padrão de acumulação flexível do capital iniciado nos anos 1970:

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. Tal gestão pretende conciliar o tempo longo das atividades de aprendizagem dos trabalhadores com o tempo curto das conjunturas do mercado, das mudanças tecnológicas, tendo em vista que qualquer ato de classificação pode ser revisado. (RAMOS, 2011, p. 194)

Tal deslocamento foi observado no discurso da CNI, quando diz que “o profissional do futuro deve ter vasto conhecimento técnico, saber administrar situações não previstas e, sobretudo, trabalhar de forma harmônica e integrada com os colegas” (INDÚSTRIA BRASILEIRA, mar. 2018, p. 45). Nesta mesma edição, a Revista Indústria Brasileira apresenta como dados que considera de sucesso dos egressos do SENAI “a aplicação de princípios éticos no trabalho, capacidade de negociação, trabalho em equipe, resolução de problemas e flexibilidade para lidar com mudanças” (INDÚSTRIA BRASILEIRA, mar. 2018, p. 45), e a confirmação de especialistas:

De acordo com a especialista em Gestão de Pessoas da Philip Morris, Daniela Metzger,

profissionais com competências socioemocionais bem desenvolvidas representam uma vantagem competitiva para a empresa, e o desempenho dos técnicos formados pelo SENAI os coloca um passo à frente. “Em um cenário de constante transformação, a abertura a mudanças, a resiliência, a agilidade de aprendizagem e o esforço por buscar soluções inovadoras são essenciais para o sucesso das equipes e da organização”, diz Daniela (INDÚSTRIA BRASILEIRA, mar. 2018, p. 45).

A análise dos conteúdos programáticos dos cursos de aprendizagem do SENAI Florianópolis em 2017 e 2018 (APÊNDICE B) mostrou a recorrência, nos três cursos ofertados, de um mesmo conjunto de competências cognitivas (fundamentos da comunicação oral e escrita; e fundamentos da matemática) e socioemocionais (ética, cidadania e meio ambiente; organização e preparação para o trabalho; e saúde e segurança no trabalho). O destaque para este segundo grupo é observado na Revista Indústria Brasileira, quando afirma que “a Metodologia SENAI de Educação Profissional, citada em documentos do Banco Mundial, trabalha o desenvolvimento das *soft skills* a partir de situações de aprendizagem em todas as unidades curriculares” (INDÚSTRIA BRASILEIRA, mar. 2018, p. 46). Mais uma vez os especialistas do setor industrial são chamados para validação da política:

O gestor de qualidade da Tecnilange Usinagem Industrial, João Luiz Nopes, lembra que as competências socioemocionais são essenciais para a carreira de qualquer profissional. “Essas habilidades são relevantes independentemente do setor de atuação, da hierarquia ou do tempo de experiência. Afetam diretamente a performance e também a adaptação a um novo cargo ou a uma nova empresa”, explica Nopes. (INDÚSTRIA BRASILEIRA, mar. 2018, p. 46)

O destaque que as competências socioemocionais tem ganhado enfatizam o caráter instrumental e comportamental da formação profissional, articulando-se com o conceito de resiliência, em nome de abertura e adaptação às transformações do mercado de trabalho. Esta característica manifesta nos Programas de Aprendizagem Profissional, guarda relação especial com as diretrizes das Organizações Multilaterais para a educação, e será desenvolvida no próximo capítulo.

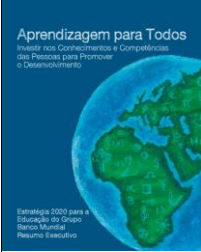

3. “APRENDIZAGEM PARA TODOS”: DIRETRIZES DAS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS PARA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA

As organizações multilaterais atuam na formulação, financiamento e implementação de diretrizes para o desenvolvimento econômico, social e educacional para sustentação do padrão de acumulação capitalista. O foco nas políticas de alívio à pobreza do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desempenham papel importante na garantia da hegemonia da classe burguesa, interferindo no desenvolvimento dos países dependentes quando anunciam as reformas necessárias ao ajustamento da classe trabalhadora para submetê-la às novas formas de exploração e, conseqüentemente, de acumulação e reprodução do capital. Por meio de recomendações (as chamadas “condicionalidades”) que figuram como contrapartida dos acordos estabelecidos com Estados e Municípios, essas organizações adentram as fronteiras nacionais e ditam as políticas aos países subordinados na relação capital-imperialista. Para isso, em seus documentos, ocultam a identidade de classe dos trabalhadores, que passam a ser designados por “mais pobres”, “desfavorecidos”, “vulneráveis”, enquanto se busca promover a contenção e a coesão social.

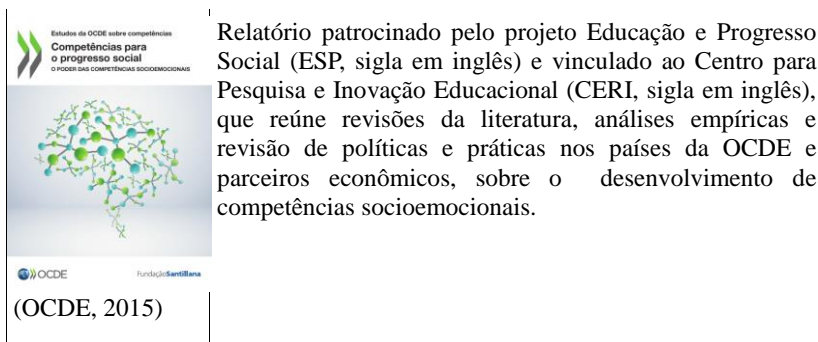
Disso não se deve derivar que a política de Aprendizagem Profissional é uma reprodução direta de um modelo imposto de fora para dentro. Em tempos de capitalismo financeirizado, de capital imperialismo, o projeto do capital é mundial, de modo que a burguesia local e global estão articuladas e unificadas em torno de um mesmo objetivo: intensificar a exploração do trabalho para maximizar a produção de mais valor e remunerar tanto a burguesia local quanto a internacional.

Neste capítulo, analisamos as diretrizes para a educação das organizações multilaterais, com especial atenção para a centralidade que o conceito de aprendizagem vem ganhando a partir da segunda década do século XXI, bem como a sua articulação com a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os documentos selecionados para a análise foram:

Quadro 2: Documentos base para análise das Políticas para a Aprendizagem Profissional das Organizações Multilaterais

Referência	Descrição
 <p data-bbox="113 560 314 616">(BM, 2011)</p>	<p data-bbox="314 308 928 616">Resumo executivo da Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, que estabelece como objetivo alcançar a Aprendizagem para Todos.</p>
 <p data-bbox="113 876 314 932">(BM, 2018)</p>	<p data-bbox="314 624 928 932">Relatório de Desenvolvimento do Banco Mundial, publicado anualmente, pela primeira vez dedica-se integralmente à Educação, com título <i>Aprendizagem para realizar a promessa da educação</i>. Em português, foi disponibilizado um documento com o panorama geral do Relatório.</p>
 <p data-bbox="113 1201 314 1254">(UNESCO, 2012)</p>	<p data-bbox="314 940 928 1254">10ª edição do Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, direcionado para o seu terceiro objetivo: <i>assegurar que todos os jovens tenham a oportunidade de adquirir habilidades</i>¹¹.</p>

11 A tradução para o português do documento da UNESCO (2012) opta pelo termo *habilidades*, mas o mesmo termo em inglês – *skills* – é traduzido nos documentos do Banco Mundial (2011; 2018) e OCDE (2015) como *competências*.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O capítulo foi dividido em dois itens. No primeiro analisamos o deslocamento do *slogan Educação para Todos* para *Aprendizagem para todos*, na segunda década do século XXI, bem como a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Já no segundo item, discutimos o desenvolvimento de competências como conteúdo da aprendizagem e a centralidade que tem sido reservada às competências sociomocionais.

3.1. IMPLICAÇÕES DO DESLOCAMENTO DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), com a adesão e patrocínio do Banco Mundial (BM) e da UNESCO, além da colaboração do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), foi um marco para as políticas de universalização da educação básica. No entanto, o mote “educação para todos não significava a universalização da educação básica de maneira igualitária” (PRONKO, 2014, p. 96), já que a implementação desse discurso, enquanto política, se deu mediante ofertas diferenciadas de educação escolar que, ou orientavam os jovens a seguir os estudos em nível superior, ou indicavam a sua inserção diretamente no mercado de trabalho.

Entrando na segunda década do século XXI, o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE lançaram um novo slogan para a educação, alegando que a estratégia *Educação para Todos* (EPT) promoveu avanços significativos em relação aos índices de escolarização dos países periféricos, e que o foco das políticas educacionais deve ser direcionado agora para o que as crianças e os jovens aprendem na escola, dando centralidade ao *slogan Aprendizagem para Todos*. Assim, em 2011 o BM lançou a *Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos* (BANCO MUNDIAL, 2011), que objetiva

investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento:

Alcançar a Educação para Todos é um desafio, mas é o programa certo para a próxima década. É fácil para os países conseguirem rápidas subidas na taxa de matrículas de um para outro ano escolar, mas é muito mais difícil conseguir avanços significativos nos resultados de aprendizagem. Os avanços na aprendizagem requerem geralmente mudanças estruturais e comportamentais, possibilitadas por mudanças institucionais, que a nova estratégia apoiará. (BM, 2011, p. 9)

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) de 2012, intitulado *JUVENTUDE E HABILIDADES: Colocando a educação em ação* (UNESCO, 2012), trata dos seis objetivos da estratégia, que percorrem diretrizes direcionadas para (1) a primeira infância, (2) a universalização da educação primária, (3) a juventude e o desenvolvimento de habilidades, (4) a alfabetização de adultos, (5) a desigualdade de gênero, e (6) a desigualdade dos resultados da aprendizagem. Os objetivos três e seis são diretamente relacionados à aprendizagem e à aquisição de habilidades e, assim como nos documentos do Banco Mundial (2011; 2018), o enfoque no terceiro objetivo para este relatório coloca em destaque a juventude e a relação entre formação e trabalho:

O terceiro objetivo de Educação para Todos, que consiste em assegurar que todos os jovens tenham a oportunidade de adquirir habilidades, tornou-se ainda mais premente a partir do ano 2000. (...)

Devemos preparar os jovens para a vida, dando-lhes oportunidades para encontrar trabalho digno, se sustentar, contribuir para as suas comunidades e sociedades e realizar o seu potencial. Em nível mais amplo, devemos ajudar os países a qualificar a mão de obra da qual precisam para crescer na economia global. (UNESCO, 2012, p. 3)

Esta perspectiva de educação ao longo da vida não é inaugurada pela estratégia de *Aprendizagem para Todos*, já havia sido apresentada no relatório Delors de 1996 (UNESCO, 2000), que traz como seus pilares *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. A característica de desenvolvimento de atributos pessoais ao longo da vida e a adaptabilidade é central nas diretrizes dos

documentos analisados para a aprendizagem. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2018 (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4):

como mostram as evidências crescentes, são as habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida. (...)

A rápida mudança tecnológica torna as aptidões básicas ainda mais importantes porque possibilitam aos trabalhadores e aos cidadãos se adaptarem rapidamente a novas oportunidades. Os países já deram os primeiros passos ao colocarem tantas crianças e jovens na escola. Agora chegou o momento de realizar a promessa da educação por meio da aceleração da aprendizagem para todos. (BM, 2018, p. 4)

Em nome disso, a Estratégia 2020 para a Educação estabeleceu como objetivo alcançar a Aprendizagem para Todos, indicando como seus pilares:

Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. Este objectivo exige que se removam as barreiras que mantêm as raparigas, pessoas portadoras de deficiências e minorias etnolinguísticas, fora do quadro educacional acessível a outros grupos da população. (BM, 2011, p. 4-5)

Além disso, o documento propôs reformas nos sistemas de educação dos países e criação de base global de conhecimento para

liderar as reformas, no sentido de: apoiar reformas educacionais, incluindo todas as oportunidades de aprendizagem que existem num país, formais ou não formais, fornecidas ou financiadas pelo setor público ou privado, bem como beneficiários e interessados e incluindo reforma dos mecanismos de responsabilização e dos recursos e mecanismos de financiamento (BM, 2011, p. 5). Situar o objetivo de acelerar a aprendizagem em um contexto de avaliação e reforma do sistema educacional é o que o Banco Mundial destacou como diferencial da Estratégia 2020 para promovê-lo. A direção política da estratégia é marcada pelo condicionamento dos investimentos financeiros e técnicos à produção de resultados (BM, 2011, p. 6). Neste sentido é que criação de uma base de conhecimento¹² para liderar tais reformas é centrada na produção de resultados, pelo investimento “em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências”, dando sustentação às reformas da educação (BM, 2011, p. 6).

Apresentando esses argumentos o Relatório de Desenvolvimento Mundial (RDM) 2018, *APRENDIZAGEM para realizar a promessa da educação (principais mensagens)*, voltou-se integralmente para a questão da aprendizagem, para o que chama de crise da aprendizagem, que teria três dimensões: a) os resultados da aprendizagem, que expressam níveis de aprendizagem baixos, desigualdade nos resultados de aprendizagem e que as melhorias na aprendizagem em todo o sistema são geralmente lentas (segundo os instrumentos de avaliação da OCDE); b) as causas imediatas, as crianças chegam sem preparo para a aprendizagem (desnutrição, doenças, família, ambientes adversos associados à pobreza que dificultam a aprendizagem na primeira infância), os professores carecem das habilidades ou da motivação para ensinar com efetividade, os recursos não chegam às salas de aula ou não afetam a aprendizagem, e gestão e governança precárias que muitas vezes reduzem a qualidade da educação; e c) as causas sistêmicas mais profundas, de natureza política, atribuídas a atores com interesses que divergem da aprendizagem (políticos, para preservar posição de poder; burocratas, para contentar políticos e professores que protegerem os seus próprios cargos; empresas do setor da educação, na busca do lucro;

12 A homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, é parte desse processo de articulação de atores e convencimento para tensionar a implementação das diretrizes da aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de competências na educação Básica.

professores e outros profissionais da educação, para garantir seu emprego e proteger sua renda) (BANCO MUNDIAL, 2018).

Descrédibilizando os demais sujeitos envolvidos nas políticas educacionais, o Banco Mundial apresenta-se como o defensor genuíno dos interesses das crianças e jovens, propondo, diante do que define como crise da aprendizagem, três intervenções: avaliar a aprendizagem; atuar com base na evidência; e alinhar os atores para fazer todo o sistema funcionar em prol da aprendizagem. Como áreas prioritárias, indicam a preparação dos educandos, desenvolvimento cerebral por meio da nutrição e estímulo na primeira infância, a formação e carreira dos professores e o uso de tecnologias focadas no ensino e na aprendizagem. Para alinhar os atores e implementar as reformas voltadas para a aprendizagem, o BM aponta três frentes: informação e medições para tornar a aprendizagem politicamente relevante; parcerias para direcionar incentivos políticos para a aprendizagem para todos; abordagens inovadoras e adaptáveis.

Tais diretrizes apontam o investimento em monitoramento e avaliação para estabelecer os parâmetros e tensionar a implementação da política em nível nacional e global. Seguindo o caminho do Banco Mundial, a UNESCO (2012, p. 20) destaca que “oferecer ajuda com base em resultados aumenta a responsabilidade dos governos receptores de alcançar os objetivos de suas políticas de educação”. É evidente que, para isso, estas políticas devem estar alinhadas aos parâmetros estabelecidos pelas próprias organizações multilaterais.

Além de investimentos públicos a UNESCO (2012, p.32) incentiva o direcionamento de investimentos para o desenvolvimento de habilidades vinculadas a reformas no mercado de trabalho e ações de combate a pobreza (UNESCO, 2012, p. 32) pelo setor privado:

O setor privado também precisa investir mais em programas de desenvolvimento de habilidades, particularmente considerando o que tem a ganhar de uma força de trabalho capaz de aumentar sua produtividade e competitividade, conforme descobriram as indústrias alemãs e suíças que lançaram programas de jovens aprendizes. (UNESCO, 2012, p. 32)

Impossível deixar de observar a relação com a divulgação, por parte da CNI, de convênios com a Alemanha para a formação profissional de nível médio, bem como da “exportação” do Sistema Indústria¹³ para países em desenvolvimento. Torna-se evidente, também,

a relação dos Programas de Aprendizagem Profissional com este projeto de educação e formação da juventude trabalhadora baseado no desenvolvimento de competências para a vida e para a empregabilidade. Esta característica, presente na educação escolar com a inclusão de itinerários formativos técnico-profissionais pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016), segundo a UNESCO (2012, p. 35), deve

Vincular a escola ao trabalho por meio de estágios e programas de aprendizes pode ajudar os jovens a aprender habilidades práticas de resolução de problemas e desenvolver habilidades fundamentais para o ambiente de trabalho. Os programas de jovens aprendizes têm se mostrado particularmente bem-sucedidos em alguns contextos. O modelo misto alemão, por exemplo, combina meio período de formação estruturada dentro de uma empresa com meio período na sala de aula. (UNESCO, 2012, p. 35)

Sobre os Programas de Aprendizagem Profissional, o documento também aponta outras questões que convergem com a implementação da política no Brasil, como a reserva de vagas para a parcela mais precarizada da classe trabalhadora e o monitoramento e avaliação para produção de dados sobre os programas, ambas ações previstas no Plano Nacional de Aprendizagem Profissional. A própria regulamentação destes programas é incentivada pela UNESCO (2012, p. 39):

A adoção gradual do status formal pode incluir regulações para proteger os aprendizes da exploração, algo que ocorre com frequência nos sistemas tradicionais. Tais regulações podem contemplar restrições à carga de trabalho diária e semanal, um teto para o número de anos de treinamento para cada tipo de ocupação e medidas de segurança. Certificar as competências e a experiência de trabalho dos aprendizes através de um marco nacional de qualificações pode aumentar ainda mais o valor da formação e melhorar a empregabilidade dos jovens. (UNESCO, 2012, p. 39)

Enquanto política de formação e acesso ao trabalho, a regulamentação da aprendizagem profissional compõe o quadro das políticas de alívio da pobreza. Ao promover oportunidades de aumento da renda dos mais pobres, estas políticas agem na mediação da contradição latente entre capital e trabalho, auxiliando na contenção das tensões provenientes da reposição de condições de exploração do

trabalho cada vez mais severas, diante da crise estrutural do capital. O discurso, que opera uma importante inversão ideológica entre causa e efeito dos problemas econômicos e sociais, atribuindo à educação a origem das crises econômicas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014), pode ser observado nesta passagem do Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2018 do Banco Mundial:

Se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. (BM, 2018, p. 4)

A estratégia *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, mantém a perspectiva da educação como propulsora do desenvolvimento econômico e social, mas desloca o centro do processo para a aprendizagem:

Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. Mas, embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio de educação primária universal e igualdade de género, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito. (BM, 2011, prefácio) - Tamar Manuelyan Atinc, Vice-Presidente, Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades.

Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – prevêem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. (BM, 2011, p.3)

Em relação à Aprendizagem Profissional tal inversão pode ser observada no discurso do governo e das entidades da Indústria aqui apresentadas, que atribuem a causa do desemprego juvenil à falta de qualificação. Deslocam, como foi apresentado no segundo capítulo, a razão do desemprego juvenil da exploração do trabalho para a falta de qualificação, alegando que “a criação de mais empregos não vai resolver o problema, se uma proporção considerável dos jovens não possuir as habilidades necessárias para ocupar essas vagas” (UNESCO, 2012, p. 25), ou que “sem conseguir adquirir habilidades, [*os jovens*] passam o resto da vida presos a empregos mal remunerados e precários” (UNESCO, 2012, p. 27).

A justificativa anunciada das estratégias para educação é promover o desenvolvimento social, a produtividade e a competitividade. Nos moldes da política de alívio à pobreza, aliam este discurso ao de promoção do sucesso pessoal, qualidade de vida, empregabilidade, empreendedorismo e resiliência. Isto é, criam a ilusão de que tal desenvolvimento é compartilhado por todos, em prol de um bem comum, colocando capitalistas e trabalhadores, supostamente, em uma mesma classe.

O ocultamento da contradição capital trabalho, da exploração e da divisão de classes, age para garantir a coesão social. O deslocamento da educação para a aprendizagem contribui para este processo, o foco no indivíduo e no desenvolvimento de competências pessoais afasta a identidade de classe e o responsabiliza pessoalmente pelas suas condições de vida e pelos problemas sociais. Outro elemento, que foi apenas anunciado neste item, é o carácter de contenção do potencial de indignação e revolta diante de um mercado de trabalho flexível contido no discurso da aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de competências para formação de trabalhadores adaptáveis às

transformações do mercado. Estas questões serão abordadas no próximo item.

3.2. APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS: DESPROFISSIONALIZAÇÃO E ADAPTABILIDADE

A perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, defendida pelo Banco Mundial (2011; 2018) e pela UNESCO (2012), tem como conteúdo o desenvolvimento de competências individuais, que podem ser cognitivas, socioemocionais ou técnico-profissionais. A tradução para o português do *Relatório de Monitoramento Global de EPT*, da UNESCO (2012), optou pelo termo *habilidades* no lugar de *competências*, mas ambos correspondem ao termo em inglês *skills*. Esta organização multilateral também classifica as competências com outros nomes, como básicas, transferíveis e técnico-profissionais, que corresponde, respectivamente, aos tipos de competências apresentados no início deste parágrafo.

Além de anunciar o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, e habilidades técnico-profissionais que, por sua vez, são definidas como os conhecimentos técnicos necessários para o exercício de determinada profissão, o relatório da UNESCO (2012) retoma o discurso do Relatório Delors (UNESCO, 2000) e do Marco de Ação de Dakar¹⁴ quanto à relevância do desenvolvimento de habilidades de vida para a proteção dos jovens em situação de risco, bem como a sua articulação com o conceito de empoderamento, entendido como conteúdo da formação para que os jovens tomem as atitudes certas no momento certo (UNESCO, 2012, p. 10). Estas últimas, classificadas como habilidades transferíveis

incluem a capacidade de resolver problemas e comunicar ideias e informações com eficácia, de ser criativo e de demonstrar liderança, consciência e empreendedorismo. Trata-se de um conjunto de habilidades necessárias para se adaptar aos diversos ambientes de trabalho e, assim, melhorar as possibilidades de permanecer em um emprego mais bem remunerado (UNESCO, 2012, p. 24).

Em 2015, a OCDE (2015) publicou um relatório específico sobre as competências socioemocionais, que as define como

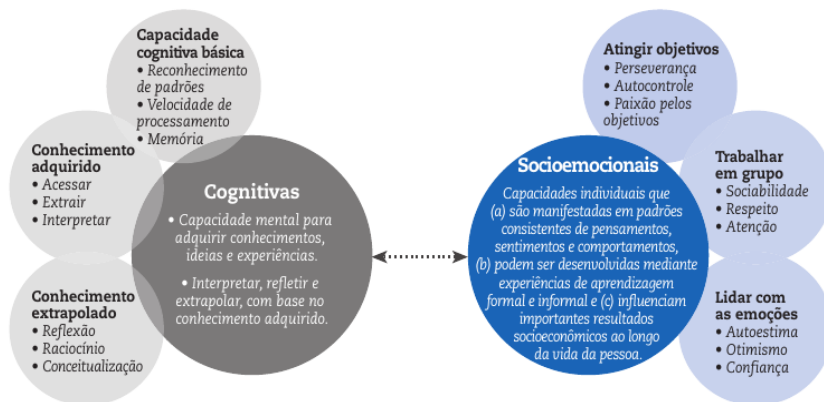
14 Resoluções do Fórum Mundial sobre Educação em Dakar, Senegal, em abril de 2000, que reafirma o compromisso de universalização da educação básica, firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 2001)

capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (p. 35)

Ao longo do documento (OCDE, 2015), consciência, sociabilidade e estabilidade emocional são indicadas como dimensões mais importantes das competências socioemocionais (p. 14, 68), combinadas com outras como perseverança, autoestima (p.3), motivação, foco (p. 13), senso de responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe, autoconfiança (p. 14), autocontrole, resiliência (p.17). Observa-se que o sucesso social, individual e da própria educação é depositado no desenvolvimento de características pessoais, alinhada com o Modelo dos Cinco Grande Fatores (Big Five), que classifica a personalidade em cinco dimensões básicas: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura para experiências.

O relatório da OCDE (2015) não traz as competências técnico profissionais, apenas as cognitivas e socioemocionais, argumentando que estas articulam-se e influenciam-se mutuamente, conforme a estrutura apresentada na Figura 1. O que vai ao encontro da predominância, nas diretrizes e conteúdos programáticos dos Programas de Aprendizagem Profissional aqui analisados, de conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, combinados com amoldamento do comportamento e da consciência às demandas do mercado e à crescente insegurança e precarização do trabalho no capitalismo flexível.

Figura 1: Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais da OCDE



Fonte: OCDE, 2015, p. 34.

A primeira infância é indicada como prioridade para os investimentos em desenvolvimento de competências, pela grande possibilidade de amoldamento psicossocial nesta fase da vida. Mas a adolescência, entendida como *turbulenta* pelos formuladores das políticas, recebe atenção especial quanto às competências socioemocionais e a formação de capital humano:

na pré-adolescência e adolescência, escolas, grupos de pares e a comunidade influenciam cada vez mais a moldagem dessas competências. Programas alternativos para os que abandonaram a escola (ou seja, treinamento no trabalho) também se mostraram importantes para o desenvolvimento tardio de competências (Kautz et al., 2014, apud OCDE, 2015, p. 38-39).

Os espaços de aprendizagem são compreendidos pela OCDE (2015) como a família, a comunidade, a escola e o trabalho, sendo que este último é apontado como predominante para os programas que objetivam o desenvolvimento de competências socioemocionais dirigidos a adolescentes (OCDE, 2015, p. 73), indicando, como incentivos políticos: “aprendizado; estágios; programas trabalho-estudo; programas de emprego subsidiado; esquemas de empregos públicos temporários; programas de apoio à renda” (OCDE, 2015, p. 41).

A afinidade com os Programas de Aprendizagem Profissional do SENAI fica ainda mais evidente, com os exemplos apresentados no relatório dos programas de intervenção para desenvolvimento de competências socioemocionais de jovens: *Juventud y Empleo* (República Dominicana), *Year-up* (EUA) e *Joven* (Chile). O objetivo anunciado destes programas é a empregabilidade e o conteúdo comum é o treinamento para o trabalho:

Uma característica destacada de programas bem-sucedidos para adolescentes, dirigidos à empregabilidade dos jovens, é o valor que eles colocam na combinação entre experiência prática no trabalho e desenvolvimento de competências para a vida. O programa *Juventud y Empleo* na República Dominicana, por exemplo, proporciona tanto treinamento em sala de aula como oportunidade de aprendizagem no trabalho. O treinamento em sala de aula inclui promoção da autoestima, motivação e desenvolvimento de competências de comunicação. Programas bem-sucedidos garantem que o conteúdo do treinamento vocacional seja desenvolvido em acordo com os empregadores locais para garantir que as competências adquiridas sejam relevantes. (OCDE, 2015, p. 90)

O canto da sereia da empregabilidade, o foco na experiência prática no trabalho, no desenvolvimento de competências para a vida e a adequação às demandas dos empregadores locais alinham a política de formação da juventude expressa nos Programas de Aprendizagem Profissional às diretrizes das organizações multilaterais. A nova estratégia de *Aprendizagem para Todos*, orientada pela flexibilidade de conteúdos, métodos, tempos e espaços de aprendizagem,

recoloca um questionamento sedutor à centralidade da escola, lembrando os apelos desescolarizantes da década de 1960 e liquidifica conquistas históricas em prol de uma real educação para todos (cuja expansão em um sentido emancipatório se dá pelo caráter “desinteressado” da formação aí construída), só aprofunda a diretriz histórica de mais mercado, defendendo o interesse empresarial de forma direta e indireta (PRONKO, 2014, p. 109).

Tal aprofundamento se expressa, também, na promessa de melhoria dos resultados econômicos e sociais vinculada a mudanças de

comportamento individual, tanto em relação ao trabalho como à outras dimensões da vida, anunciando que

por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto. (OCDE, 2015, p. 27)

As competências socioemocionais também apresentam uma importante dimensão moralizante no discurso de controle da violência, do uso de álcool, tabaco e outras drogas, e sobre obesidade, depressão e outros problemas de saúde. Isto porque os formuladores omitem as suas causas sociais, depositando a responsabilidade para a sua solução sobre os próprios jovens. Tal psicologização das questões sociais tem a função de forjar a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só pela submissão ao projeto do capital, mas pela construção de uma mentalidade que o legitime.

Há, também, um deslocamento de qualificação para competência, “valorizando mais o saber fazer do indivíduo/trabalhador adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais” (PRONKO, 2014, p. 107), como pode ser observado no relatório da OCDE (2015, p. 22):

As recentes dificuldades econômicas potencializaram o fato de que, em um mercado global competitivo, as qualificações educacionais não são suficientes para encontrar e manter um emprego de boa qualidade. Fica claro que é preciso um espectro mais amplo de competências para alcançar sucesso no mercado de trabalho, para sustentar uma família, criar filhos, cultivar um estilo de vida saudável, proporcionar apoio aos demais e ser um membro ativo da sociedade. Há um interesse crescente por parte dos legisladores em entender como esses tipos de competências poderiam ser incentivados entre as crianças e os jovens.

A aquisição das competências como critério para inserção no mercado de trabalho oculta a divisão social do trabalho, com os *cantos da sereia* da empregabilidade e do empreendedorismo, as Organizações Multilaterais, o setor da indústria brasileira e os formuladores da política

pública de aprendizagem profissional, disseminam um discurso de que, com competências individuais, todas as pessoas podem contribuir para o desenvolvimento social e alcançar o sucesso pessoal. Omitem que para a juventude trabalhadora que acessa os Programas de Aprendizagem Profissional, ocupando majoritariamente postos de trabalho simples, o deslocamento conceitual da qualificação à competência (RAMOS, 2011) impõe a necessidade constante de comprovar a sua adequação ao posto de trabalho, cujos critérios oscilam, ao sabor da dinamicidade do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tematizamos os Programas de Aprendizagem Profissional amparados pela Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e pelo Decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005), como uma expressão do projeto do capital para a juventude, buscando compreender o conteúdo e os interesses que configuram o projeto contido na Aprendizagem Profissional para a formação e inserção da juventude no mercado de trabalho. Na aparência, o discurso de validação da política aponta para a necessidade de dar respostas aos elevados índices de desemprego, informalidade e precarização do trabalho juvenil. Nesse contexto, os cursos de Aprendizagem são apresentados como meio de suprir a falta de experiência e de formação dos jovens, promovendo a sua inserção imediata no mercado de trabalho.

Com o objetivo de *analisar o conteúdo pedagógico, político e ideológico dos Programas de Aprendizagem Profissional a partir dos programas de cursos dessa natureza oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Florianópolis, e das produções técnico-profissionais da Confederação Nacional da Indústria (CNI)*, a pesquisa se desenvolveu, fundamentalmente, a partir da análise de documentos.

Primeiramente, foi feito um balanço da produção acadêmica sobre o tema, colocando os autores em diálogo quanto ao *canto da sereia* da formação profissional como solução para o desemprego e trabalho precário. Parte expressiva das publicações analisadas desconsideram a categoria de classe social, deslocando o foco do que é comum aos aprendizes – precisar vender a sua força de trabalho para sobreviver e submeter-se a intensa precarização necessária para aumentar a produtividade do trabalho – para o reconhecimento de suas diferenças sociais e culturais. Contribuem, assim, para manter oculta a realidade de exploração do trabalho e do desemprego estrutural, assumindo o papel de avaliadores da política, discutindo quais conteúdos e formas atendem melhor os seus objetivos, tomados como objetivos dos próprios jovens.

A análise dos documentos legais que regulam os Programas de Aprendizagem Profissional revelou que a sua institucionalização remonta aos anos 50 e, de 2000 a 2018, todos os governos ocuparam-se de sua regulamentação. Assim, ainda que os programas sejam uma política de governo, implementada de forma descentralizada e majoritariamente por entidades privadas, devem ser compreendidos como uma política do Estado burguês para jovens da classe

trabalhadora, que articula em sua defesa diferentes aparelhos privados de hegemonia, locais – como a CNI – e internacionais – como o BM, a OCDE e a UNESCO.

Historicamente, a aprendizagem profissional esteve relacionada aos Serviços Nacionais de Aprendizagem Profissional, o que é mantido na atual legislação, não como prerrogativa, mas como preferência para o oferecimento dos programas. Além disso, entre as entidades que participam da formulação de políticas educacionais e de aprendizagem, as entidades do “Sistema S” ainda se destacam, em especial a Confederação Nacional da Indústria (CNI), participando do Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (Fnap), divulgando produções técnico-científicas alinhadas aos seus interesses, enquanto disputa e tensiona as políticas de governo. Por isso, esta pesquisa também ocupou-se da análise dos documentos sobre aprendizagem profissional deste aparelho privado de hegemonia, para compreender as determinações dos Programas de Aprendizagem Profissionais da indústria.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por uma reestruturação do processo de produção capitalista, com a introdução de novas tecnologias mecatrônicas e informacionais e pela intensificação da sua mundialização, configurando um novo padrão de acumulação flexível. Ao mesmo tempo em que a implementação de tais tecnologias aumentou a produtividade do trabalho, demandando um contingente reduzido de trabalhadores especializados, manteve a demanda por trabalho simples, tanto para executar funções já automatizadas, quanto para ser absorvido em outros setores, com destaque para o de serviços. Além disso, impôs, como necessidade, a reposição de condições ainda mais brutais de exploração do trabalho para manter a taxa de lucro, entre as quais estão a destruição dos sistemas nacionais de proteção do trabalho e a produção de uma massa crescente de desempregados. Para a força de trabalho isto significou o crescimento do subproletariado moderno (ANTUNES, 2009), caracterizado pelo trabalho *part time*, temporário e por hora.

Os Programas de Aprendizagem Profissional, compondo o quadro de políticas de alívio à pobreza, por um lado permitem o acesso ao trabalho e a renda para uma parcela da juventude trabalhadora e, por outro, associam o seu êxito ao *slogan* do desenvolvimento social, justificando os ajustes neoliberais e reposição das condições de exploração. O discurso de que a aprendizagem profissional é o primeiro passo de um itinerário formativo que será desenvolvido ao longo da vida, prometendo uma porta de entrada para a profissionalização,

esconde que quase 60% dos jovens aprendizes recebem formação para o trabalho simples, em funções administrativas e de escritório. Também omitem que os Programas de Aprendizagem Profissional contribuem para a tragédia da juventude trabalhadora, ampliando a precarização do trabalho, visto que a remuneração por hora permite o pagamento de salários inferiores ao mínimo, a contribuição para o FGTS é um quarto em relação aos demais trabalhadores e ainda exclui os aprendizes do direito ao seguro desemprego, uma vez que este só é concedido aos trabalhadores demitidos sem justa causa.

Sob o *slogan* da empregabilidade, esta política atribui a causa do desemprego à falta de formação profissional, como uma questão individual, forjando uma sociabilidade marcada pela autorresponsabilização dos sujeitos, des-responsabilização do Estado e desoneração do capital sobre as condições de vida e os problemas de trabalho e desemprego. Neste sentido, a ideologia da empregabilidade é considerada uma ideologia orgânica do projeto do capital para a juventude, porque conforma as subjetividades em direção ao consenso quanto à divisão social do trabalho do padrão de acumulação flexível, marcada pela instabilidade e insegurança. Além disso, promove a naturalização da concorrência e da competitividade como norma de vida social, responsabilizando os trabalhadores, em especial os jovens, pelo bom desempenho da indústria e pelo desenvolvimento do país.

A combinação, característica do padrão de acumulação flexível do capital, de um número reduzido de trabalhadores especializados e uma maioria de trabalhadores flexíveis, absorvidos para atividades simples, implica exigências diferenciadas de formação e relação com o conhecimento. Na linha da pedagogia da acumulação flexível, os Programas de Aprendizagem Profissional caracterizam-se por uma formação superficial e instrumental, marcada pelo desenvolvimento de competências, que são complementadas pelas práticas laborais, ou seja, pela formação no trabalho. A substituição da profissão ou qualificação como ordenadora das relações de trabalho pela competência ou desenvolvimento de atributos individuais do trabalhador, exige que este se submeta a uma avaliação permanente para comprovar constantemente a sua adequação a determinado cargo.

Sobre o conteúdo da formação analisamos, ainda, documentos do Banco Mundial, UNESCO e OCDE, buscando identificar a relação da política de aprendizagem profissional com as diretrizes para a educação daquelas organizações, compreendidas como aparelhos privados de hegemonia da burguesia, que tensionam a sua agenda internamente, como condição de acesso a investimentos de agências internacionais.

Observamos que o conteúdo dos programas, a promoção do acesso de uma parcela da juventude trabalhadora ao emprego, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências, alinham-se às diretrizes das organizações multilaterais para educação, especialmente, com o deslocamento da estratégia *Educação para Todos* à estratégia *Aprendizagem para Todos*, a partir da segunda década do século XXI. Tal deslocamento é marcado pela ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, que revelam o caráter instrumental e comportamental da formação profissional, articulando-se com o conceito de resiliência, em nome de abertura e adaptação às transformações do mercado de trabalho.

As competências socioemocionais também apresentam uma importante dimensão moralizante, omitindo causas sociais de diferentes fenômenos e depositando nos jovens a responsabilidade pela solução da violência, do uso de álcool, tabaco e outras drogas, da obesidade, depressão e outros problemas de saúde. Tal psicologização das questões sociais tem a função de forjar a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só submetidas ao projeto do capital, mas a construção de uma mentalidade que o legitime para conservar a unidade ideológica de todo o bloco social é garantir a hegemonia das concepções de mundo da classe dominante.

Portanto, os Programas de Aprendizagem Profissional representam uma lógica perversa. Anunciam a saída para o desemprego e a precarização do trabalho juvenil pela aprendizagem profissional e associam a ela a retomada do desenvolvimento no país. O que os formuladores da política escondem é que o desenvolvimento econômico nos marcos do capitalismo depende do aumento da produtividade do trabalho, o que, no padrão de acumulação flexível, significa elevação do desemprego e intensificação da exploração. A aprendizagem profissional apresenta-se, então, como uma formação reducionista e de curta duração, voltada para a volatilidade da oferta de postos de trabalho simples. O conteúdo pedagógico dos programas, centrado nas competências, revela a articulação entre aparelhos privados de hegemonia locais e internacionais que atuam para forjar o consenso em torno do projeto do capital para a juventude. Neste sentido, a ideologia da empregabilidade e as competências socioemocionais ganham destaque como forma de contensão social, para formar subjetividades adaptáveis às demandas de mercado e promover a adesão ao projeto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Suzana Silveira de. **Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 117 f. Duque de Caxias, 2013.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **In: Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- _____, Ricardo. O Trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **In: Revista THEOMAI**, nº18, primeiro semestre de 2009.
- ARAÚJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. **O programa aprendizagem: um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. 168 f. Recife, 2008.
- ASSUNÇÃO, Zoraia da Silva. **Metrópole digital: o jovem aprendiz na educação tecnológica.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 239 f. Natal, 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos, Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento.** 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: Aprendizagem para realizar a promessa da educação (principais mensagens).** 2018.
- BARBOSA, Maria Simara Torres. **A profissionalização do adolescente aprendiz no limiar do século XXI.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. 167 f. São Luís, 2006.
- BASTOS, Paulo. **Lei nacional de aprendizagem: uma abordagem crítica dos projetos de formação de aprendizes.** Dissertação (mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. 194 f. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.302, de 19 de março de 1998. **Dispõe Sobre As Relações de Trabalho na Empresa de Trabalho Temporário e na Empresa de Prestação de Serviços A Terceiros, e Dá Outras Providências. Nova Ementa do Substitutivo: Altera Dispositivos da Lei Nº 6.019, de 03 de Janeiro de 1974, Que Dispõe Sobre O Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas e Dá Outras Providências" e Dispõe Sobre As Relações de Trabalho na Empresa de Prestação de Serviços A Terceiros.**

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24MAR1998.pdf#page=30>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.845, de 05 de maio de 2000. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943..** . Brasília, DF, 2000b.

_____. Câmara dos Deputados Federais. Projeto de Lei nº 4330 de 26 de outubro de 2004. **Dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes.** Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=267841>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

_____. Câmara dos Deputados Federais. Projeto de Lei nº 6787 de 23 de dezembro de 2016. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.** Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2122076>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

_____. Câmara de Deputados. Proposta de Emenda à Constituição nº 287 apresentada em 5 de dezembro de 2016a. **Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0B7F3E499271B56A6F285518865FD77F.proposicoesWebExterno1?codteor=1514975&filename=PEC+287/2016>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, DF: DOU, 15 dez. 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Decreto nº 5.598, de 01 de dezembro de 2005. **Regulamenta A Contratação de Aprendiz e Dá Outras Providências**. Brasília, DF: Dou, 02 dez. 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Decreto nº 8.740, de 04 de maio de 2016. **Altera O Decreto Nº 5.598, de 1º de Dezembro de 2005, Para Dispor Sobre A Experiência Prática do Aprendiz**. Brasília, DF: Dou, 05 maio 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8740.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. Decreto nº 31.546, de 06 de outubro de 1952. **Dispõe Sobre O Conceito de Emprego Aprendiz**. Rio de Janeiro, RJ: Dou, 11 out. 1952. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D31546.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967. **Altera Dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, Aprovada Pelo Decreto-lei Nº 5.452, de 1º de Maio de 1943, e Dá Outras Providencias.. Brasília, DF: Dou, 28 fev. 1967**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0229.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. Decreto-lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. **Aprova A Consolidação das Leis do Trabalho**. Rio de Janeiro, RJ: Dou, 09 ago. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 8.036, de 08 de maio de 1990. **Dispõe Sobre O Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e Dá Outras Providências.**

Brasília, DF: Dou, 14 maio 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8036consol.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 18 de julho de 1990a. **Dispõe Sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e Dá Outras Providências.**

Brasília, DF: Dou, 16 jul. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Altera Dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, Aprovada Pelo Decreto-lei Nº 5.452.**

Brasília, DF: DOU, 20 dez. 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. **Cria O Programa Nacional de Estímulo Ao Primeiro Emprego Para Os Jovens - Pnpe, Acrescenta Dispositivo à Lei no 9.608, de 18 de Fevereiro de 1998, e Dá Outras Providências.**

Brasília, DF: Dou, 23 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.748.htm>.

Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. **Institui O Projeto Escola de Fábrica, Autoriza A Concessão de Bolsas de Permanência A Estudantes Beneficiários do Programa Universidade Para Todos – Prouni, Institui O Programa de Educação Tutorial – Pet, Altera A Lei no 5.537, de 21 de Novembro de 1968, e A Consolidação das Leis do Trabalho – Clt, Aprovada Pelo Decreto-lei no 5.452, de 1o de Maio de 1943, e Dá Outras Providências.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

_____. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. **Dispõe Sobre O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, Instituído Pela Lei no 11.129, de 30 de Junho de 2005; Altera A Lei no 10.836, de 9 de Janeiro de 2004; Revoga Dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de Fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de Outubro de 2003, 10.940, de 27 de Agosto de 2004, 11.129, de 30 de Junho de 2005, e 11.180, de 23 de Setembro de 2005; e Dá Outras Providências.** Brasília, DF: Dou, 11 jun. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm#art24>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe Sobre O Estágio de Estudantes; Altera A Redação do Art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – Clt, Aprovada Pelo Decreto-lei no 5.452, de 1o de Maio de 1943, e A Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996; Revoga As Leis nos 6.494, de 7 de Dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de Março de 1994, O Parágrafo único do Art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e O Art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de Agosto de 2001; e Dá Outras Providências.** Brasília, DF: Dou, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (sinase), Regulamenta A Execução das Medidas Socioeducativas Destinadas A Adolescente Que Pratique Ato Infracional; e Altera As Leis nos 8.069, de 13 de Julho de 1990 (estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de Dezembro de 1986, 7.998, de 11 de Janeiro de 1990, 5.537, de 21 de Novembro de 1968, 8.315, de 23 de Dezembro de 1991, 8.706, de 14 de Setembro de 1993, Os Decretos-leis nos 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, 8.621, de 10 de Janeiro de 1946, e A Consolidação das Leis do Trabalho (clt), Aprovada Pelo Decreto-lei no 5.452, de 1o de Maio de 1943.** Brasília, DF: Dou, 19 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.420, de 13 de março de 2017. **Altera Dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (clt), Aprovada Pelo Decreto-lei no 5.452, de 1o de Maio de 1943, Para Incentivar A Formação Técnico-profissional de Adolescentes e Jovens em áreas Relacionadas à Gestão e Prática de Atividades Desportivas e à Prestação de Serviços Relacionados à Infraestrutura, à Organização e à Promoção de Eventos Esportivos e Dá Outras Providências.** Brasília, DF: Dou, 14 mar. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13420.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e**

bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: DOU, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017a. **Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.** Brasília, DF: DOU, 31, dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017b. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.** Brasília, DF: DOU, 14 jul. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o aprendiz?** 2014. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812B8D19D2012B9C839E56714A/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf> . Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 03 de maio de 2016. **Inclui Entre As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Que Trata A Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, O "programa Escola Sem Partido".** Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&disposition=inline>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BRIDI, Maria Aparecida; BRAGA, RUY ; SANTANA, MARCO AURÉLIO . Sociologia do Trabalho no Brasil hoje: balanço e perspectivas. **In: REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA**, v. 6, p. 42-64, 2018.

COELHO, Higson Rodrigues. **Formação de professores em tempos neoliberais: crítica ao Parfor enquanto política de resiliência**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. 356 f. Niterói, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI. **Caderno de Indicadores - Mapa Estratégico da Indústria • 2013-2022 (atualização 2016)**. Brasília, 2016a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI. Diretoria de Políticas e Estratégia - DIRPE. **AGENDA PARA O BRASIL SAIR DA CRISE 2016-2018**. Brasília, 2016b.

CROTI, Adriana Aparecida. **Aprender a aprender: a autorregulação na perspectiva cognitiva da aprendizagem no contexto do Ensino Profissionalizante**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista Unoeste. 157 f. Presidente Prudente, 2016.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015: Juventude: livro 6./**. São Paulo: DIEESE, 2015.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016: Mercado de Trabalho: livro 1./** São Paulo: DIEESE, 2017.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016: Qualificação Profissional e Aprendizagem: livro 4 /** São Paulo: DIEESE, 2017a.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política**

educacional: contribuições do marxismo. 2015. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). [manuscrito]

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. (Org.) ; MARI, D. (Org.) ; GARCIA, R.M.C. (Org.) ; TRICHES, J. (Org.) . **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara - SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. 288p

FIGUEIRA, F. **Diálogos de um novo tempo.** Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da USP. Orientador: Prof. Dr. Paulo Argimiro da Silveira Filho. USP. 1989.

FONTES, Virgínia. Determinação, História e Materialidade. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 209-229, jul./out.2009.

_____. **O Brasil e o capital-imperialismo - teoria e história.** 1. ed. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 2010. v. 1000. 388p.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. Juventude e educação profissionalizante: dimensões psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. **Psicologia em Pesquisa** (UFJF), v. 6, p. 111-120, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere:** Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Maquiavel a política e o Estado moderno.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRESPLAN, Jorge. Uma teoria para as crises. In: ARRUDA SAMPAIO JR., Plínio de (org.). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

GUIMARAES, V. N.; SANTOS, D. “Quem cedo madrugou, Deus Ajuda?” Trabalho e educação de menores aprendizes sob a égide da Lei 10.097/2000. In: Marileia Maria da Silva; Olinda Evangelista; Elisa Quartiero. (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. 1ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 1-318.

IMHOFF, Ana Maria Venâncio Gonçalves. **O cinema em sala de aula: o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de adolescentes do Programa Jovem Aprendiz**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau. 131 f. Blumenau, 2013.

INDÚSTRIA BRASILEIRA: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, jul. 2016a.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, set. 2016b.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, out. 2016c.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, dez. 2016d.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, fev. 2017a.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, mar. 2017b.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, jun. 2017c.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, ago. 2017d.

_____: **Revista da Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores IBGE: Pesquisa Mensal de Emprego**. Rio de Janeiro, Fevereiro 2016

_____. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 20 mar. 2018a.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua [principais resultados]**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=21240&t=destaques>>. Acesso em: 20 mar. 2018b.

KUENZER, A. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Reunião Científica Regional da Anped – ANPED SUL, 2016.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

LUZ, Paulo Roberto Moraes da. **Programa jovens aprendiz: um estudo de caso da política pública e suas implicações no mundo do trabalho**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia. 171, f. Salvador, 2015.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade até nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F. . Juventude, trabalho e escola em territórios de precariedade social. **Perspectiva (UFSC)**, v. 35, p. 1296-1313, 2017.

MARIANI, Geovana Cristina de Almeida. **“Jovens de projetos” : um estudo de caso sobre os jovens do Programa Jovem Aprendiz no município de Vitória/ES**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo. 201 f. Vitória, 2010.

MARTINS, Gabriel. Nem Empregabilidade, nem Empreendedorismo: crítica às soluções contemporâneas do desemprego. In: **MONTAÑO, Carlos (Org). O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”**. São Paulo: Cortez Editora, 2014

MARTINS, J. A. C. . Programa de Aprendizagem Cultivo da Macieira Jovem Aprendiz Cotista e a reprodução da classe trabalhadora da maçã

de Fraiburgo SC. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **A PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Caxias do Sul - RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul - EDUCS, 2012.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva (Cap. XXIV). In: _____. **O Capital. Livro 1. Vol. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Carta a Annenkov. In: **Marx & Engels. Obras Escolhidas. Tomo I**. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1982.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**, livro I. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

_____. **Capital, Livro III**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017b.

_____. Para a crítica da economia política. Prefácio. In: **Marx & Engels. Obras Escolhidas. Tomo I**. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1982a.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista** / São Paulo : Boitempo, 2005

_____. **A ideologia alemã : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / São Paulo : Boitempo, 2007

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo** v.2, n.2, jan/jul 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital : rumo a uma teoria da transição**. 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011.

MONTAÑO, Carlos. A constituição da ideologia e dos projetos do “Terceiro Setor”. In: **O canto da sereia**. Crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

MTE. Portaria nº 335, de 15 de maio de 2018. Plano Nacional de Aprendizagem Profissional. 93. ed. Brasília, DF, 16 maio 2018. Seção 1, p. 123.

_____. Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012. Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAF). 93. ed. Brasília, DF.

_____. Portaria nº 751, de 10 de junho de 2015. Regulamenta o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP). 93. ed. Brasília, DF.

NEVES, Lúcia M.W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: **27a Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu-MG. Programas e resumos, 2004.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Estudos da OCDE sobre competências: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PINASSI, Maria Orlanda. A ideologia da crise e o surto incontrollável da irrazão. In: ARRUDA SAMPAIO JR., Plínio de (org.) **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sudermann, 2009.

PFAFFENSELLER, Carina. **A formação de jovens para o mundo do trabalho a partir da Lei da Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 208 f. Porto Alegre, 2014.

PIRES, Rosiléa dos Santos Amatto. **Formação Profissional e Juventude: análise de um programa de qualificação profissional derivado da Lei do Aprendiz**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estácio de Sá. 93 f. Rio de Janeiro, 2013.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. Pereira, João Márcio Mendes (org.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)** / Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89 – 112.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCKENBACH, Danielle Schio Romeiro. **Jovens aprendizes contemporâneos – “eu acredito é na rapaziada” – problematizando o programa de aprendizagem profissional**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 94 f. Porto Alegre, 2015.

SAMPAIO, Maria Inayá; FRANÇA, Robson Luiz de. O PNPE na política do Ministério do Trabalho e Emprego e a formação do jovem: precarização e captura da subjetividade. **Estudos do Trabalho**, Ano III, nº 5, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e histórico. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b.

SILVA, Priscila de Fátima. **O impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz a partir da inclusão laboral dos jovens aprendizes atendidos pelo Instituto Federal de Brasília - Campus Estrutural**. Dissertação (mestrado) – Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém. 133 f. Santarém, 2016.

SOARES, O. J.. Juventude e Trabalho: notas e reflexões sobre a formação profissional mediada pela Lei do Aprendiz (Lei 10.097/00). **Trabalho Necessário**, v. 7, p. 1-16, 2009.

SOUZA, J. P. ; DALAROSA, Adair Ângelo. Políticas de educação profissional - a lei de aprendizagem nº 10.097/2000: contradições de uma realidade brasileira. **Imagens da Educação**, v. 5, p. 107-117, 2015.

SOUZA, Fábio Araújo de; FLORES, Maria Marta Lopes. Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: os recursos públicos em questão. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.217-229, jan./maio, 2017.

UNESCO. **JUVENTUDES E HABILIDADES. Colocando a educação em ação**. Relatório Conciso de Monitoramento Global da EPT. 2012

_____. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação**. Brasília, 2010.

_____. **Educação para Todos: o compromisso Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

Zanote, Marco Aurélio. **Avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência: um estudo de caso**. Tese (doutorado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista. 172 f. Marília, 2011.

APÊNDICE A – Produção selecionada para o balanço

Os bancos de dados utilizados foram o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Scientific Electronic Library Online (SciELO). O Google Acadêmico foi utilizado como um recurso complementar para identificar publicações que não apareceram nos outros repositórios e as que interessavam para este balanço foram referenciadas de acordo com o seu local de publicação. O período delimitado para o levantamento foi de 2000 a 2016 e os descritores “programa de aprendizagem”, “jovem aprendiz” e “lei da aprendizagem” foram combinados de acordo com os recursos e os resultados de cada plataforma.

O levantamento inicial, excluindo os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), revelou 132 trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos observou-se que apenas 16 eram da área da educação e buscavam fazer uma leitura de conjunto dos Programas de Aprendizagem, da sua proposta de formação e relação com o mundo do trabalho. A pesquisa no Google Acadêmico e no currículo lattes dos autores das dissertações selecionadas revelou artigos em revistas, capítulos de livros e trabalhos em anais de eventos derivados das pesquisas e que substituíram-nas no conjunto do material analisado que é apresentado no Quadro 3.

O levantamento feito da produção científica sobre os Programas de Aprendizagem sem utilizar a área do conhecimento como descritor ou filtro demonstrou que o tema de pesquisa é recorrente em diversas áreas além da educação. Tomando com referência a plataforma IBICT, do total de 39 trabalhos selecionados com os descritores “jovem aprendiz” ou “programa de aprendizagem” 25 eram de outras áreas, dentre os quais 11 eram da psicologia.

Dentro do próprio campo da educação foram encontrados alguns trabalhos com temas que tangenciam o interesse desta pesquisa, como a avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência (ZANOTE, 2011), a Educação Profissional e Tecnológica (ASSUNÇÃO, 2014), a utilização de determinados recursos didáticos (IMHOFF, 2013) e o entendimento da juventude sobre a sua própria inteligência (CROTI, 2016). Trabalhos deste tipo ficaram de fora do balanço e foram priorizados aqueles da área da educação que apresentam uma leitura de conjunto dos Programas de Aprendizagem, da sua proposta de formação e relação com o mundo do trabalho.

Quadro 3 - Produção selecionada por título, autor, instituição, ano, tipo de publicação e banco de dados, no período de 2000 a 2016.

Título	Autor(s)/ Orientador	Instituição	Ano	Tipo de publicação/ Banco de dados
“Quem cedo madruga, Deus ajuda”? Um estudo sobre a lei da aprendizagem em duas empresas públicas de Santa Catarina	Valeska Nahas Guimarães (1) Débora dos Santos (2)	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC	2012	Capítulo de livro (GUIMARÃES, 2012)
A educação e a reprodução da classe trabalhadora da pomicultura de Fraiburgo SC e o programa de aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista”	Juliana Aparecida Cruz Martins	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC	2012	Artigo publicado nos anais da IX ANPED SUL - 2012
“Jovens de projetos”: um estudo de caso sobre os jovens do Programa Jovem Aprendiz no município de Vitória/ES	Geovana Cristina de Almeida Mariani Orientadora: Luiza Mitiko Yshiguro Camacho	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES	2010	Dissertação de Mestrado - BDTD/IBIC T
Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores	Suzana Silveira de Almeida Orientadora: Wânia Regina Coutinho	Pós-Graduação em Educação – UERJ	2013	Dissertação de Mestrado - BDTD/IBIC T

	Gonzalez			
Jovens aprendizes contemporâneos – “eu acredito é na rapaziada” – Problematizando o Programa de Aprendizagem Profissional	Danielle Schio Romeiro Rockenbach Orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS	2015	Dissertação de Mestrado - BDTD/IBIC T
O Programa Aprendizagem: Um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE	Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo Orientador: Ramon de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE	2008	Dissertação de Mestrado-BDTD/IBIC T
A formação de jovens para o mundo do trabalho a partir da Lei da Aprendizagem	Carina Pfaffenseller Orientadora: Laura Souza Fonseca	Pós-Graduação em Educação – UFRGS	2014	Dissertação de Mestrado - BDTD/IBIC T
Jovens aprendizes: aspectos psicossociais da formação para a vida	Maria de Fátima Quintal de Freitas (1) Lygia Maria Portugal de Oliveira (2)	Curso de Pós-Graduação em Educação – UFPR	2010	Artigo publicado na revista Psicologia em Pesquisa
A profissionalização do adolescente aprendiz no limiar do século XXI	Maria Simara Torres Barbosa Orientadora: Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	Curso de Mestrado em Educação – UFMA	2006	Dissertação de Mestrado - BDTD/IBIC T
As organizações	Jaqueline	Programa de	2015	Artigo

multilaterais, estado e empresariado na lei de aprendizagem n° 10.097/2000: Ações e contradições	Puquevis de Souza (1) Adair Angelo Dalarosa (2)	Pós-Graduação em Educação - UNICENTRO		publicado na revista Imagens da Educação
Para além de uma “incubadora de monstrinhos”. A formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem	Ozias de Jesus Soares	Programa de Pós-graduação em Educação – UFF	2009	Artigo publicado na revista Trabalho Necessário
Programa jovens aprendiz: um estudo de caso da política pública e suas implicações no mundo do trabalho	Paulo Roberto Moraes da Luz Orientadora: Carla Liane Nascimento Santos Coorientador a: Marcea Andrade Sales	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – UNEB	2015	Dissertação de Mestrado - Google Acadêmico
O impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz a partir da inclusão laboral dos jovens aprendizes atendidos pelo Instituto Federal de Brasília – Campus Estrutural	Priscila de Fátima Silva Orientador: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias Coorientador : Francisco de Assis Póvoas Pereira	Escola Superior de Educação de Santarém – Instituto Politécnico Santarém	2016	Dissertação de Mestrado - Google Acadêmico
O PNPE na política do Ministério do Trabalho e Emprego e a formação do jovem:	Inayá Maria Sampaio (1) Robson Luiz de França (2)	(1) Mestre em Educação pela UFU e	2009	Artigo publicado na Revista da Rede de

precarização e captura da subjetividade		Professora do Ensino Superior (2) Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU e membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Formação Humana		Estudos do Trabalho (Ano III – Nº 5 – 2009)
Lei Nacional de Aprendizagem: uma abordagem crítica dos projetos de formação de aprendizes	Paulo Bastos Orientador: Roberto Leher	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad e Federal do Rio de janeiro – UFRJ	2011	Dissertação de Mestrado - Google Acadêmico
Formação Profissional e juventude: análise de um programa de qualificação profissional derivado da lei do aprendiz	Rosiléa dos Santos Amatto Pires Orientadora: Laélia Carmelita Portela Moreira	Universidad e Estácio de Sá	2013	Dissertação de Mestrado - Google Acadêmico

Fonte: Elaboração própria a partir das publicações encontradas nas plataformas BDTD-IBICT, Google Acadêmico e do livro Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital, em 16 de maio de 2017.

APÊNDICE B – Descrição e Currículo dos Cursos de Aprendizagem Profissional do SENAI Florianópolis

Quadro 4 – Descrição e Currículo dos Cursos de Aprendizagem Profissional do SENAI Florianópolis.

Programa de Aprendizagem Industrial Assistente Administrativo Industrial	Aprendizagem Industrial de Desenhista de Animação	Aprendizagem Industrial em Informática
<p><u>Área:</u> Gestão <u>Nível:</u> Aprendizagem Industrial <u>Carga horária:</u> 1400hs</p> <p><u>Descrição:</u> Um curso para acelerar a sua inserção no mundo do trabalho. Isso porque permite que você vivencie a realidade da indústria, operando e criando documentos em softwares e executando atividades de rotinas administrativas, sob a supervisão de um especialista.</p> <p><u>Grade Curricular:</u> Módulo Único Comportamento Organizacional - 80 h Compras e Logística - 80 h Comunicação oral e escrita - 40 h Edição de Textos - 40 h Editores de Apresentação - 24 h Ética, cidadania e meio ambiente - 20 h Fundamentos de</p>	<p><u>Área:</u> Tecnologia da Informação – Software <u>Nível:</u> Aprendizagem Industrial <u>Carga horária:</u> 800hs</p> <p><u>Descrição:</u> Ponha suas ideias em movimento. Neste curso você irá aprender como desenvolver desenho de animação, participando da estruturação narrativa de animações, filmes e vídeos. Além disso, vai elaborar e efetuar acabamento final de desenhos, editar imagens, vídeo e áudio, e executar os procedimentos básicos de pós-produção, seguindo roteiro de dublagem e planos montados.</p> <p><u>Grade Curricular:</u> Módulo único Animação - 120 h Criação de Cenários - 40 h Criação de Personagens - 40 h</p>	<p><u>Área:</u> Tecnologia da Informação – Hardware <u>Nível:</u> Aprendizagem Industrial <u>Carga horária:</u> 800hs</p> <p><u>Descrição:</u> Um curso que vai acelerar o seu sucesso profissional. Aprenda informática e qualifique-se para operar, dar suporte e reparos básicos em softwares (editores de textos, editores de apresentação, editores de planilhas, editores de banco de dados, editores de páginas, linguagens de programação, editores de imagens) e em hardware (manutenção de microcomputadores e redes locais). Tudo sob a supervisão de um especialista e em conformidade com as normas legais e os procedimentos técnicos.</p> <p><u>Grade Curricular:</u> Módulo único Conceitos de Bancos de Dados - 60 h</p>

Contabilidade - 80 h	Desenho - 160 h	Conceitos de
Fundamentos de Internet - 28 h	Desenho Digital - 100 h	Programação - 60 h
Inglês aplicado à informática - 24 h	Ética, cidadania e meio ambiente - 20 h	Desenvolvimento de Páginas de Internet - 80 h
Introdução de sistemas operacionais e aplicativos - 44 h	Fundamentos da matemática - 52 h	Edição de Textos - 40 h
Matemática - 40 h	Fundamentos de comunicação oral e escrita - 52 h	Editores de Apresentação - 24 h
Noções de Recursos Humanos - 80 h	Informática básica - 32 h	Ética, cidadania e meio ambiente - 20 h
Organização de documentos e arquivamento - 30 h	Organização e preparação para o trabalho - 20 h	Fundamentos da matemática - 52 h
Organização e preparação para o trabalho - 20 h	Pós-produção - 40 h	Fundamentos de comunicação oral e escrita - 52 h
Planilhas Eletrônicas - 40 h	Produção de Áudio - 20 h	Fundamentos de Internet - 28 h
Práticas de Ocupação na Empresa - 600 h	Roteiro - 40 h	Fundamentos de Sistemas Operacionais e Aplicativos - 60 h
Redação Técnica - 30 h	Saúde e segurança do trabalho - 24 h	Inglês Aplicado à Informática - 24 h
Relacionamento Interpessoal - 60 h	Storyboard - 40 h	Introdução à Linguagem de Programação - 80 h
Saúde e Segurança do Trabalho - 20 h	Imprimir	Introdução a Redes de Computadores - 56 h
Técnicas de Negociação - 20 h		Montagem e Manutenção de Computadores e Periféricos - 72 h
		Organização e preparação para o trabalho - 20 h
		Planilhas Eletrônicas - 48 h
		Saúde e segurança do trabalho - 24 h
		Imprimir

Elaborado pela própria autora a partir das informações disponíveis no site <<http://www2.sc.senai.br/siteinstitucional/buscacursos>>. Acesso em: 9 de nov. de 2017.