

**JAQUELINE PUQUEVIS DE SOUZA**

**AS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS, ESTADO E EMPRESARIADO NA LEI  
DE APRENDIZAGEM N°10.097/2000: AÇÕES E CONTRADIÇÕES.**

**GUARAPUAVA  
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**AS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS, ESTADO E EMPRESARIADO NA LEI  
DE APRENDIZAGEM Nº 10.097/2000: AÇÕES E CONTRADIÇÕES.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, em 28 de fevereiro de 2014, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, na linha de Políticas, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Adair Angelo Dalarosa

**GUARAPUAVA**  
**2014**

**Catálogo na fonte**  
**Biblioteca da UNICENTRO**  
**Campus Guarapuava - PR**

SO729o Souza, Jaqueline Puquevis de.

As organizações multilaterais, estado e empresariado na lei de aprendizagem n° 10.097/2000: Ações e contradições./ Jaqueline Puquevis de Souza. Guarapuava, PR.: 2014.

111 fls.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro Oeste. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Adair Angelo Dalarosa.

1. Lei de aprendizagem. – 2. Juventude. – 3. Organismos multilaterais. – I. Estado. – II. Empresariado. – III. Universidade Estadual do Centro Oeste. – IV. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

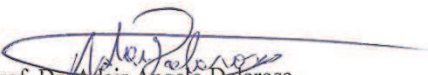
CDU: 372


**TERMO DE APROVAÇÃO**


**JAQUELINE PUQUEVIS DE SOUZA**

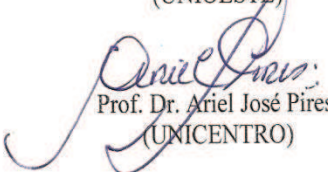
**“AS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS, ESTADO E EMPRESARIADO NA  
LEI DE APRENDIZAGEM Nº 10.097/2000: AÇÕES E CONTRADIÇÕES”**

Dissertação aprovada em 28/02/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Adair Angelo Datarosa,  
(Orientador/UNICENTRO)

  
Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena  
(UNICENTRO)

  
Prof. Dr. José Luiz Zanella  
(UNIOESTE)

  
Prof. Dr. Ariel José Pires  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2014

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me incentivaram e me ajudaram durante o processo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao professor Adair Angelo Dalarosa pela amizade construída neste período e pela confiança ao me aceitar como orientanda, possibilitando a execução desta pesquisa;

Ao professor Carlos Herold Junior que jamais hesitou em atender a nossas solicitações, compartilhando seus conhecimentos e nos incentivando nos períodos de incertezas;

Aos professores Alessandro de Melo, Carla Luciane Blum Vestena, Angela Hildalgo, Emerson Veloso e Cibele Lemke por compartilharem seus ensinamentos ao fazerem parte de nossa formação;

Às professoras Dalila Oliva de Lima e Ninon Rose Stremel, minhas queridas alunas e colegas de trabalho, pelo incentivo, apoio e correções para o enriquecimento do meu texto;

Às minhas colegas de mestrado Vanize Bee Boldrini, Claudinéia Schinemman, Liliane Hermes Cordeiro Schvars, Vanessa Rodrigues e Zenira Maria Malacarne Signori por compartilharem comigo, nesses últimos anos, as angústias, bons sorrisos e vitórias;

A Elisangela Aparecida Toledo, secretária deste programa de mestrado pela amizade e por não medir esforços para me auxiliar em todos os processos burocráticos;

Aos queridos colegas de trabalho Antonio Alexandre Junior e Clayton Washington Reis, que me incentivaram a fazer este mestrado e me orientaram no projeto inicial;

Aos meus pais Paulo e Florinha, que sempre acreditaram em mim e não mediram esforços para me ajudar e incentivar neste período.

Ao meu esposo Alysson e minhas filhas Gabriela e Isabela, pelo carinho, incentivo e compreensão pelas horas ausentes dedicadas a esta pesquisa.

SOUZA, P. Jaqueline. **As Organizações Multilaterais, Estado e Empresariado na Lei de Aprendizagem nº10.097/2000: Ações e Contradições**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientador: Adair Angelo Dalarosa. Guarapuava, 2014.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a Lei de Aprendizagem nº 10.097/2000 e suas diretrizes curriculares, por meio do desenho político dos atuais programas de aprendizagem no Brasil, possibilitando a compreensão da atuação do Estado, organismos internacionais e empresariado nas políticas de educação profissional. Para isso, esta pesquisa está dividida em cinco partes. No primeiro momento, apresentamos nosso objeto de estudo, os interesses da pesquisadora pelo tema e apresentamos o método materialismo histórico-dialético, como embase teórico adotado. Posteriormente, analisamos as categorias juventude, trabalho e educação, trazendo pesquisas estatísticas sobre a realidade brasileira. No Capítulo II, fundamentamos conceitualmente os organismos multilaterais, suas origens, objetivos e documentos orientadores para a educação profissional. Focando os seguintes documentos: Reformas Econômicas e Trabalhistas na América Latina e Caribe (Produzido em paralelo ao Relatório sobre Desenvolvimento Mundial: o Trabalhador e o Processo de Integração Mundial) (1995); O Ensino e a formação técnico profissional: uma visão para o século XXI (1999); Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1993) e Equidade e transformação produtiva: um enfoque integrado (1996). Sobre contexto nacional, foram discutidos, num primeiro momento, o Decreto 2.208/97, o PROEP e o PLANFOR. No III Capítulo, damos enfoque à Lei de Aprendizagem, discutindo suas diretrizes curriculares e verificando as possíveis influências do Estado, empresários e organismos multilaterais no discurso desses documentos. Por fim, notamos que a Lei de Aprendizagem, pode ser uma aliada na inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento para muitos jovens, mas suas limitações, a falta de conhecimento de seus verdadeiros objetivos por parte dos empresários e os interesses em prol do capital, ainda são maiores. As influências das orientações internacionais para o desenvolvimento econômico dos países por meio da educação, do Estado e do empresariado, que adere aos discursos das OMs, mostraram-se evidentes no decorrer da análise dos documentos levantados.

**Palavras-chave:** Lei de Aprendizagem, juventude, organismos multilaterais, Estado, empresariado.

SOUZA, P. Jaqueline. **Multilateral Organs, the State e and the Business Community in the Law of Apprentice nº10.097/2000: Actions and Contradictions** (113 f.). Dissertation (Master of Education) – UNICENTRO - Supervisor: Adair Angelo Dalarosa, Guarapuava, 2014.

## ABSTRACT

The objective of this study is analyzing the Apprenticeship Law number 10.097/2000 and its curricular guidelines through the political vision of current programs of apprenticeship in Brazil. It makes possible to understand the influence of the State, international organisms and enterprises in professional educational policies. For that, this research is divided in five parts. Initially, we discuss our object of study, researcher's interests about the subject and we present the method dialectical historical materialism as theoretical basis. Posteriorly we analyze categories youth, work and education speaking about statistical researches about Brazilian reality. On Chapter II we conceptualize multilateral organisms, their origins, objectives and oriented documents to professional education. Studied documents were: Economic and Labour Reform in South America and Caribbean (written at the same time of report about Worldwide Development: the Worker and the Process of Worldwide Integration) (1995); the Education and the professional technical formation: a vision to the 21<sup>th</sup> century (1999); Education and Knowledge: main point of productive transformation with equity (1993) and Equity and productive transformation: an integrated approach (1996). On a first moment the Decree 2.208/97, the PROEP and the PLANFOR were discussed regarding national context. On Chapter III we emphasize the Apprenticeship Law, we discuss its curricular guidelines and we go over possible influences of State, businessmen and multilateral organisms in these documents. Finally we notice that Apprenticeship Law can help insertion in labour market and development to much youth but limitations, businessmen' deficient knowledge about its real objectives and interests that benefit the capital are bigger yet. Influences of international orientations to economic development of countries through education, State and enterprises joining speech from OMs were evident during the analysis of the documents.

Key-words: Apprenticeship Law, youth, multilateral organisms, State, enterprises.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Índice de analfabetismo de jovens entre 15 e 29 anos.....	38
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANTD - Agenda Nacional de Trabalho Descente
- ANTDJ - Agenda Nacional de Trabalho Descente para Juventude
- BID -Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD -Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM -Banco Mundial
- BNDE-Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
- BNDS-Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CBO - Código Brasileiro de Ocupações
- CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CNI - Confederação Nacional da Indústria
- CONAP - Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EP - Ensino Profissional
- ESTNUD - Educação Profissional na modalidade de Ensino Superior Técnico e não  
Universitário
- ETP - Ensino Técnico Profissional
- FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IEL - Instituto Evaldo Lodi
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
- MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
- OIJ - Organização Ibero-Americana da Juventude
- OIT - Organização Internacional do Trabalho
- ONG - Organização não-governamental

ONU - Organização das Nações Unidas  
OMs – Organizações Multilaterais  
PEA - População Economicamente Ativa  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar  
PNAP - Plano Nacional de Aprendizagem  
PNUP - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego  
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROJOVEM - Programa Nacional de inclusão de Jovens  
REP - Rede de Ensino Profissional  
RPA - Rede Pró-Aprendiz  
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes  
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem em Cooperativismo  
SESI - Serviço Social da Indústria  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SEST - Serviço Social do Transporte  
SNJ - Secretaria Nacional de Juventude  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	14
CAPÍTULO I- JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO .....	22
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE .... .....	22
1.2 NOTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO JUVENIL BRASILEIRO E MERCADO DE TRABALHO .....	27
1.3 A CATEGORIA TRABALHO NAS MATRIZES DO CAPITALISMO E O NOVO PERFIL DO TRABALHADOR.....	30
1.4 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO .....	34
1.4.1 Políticas de Educação Profissional para juventude e o financiamento dos Organismos Multilaterais .....	37
CAPÍTULO II - AS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES COM O ESTADO BRASILEIRO.....	40
2.1 BANCO MUNDIAL: REFORMAS ECONÔMICAS E TRABALHISTAS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE.....	42
2.1.1 ONU/UNESCO: Recomendações sobre o Ensino Técnico e Profissional .....	47
2.1.2 CEPAL: Educação e conhecimento eixo da transformação produtiva com equidade . .....	55
2.2 O ESTADO BRASILEIRO NEOLIBERAL NA DÉCADA DE 1990 .....	60
2.2.1 As reformas na Educação Profissional brasileira na década de 1990 .....	65
2.2.2 Decreto nº 2.208/97, PROEP E PLANFOR.....	67
CAPÍTULO III - A LEI DE APRENDIZAGEM E SUAS INTERFACES COM AS OMs E O EMPRESARIADO .....	77
3.1 A LEI DE APRENDIZAGEM .....	77
3.2 O JOVEM APRENDIZ E A CONFIGURAÇÃO DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM.....	80
3.3 DADOS E AÇÕES ATUAIS SOBRE A LEI DE APRENDIZAGEM .....	83
3.4 O PLANO NACIONAL DE APRENDIZAGEM .....	85

3.5 O EMPRESARIADO E A LEI DE APRENDIZAGEM.....	86
3.6 AS OMS E A LEI DE APRENDIZAGEM: A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO .....	90
3.7 APROXIMAÇÕES DA PORTARIA N° 615 ÀS DETERMINAÇÕES DAS OMS E EMPRESARIADO .....	92
3.8 ALTERAÇÕES DOS DISPOSITIVOS DA LEI DE APRENDIZAGEM PELA PORTARIA 723/12 E APROXIMAÇÕES COM O EMPRESARIADO E OMS .....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS .....	105

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sou professora universitária há dez anos, graduada em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná, em 2001. Minha atuação profissional sempre esteve voltada à educação e à Psicologia do Trabalho, ministrando também, cursos e treinamentos para Secretaria Estadual e Secretarias Municipais de Educação, além de palestras para algumas instituições sobre o Sistema Nacional de Aprendizagem (Sistema S). Há três anos, em 2011, minha família e eu viemos morar na região centro-oeste do Paraná e, ao chegar nesse local, fui convidada a trabalhar com o módulo de Relações Interpessoais no Trabalho, em um dos cursos de aprendizagem em uma das entidades do Sistema S local. Durante a execução do módulo, tive a oportunidade de observar alguns aspectos que considero discutíveis nessa formação, tais como: a fragilidade teórica e a limitação de conteúdos, o discurso sem ações efetivas de formação social e humana proposta nas diretrizes curriculares bem como a limitação de oferta de cursos. Em vários momentos, também questionava a finalidade e os verdadeiros interesses implícitos nesta formação. Por essas razões e pela experiência profissional, em outro curso de aprendizagem, de uma entidade filantrópica, questões sobre educação e trabalho sempre me inquietaram.

Este estudo surge, então, do interesse em compreender essas indagações sobre os programas de educação profissional, pautados pela Lei de Aprendizagem. O projeto inicialmente apresentado para este programa de mestrado tinha como proposta a execução de uma pesquisa de campo, para realização de uma análise comparativa entre duas entidades locais: uma filantrópica e uma instituição do Sistema S, comparando as práticas de um mesmo curso. No decorrer dos primeiros meses de estudo e com os avanços de nossas pesquisas, percebemos em discussões com alguns professores deste programa de pós-graduação que apenas comparar um mesmo curso poderia limitar as argumentações do nosso objeto de estudo, que é a Lei de Aprendizagem, então começamos a buscar pesquisas atuais que pudessem aprofundar nosso entendimento.

Em junho de 2013, participando do XII Seminário de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, tive contato com três professoras que pesquisam políticas de educação profissional para juventude. Nesse momento, tive acesso a muitos artigos, pesquisas de mestrado e doutorado, assim como publicações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe (PGEALC), que trouxeram contribuições importantes para um estudo mais conciso. Nessas

leituras, começamos a perceber alguns interesses implícitos nas políticas para juventude, que partiam do Estado, do empresariado e das Organizações Multilaterais (OMs). Também tivemos contato com documentos publicados, na década de 1990, pelas OMs, anos que precedem a Lei de Aprendizagem no Brasil e que nortearam programas de educação profissional daquele período. A partir desse entendimento, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental, pensando na Lei de Aprendizagem, através do desenho político dos cursos ofertados. Dentro desse panorama, elencamos alguns questionamentos procurando entender: Qual a relação entre as orientações dos organismos internacionais, Estado e empresariado em relação as determinações da Lei de Aprendizagem?

A partir da nova configuração, delimitamos como principal objetivo: analisar a Lei de Aprendizagem nº 10.097/2000 e suas diretrizes curriculares, por meio do desenho político dos atuais programas de aprendizagem no Brasil, compreendendo a influência do Estado e dos organismos internacionais nas políticas de educação profissional. Nossos objetivos específicos são: primeiro, destacar algumas recomendações internacionais estabelecidas pela UNESCO, CEPAL e Banco Mundial, com o intuito de perceber suas influências nas políticas de educação profissional para juventude no contexto neoliberal; e, por fim, compreender o processo histórico brasileiro no qual a educação profissional está inserida na década de 1990, articulando as propostas das políticas de educação profissional para a juventude e mundo do trabalho. Pesquisas bibliográficas e dados estatísticos sobre o tema levantaram pontos nevrálgicos que perpetuam há décadas alguns interesses políticos nesses moldes de formação, evidências que fundamentaram nossas argumentações.

A compreensão das políticas educacionais passa pela explicitação das transformações econômicas, sociais e políticas em âmbito nacional e internacional. Em relação à educação profissional, as reformulações ocorridas buscaram adaptação às inovações tecnológicas e as demandas do capitalismo. No Brasil, após a década de 1990, instituem-se reformas educacionais, que contemplaram as necessidades do empresariado e a qualificação de trabalhadores, por meio de parcerias com entidades privadas e ações internacionais, via agências multilaterais, para subsidiar seus financiamentos, visando a melhorias no desenvolvimento econômico, tendo a juventude como foco para desenvolvimento econômico do país.

Algumas pesquisas publicadas nos últimos anos (MÁXIMO 2012; GODÓI, 2012; NOMA, 2010; BARBOSA, 2007) trazem certas determinações e orientações internacionais,

realizadas pelas Organizações Multilaterais (OMs)<sup>1</sup>, à educação profissional brasileira, na década de 1990. O fato é que após a Segunda Guerra Mundial, as relações internacionais nortearam os vários segmentos dos países constituintes. “A adoção de propostas e pacotes de políticas “prontas”, idealizadas pelo Banco Mundial e FMI a partir de 1970, trouxeram aos países onde foram inseridos, graves problemas estruturais e sociais com o passar dos anos” (BENDRATH e GOMES, 2010, p.161).

As ações da ONU e UNESCO, subsidiadas pelos financiamentos do Banco Mundial, buscaram ampliações nos modelos de educação não-formal para atingir os índices e metas estabelecidas pelas OMs. Essas ações políticas são pré-requisitos para concessão de empréstimos para os investimentos na educação, ficando “notório que os movimentos internos fluem no sentido de dar a educação apenas o valor de formação do capital humano” (BENDRATH e GOMES, 2010, p.162). Essa educação não-formal volta suas ações para a população em situação de vulnerabilidade e exclusão social, termo cunhado no Brasil para designar jovens excluídos socialmente, em situação de pobreza, à margem da criminalidade e desprovidos de direitos básicos como educação e cultura. Para esse setor o Estado, não possui políticas efetivas e constantes, o que gera dificuldades em sanar os reais problemas em relação à educação e ao trabalho. Para Lima e Minayo (2003), pensar em políticas educacionais que buscam a formação de “jovens em situação de risco e vulnerabilidade social” é reduzir o contexto real, sem uma análise efetiva da realidade de um país.

No Brasil, a premissa de formação do “cidadão produtivo”<sup>2</sup> que começa a ser propagada em vários países desenvolvidos, também acontece. Na década de 1990, por meio da ação de seus novos dirigentes, inicia-se a Reforma do Estado. Referente à educação profissional, a responsabilidade pela formação e qualificação para o trabalho é atribuída aos próprios trabalhadores, à sociedade civil e aos sistemas privados, que são protagonistas do neoliberalismo, responsabilidade exposta nos textos que embasam a educação profissional no período. Segundo Lima Filho (2002), os dois grandes projetos de incentivo à formação profissional são criados: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), em 1995, que pretendia através de recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) e da parceria com todos os segmentos da sociedade, capacitar e qualificar, por meio de um esforço nacional, o maior número de trabalhadores possíveis e o Programa de Educação de Expansão

---

<sup>1</sup> As organizações multilaterais ou organismos internacionais serão detalhadamente conceituados no II Capítulo deste estudo.

<sup>2</sup> O PLANFOR instala no Brasil o termo cidadão produtivo, “a ênfase na cidadania recai sobre o cidadão produtivo, sujeito de exigências do mercado, onde o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia [...] significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as potencialidades (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.53).



Profissional (PROEP), em 1997, que propunha a transformação e reforma das unidades existentes, aliando a formação profissional às parcerias privadas, com cursos de menor duração.

Os programas de aprendizagem, em suas configurações atuais, são originários das primeiras transformações nas políticas públicas para a formação da juventude brasileira. Em 19 de dezembro de 2000 é publicada a Lei de Aprendizagem nº 10.097 (Lei do Aprendiz) que “[...] nasceu para reavivar os princípios e regras normatizadas no Decreto – Lei nº 4.481<sup>3</sup> e do Decreto-Lei nº 8.622<sup>4</sup>, homologados nos anos 40, aperfeiçoando-os” (MÁXIMO, 2012, p.84). Com essa Lei, alguns dispositivos da CLT foram alterados para a adoção de medidas protetoras aos menores em condição de aprendizes. A Lei de Aprendizagem respalda os programas de formação técnico-profissional que são ministrados atualmente no Brasil. Por Programa de Aprendizagem entende-se que:

É um programa técnico-profissional que prevê a execução das atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional-metódica, com especificação do público-alvo, dos conteúdos programáticos a serem ministrados, período de duração, carga horária teórica e prática, mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendiz, observando os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE nº 615, de 13 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007, p. 13).

Os programas podem ser executados pelo Sistema Nacional de Aprendizagem, Escolas Técnicas ou organizações sem fins lucrativos. As entidades formadoras do Sistema Nacional de Aprendizagem ou Sistema S são compostas atualmente por dez (10) segmentos: SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESC, SESI, SEBRAE, SEST, SESCOOP, IEL<sup>5</sup>. A Lei

<sup>3</sup> Criado em 16 de julho de 1942, esse decreto dispunha sobre as atribuições, direitos e deveres dos industriários e aprendizes, matriculando esses jovens nos cursos do SENAI. Além da idade mínima, era exigido para seleção dos aprendizes: aptidão física e mental, não sofrerem de moléstia contagiosa e serem vacinados contra a varíola. Disponível em:

<[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4481&tipo\\_norma=DEL&data=19420716&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4481&tipo_norma=DEL&data=19420716&link=s)>. Acesso em: 06 de nov. de 2012.

<sup>4</sup> Esse decreto foi publicado em 10 de janeiro de 1946, direcionado aos comerciantes e empregadores, orientando sobre os direitos e deveres em relação à contratação de aprendizes. Todo estabelecimento comercial de qualquer natureza, que contasse com mais de nove funcionários, deveria contratar até 10% de jovens entre 14 e 18 anos de idade para seu quadro funcional, matriculando-os obrigatoriamente no SENAC, a fim de realizarem em paralelo às suas atividades laborais os cursos de aprendizes. No texto, é detalhado o perfil desses jovens. “Art. 2º Terão preferência, na ordem seguinte e em igualdade de condições, para admissão aos lugares a praticantes em estabelecimentos comerciais, os estudantes de curso comercial de formação, os alunos que tenham iniciado cursos do “SENAC”, os filhos, inclusive órfãos ou tutelados, e os irmãos dos seus empregados”. Disponível em: <[http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos\\_materias/DEL\\_008622\\_46.pdf](http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos_materias/DEL_008622_46.pdf)>. Acesso em: 01 de jan. de 2012.

<sup>5</sup> O Sistema S é formado por organizações dos diversos setores produtivos, para oferta de qualificação profissional por meio de cursos para a indústria e o comércio. São elas: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) a quem cabe a educação profissional e aprendizagem industrial, além da prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais; SESI (Serviço Social da Indústria) que promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação,

de Aprendizagem nº. 10.097/2000 prevê que tais entidades devem seguir as diretrizes curriculares estabelecidas pela portaria nº 615, de dezembro de 2007<sup>6</sup>, contemplando a execução teórico-prática na profissionalização dos jovens, atendendo às especificações de cada grupo e ainda uma formação para o desenvolvimento social do aprendiz.

Nessa portaria, também são estabelecidas as diretrizes dos programas que, além dos conteúdos técnicos sugeridos, devem contemplar a formação social, humana e cultural de seus alunos. Sugere-se que atuem com temáticas diversas como: prevenção de drogas lícitas e ilícitas, direitos humanos e conscientização ambiental. A intenção desses debates é formar trabalhadores técnicos articulados, praticantes do exercício da cidadania. A maioria dos jovens matriculados é proveniente de classes menos favorecidas, necessitando aliar o trabalho à educação básica, como meio de subsistência. Segundo o Ministério do Trabalho (MTE) 2009, eles visam a contribuir com a formação profissional e pessoal dos jovens brasileiros, ofertando cursos que serão definidos pelas entidades executoras, criados pelas necessidades específicas das empresas de cada região do país.

A Lei de Aprendizagem determina que todas as empresas de médio e grande porte tenham em seu quadro de funcionários de 5% a 15% de jovens aprendizes, em funções que necessitem de formação profissional de nível básico. A faixa etária dos aprendizes está entre 14 e 24 anos, estes devem ter suas matrículas efetivadas em cursos de aprendizagem profissional, paralelamente às atividades práticas nos locais de trabalho. Para os aprendizes com necessidades especiais não existe limite de idade restringindo sua participação (BRASIL, 2009). Teoricamente, o discurso adotado no Manual da Aprendizagem é a juventude e sua inserção no mercado de trabalho, sendo considerados os principais agentes para a transformação social e econômica.

Na busca de referenciais teóricos sobre essa Lei, encontramos pesquisas que começam a trazer algumas respostas para minhas indagações. Em uma delas, Lima e Minayo (2003), considera-se que as práticas educativas dos programas de aprendizagem evidenciam

---

saúde e lazer; IEL (Instituto Euvaldo Lodi), responsável pela capacitação empresarial e pelo apoio à pesquisa e à inovação tecnológica, visando ao desenvolvimento da indústria; SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que oferta educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços; SESC (Serviço Social do Comércio), atuante na promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor de comércio e serviços; SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), responsável pela educação profissional para trabalhadores rurais; SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes), atuante na educação profissional para trabalhadores do setor de transportes; SEST (Serviço Social de Transportes) que promove a qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes; e SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), responsável pelo aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas (Portal Brasil, 2010).

<sup>6</sup> As Diretrizes Curriculares dos Programas de Aprendizagem na íntegra estão disponíveis em: <[http://www.mte.gov.br/politicas\\_juventude/aprendizagem\\_pub\\_manual\\_aprendiz\\_2009.pdf](http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf)>. Acesso em 20 de Dez. 2012.

as transformações e a divisão nos subgrupos dos trabalhadores após 1970. Grupos com alguma qualificação e contratos integrais e outro grupo de trabalhadores em condições adversas de total instabilidade.

Nas pesquisas de Kuenzer (2006), a criação de novas propostas de inclusão profissional não significativas, como os programas de aprendizagem, são uma decadência evidente de formação. Para a autora, o mercado de trabalho tem um processo de exclusão incluyente, ou seja, “[...] no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias” (KUENZER, 2002, p.14).

Noma (2010) faz alguns apontamentos por meio dos quais afirma que muitas diretrizes e políticas dos programas educacionais são fundamentadas pelas ideologias das Organizações Multilaterais. Neste estudo, nos atemos às produções de alguns documentos dessas organizações, que embasaram diretrizes para educação profissional na década de 1990. Para ela através da investigação do conteúdo produzido pelas OMs, pode-se apreender as influências nas decisões das políticas educacionais no Brasil. Todas as fontes documentais são expressões de projetos para ordem do capital, dentro da complexa relação entre a ideologia dominante e a sociedade geral. Gostaríamos de deixar claro, porém, que o objetivo desta pesquisa não é apenas entender as ações das OMs nas políticas de educação profissional, mas, sim, a interferência do Estado brasileiro e seus vários atores sociais, principalmente o empresariado<sup>7</sup>, na Lei de Aprendizagem e no discurso de suas diretrizes.

Para compreensão do nosso objeto de estudo, não podemos deixar de analisar o contexto histórico e seu conjunto de determinações, além de realizar um levantamento de todos os documentos normativos e regulamentadores que o respaldam. Devemos também dar enfoque ao entendimento da contextualização social, histórica e econômica em que esta Lei foi produzida, nas mediações do particular ao universal de sua criação. Para tanto, este estudo pauta-se no método materialista histórico-dialético, realizando uma análise das múltiplas determinações sociais, buscando “estabelecer relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico” (DUARTE, 2003, p. 54). Esse método propõe a interpretação da realidade, fundamental nas ciências humanas, para não desconfigurar as

---

<sup>7</sup> Segundo o dicionário Silveira Bueno (2012), empresariado é o conjunto de empresários; ou a classe empresarial. O empresariado será discutido detalhadamente no Capítulo IV.

singularidades das propostas do pesquisador da relação com o meio em que está inserida, da sua totalidade.

O desenvolvimento das análises, neste estudo, busca perceber a realidade histórica considerando que ela é ressignificada pelo homem, pelo real e suas bases consolidadas. A composição histórica compõe as categorias que auxiliam o entendimento da sociedade em que o homem está inserido. O método dialético pode ser explicitado em dois momentos “[...] o caminho de ida ao concreto real e empírico, ao abstrato e o caminho de volta do abstrato ao concreto reconstruído pelo pensamento concreto pensado” (CORAZZA, 2003, p.43).

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica e documental. Desse modo, partimos da coleta de documentos normativos como: leis, resoluções, decretos e documentos orientadores. As fontes primárias consideradas em primeiro momento são algumas resoluções da UNESCO, CEPAL e BM, dentre os quais foram selecionados quatro documentos de orientações específicas à educação profissional na década de 1990, detalhados abaixo na exposição dos capítulos. Em um segundo momento, foram analisados todos os documentos regulamentadores da Lei de Aprendizagem, disponíveis no Manual de Aprendizagem, publicado pelo MTE (2009). A maioria das fontes pesquisadas contém orientações que vão ao encontro do modelo neoliberal. Chilante, Navarro e Noma (2010) acreditam que a maioria dos documentos internacionais que pautam a educação brasileira tem forças legitimadas dos grupos centralizadores do capitalismo. Por isso a categoria *reprodução* é fundante no entendimento da compreensão da “tendência à autoconservação de toda a sociedade pela reprodução das condições que garantem a manutenção de suas relações básicas” (CHILANTE; NAVARRO e NOMA, 2010, p. 68).

No terceiro capítulo, que faz referências específicas à Lei de Aprendizagem, foi utilizado o diário de campo da pesquisadora para ilustração de algumas práticas e depoimentos, durante sua experiência profissional com jovens aprendizes. O diário de campo é um instrumento que possibilita “o exercício acadêmico na busca da identidade profissional” (LEWGOY e ARRUDA, 2004, p. 123-124), buscando aproximações críticas entre a teoria e as ações cotidianas, podendo dar suporte para análise de pesquisas. Triviños (1987) considera o diário de campo como um instrumento para os registros da pesquisa, contendo informações sobre o cenário do objeto de estudo, onde estão envolvidos os sujeitos. Não se trata de entrevistas formais, mas podem trazer com exatidão alguns fenômenos sociais para uma análise analítico-reflexiva da pesquisa. Esta pesquisa de maneira imparcial nos depoimentos colhidos.

A relevância científica e social deste estudo está na divulgação de novas informações obtidas à comunidade acadêmica sobre a Lei de Aprendizagem e suas diretrizes curriculares como política educacional. Ao se pesquisar a Lei de Aprendizagem, a partir da análise de seus atores sociais externos como as OMs, contracenando com os atores nacionais brasileiros, podemos levantar debates sobre seu funcionamento e as contradições expressas nesses programas, refletindo sobre as propostas em educação profissional no contexto atual. Para Rosemberg (2000), o tornar público de tais reflexões pode ser visto como um ato político.

Este estudo está organizado da seguinte maneira: Introdução, Capítulo I, analisamos as categorias juventude, trabalho e educação, trazendo pesquisas estatísticas sobre a realidade brasileira. No Capítulo II, fundamentamos conceitualmente as organizações multilaterais, seus objetivos e diretrizes referentes à educação profissional. Enfocamos as atribuições do Banco Mundial, tomando como base o documento Reformas Econômicas e Trabalhistas na América Latina e Caribe (Produzido em paralelo ao Relatório sobre Desenvolvimento Mundial: o Trabalhador e o Processo de Integração Mundial - 1995). Posteriormente, tecemos discussões sobre a UNESCO e a publicação do documento *O Ensino e a formação técnico profissional: uma visão para o século XXI*, com recomendações sobre ensino técnico e profissional (1999). Finalizamos com as orientações do CEPAL e a análise das publicações *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1993) e *Equidade e transformação produtiva: um enfoque integrado* (1996). No contexto nacional, foram discutidos, o Decreto 2.208/97, o PROEP e o PLANFOR, pois esses documentos precedem as normativas dos anos anteriores à criação da Lei de Aprendizagem de 2000, o que amplia as possibilidades de compreensão dos documentos posteriores. No III Capítulo, voltamos nosso estudo especificamente ao nosso objeto de estudo a Lei de Aprendizagem e suas diretrizes curriculares, verificando as possíveis influências do Estado, empresários das OMs, através da composição dos cursos e pela análise do discurso dos documentos. Esses documentos encontram-se organizados no Manual da Aprendizagem<sup>8</sup>, disponível pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

A opção por um estudo teórico justifica-se pela possibilidade de acesso à publicação dos documentos, leis e manuais disponíveis para fundamentarmos nossa pesquisa. A literatura também respalda a possibilidade de uma análise sistematizada para fundamentação teórica e sustentação deste estudo.

---

<sup>8</sup>Disponível em : <[http:// www.mte.gov.br/.../aprendizagem\\_pub\\_manual\\_aprendiz\\_2009.pdf](http://www.mte.gov.br/.../aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf)>. Acesso em: 01 de Nov. de 2012.

## CAPÍTULO I

### JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO.

Neste capítulo, discutimos três categorias fundantes desta pesquisa: juventude, trabalho e educação, priorizando, em um primeiro momento, a definição de juventude e a contextualização da situação dos jovens brasileiros no mercado de trabalho. Na sequência, apresentamos algumas discussões sobre trabalho e educação, conceituações relevantes para compreensão e análise do contexto social, que servirão de embasamento teórico para debates posteriores sobre a Lei da Aprendizagem.

#### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE

Esta pesquisa tendo como objeto de estudo a Lei de Aprendizagem, que busca a inserção de jovens entre 14 e 24 anos no mercado de trabalho, não poderia deixar de traçar o perfil do jovem brasileiro. Para isso, se faz necessário o entendimento de alguns questionamentos em voga sobre o assunto, o primeiro seria o conceito de juventude.

Waiselfisz (2007) discute a juventude como uma categoria analítica, que define diferentes indivíduos como um único ser, determinados pela faixa etária, a qual varia de acordo com os diversos países e culturas em que esses jovens estão inseridos. O mesmo autor traz também uma conceituação biológica, pautada nas mudanças fisiológicas e no desenvolvimento das características sexuais secundárias<sup>9</sup>, referentes às primeiras manifestações apresentadas no início da adolescência. Nessa transição para a vida adulta, também entram os conflitos como o término dos estudos, a escolha profissional, a saída da família de origem para constituição de novos núcleos familiares e a inserção no mercado de trabalho. Alguns sociólogos da juventude como Rosenmayr (1968) também concordam com a definição do termo juventude como período transitório, cujo início está na puberdade e seu fim variado segundo cada cultura e seus critérios adotados.

A partir de um recorte de classe social “[...] os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade dentro do diverso mundo econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião, etc.”(FRIGOTTO, 2004, p.01). Na realidade brasileira, a maioria dos jovens é filho de trabalhadores assalariados, que produzem suas histórias de forma precária, espalhados

---

<sup>9</sup> As características sexuais secundárias são as modificações que aparecem no organismo e no corpo ao longo do desenvolvimento humano.

por todas as partes do país, seja no campo ou na cidade, dotados de uma constituição cultural e étnica participativa.

Parte dessa população jovem está distribuída em vários segmentos de atuação, como os assalariados do campo, tais grupos estão concentrados também nos bairros populares, favelas e acampamentos. São jovens que “[...] tendem a sofrer um processo de adultização precoce” (FRIGOTTO, 2004. p.01), com a entrada no mercado de trabalho, na maioria das vezes, de maneira informal.

Outra particularidade significativa no contexto analítico da juventude são as condições violentas no contexto de vida dessas pessoas. Essa parcela da população torna-se vulnerável à inserção no tráfico, nas gangs e na prostituição, devido à exposição extrema à violência sexual e humana a que estão submetidos. A UNESCO (2013) coloca o Brasil na terceira posição de país mais violento na América Latina.

Diante dessa realidade, a tríade juventude, trabalho e educação no Brasil é pauta relevante nas discussões sobre políticas públicas. O primeiro ponto, nesses debates, refere à destituição dos direitos da infância e juventude nas classes trabalhadoras de baixa renda. O problema, constituído socialmente na história brasileira, tem sua origem na dimensão política econômica e cultural, a qual agrava as condições da juventude e “[...] está ligada à recusa criminosa da elite brasileira em efetivar as reformas (agrária, tributária e social) e em romper com a relação de partilha subserviente com o capital especulativo” (FRIGOTTO, 2004, p. 02). Tece críticas ao atual sistema de governo que, mesmo constituído por ideologias de transformações estruturais, não efetivou ações concretas e eficazes em favor da juventude, por isso as políticas focais e assistencialistas se tornam formas superficiais que imobilizam a transformação, mas que não impedem a implantação de “[...] políticas redistributivas e de caráter emancipatório de grupos específicos mais violentados e, ao mesmo tempo, que busquem atacar os problemas estruturais” (FRIGOTTO, 2004, p.03).

A modificação das políticas direcionadas à juventude só acontecerá concretamente, quando alguns mitos impostos pela configuração neoliberal forem superados. O primeiro mito seria a correlação entre do trabalho e escolaridade precária, com suas origens nas determinações de classes, tornando o termo “empregabilidade”<sup>10</sup> falso, pois a maioria dos jovens em situação vulnerável advém de famílias trabalhadoras, de vida precária. Para isso denuncia a ineficácia da escola como garantia de emprego e evidencia as ações educativas para o trabalho como máscaras para encobrir a estrutura desigual.

---

<sup>10</sup> Esse termo refere-se a novas competências e habilidades cada vez mais exigidas dos trabalhadores, para entrarem e se manterem no mercado profissional, através da busca pelo constante aperfeiçoamento.

Uma política emancipatória, seria viabilizada com a extinção do trabalho infantil e a regulamentação do trabalho jovem, considerando idades adequadas para inserção no mercado formal e informal. Essas modificações estruturais levariam a um compromisso social, econômico e ético com a juventude brasileira. Outra ação para se efetivar políticas mais eficazes seria o direcionamento de políticas públicas que contemplem as particularidades e necessidades dos diversos grupos de jovens que compõem o estado brasileiro, garantindo a qualidade da educação básica capaz de proporcionar a esses jovens a aquisição de conhecimentos amplos, permitindo-lhe a compreensão da natureza, das habilidades humanas, do contexto político e da cultura:

O que se deve ter presente é que milhares de jovens, do campo e da cidade, não podem continuar pagando o preço da mutilação dos seus direitos. Vai-se estabelecendo uma realidade em que a quantidade dos que se situam na linha dos que já não têm mais nada a perder pode se transformar num “direito” de se vingarem, por diferentes formas de violência e delitos, dos seus algozes. O dramático é que estes “algozes” têm como “blindar sua segurança”, ou erguer guetos protegidos. Quem paga são os pobres ou a remediada classe média. Mas isso também tem limites” (FRIGOTTO, 2004, p. 5)

As ações para uma política emancipatória serão obtidas, através da extinção do trabalho infantil e a regulamentação do trabalho jovem em idades adequadas no mercado formal e informal. Apenas com essas modificações estruturais, poderemos atingir um compromisso social, econômico e ético com a juventude brasileira.

A segunda consideração refere-se à discussão sobre diferentes faixas etárias, determinadas por atores diversos. É passível de discussões a faixa etária que compreende a juventude na visão da biologia e da psicologia. Por isto trataremos apenas a definição da faixa etária pelas OMs. Waiselfisz (2007) rememora que, em 1985, a ONU define a faixa etária de classificação dos jovens, para a realização do primeiro Ano Internacional da Juventude<sup>11</sup>, ficando estabelecido que seria composta pela população entre 15 e 24 anos. No Brasil, segundo Barbosa (2007), as estatísticas que embasam pesquisas sobre a juventude adotam as orientações dessa Organização Multilateral, ou seja, da ONU, mas, legalmente, o único documento que traça um limite etário de 18 anos para a juventude é o Estatuto da Criança e

---

<sup>11</sup> Em 1985, é oficializado o Ano Internacional da Juventude pelas Nações Unidas, com um encontro internacional de jovens no Vaticano. A partir desse momento, foi lançada a Jornada Mundial da Juventude (JMJ) que é realizada a cada três anos, reunindo jovens do mundo todo. Disponível em <http://www.rccjovem.com.br/sobre-a-missao/como-surgiu-a-jmj>, acesso em 04 de out. de 2013.



do Adolescente (ECA). Com a publicação do ECA em 1990, crianças e adolescentes foram considerados indivíduos em pleno desenvolvimento, com seus direitos regulamentados. A imagem do jovem brasileiro, no entanto, está associada às questões sociais como: violência, criminalidade, drogas e desemprego. Segundo Máximo (2012), a juventude brasileira só foi reconhecida pela Constituição da República Federativa em 2010, pela ementa constitucional nº 65, de 13 de julho, cujo capítulo VII “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, estabelecendo através do art. 227 prioridade aos direitos da criança, dos adolescentes e dos jovens brasileiros.

A mesma autora destaca que, para organizações multilaterais como a UNESCO, mesmo com o estabelecimento de uma faixa etária específica, os Estados-Membros não tiveram prejuízos nas suas definições pré-concebidas. Mas, com as modificações no século XXI, a ONU questiona sobre o sentido do termo juventude, pois percebe que a cultura de cada país e as flutuações determinadas pelas mudanças políticas e econômicas modificam o termo constantemente, justificando assim o uso do termo “juventudes”. Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a discussão sobre a juventude é uma tarefa muito complexa, mesmo com estabelecimento de faixa etária, pois esse corte contempla a faixa de transcendência da adolescência para a idade adulta e as políticas destinadas a tal população não podem ser vistas num contexto isolado que compreenda apenas uma passagem.

Na América Latina, as ações direcionadas à juventude pautam-se nas condições biológicas, psíquicas e demográficas. Outro enfoque, presente nos discursos desses países é para a compreensão das rebeldias, associadas às condições psicossociais, que são essenciais para o entendimento do conceito. Para Abramo (2005), a juventude, pensada numa perspectiva transitória de ajustes para inserção na vida adulta, concentra muito de seus olhares nas falhas presentes nesse período de vida, como uma fase de problemas e riscos sociais. Para a Convenção Ibero-Americana dos Direitos dos Jovens (2005)<sup>12</sup>, os termos jovem, jovens e juventude podem se referir às pessoas que residem nos países Ibero-Americanos, que considerem a faixa-etária já citada, também considera a juventude como um setor social dotado de características singulares.

Vale e Salles (2007) analisam que, historicamente, o significado atribuído à juventude adquire modificações conceituais, mas não está associado aos critérios biológicos e

---

<sup>12</sup> “A OIJ é uma organização Internacional de natureza multigovernamental que reúne os ministérios da juventude dos países da Comunidade Ibero-Americana e que tem como objetivo principal a inclusão e integração dos jovens através de políticas de juventude”(OIJ, 2013, s.p) Disponível em [http://www.oij.org/pt\\_PT/oij/o-que-e](http://www.oij.org/pt_PT/oij/o-que-e), acesso em: 03 de out.2013.

sim a uma construção histórica. Esse conceito sempre esteve atrelado às representações das classes sociais favorecidas, como os filhos dos nobres e burgueses, que detinham condições diferenciadas de acesso à educação e ao trabalho. As primeiras publicações destinadas à educação dos jovens referem-se à juventude aristocrática, tendo como foco a visibilidade social. O novo conceito nasce no século XIX, com a preparação dos jovens burgueses para adentrarem na vida adulta, por meio de uma formação pela escola, ideal pelo qual também se aponta a educação como a solução dos problemas de jovens em situação de risco ou perigo.

Os mesmos autores trazem duas fortes representações para definir a juventude moderna: os jovens como principal força para as mudanças sociais e contraditoriamente os jovens como problema social. Tem-se, a partir disso, a representação de uma juventude vulnerável, vitimada pela modernização que nasce no século XIX. Isso porque, com a crise da classe assalariada em meados de 1970 e a falta de subsídios sociais para as famílias, aconteceram algumas modificações na condição juvenil para entrar na vida adulta, ou seja, mesmo sem maturidade ou idade compatível, parte dessa população assumiu a responsabilidade da manutenção da família junto aos pais; outra parte, por uma combinação marcada de imprevisibilidades, está inserida nos altos índices de desempregados e retarda sua saída de seus núcleos familiares, pois têm dificuldades de obter a independência financeira. O conceito de juventude como uma parcela da população com objetivos e características próprias é relativamente novo, consolidando-se nos novos ordenamentos produtivos e sociais do século XIX e XX. Com a universalização da escola, a categoria “jovem” agrega uma atenção especial, por se tratar de uma fase de preparação para a vida, tendo a escola como fonte de desenvolvimento dessa população.

Segundo Alves (2008), a correlação entre juventude e problemas sociais é recorrente nos discursos políticos e expressões populares. Mesmo com um número expressivo de jovens ativos, inseridos nas lutas sociais, a imagem do jovem problemático é bastante forte na sociedade brasileira:

A juventude moderna quer concebida como fase da vida adulta, quer como experiência juvenil, é um produto da modernidade. Da modernidade que trouxe consigo a escola de massas e a conseqüente escolaridade obrigatória, a institucionalização de um tempo específico para aprender, e a criação de um espaço propício à participação em um grupo de pares, ao desenvolvimento de sociabilidade e a identificação com as culturas juvenis, da modernidade que assistiu à crescente intervenção do Estado-Nação na regulação da sociedade e a construção da juventude como categoria social, alvo de medidas públicas específicas da modernidade que provocou profundas mudanças sociais e fez nascer um conjunto de problemas que, ao ser associado a uma população jovem, contribui para que esta tenha começado a ser objeto de consciência social ( ALVES, 2008, p. 24).

A representação social do jovem como cidadão deve estar associada à maneira como eles tornam-se homens completos, agindo e sendo instrumentadores úteis de suas classes. Para isso, “a juventude precisa garantir e solidificar a ordem social, conhecer cedo os limites corretos de sua opinião [...]” (FLITNER, 1968, p.41).

## 1.2 NOTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO JUVENIL BRASILEIRO E MERCADO DE TRABALHO.

No Brasil, a população jovem tem presença marcante no mercado de trabalho, mesmo antes de obter a idade legal para desempenho de atividade remunerada. O MTE (2011) ressalta que a idade mínima de 16 anos foi estipulada na legislação nacional, pela Convenção 138<sup>13</sup>, sobre a Idade Mínima para Admissão a Emprego - 1973 (nº 138) da Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotada no Brasil em 28 de junho de 2001, com exceção da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) a partir dos 14anos.

Segundo o MTE (2011), o Brasil agrega uma juventude trabalhadora, que tenta aliar trabalho e estudo. Mesmo com o aumento da média de anos escolares, o trabalho ainda é precoce para muitos jovens, sendo claramente marcado pelas desigualdades sociais. Os jovens das classes mais elevadas ingressam no mercado de trabalho após os 18 anos de idade, ou até mesmo posteriormente ao término do curso superior, enquanto os jovens das classes sociais mais baixas entram no mercado de trabalho aos 14 anos, amparados pela Lei de Aprendizagem, ou até mesmo antes de forma ilegal, sem ao menos concluírem o Ensino Fundamental. O desemprego juvenil ainda atinge patamares mais altos do que o desemprego dos adultos, mostrando que o crescimento econômico de um país não garante o emprego dos jovens. Outra questão a ser pontuada é a informalidade do trabalho dos jovens comparada a dos adultos, principalmente aqueles que provêm de classes mais baixas.

A pesquisa mais recente sobre os dados do desemprego juvenil foi publicada, no início de 2013, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), divulgando através do relatório *Tendências Mundiais de Emprego 2013*, segundo o qual atualmente 74 milhões de jovens entre 15 e 24 anos ou 37,5% dessa população não possui emprego formal. Para essa organização, uma das preocupações com o desemprego entre os jovens, é o tempo que eles

---

<sup>13</sup> Aprovada na 58ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho em 1973 na cidade de Genebra, entrando em vigor em 1976, estipula que todo país-membro dessa convenção deve abolir o trabalho infantil, preocupando-se também com o desenvolvimento saudável de sua população jovem. Ficando também instituída a proibição do trabalho de adolescentes menores de quinze anos. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10231.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10231.htm)>. Acesso em: 05 de out. de 2013.

permanecem afastados do mercado de trabalho. Na Europa, chegam há ficar seis meses ou mais nessas condições, desmotivando-os para o alcance de suas aspirações. Segundo esse relatório, isso acarreta a dificuldade de acumulação de experiência laboral, contribuindo para erosão da qualificação profissional e social. Tais fatores um início de carreira, marcado pelas inconstâncias, pode prejudicar as perspectivas juvenis em longo prazo. No Brasil, os índices atualmente são menores do que na Europa, mas, de certa forma, ainda altos. Nos últimos dez anos, houve uma redução no número de vagas informais de 22,6% em 2002 para 13,7% em 2012.

Em 2011, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) elencou as dez ocupações mais frequentes dos jovens que aliam o trabalho aos estudos, concluindo que: 15,9% são escriturários; 14,8% são trabalhadores de serviços; 12,9% são vendedores e servidores de comércio; 10,7% estão no agronegócio; 6,3% trabalham em atendimento ao público; 3,7% na construção civil; 2,8% são técnicos físicos, químicos e afins; 2,7% são profissionais leigos de nível médio; 2,6% atuam como técnicos de nível médio administrativo.

Em 2007, foi publicado o último Relatório de Desenvolvimento Juvenil no Brasil, sobre a organização de Waiselfisz (2007), o qual buscou levantar alguns indicadores sobre o perfil da juventude brasileira entre 15 e 24 anos. Esse relatório foi construído de acordo com os critérios propostos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a fim de embasar as reflexões sobre qualidade de vida, educação, trabalho, renda e saúde dessa parcela da população.

Um dos eixos norteadores do IDH é que um país obterá os índices necessários de desenvolvimento humano, se o atrelar o rendimento econômico ao acesso à saúde, à educação e à infraestrutura de sua população. Pode-se observar, entretanto, que nos países da América Latina, com projetos voltados à seguridade social ainda demonstram inabilidade na redistribuição de renda e trabalho, principalmente, vistos na população jovem vulnerável as questões financeiras. Neste relatório, Waiselfisz (2007) traz debates sobre a relação entre educação e trabalho, desemprego e qualificação profissional dos jovens, são atualmente pautas mundiais de discussão, principalmente as ações voltadas às famílias mais pobres. Mesmo sendo relevante, tece críticas a esse sistema, pois os jovens dos setores mais carentes não têm acesso a uma formação prévia sobre as novas tecnologias como línguas e informática, outro problema apontado por ela é que o enfoque internacional dado ao trabalho jovem não considera que o ideal seria de que essa população se dedicasse apenas aos estudos.

Ainda em 2007, o Ministério da Justiça, segundo Grechi (2013), levantou alguns dados sobre a população carcerária, verificando que 60% dela constitui-se de jovens entre 18 e 29 anos. Esses índices refletem diretamente nas discussões sobre políticas públicas para juventude no Brasil, que ainda são vistas como grupo extremamente importante no desenvolvimento do país, mesmo estando descoberta de políticas efetivas. Segundo a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), criada apenas em 2005, na voz de Severine Macedo, “a juventude foi um dos últimos segmentos a ganhar reconhecimento das políticas públicas no Brasil”, o Estado garante ações para educação e geração de empregos para essa faixa etária da população, mas que ainda não se efetivam como deveriam. A SNJ, atualmente, conta com cerca de mil municípios brasileiros, com projetos específicos de ações a serem desenvolvidos com a população jovem, mas isso acarreta uma sobreposição de ações. Seu orçamento é de 30 milhões de reais para ações juvenis, dos quais, porém, são repassados apenas 150 mil reais para cada Estado. Todas as ações do Estado acabam não acontecendo de forma integrada. Mesmo com muitas ações da educação direcionadas à juventude, ainda são enfrentados problemas distintos como pobreza, violência e gravidez precoce. Segundo a UNICEF, a erradicação da pobreza, distribuição de renda, acesso a lazer e cultura, ainda precisam ser concretizados para que as políticas públicas se mostrem efetivas.

Outra pesquisa interessante, publicada no final de 2003, foi o Perfil da Juventude Brasileira idealizada pelo Projeto Juventude/Instituto Cidadania em parceria com o Instituto Hospitalidade e o SEBRAE, com dados embasados pelo Censo IBGE 2000. O objetivo dessa pesquisa era fornecer subsídios aos projetos direcionados à população jovem. Na publicação final, foram apresentados os principais interesses e preocupações dos jovens brasileiros. No período abrangido pela pesquisa (2003), a população jovem no Brasil era de 34,1 milhões ou 20,1% da população. Na consulta realizada, perguntou-se sob a perspectiva dos jovens sobre as piores coisas de ser jovem. Entre as repostas, tem-se: não haveria nada de ruim 26%, conviver com riscos 23 % e falta de trabalho e renda 20%. Em relação aos assuntos que mais interessariam os jovens, pontuaram, em primeiro lugar, a educação com 38%, seguindo de emprego/profissão com 37%. Já no item problemas que mais preocupam os jovens foram apontados segurança/violência e emprego/profissão.

Nessa mesma pesquisa, foram investigados os principais conceitos associados ao trabalho, segundo a perspectiva dos jovens brasileiros. Para os jovens entrevistados, o trabalho está associado ao item necessidade que aparece com 64% das repostas, mostrando que, para essa população, o trabalho ainda é uma questão de sobrevivência. É interessante

ressaltar, também, que 71% dos entrevistados tinham apenas o primário e 69% possuíam renda familiar de até dois salários mínimos.

Na segunda questão, o conceito de trabalho aparece relacionado à Independência com 55%, sendo verificado que 48% dos jovens que responderam esse item possuíam renda familiar de um salário mínimo. Para esta parte da população, a independência ainda não leva a autonomia total, mas está relacionada a poder adquirir coisas materiais e a possibilidade sair para lazer com os colegas, pois geralmente a renda familiar, não permite que usufruam de nada além de sua sobrevivência básica. Fica evidente, na pesquisa, a diferença do significado do trabalho para os jovens, relacionada à classe social a que pertencem. Dentre os jovens que responderam ser o Crescimento um conceito mais associado ao trabalho, 48% deles tinham renda familiar de até 10 salários mínimos e dos que responderam auto realização, 52% tinham ou estavam cursando Ensino Superior e renda familiar acima de 10 salários mínimos.

Desse modo, observa-se que o trabalho ainda é uma categoria central para os jovens. Mesmo com as mudanças nas formas de trabalho e inovações tecnológicas, “sob o capitalismo não se contata o fim do trabalho, mas uma mudança qualitativa dele” (ANTUNES, 2000, p.44).

### 1.3 A CATEGORIA TRABALHO NAS MATRIZES DO CAPITALISMO E O NOVO PERFIL DO TRABALHADOR

Até meados do século XX, os meios de produção dependiam das atividades braçais e manuais executadas pelo trabalho do homem, mas com o desenvolvimento tecnológico do capital, tais atividades foram incorporadas pela robótica, aumentando gradativamente o desemprego de muitos trabalhadores. Com efeito, a partir a revolução tecnológica, empresários substituem o trabalho vivo de muitos homens pelas máquinas, incorporando assim aos processos produtivos o trabalho morto.

Nessas condições, o aumento da produtividade do capital é evidente, mas traz como consequência a diminuição de postos de trabalho. A sociedade e seus atores como governos, partidos, entidades religiosas e sindicatos, lutam, nesse contexto, pela criação de novos empregos, pois “[...] o princípio do trabalho exerce o poder absoluto sobre o comportamento humano na vida cotidiana. Quem não consegue vender sua força de trabalho deve ser excluído e descartado da sociedade de consumo” (TERUYA, 2006, p. 20).

Os trabalhadores acabam desenvolvendo uma personalidade, que não se percebe fora do sistema capitalista. As consequências nas relações sociais e dos prejuízos na vida dos

trabalhadores pela sua venda do trabalho não são notadas, pois o que interessa aos trabalhadores em um mercado competitivo é estarem atuando e galgarem postos de trabalho. Os países que não aderem à competição internacional acabam sendo massacrados pelo totalitarismo econômico que, segundo Hannah Arendt <sup>14</sup> (1976), citada por Teruya (2006), p.10), “[...] é uma adesão compulsória das massas aos regimes totalitários, nazista e do stalinismo soviético”, cujas ideologias são aderidas pelas pessoas devido ao poder de convencimento à repressão. Os trabalhadores atuam baseados na lei da concorrência e, desprovidos de uma ação com liberdade, pois caso não consigam se adaptar a essa realidade, correm o risco de tornarem-se supérfluos. No que se refere à população jovem, podemos fazer um paralelo com as ideias do sociólogo Flitner (1968), para quem essa faixa etária não possui livre escolha, pois:

Esta sociedade já é encontrada como configuração pronta numa fase muito complexa de sua evolução. O jovem não a desejou, e é primeiramente tragado por esse – conjunto vital supra-individual, sendo que ainda demora até que esteja capacitado a colaborar individualmente, como membro produtivo e auxiliar, para sua sustentação (FLITNER, 1968, p.54).

Com a desproletarização do trabalho industrial fabril tradicional, houve um aumento significativo de trabalho assalariado no mundo do trabalho contemporâneo. Tais mudanças decorreram das novas conjunturas criadas, como o setor de serviços, a heterogeneidade pela inserção das mulheres na indústria e as inovações tecnológicas que geraram a precarização do trabalho pelo aumento excessivo de empregos temporários, tercerizados e precários que marcam “[...] a sociedade dual no capitalismo avançado” (ANTUNES, 2000, p.49).

Nesse panorama, o desemprego estrutural possui índices altos e presentes no mundo todo, atingindo principalmente a juventude e a população mais velha, gerando também um aumento na subproletarização em massa em virtude dos trabalhos precários. Outra consequência dessa realidade nas classes trabalhadoras, pode ser observada, na contradição que a “[...] redução quantitativa do operariado industrial tradicional dá-se uma alteração qualitativa na forma de ser do trabalho, que de um lado impulsiona para uma maior desqualificação” (ANTUNES, 2000, p. 50).

Pautados nesses embates, podemos considerar duas expressões problemáticas dentro das discussões da categoria trabalho e suas transformações, aquela que “[...] superestima as positivities dos fatos a que assistimos a partir da década de 70. De outro,

---

<sup>14</sup> ARENDT, H. As origens do totalitarismo. Rio de Janeiro: Documentário, 1976.

há uma substimação do papel do trabalho para a reflexão das questões concernentes à educação e à alteridade” (HEROLD JR, 2007, p.64). Para tal reflexão, é necessário buscar a centralidade e o papel que a categoria trabalho possui na sociedade capitalista. Para o entendimento das contradições, o retorno à definição de dois conceitos marxistas, de trabalho concreto e abstrato são fundamentais para contextualizar o trabalho na sociedade atual:

Esse entendimento é necessário, para fundamentarmos as discussões limitantes da categoria trabalho, que desconsideram o sentido concreto do termo, por meio de análises generalistas que não observam as individualidades e diferenças culturais, adotando uma falsa visão de uma sociedade desatrelada da escravidão. O trabalho, contraditoriamente, gera riquezas e desenvolve as capacidades do homem, ao mesmo tempo em que instrumentaliza, diminuindo as possibilidades de construção social, acabando por gerar certo “[...] embrutecimento e exploração, justamente por estar atrelado a relações sociais de produção pautadas na sua exploração pelo capital” (HEROLD JR, 2007, p.65).

Os discursos sobre o fim do trabalho, não possuem princípios que fundamentem suas argumentações. Com os avanços da tecnologia, a necessidade do trabalho humano para operar e criar novos instrumentos é primordial:

Ou seja, a unidade entre a cabeça e mãos, a presença integral do homem no trabalho de que fala Marx no capital ao referir-se ao trabalho concreto, independentemente da quantidade e da qualidade de tecnologia, essa presença da omnilateralidade humana acontece social e coletivamente, fazendo com que a integralidade humana seja construída e posta em prática de forma ampla (HEROLD JR, 2007, p. 66).

O discurso recorrente das reformulações produtivas, a partir da década de 70, é respaldado pelas novas formas de trabalho e da necessidade de um trabalhador com facilidade de adaptação às novas tecnologias. Este deve ser competitivo, buscando uma formação por toda vida, discurso já explanado no primeiro capítulo deste estudo, para assim conseguir adaptar-se constantemente às inovações tecnológicas. Nesse panorama, outras dimensões até então não sinalizadas, são colocadas em evidência, como características mais femininas que se contrapõem à força física. “Em tempos de produção flexível a sensibilidade, a intuição e a capacidade para diálogo tornariam-se altamente valorizadas” (HEROLD JR, 2007, p.63). Na “Sociedade do Conhecimento”, outras competências também são vista, sob uma nova configuração, a exigência de aquisição de conhecimentos para execução das atividades tecnológicas cada vez mais inumanas.

Esse discurso relativo a novas competências, adotado pelo capital, é respaldado no Brasil até mesmo no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destacando



algumas condicionalidades para que o trabalhador possa se manter no mercado de trabalho.

Para os PCN o perfil do trabalhador requer:

[...] ter conhecimento atualizado, iniciativa , flexibilidade mental, atitude crítica , competência técnica, capacidade de criara novas situações e para lidar com uma quantidade crescente de informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas (BRASIL, 1998, p. 138).

Outro documento que respalda políticas educacionais em educação profissional o é a LDB, no capítulo III, do Título V:

#### Da Educação Profissional

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

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

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (LDB, 1996, p. 16).

Para Saviani (1997), a falta de clareza, no documento, não lhe atribui um caráter científico e político, mas constitui formato de uma “carta de intenções” para a educação profissional. Questiona, também, a obscuridade em relação à responsabilidade pelo EP, ou seja, de quem seria a atribuição: “Da União, dos estados, dos Municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintivamente ? Localiza-se ai o chamado “sistema CNI”, isto é, o SENAI, o SESI? E também o SENAC, o SESC etc.? [...]”(SAVIANI, 1997, p. 216). Um projeto como este, para Saviani (1997), explicita o descomprometimento do MEC com o ensino técnico, desvinculando, cada vez mais, as escolas técnicas federais e voltando a priorizar ações para articular formação geral e técnica ao trabalho produtivo, buscando um novo perfil de trabalhador.

O novo perfil do trabalhador, ao aderir e se integrar às demandas capitalistas, acaba gerando riquezas, mas tem perdas significativas pessoais nos âmbitos físico, intelectual e moral. Outro aspecto contraditório é a alienação dos trabalhadores, que buscam a aquisição

das novas habilidades e competências, para atuarem com as complexas tecnologias, acreditando que têm autonomia e controle sobre a execução de suas atividades, mas estão tão alienados a essa ideologia, sem perceberem que seu trabalho instrumentalizado é primordial para o enriquecimento do capital.

#### 1.4 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO.

Nesta unidade, abordamos alguns temas sobre educação brasileira que enfocam a população jovem. Como já discutido em unidades anteriores, o Estado influencia os diversos segmentos da sociedade direcionando suas ações e mediando as desigualdades sociais por meio de medidas e reformas capazes de atender aos interesses do capital. Para o Estado moderno, a educação é eixo central, mas não prioritário. Os conhecimentos, aprendizagens e o ensino são direcionados pelas ideologias capitalistas e as orientações da OMs, tendo como princípios as demandas que reproduzirão os valores do capital.

Kuenzer (2002) analisa que os novos conhecimentos e competências necessárias à vida produtiva e social do trabalhador requerem um disciplinamento a ser realizado pela educação. Para a autora, os comportamentos, valores e atitudes dos trabalhadores estão vinculados diretamente às relações produtivas e à organização do trabalho. Assim, os meios de coerção social, utilizados pela escola anterior ao capitalismo, eram insuficientes para educar o trabalhador, sendo preciso elaborar novos modos de organizar os pensamentos, sentimentos e ações dessa população, adequando os novos processos de automação industrial à extinção das capacidades criativa e intelectual. O novo trabalhador precisava adequar-se às demandas produtivas do capital e, ao mesmo tempo, justificar sua alienação intelectual e moral.

A escola organiza suas ações sob a ótica do capital, educando para o trabalho fragmentado, dentro desse processo, os conhecimentos teóricos e práticos são vistos parcialmente, contribuindo cada vez mais ao desenvolvimento de um trabalhador precarizado.

A escola ainda:

[...] constitui-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social (KUENZER, 2002, p.79).

Esse espaço de transmissão de conhecimentos acaba incorporando a representação concreta da prática fragmentada na transmissão de conteúdos, que deverão ser transmitidos na qualificação dos trabalhadores, por meio de métodos precários. O novo sistema educacional acaba por superar até mesmo os moldes da pedagogia toyotista. No Toyotismo, por meio de treinamento, espera-se, do trabalhador, a aquisição de novas competências, de conhecimentos mais complexos para adequação à produção capitalista. Nesse processo, o trabalhador deve superar a fragmentação dos conhecimentos, pela realização de multitarefas. Com o novo ideal, aparentemente, as aprendizagens se ampliam, mas a exploração do trabalho intensifica-se, pois um mesmo trabalhador executa muitas funções e responsabilidades. Nesse sentido, a educação busca, então, reconstruir as unidades de trabalho, entretanto as novas formas de organização “[...] ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda a divisão entre capital e trabalho” (KUENZER, 2002, p.81).

A tentativa de superar a fragmentação da escola pela “transdisciplinaridade”, embora positiva, ainda é ineficaz . Superar o trabalho pedagógico fragmentado [...] “só será possível se vencida a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho” (KUENZER, 2002, p.81). Somente a ampliação e contratação de profissionais da educação, porém, não será a solução para os problemas da organização do trabalho e da escola, a qualidade da formação atribuída aos professores, que transmitem os conhecimentos, é essencial. O trabalho dos profissionais da educação deve ter como premissa educar o trabalhador por uma pedagogia emancipatória cujo intuito seja “superar a contradição entre trabalho e capital”. Se isso não acontecer, corremos o risco de somente trocar os moldes da especialização, adotados no taylorismo/fordismo, por um trabalhador com múltiplas especializações, mas com limitações em suas potencialidades intelectuais, sem visão crítica para buscar as transformações sociais e políticas, para o meio a que pertence.

Essa lógica entre capital e trabalho atende à ideologia neoliberal, possibilitando a acumulação do capital, “[...] posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza mais quanto mais produz seu contrário: o trabalho precarizado” ( KUENZER, 2002, p.92). Na inclusão excludente, são formados de forma aligeirada, trabalhadores capazes de se adaptar às mudanças tecnológicas, processo que não fomenta a autonomia ética e intelectual.

No Brasil, com intuito de melhorar os índices apontados pelas estatísticas educacionais, as ações estabelecidas se tornam culturalmente precarizadas, provindas de necessidades econômicas. Os cursos de formação profissional são um exemplo dessa realidade, conferindo aos trabalhadores uma “certificação vazia”, fornecendo possibilidades

de incluí-lo no mercado de trabalho em um primeiro momento, mas o excluindo do mercado pela precária formação, ou de uma formação em massa:

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includentes existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplina da técnica e socialmente, na medida de suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo (KUENZER, 2002, p.93).

As práticas de produção, implementadas pelas teorias fordistas e taylorista, conseguem formas ainda mais eficazes de submissão e exploração do trabalhador. Respalgadas pelas Ciências do Trabalho, elas justificam o tempo e as quantidades ideais de carga de trabalho, para cada trabalhador, sem causar danos a sua saúde, mas que, conseqüentemente, trazem um aumento da produtividade através de tarefas parciais e pela aceleração dos movimentos. A dominação tayloriana adentrou como “[...] herança filosófica da modernidade que possibilitou com que o trabalho fosse esvaziado de qualquer particularidade subjetiva do trabalhador” (HEROLD JR, 2007, p.61).

O trabalhador esvaziado e fragmentado consegue, então, aliar trabalho e educação? O que é a educação para a juventude trabalhadora? Marx (1968) acreditava que a educação e o trabalho direcionado à juventude deveriam fornecer além de melhores condições de trabalho e saúde, um incentivo e a possibilidade de esses jovens desenvolverem-se intelectual, social e politicamente.

Para tanto, seria necessária a instrução básica desde a infância, fundamentando as bases para uma politização do jovem, buscando “[...] contrapor-se às tendências de um sistema social que degrada o trabalho a ponto de torná-lo um simples instrumento para acumulação do capital [...]” (MARX, 1968, p.17). Em sua análise, Marx (1968) tece críticas a uma maioria da classe operária, argumentando que ela ainda não age livremente, pois não compreende as condições reais de desenvolvimento do ser humano. Para Marx, apenas uma pequena parcela dos operários consegue visualizar que o futuro de sua classe depende também do desenvolvimento humano e de sua educação, principalmente nas ações voltadas para as crianças e os adolescentes.

O mesmo autor ainda apresenta argumentações lógicas, a partir das quais afirma que as “leis gerais impostas pelo Estado”, têm o poder de uma transformação social mais efetiva, mas que “[...] a sociedade não pode permitir, nem aos pais nem aos patrões, empregarem para o trabalho as crianças e os adolescentes, a menos que este trabalho produtivo seja combinado à educação” (MARX, 1968, p.17).

Todas essas reflexões nos levam a pensar sobre as finalidades da Lei de Aprendizagem e seus programas. Resta-nos saber se os projetos desses programas, desempenham suas ações com os fins propostos, na formação de um jovem trabalhador como agente político ou se os discursos apenas mascaram as lutas de interesses.

#### 1.4.1 Políticas de Educação Profissional para juventude e o financiamento dos Organismos Multilaterais

Dentro do contexto brasileiro, as determinações para uma perspectiva político-pedagógica de educação profissional, segundo a Conferência Nacional das Indústrias, conta com a atuação de suas principais instituições formadoras SENAI, SESI e IEL. Suas ações são influenciadas pelo empresariado brasileiro, que adere as determinações internacionais, adotando políticas neoliberais, influenciando fortemente neste modelo de formação.

Bendrath e Gomes (2010) tecem argumentações sobre a UNESCO que, nos últimos anos, tem voltado suas ações aos países mais pobres, com financiamentos do Banco Mundial, tendo a educação não-formal como prioridade em seus projetos. Nas portarias regulamentadoras da Educação Profissional brasileira, pode ser observado o discurso ideológico presente no ideário das OMs. Estas propostas acabam por aumentar o desemprego juvenil, e a qualificação que se busca é o “[...] adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata” (FRIGOTTO, 2001, p. 81). Nesta ótica quanto menor a capacidade do trabalhador pensar criticamente, melhor, pois esse tornar-se-á meramente empregável. Esta é uma determinação do Banco Mundial, aos países periféricos e adotada no Brasil, aonde a educação e a qualificação profissional, são meras estratégias para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza.

No Brasil, segundo dados do último censo do IBGE (2010), a faixa entre 15 e 24 anos representa 16,9% da população brasileira. Dentro desse percentual, 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos não estão estudando e 1,8 milhão dessa população não chega a cursar o Ensino Médio. No geral, entre 18 e 24 anos, período de ingresso nos cursos superiores, mais de 16,5 milhões de jovens não estão estudando, ou seja, um percentual de 61,9% da juventude brasileira, todos esses dados são fontes da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)<sup>15</sup>. Entre os anos de 1996 e 2007, foi observada acentuada redução no

---

<sup>15</sup> Informações obtidas no site da Organização da juventude. Disponível em: < <http://www.juventude.gov.br> >.

analfabetismo entre a população jovem brasileira de 15 a 24 anos, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1: Índice de analfabetismo de jovens entre 15 e 29 anos.

<b>Ano</b>	<b>15 a 24 anos</b>	<b>25 a 29 anos</b>
1996	6,5%	8,1%
2007	2,2%	4,2%
2010	-	4,0%

Fonte: IBGE/IPEA

A formação técnico-profissional ainda é o principal eixo norteador nas orientações previstas pelos organismos multilaterais, em relação à população jovem. Para o BM, a educação representa o fator chave para o desenvolvimento dos países, estando associada à sociedade do conhecimento, determinando, assim, as diretrizes para políticas nacionais e internacionais direcionadas à juventude. A educação pretendida por esses organismos está pautada na transmissão de conhecimentos tecnológicos e suas inovações, fornecendo condições favoráveis para o aumento da produtividade e do capital, garantindo, assim, o desenvolvimento dos países e a qualidade de vida de sua população. Para Pronko e Neves (2008), o relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1998, sintetiza essa ideia:

Para as pessoas, assim como para os países, a educação básica aumenta a capacidade de aprender e interpretar informações. Mas isso é apenas o começo. A educação básica e a capacitação técnica são também necessárias para formar uma força de trabalho que possa se manter em dia com o fluxo constante de inovações tecnológicas que comprime o ciclo de produção e acelera a depreciação do capital humano. E fora das salas de aula o ambiente em que as pessoas vivem e trabalham pode propiciar ainda mais aprendizagem, mesmo depois de passada a idade associada à educação formal (BM, 1999, p.44).

Visando a uma educação direcionada aos países em desenvolvimento, o BM constrói uma proposta pautada em dois pilares: uma educação básica geral para a população e uma educação terciária massificadora, que capacite constantemente a força de trabalho para adaptações às inovações tecnológicas. Pronko e Neves (2008) concluem que a educação nas orientações do BM tem com eixo central a formação do trabalho simples e do trabalho complexo. Mesmo nos países periféricos como o Brasil, explicitamente subordinados à divisão internacional do trabalho, ou seja:

Os novos conhecimentos, na forma de descobertas científicas e invenções, requerem abundantes recursos financeiros, capacidade humana sofisticada e sagacidade empresarial para ficar a frente dos concorrentes, fatores que, em geral, não estão ao

alcance dos países em desenvolvimento [...] contudo, mesmo um país seguidor precisa de uma mão-de-obra com um nível relativamente alto de educação técnica, especialmente quando as tecnologias estão mudando rapidamente (BM, 1999, p.47).

O Brasil ainda está distante da aquisição desses novos conhecimentos, com dificuldades para melhorar seu desenvolvimento nacional, principalmente nos setores tecnológicos, pois se afastou da sociedade do conhecimento, evidenciando ainda mais a sociedade da má distribuição de renda. Para Pochmann (2004), a educação deve ter um significado de ascensão e não se tornar uma luta precarização contra as diferenças sociais, trabalho e renda. O autor ainda enfatiza que os jovens brasileiros mostram a face de um país em desenvolvimento, mas estagnado, mantendo um mercado de trabalho excludente, não sabendo aliar as possibilidades de melhorias de sua nação pela educação, quando poderia mobilizar ações educativas capazes de atuar sobre a desigualdade social e educacional. Em um país constituído de uma realidade precária como o Brasil, com baixíssimos investimentos em tecnologia e o mercado de trabalho escasso, não há mecanismos suficientes de geração de trabalho. Mesmo com a elevação dos níveis de escolaridade, melhorias na de qualidade de vida e geração de renda não acontecem, contrariando a teoria do capital humano, mas atendendo a uma proposta dos interesses internacionais:

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

A orientação pedagógica das OMs e do Banco Mundial para a educação profissional “[...] tem-se constituído no intelectual coletivo por excelência tendo como eixo a adaptação e a conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção” (FRIGOTTO, 200, p. 82). No Brasil, o empresariado reforça o discurso dessas organizações, traçando metas em cima do ideário apresentado para influir nas ações da formação para o trabalho. No próximo capítulo, analisamos alguns documentos orientadores produzidos pelo Banco Mundial e outras organizações multilaterais para educação profissional direcionada à juventude, buscando aproximar essas temáticas.

## CAPÍTULO II

### AS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES COM O ESTADO BRASILEIRO

Nesta sessão, buscamos contextualizar as ações voltadas à juventude através de orientações das Organizações Multilaterais, comentadas no capítulo II e os principais programas em educação profissional do Brasil, na década de 1990, anos que precedem a criação da Lei de Aprendizagem de 2000. Serão ainda discutidas a definição das organizações multilaterais (OMs) e suas atribuições nas agendas políticas dos países, como alguns dos documentos publicados, que influenciaram a educação profissional no contexto neoliberal do período citado.

Em um primeiro momento, são abordados os documentos: *Reformas Econômicas e Trabalhistas na América Latina e no Caribe* (BANCO MUNDIAL, 1995); *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1993) e *Equidade e transformação produtiva: um enfoque integrado* (CEPAL, 1996) e *Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro* (UNESCO, 1999). Em um segundo momento, são levantados argumentos teóricos sobre a política neoliberal e sua influência no Estado brasileiro. Dentro desse panorama, foram destacadas as principais ações e modificações na educação profissional brasileira, ocorridas na década de 1990, tendo como apoio documentos e programas como: o decreto nº 2.208/97; o Programa de Educação e Expansão Profissional (PROEP) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Essa discussão é necessária para o entendimento do contexto político-educacional em que a Lei de Aprendizagem foi sancionada.

Diversos pesquisas produzidas nos últimos anos apontam os reflexos das OMs na definição de políticas para a educação brasileira, como Namó (2010), Oliveira (2004), Kuenzer (2013), Rosemberg (2000), entre outros. Essas influências são decorrentes da subordinação do Estado a esses organismos, pois dependem de financiamentos para seus projetos, em contrapartida devem estar em sintonia com as ideologias e recomendações das organizações internacionais. Rosemberg (2000) aponta, entretanto, que muitos pesquisadores educacionais caem em falácias de que as orientações impostas pelas OMs ao Estado são sempre eficazes e coerentes. A autora alerta que o Estado precisa estar em comum acordo com seus atores sociais internos para executar as políticas recomendadas, pois mesmo com o *status* de poder que detêm essas organizações, elas não podem obrigar os países membros a



efetivarem suas ações. Nessa dinâmica, ocorrem os conflitos de interesses internos e externos até que sejam negociadas e adotadas as políticas educacionais mais relevantes. As OMs atuam conjuntamente com os países-membros<sup>16</sup>, fornecendo apoio técnico e financeiro para a adequação estrutural e orientação nas políticas setoriais como a educação, também:

Reserva-se a denominação de organizações intergovernamentais (ou multilaterais) para aquelas que institucionalizam relações entre Estados (por exemplo a Organização das Nações Unidas – ONU) em que os representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus interesses individuais mas interesses e políticas de seu país (ROSEMBERG, 2000, p. 69).

A principal finalidade das OMs é orientar a gestão das dificuldades dos países que exijam uma coordenação internacional e a reconstrução de suas economias e política, oferecendo em troca, a proteção aos Estados-membros. Essa parceria, segundo Rosemberg (2000), é uma via de mão dupla, pois as OMs tanto facilitam quanto impõe aos Estados-membros algumas condicionalidades.

Todas as OMs possuem uma estrutura física concreta com sedes próprias, fontes de financiamento, quadro de funcionários e organograma de funções e cargos gerenciais. No quadro de pessoal, estão inseridos funcionários de várias nacionalidades para atuarem nas diversas dimensões das agendas dessas organizações. Os membros podem ser escolhidos pelo voto, com possibilidade de veto. No caso da ONU, as representações existentes nesses sistemas são escolhidas por eleição. Cada país independente de seu poder econômico e tamanho territorial tem direito a um voto, o que permite à ONU ter uma grande diversidade na nacionalidade de seus dirigentes e representantes. O Banco Mundial adota uma estratégia diferenciada pela qual o voto é proporcional às cotas de ações de cada país. Atualmente, os EUA são o principal acionista e detêm o poder nos cargos de presidência, por isso é permitido que seus representantes tenham apenas a naturalização americana. Todas essas organizações, porém, são altamente institucionalizadas<sup>17</sup>, gerando assim uma alta fiscalização nas ações de seus funcionários, segundo Rosemberg (2000).

Nas agendas políticas das organizações, são formalizadas suas decisões, que partem de objetivos prioritários e processuais, buscando acordos em comum, de coordenação regional e mundial, ou seja, entre Estados-membros e a ONU. Tais agendas passam por algumas

---

<sup>16</sup> Constituem os países-membros os aproximados 200 Estados do planeta. A relação internacional entre eles acontece via ministros, governos, Estados, embaixadas, OMs, consulados e outros. Todos esses atores atuam nos diversos planos da vida política, econômica e social, segundo Rosemberg (2000).

<sup>17</sup> Organizações institucionalizadas são bem delimitadas, constituídas por membros altamente selecionados e escolhidos para desempenharem papéis bastante específicos. Elas são complexas e utilizam critérios universais para tratar os assuntos internos de interesses comuns (ROSEMBERG, 2000).

etapas, nas quais são organizados os relatos do que aconteceu diante dos problemas, o que poderia acontecer e o que poderá ocorrer. Num segundo momento, são tomadas decisões conjuntas das organizações, esperando-se uma intervenção. Nas agendas constam: “as representações, símbolos, ritos com os quais os atores internacionais devem contar” (ROSEMBERG, 2000, p.81).

A mesma autora salienta que vários pesquisadores apontam a influência neoliberal e a possível indução nas determinações das agendas das OMs aos países constituintes. Os Estados que acatam as influências desses atores externos acabam estabelecendo uma tríplice aliança na capacitação de recursos. Primeiramente os Estados são financiados e recebem determinações e orientações para seu desenvolvimento. A segunda aliança, seria entre o Estado e as próprias burocracias internas, que automaticamente precisa das parcerias com o empresariado, representante da terceira aliança. Nesta, são formalizadas as ações a favor do capital, que atendem através das políticas e de alguns programas educacionais, às necessidades dos grupos dominantes. Para efetivação das agendas políticas, é necessária a decisão desses atores nacionais, cuja decisão depende da análise de seus interesses e da inserção de seus representantes de governo nos órgãos deliberativos<sup>18</sup> dessas organizações.

## 2.1 BANCO MUNDIAL: REFORMAS ECONÔMICAS E TRABALHISTAS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Em 1944, na cidade de Bretton Woods, os aliados do pós-guerra convocaram 44 países para uma conferência econômica, tendo em vista estabelecer algumas recomendações ao liberalismo, preocupados com a queda da economia, devastada pela Segunda Guerra. Das deliberações de Bretton Wodds, foram criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>19</sup>, em 1945, buscando restabelecer uma nova ordem internacional pelo

---

<sup>18</sup> Os órgãos deliberativos são fundamentais no direcionamento das ações tomadas por uma a associação. Seu funcionamento é previsto no Novo Código Civil (Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, já alterada pela Lei nº 11.127 de 28 de junho de 2005). São eles: “a Assembleia Geral, órgão máximo de deliberação e decisão, com caráter permanente, que reúne todos os associados. De acordo com o artigo 59 do Novo Código Civil compete privativamente à Assembleia Geral destituir os administradores e alterar o estatuto da associação. Assim, sua presença é obrigatória em toda e qualquer associação sem fins lucrativos; e o Conselho Deliberativo é um órgão formado por pessoas com grande conhecimento e experiência na área de atuação da associação. Elas geralmente trazem boas ideias de como conduzir suas atividades”. A existência ou não do Conselho Deliberativo é facultativa. Disponível em: < <http://www.promenino.org.br>>. Acesso em 10 de junho de 2013.

<sup>19</sup> O FMI tem como missão a garantia da estabilidade do sistema internacional, supervisionando as políticas econômicas e o sistema monetário dos países membros, oferecendo a eles diretrizes e orientações nas políticas financeiras. Seu foco principal são os países de média e baixa renda, para que possam gerenciar de maneira eficaz suas economias. Também são realizados empréstimos para os países que não encontram maneiras de

financiamento das economias destruídas. Seu antagonismo é visto nas orientações e implementação de políticas impostas, aos Estados, determinando uma “boa conduta” desses governos. Para Borón (2003), a partir da década de 1980, esses organismos se transformaram em um gigantesco *thiktank*<sup>20</sup> de neoliberais, ou seja, muitos economistas e poucos cientistas sociais, para elaboração de políticas e estudos de todos os níveis, cumprindo apenas determinações do neoliberalismo. Borón (2003) ainda analisa que essas instituições têm uma função disciplinadora, já que, por meio da concessão de seus financiamentos, principalmente aos países mais pobres e periféricos, os quais assumem dívidas exorbitantes, supervisionam, com rígida disciplina fiscal, cortes orçamentários e congelamentos salariais. Esses países submetem-se a uma “política foucaultiana de vigilância e castigo” (BÓRON, 2003, p. 94).

O Banco Mundial é constituído de cinco instituições associadas sendo elas Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos (CICDI)<sup>21</sup>. Segundo a ONU, o Banco Mundial não é uma agência especializada dependente do Sistema das Nações Unidas, está apenas ligado a ela, sendo “a maior fonte de assistência para o desenvolvimento. Proporciona cerca de US\$ 60 bilhões anuais para empréstimos e doações aos países membros” (BM, 2013 s.p), sua principal meta é reduzir a pobreza e desigualdade.

Atualmente na América Latina, o BM atua como órgão financiador também nas ações da educação. Segundo Sabbi (2012), seus investimentos na educação acontecem desde 1965, saltando de 5% para 9,5%, no triênio 1994-1997, o que influenciou significativamente as políticas de educação nesses países. Na década de 1990, o BM participou com 15% dos empréstimos na área da educação, mas desse montante apenas 0,5% foram gastos adequadamente. Com a exorbitância de juros gerados por esses financiamentos, os países latinos tornam-se dependentes de organismos multilaterais, assim, estes:

---

efetivarem o pagamento de suas dívidas internacionais. Outro objetivo dos empréstimos é o auxílio financeiro para o desenvolvimento dos países pobres e a redução da pobreza.

<sup>20</sup> Para Leis (2009), *thinktank* são instrumentos que difundem conhecimentos e estratégias em política, economia e ciência. Seu potencial é medido pela pluralidade de pessoas que o integram e a capacidade de repensar as agendas de seus países. Disponível em <http://www.imil.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>

<sup>21</sup> O BIRD é o principal financiador de projetos de desenvolvimento para países com renda média; a AID trabalha com créditos de financiamento aos países mais pobres sem taxas de juros; o CFI atua com financiamentos e consultoria a área privada aos países em desenvolvimento; o CICDDI atua com os países em desenvolvimento assegurando o fluxo de investimento externo (ROSEMBERG, 2000).

[...] se transformam em instrumentos de definição de políticas econômicas e sociais, a serviço do capital internacional, para que sejam feitas as modificações necessárias para garantir o pagamento da dívida e se manter a atual estrutura de valorização do capital, independente aos reflexos sociais resultantes (SABBI, 2012, p.5).

No Brasil, a parceria com o Banco Mundial (BM) é estabelecida há mais de 60 anos, com investimentos que chegam a somar o montante de US\$ 50 bilhões, realizados por meio de mais ou menos 430 financiamentos. Todos os anos, o Brasil conta com novos projetos, que são realizados na gestão pública, desenvolvimento urbano, saúde, meio ambiente e educação, no valor de US\$ 3 bilhões anuais (BM, 2013).

Uma das determinações em voga no Brasil e demais países da América Latina seria o investimento na educação via capacitação dos trabalhadores. Sabbi (2012), em seus estudos, apresenta um relatório do BM de 1989, sobre o ensino de 2º grau no Brasil que influenciou fortemente as decisões do MEC. Nele, encontravam-se argumentos críticos sobre os altos custos com as escolas técnicas brasileiras, as quais não garantiam retorno dos investimentos aplicados, pois os profissionais formados nessas instituições entravam automaticamente nas universidades ao invés de ingressarem no mercado de trabalho. Nesse contexto, o BM buscava um sistema educativo adequado ao mercado, por meio de uma qualificação aligeirada que atendia ao objetivo do desenvolvimento do capital. Em um dos textos elaborados pelo BID, podem ser visualizados os seguintes argumentos:

- se aprecia cada vez mais a separação progressiva entre a preparação para o trabalho e a acadêmica;
- os cursos técnicos em geral estão sendo transferidos para o nível pós-secundário. Esta modificação resolve, segundo o BID, o problema das escolas que, divididas entre ministrar a formação geral e técnica, não cumprem direito nem uma das duas funções;
- as poucas escolas técnicas secundárias que têm tido resultados positivos estão estreitamente ligadas à indústria. Essas escolas são caras, oferecem uma educação de alta qualidade e o treinamento tende a ser especializado em um ramo industrial. (BID, 2000, p.27).

Segundo Oliveira (2004), as determinações do Banco Mundial são claras em relação às recomendações para formação profissional, na sua visão, uma qualificação em massa dos trabalhadores e a ampliação dos centros em treinamento profissional não atenderiam as demandas necessárias ao mercado de trabalho. Nesse sentido, seria interessante que a formação profissional atendesse aos interesses específicos do empresariado e ainda lhe assegurasse o controle na capacitação de seus trabalhadores. Na ótica do BM, alguns documentos foram produzidos, a fim de orientar sua ideologia para o desenvolvimento mundial, que seria feito com ações voltadas para a educação e para o trabalho.

O primeiro documento produzido pelo Banco Mundial, discutido nesta unidade, é: Reformas Econômicas e Trabalhistas na América Latina e no Caribe (1995), publicado em paralelo ao Relatório de Desenvolvimento Mundial de 1995, embasado nas perspectivas regionais dos países. No prefácio do documento, o presidente do BM, James D. Wolfensohn argumenta que “o trabalho seguro, produtivo e ambientalmente racional é a chave do progresso econômico e social de qualquer país” (BANCO MUNDIAL, 1995, s.p).

Esse documento relata que a distribuição desigual de bens físicos, terra e educação, causam forte impacto no desenvolvimento dos países. Segundo o BM, este relatório busca incentivar as relações entre política, desempenho econômico e bem-estar dos trabalhadores. Para efetivação da proposta, seria necessário aprofundar as reformas no setor social e nas políticas trabalhistas, “promovendo o acesso à educação e direcionando o fornecimento de serviços subsidiados para os pobres” (BANCO MUNDIAL, 1995, s.p). Podemos salientar que esse documento busca enfatizar o discurso recorrente de que os países poderão desenvolver-se diante da capacitação de profissionais, por meio de uma educação que forme os trabalhadores para competitividade internacional. A educação buscada pelo BM era focada na formação profissional aligeirada, voltada para aprendizagem das novas tecnologias, que estavam em voga, mas sem mão-de-obra capacitada, principalmente nos países da América Latina.

O BM ainda enfoca quatro áreas de preocupação com as políticas voltadas ao trabalho: na primeira, seria necessária a criação de sistemas que premiassem os esforços e a produtividade dos trabalhadores, com investimento em capital, saúde e na educação das populações, garantindo benefícios econômicos e aumento da produtividade. Na segunda, o BM propõe que a estabilidade no emprego, que deveria ser permeada por mecanismos de proteção ao trabalhador, propiciando que este tramitasse por outras oportunidades, ampliando seu quadro de possibilidades. Na terceira, propõe a elaboração cuidadosa da previdência social e outros programas de assistência ao trabalhador e, na quarta, a existência de um subsídio dos governos para treinamento e educação daqueles trabalhadores que não tivessem recursos financeiros para buscarem qualificação profissional:

O atendimento das necessidades dos pobres em educação, nutrição e saúde terá efeitos diretos e importantes sobre o crescimento econômico: a medida que uma parcela maior da população adquirir capital humano básico, o crescimento deve se acelerar (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

Podemos observar que esse discurso permeou toda década de 90 e ainda se faz presente nas propostas para educação profissional do país. Em outros documentos, essa

explanação toma o conceito de “vulnerabilidade social”, já definida nesta pesquisa. Sabemos, porém, que as melhorias de acesso à educação e ao trabalho, das famílias em condições financeiras mais baixas, não são a única condicionalidade para o desenvolvimento econômico de um país. Existe uma complexidade de ações em todos os setores que precisam ser revistas. Tal discurso ganha forças para justificar e atribuir, mais uma vez, a responsabilidade da ineficiência da educação e do desemprego, aos próprios trabalhadores.

No item A, *Mudança do papel do Estado e Treinamento ao trabalhador*, o BM define que o modelo brasileiro SENAI seria referência para os países da América Latina, órgão público financiado com 1% a 2%, sobre folha de pagamento das empresas locais. Relatórios demonstram que esse sistema foi eficiente na época da industrialização, pois ele substituiu as importações, mas com as mudanças significativas sofridas pelos países em processo de industrialização e avanço tecnológico, as políticas econômicas foram alteradas. Nesse contexto, as entidades formadoras precisam ser modificadas, com novos financiamentos públicos e participação ativa dos empresários como no Brasil, não limitando seus cursos aos já oferecidos tradicionalmente como mecânica e eletrônica, mas adaptando-os às necessidades dos atuais segmentos, segundo Banco Mundial (1995). O documento reafirma que a abertura do mercado aconteceria por meio da formação de seus trabalhadores e para isso seria necessário:

Transferir os subsídios à educação e ao treinamento para o lado da demanda. Essa mudança criará institutos de treinamento mais bem habilitados a responder às exigências de mão-de-obra em rápida transformação, particularmente em países que estão se integrando à economia mundial. Muitos países concentram seu investimento em treinamento em pessoas que terminaram o nível secundário, por isso o apoio público ao treinamento geralmente não é em favor dos pobres. Subsídios baseados na demanda podem não apenas acomodar o treinamento no local de trabalho, mas também ser direcionados para grupos específicos (BANCO MUNDIAL, 1995, p.26).

É interessante observar que, nesse relatório, o BM já previa algumas possíveis consequências para os anos posteriores, mesmo com as reformas propostas. Concebiam-se dois cenários possíveis: o da divergência e o da convergência. No primeiro, as projeções voltavam-se às possibilidades de que os investimentos poderiam se deteriorar e acontecer o abandono prematuro dos que estão na escola, sem o aumento esperado na produtividade. O segundo cenário o da convergência visualizava uma estabilização das matrículas e altos investimentos com aumento da produtividade no mercado de trabalho. Para isso, as determinações dependiam tanto das “políticas internas quanto das condições internacionais”

(BANCO MUNDIAL, 1995, p.35), mas os ambos os cenários partiam do princípio de que a tendência da qualificação tecnológica aos trabalhadores continuaria.

Para Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), os jovens e adultos que não tiveram uma formação básica integral no decorrer de suas vidas têm maiores dificuldades de adesão à qualificação tecnológica e não terão as mesmas possibilidades de aquisição imediata de conhecimentos. A contradição entre educação e trabalho se evidencia através do retorno dessas pessoas aos bancos escolares, não apenas para requalificação, mas para readequação escolar na inserção no mundo do trabalho. Quando ocorre o processo conjunto entre o desenvolvimento cronológico e a escolarização, a relação entre a aquisição do conhecimento e o trabalho socialmente produtivo ocorre rapidamente, embora isso não seja ainda uma realidade mundial.

No Brasil, a aquisição de conhecimentos para o trabalho tende a ocorrer no Ensino Médio, pois é, nesse momento, que “[...] os jovens estão configurando seus horizontes em termo de cidadania e vida economicamente ativa [...]” (FRIGOTTO, RAMOS e CIAVATTA, 2005, p. 4). É também, nesse período, que a maioria dos jovens tem a possibilidade de se aproximar das transformações das forças produtivas e do desenvolvimento tecnológico. Assim, jovens e adultos buscam se adaptar a essa “[...] reestruturação produtiva, que somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior flexibilidade [...]”, e que são perdas causadas pela automação e tecnologia dos novos modos de produção.

### 2.1.1 ONU/UNESCO: Recomendações sobre o Ensino Técnico e Profissional

A Organização das Nações Unidas (ONU) é a organização internacional de maior abrangência, formada por países que buscavam a paz e o desenvolvimento mundial após a II Guerra Mundial. Em 12 de janeiro de 1942, o presidente americano Franklin Roosevelt, oficializa o termo Nações Unidas, juntamente com representantes de 26 países, mobilizados a efetivar tais ideais (ONU, 2013). No dia 24 de outubro de 1945, as Nações Unidas oficializam sua existência, com adesão de mais de 50 países. Atualmente, a ONU conta com 193 países<sup>22</sup> integrantes, tendo sua sede central em Nova York e outras em países como Genebra (Suíça), Viena (Áustria), Nairóbi (Quênia) e escritórios nos demais países constituintes.

---

<sup>22</sup>A lista completa de todos os países que fazem parte das Nações Unidas, assim como a data de sua admissão na Organização está disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/paises-membros/>>. Acesso em 15 de Jul. de 2013.

Seu orçamento para o biênio 2010/2011 foi de 5.156 bilhões de dólares, financiados pelos Estados-Membros. Esses Estados se reúnem em Assembléia Geral, para discussão de todos os assuntos que englobam a vida das pessoas. As resoluções dessas assembléias são votadas e aprovadas, funcionando como recomendações mundiais. A ONU trabalha com programas, fundos e Agências Especializadas, por meio de organismos específicos de atuação em diversas áreas, os quais são autônomos e separados, com orçamentos próprios e quadro funcional nacional e internacional (ONU, 2013).

Todos esses organismos possuem equipes de trabalho atuantes que são conhecidas como UNCT (País Equipes das Nações Unidas), as quais são lideradas por um coordenador Residente, que define estratégias e elabora as iniciativas a serem desenvolvidas em cada região, adequando às necessidades locais. No Brasil, as Nações Unidas atuam desde 1947.

As ações brasileiras estão sendo desenvolvidas em projetos junto ao Governo Federal, em níveis estaduais e municipais, também com parcerias privadas, ONGs, sociedade civil e ensino. As sedes brasileiras estão localizadas em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. No Brasil, a equipe da ONU está constituída pelos seguintes organismos: ACNUR, ACNUDH (não residente), Banco Mundial, CEPAL, FAO, FMI, OIT, ONU Mulheres, OMPI, ONU-HABITAT, OPAS, MS, PMA, PNUD, PNUMA, UIT, UNAIDS, UNESCO, UNFPA, UNIC, UNICEF, UNIDO, UNODC<sup>23</sup>.

Dentro da ONU, encontra-se um de seus principais organismos parceiros, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como objetivo “garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxílio aos Estados-Membros”(UNESCO, 2013, s.p). Seus desafios estão voltados para soluções dos principais problemas da sociedade, tais como educação, cultura, comunicação, ciências humanas e sociais. No Brasil, sua representação foi inserida em 1964, tendo como prioridade atingir as metas da educação para todos por meio de ações para o desenvolvimento nacional. Suas ações voltaram-se principalmente às políticas educacionais, pois se percebeu a educação como base de desenvolvimento social e econômico dos países. A ONU também busca a promoção do

---

<sup>23</sup> Informações sobre todos os organismos da ONU atuantes no Brasil, disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/opas-oms/>>.



desenvolvimento humano e social, por meio de parcerias entre governo, sociedade civil, iniciativa privada, estado e municípios (UNESCO, 2013).

Nesta unidade, o documento discutido será *Educação e formação ao longo da vida: uma ponte para o futuro*, elaborado em abril de 1999, ano que precede a criação da Lei de Aprendizagem no Brasil. Naquele ano, foi realizado, pela UNESCO em conjunto com a República da Coreia, na cidade Seul, o Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional. Lideranças educacionais do mundo todo se reuniram para abordar questões relativas a uma renovação dentro dessa proposta de ensino, preocupados com os desafios a serem enfrentados, nos primeiros anos do século XXI. Segundo o relatório de recomendação publicado pela UNESCO (1999), participaram do evento mais de setecentos representantes de cento e trinta países, dentre eles trinta e nove ministros de Educação, os quais tinham a incumbência de definir novas diretrizes para o desenvolvimento tecnológico.

O evento tinha como objetivo a renovação das políticas de educação profissional dos estados membros e produziu o documento relativo ao ensino técnico, em sessões recomendativas, pautado em seis eixos temáticos. Ele foi enviado ao Diretor Geral da UNESCO, para que pudesse fundamentar suas ações, de acordo com as necessidades específicas de cada Estado no decênio que sucedeu o evento, sendo instrumentalizado para auxiliar as autoridades nacionais na criação de programas e políticas de educação profissional.

Nessas recomendações, o tema que o intitula é audacioso, *Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro*. Na introdução do documento, os relatores anunciam que as inovações causadas pela globalização e o enfoque no desenvolvimento humano são fundamentais para novas diretrizes a serem adotadas pelo Ensino Técnico e Profissional (ETP). Os grupos de discussão do evento trouxeram, em suas falas, que o ensino técnico deveria ser uma formação para a vida “um instrumento eficaz para realizar os objetivos de uma cultura da paz, do desenvolvimento sustentável, do ambiente, da coesão social e da cidadania internacional” (UNESCO, 1999, p.5). Estão presentes também reflexões sobre a carência de políticas de ETP, no período, e a falta de recursos financeiros, principalmente nos países em desenvolvimento, deixando em aberto para a 30ª Conferência Geral da Organização, a submissão dessas determinações pelo Diretor Geral da UNESCO.

Os seis eixos temáticos propostos foram. O primeiro, *As apostas para o ensino técnico e profissional: as novas exigências do século XXI*, propõe uma sociedade e uma economia totalmente novas para este século, com a necessidade de um ETP modificado, adaptado às novas tecnologias. As conseqüências desse processo, porém, seriam o aumento da mobilidade dos trabalhadores e da desigualdade social. Com tais transformações, a UNESCO

sugere um modelo centrado na cultura da paz e no desenvolvimento sustentável, enfocando as necessidades humanas e técnicas para que os trabalhadores possam adentrar no mercado de trabalho. Também reforça a qualificação para todos, incluindo os pobres e excluídos. O documento continua seus argumentos, relatando que a formação “ao longo de toda a vida” compreende formação geral e profissional, valores e atitudes, competências e qualificações.

A Aprendizagem, como projeto de educação e formação ao longo da vida, não pode ser fragmentada como instrumento apenas de adequação às necessidades do mercado de trabalho. Mészáros (2008) cita a brilhante frase de Paracelso<sup>24</sup>o qual diz: “a aprendizagem é a nossa própria vida”, mas para se tornar uma realidade, a educação deve passar por uma reforma radical. Essa transformação deve confrontar a internalização do pensamento em favor do capital, pelo próprio sistema educacional. Para se desenvolver o potencial humano, o conformismo da educação em relação às exigências impostas pelo capital deve ser quebrado. O autor acredita que a sociedade precisa de uma “contrainternalização”, ou seja, necessita que se estabeleçam objetivos concretos e coerentes com novas possibilidades educacionais, como uma transformação emancipadora. Mészáros (2008) conceitua a contrainternalização ou contraconsciência, como a possibilidade de romper com os valores da classe dominante e da reprodução do capital, que seria constituído por meio de uma consciência social que torne os homens livres do controle do capital, para que reflitam sobre as próprias vidas, aproximando-se cada vez mais por si mesmos da aprendizagem reflexiva.

No segundo eixo temático, *Melhoria dos sistemas assegurando educação e formação ao longo de toda a vida*, os relatores afirmam que o ETP deve atender às necessidades dos indivíduos em um espaço para o desenvolvimento pessoal que propicie autonomia sobre seus conhecimentos. As instituições que assumirem os programas de qualificação profissional deverão ter como propósito formar “ao longo da vida”. São assinaladas algumas dificuldades nas propostas dos cursos de formação, por isso cada país deverá adotar as ações necessárias adequando à sua realidade, levando em consideração as diferenças entre “ensino geral e profissional, entre teoria e prática, entre conhecimento e ação, entre o intelectual e o manual” (UNESCO, 1999, p.9). Para isso, recomendam parcerias com as empresas, para criação de programas com valores em comum; também sugerem a contratação de professores com visão diferenciada, necessária para atender à nova demanda.

São colocadas algumas advertências práticas para concretização das aspirações do ETP, como elevar o “*status*” do ETP junto à sociedade e mídia; melhorar as condições dos

---

<sup>24</sup>PARACELSO, *Selected writings* (Londres, Routledge & Kegan Paul, 1951), p. 181.

professores; buscar uma visão mais arrojada do ETP, simplificando suas terminologias e modalidades para acesso a todos. Sugerem também que os programas sejam flexíveis e realizem a orientação profissional para os alunos.

A orientação sobre a carreira dentro do ensino técnico, expressa uma proposta dos reais interesses do empresariado, pois, nesse modelo, os alunos seriam formados tecnicamente de acordo com suas habilidades e competências individuais, para atenderem de forma satisfatória às necessidades dos empresários. Mészáros (2008), ao falar de uma educação para além do capital (2008), tece argumentos contrários à noção de educação “vocacional”. Para ele, a educação não pode ser limitada a períodos na vida do indivíduo, conforme as práticas educacionais que os formam, mas ela deve ser continuada. A educação “[...] não pode ser vocacional que em nossa sociedade significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório” (MÉSZÁROS, 2008, p. 75), mas também não pode ser generalista, pois ambas são visões arrogantes que dividem dimensões práticas estratégicas. Portanto, uma educação continuada não separa prática e autogestão, ela deve ser uma formação para a vida, no sentido de que os próprios indivíduos enriquecidos educacionalmente, passam a perceber suas necessidades e redefinem seus papéis dentro da sociedade. Os relatores finalizam o documento, buscando direcionar novas políticas que possam reduzir os custos com o ETP. Para eles, isso será possível por meio da realização de suas práticas, nos próprios locais de trabalho e por meio de financiamento de seus provedores. Também colocam, como proposta, a certificação e a avaliação dos resultados desses programas, para garantir a elevação da qualidade e “*status*” do ETP.

No terceiro eixo, *Inovações em matéria de ensino e de formação*, os relatores enfatizam a necessidade da criação de programas com matérias voltadas ao estudo de línguas, novas tecnologias e ensino virtual, de forma a preparar os estudantes para a nova realidade mundial. Argumentam que seria necessário estimular uma mentalidade que perceba o mercado de trabalho, não apenas na forma tradicional de remuneração, mas adaptado aos novos sistemas salariais dos trabalhos independentes. A formação por meio virtual também é uma proposta, pois poderia atingir até mesmo as regiões mais longínquas e subdesenvolvidas, sem deixar de valorizar a relação professor-aluno. Relatam que, para o ETP formar seus alunos adequadamente dentro das necessidades tecnológicas do mercado atual, será necessária a aquisição, na escola, das competências fundamentais como leitura, escrita e cálculo.

Seguramente, essa perspectiva de formação é válida, mas deve estar atrelada à realidade social e às experiências de cada indivíduo, de forma que seja possível responder

quando se questiona sobre quais as habilidades cognitivas prévias ou adquiridas esse trabalhador educando possui, quando chega aos espaços de formação profissional. Essa é uma função social, das próprias instituições formadoras, diante de sua realidade:

A adição destas escolhas pedagógicas demanda das instituições educativas um alto grau de reflexividade sobre si mesmas. Elas devem aceitar, por sua vez, colocarem-se a si mesmas “em aprendizagem”. A necessidade de preparar seus usuários para responsabilizarem-se pelos processos de aprendizagem que deverão conduzir ao longo a vida pressupõe, efetivamente, a ideia de uma *life wide learning*, de uma “aprendizagem abrangendo todos os aspectos da vida” (ALHEI e DAUSEN, 2006, p.7).

O quarto eixo, intitulado *O ensino técnico e profissional para todos*, coloca o ETP como: “um dos instrumentos mais poderosos do mundo que permite a todos os membros da comunidade afrontar novos desafios e a encontrar seu papel enquanto membros produtivos da sociedade” (UNESCO, 1999, p.12). São programas que devem ser acessíveis a todos, principalmente aos grupos marginalizados, ou seja, aos:

[...] desempregados, aos que deixaram a escola prematuramente, aos jovens não escolarizados, aos desfavorecidos pela distância e situação geográfica, às populações rurais, às populações nativas, aos que vivem nos meios de miséria urbana, às populações empregadas pelo setor informal que vivem e trabalham sob condições deploráveis, às crianças ocupadas em trabalhos perigosos, aos refugiados, aos migrantes e aos soldados desmobilizados procedentes de conflitos (UNESCO, 1999, p.12).

Os relatores concluem que o ETP deve levar em conta as desigualdades de gênero, promovendo ações de capacitação para as mulheres, priorizando o desenvolvimento e o potencial empreendedor das mesmas. Em relação aos deficientes, orienta-se a realização de ações para otimizar a sua inserção no mercado de trabalho, por meio de uma formação que permita estimular ao máximo seu potencial.

Outra temática discutida foi a *Evolução do papel do Estado e de outras partes envolvidas*, nela os relatores apontam que, mesmo sendo competência do Estado, a ETP na nova configuração política deve estabelecer parcerias com sociedade civil e empresariado. Ao Estado, caberá coordenar as ações e assegurar a qualidade e o acesso do ensino, a todas as pessoas, visando a:

[...] ter um vista estabelecer uma cultura de aprendizagem na própria sociedade, reforçando a economia, realizando a coesão social, mantendo a diversidade e identidade cultural e favorecendo a dimensão humana. Em todas as profissões diretamente ligadas ao desenvolvimento humano, deveria ser assegurada formação relativa aos direitos e deveres da pessoa humana. A cultura da aprendizagem deveria

permitir a criação e manutenção de uma estrutura institucional que instalará a aprendizagem ao longo de toda a vida e uma ampla participação na educação e na formação, estimulando a ética de trabalho acompanhada de um espírito de empresa revitalizado (UNESCO, 1999, p.13-14).

Também é proposta a parceria com ONGs para a execução dos programas em ETP. Nessa aliança, o ETP deverá ser visto como investimento, visando ao crescimento da produtividade e bem-estar dos trabalhadores. As responsabilidades do ETP serão divididas entre os diversos departamentos e organismos que fazem parte do ETP. Para isso, o governo deve racionalizar ainda mais seu quadro institucional. Seria interessante também, segundo os relatores, o investimento em pesquisas voltadas para questões estratégicas e atualização constante de conhecimentos para os interesses do ETP, em nível nacional e intercâmbios entre os países.

Shiroma, Garcia e Campos (2005) analisam que a reprodução de trechos dos documentos produzidos permite a compreensão das recomendações feitas aos países emergentes. Esses discursos que propagam as ideias das OMs oficializam uma “hegemonia discursiva”, justificando suas ações e recomendações, em prol do “desenvolvimento mundial”. Segundo essas autoras, existe uma vulgarização do “vocabulário da reforma”, considerada uma estratégia de legitimação eficaz. Na medida em que se consegue colonizar o discurso, o pensamento educacional se espalha, no cotidiano, como uma demanda necessária da modernidade.

No estudo dos documentos que embasam as políticas educacionais, Shiroma, Garcia e Campos (2005) apontam que Bowe e Ball<sup>25</sup> simbolizam a política vigente, mas com caráter de apologia para a população. O conteúdo que embasa esses textos apela à razão política e ao senso comum. As autoras também apontam para o cuidado na atenção das palavras-chaves nos textos publicados. Muitos discursos são elaborados com a finalidade de obterem consenso social, principalmente aos direcionados aos países permeados pelas crises econômicas. Essas falas conseguem alinhar o sistema educacional às necessidades do empresariado, tornando-o “bem público” e, nessa distorção de finalidades, as classes dominantes acabam sendo privilegiadas, pela difusão desses ideais, nos ambientes educacionais, o que fortalece o empresariado. O uso repetido da expressão “crise” justifica, simbolicamente, todas as mudanças que os governos pretendem realizar, nas quais o empresariado seria o grande aliado, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2005).

---

<sup>25</sup> BOWE, R.; BALL, S. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

No último e sexto eixo, *Reforçar a cooperação internacional em matéria de ETP*:

A busca de cooperação é estimulada entre a UNESCO e seus parceiros internacional a OIT, o Banco Mundial e os Bancos Regionais de desenvolvimento, a OCDE, A União Europeia e o CEDEFOP, o “Commonwealth”, a Francofonia, a Fundação Europeia para a Formação e o ISESCO a fim de promover o ETP, tendo a UNESCO como coordenadora em razão de sua bagagem nos diversos campos da educação (UNESCO, 1999, p.15).

Atualmente é estimulada a parceria com os organismos multilaterais, principalmente os países do norte e sul que necessitam de apoio financeiro nas ações de pesquisa e desenvolvimento, pela sua precariedade. A proposta é que a esses países seja assegurada a educação como base, para que os jovens possam chegar ao ETP em condições de compreender as inovações e tecnologias, pois se defende que a ETP tem uma função de “manutenção pela paz, de estabilidade e prevenção das disfunções sociais”. Essa é uma das principais estratégias da UNESCO para o século XXI.

Nesse documento, recomendação de alianças com os organismos multilaterais é uma orientação determinante, para que as ações voltadas para o ETP sejam efetivadas. O próprio capital, por meio de seus realizadores políticos, determina as ações impostas aos “Estados fracassados”. Para Mészáros, o discurso do capital sugere que “os indivíduos devem ser educados, de modo a possibilitar que os Estados capitalistas dominantes vençam a ‘luta ideológica’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 84). Dentro dessa sociedade, a educação não é contínua, mas a doutrinação ideológica dos indivíduos para o capital é permanente.

Pode ser observado também que uma das principais propostas desse relatório, como a educação e formação ao longo de toda a vida, não tem sua conceituação bem definida. Segundo Alheit e Dausein (2006), nas políticas de formação, o termo “formar ao longo da vida” toma uma dimensão estratégica e funcional, sendo visto como princípio que garante o acesso à formação e à educação, a todas as pessoas nos diversos contextos, mas atendendo principalmente às necessidades econômicas e sociais. A contradição é evidente quando se propõe a aprendizagem, para atender os objetivos políticos e econômicos, pelo viés da competitividade e adaptação dos trabalhadores ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, prega a liberdade e autonomia dos indivíduos, para que saiam desses moldes capitalistas.

Pensar nos investimentos em ETP que formem, em curtos espaços de tempo, para o capital econômico, sem associar as ações ao capital social, é caminhar em estratégias sem êxito. O equilíbrio dessas duas formas de capital poderia “conduzir nas sociedades da modernidade, a uma forma nova de economia de formação” (ALHEIT e DAUSEIN, 2006, p.

9). Para isso, devem ser levadas em consideração não apenas as condicionalidades do capital, mas as do indivíduo que busca aprender.

### 2.1.2 CEPAL: Educação e conhecimento eixo da transformação produtiva com equidade

Criada pela ONU, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) é uma de suas das cinco comissões regionais, buscando o “estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos” (CEPAL, 2013, s.p), realizando desde 1948, debates e propostas de políticas públicas nessas regiões.

Mesmo não tendo a política educacional como principal preocupação, nos últimos anos, a CEPAL passou a ser uma das principais fontes de orientação nas políticas de educação, pois na atual economia mundial, vendo a educação como eixo de desenvolvimento para os países periféricos. Nos países da América Latina, a CEPAL tem grande influência nas políticas educacionais. Essa instituição traz como eixo fundamental a defesa de que a educação é o caminho para o desenvolvimento e reestruturação econômica desses países (CEPAL, 2013).

No Brasil, a CEPAL inicia suas atividades por meio de um acordo com BNDS, em 1952, tendo como objetivo o estudo do crescimento do país e o desenvolvimento de programas em um prazo de 10 anos, principalmente, os voltados para a qualificação profissional via capacitação técnica. Desde 1978, o escritório da CEPAL tem sede em Brasília devido a um acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) “analisando as transformações na economia brasileira, prestando assistência técnica, realizando pesquisas, treinamento de recursos humanos, organização de seminários, intercâmbio de técnicos, bem como apoio a estados e municípios, entidades de classe e universidades” (CEPAL, 2013, s.p).

Tendo por base a CEPAL, esta unidade focará dois documentos, *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* e *Equidade e Transformação Produtiva: um enfoque integrado*, ambos publicados na década de 1990, com recomendações que refletiram nas reformas da educação profissional brasileira.

O documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1995) foi elaborado, buscando a articulação entre política, educação, desenvolvimento e progresso dos países latinos e caribenhos. Na análise de Oliveira (2004), a CEPAL buscava a conquista da competitividade, ligando todos os setores da sociedade, tais como poder público, organizações privadas, para o desenvolvimento nacional, através da

qualificação e capacitação de seus trabalhadores. Para isso, os países em desenvolvimento deveriam ser tomados como referência e a oferta de uma educação de qualidade deveria propor a “ implementação de mecanismos visando maior atenção à qualidade da educação básica e ao repensar das ações que objetivem a capacitação profissional” (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Nesse sentido, a CEPAL faz alguns apontamentos críticos sobre a falta de adequação entre a oferta do mercado de trabalho e a formação adequada dos trabalhadores pelos países latinos. Aponta que, nesses países, o investimento na formação profissional é bastante precário:

El problema de La capacitación no radica sólo ensu insuficiente cuantía, sino también ensu frecuentein adecuación a lãs necesidades reales del país. De ahí que, además de expandir La capacitación em magnitud, se necesario mejor arlacialidad de su oferta, flexibilizar suinstitucionalidad y articular La mucho más estrechamente com lãs necesidades reales de las empresas (CEPAL, 1997, p. 168).

A CEPAL, segundo Oliveira (2004), verifica ainda que, para a reformulação do setor produtivo, a formação profissional não poderia continuar na responsabilidade de algumas poucas instituições. Para isso, seriam necessárias as ações de todos os agentes da sociedade que pudessem aumentar os recursos estruturais, materiais e de novos conhecimentos para capacitar o maior número de trabalhadores. Oliveira também aponta a falta de adequação entre a oferta do mercado e a formação dos trabalhadores, comentando a precariedade dos países latinos em investimentos na formação profissional que atenda às demandas específicas do empresariado. Para isso, orienta que a forma mais adequada para resolução dessas demandas seria a ampliação das parcerias com as iniciativas privadas e o incentivo à participação do empresariado, nas ações para atendimento específico das necessidades de cada setor.

Para a CEPAL, a educação incorporada ao progresso técnico é colocada como eixo principal para o desenvolvimento. Segundo essa OM, a educação profissional é fundamental para o aumento da qualificação da mão-de-obra e crescimento da produtividade, melhorando assim a competitividade dos países da América Latina, para que adentrem de forma competitiva na economia mundial. Em vista disso, tem como propósito formular estratégias para o decênio seguinte, incorporando educação e capacitação, aos processos tecnológicos,



possibilitando transformações produtivas, nas diferentes regiões, visando ao progresso e à equidade social<sup>26</sup>.

A CEPAL (1995) tece críticas ao desenvolvimento educacional dos últimos anos, nos países da América Latina, denunciando que eles não se adequaram ao desenvolvimento econômico e não conseguiram incorporar os conteúdos técnico-científicos aos humanistas. Comenta que é evidente a queda na qualidade da educação pelas altas taxas de reprovação, além do número excessivo de evasão escolar, o que torna inadequada a relação entre educação e as necessidades produtivas do mercado de trabalho. Uma das propostas apresentadas, em relação a essas determinações, está exposta no item *Necessidades de Transferência da Educação, a Capacitação e o Potencial Científico-Tecnológico com apontamentos diretos*, orientando os países a encararem a educação e a capacitação como integrantes do processo produtivo, determinando a reformulação do Estado para estratégias descentralizadas, que busquem resultados mais efetivos. Nesse enfoque, a educação não seria mais segmentada e direcionaria seus recursos para as necessidades fundamentais. Nas análises de Oliveira (2004), a CEPAL, ao defender descentralização e autonomia na educação, acreditava que poderiam ser estabelecidas parcerias com empresas privadas e sociedade, assim as instituições educacionais poderiam ser auto financiadas, com administração democrática, podendo atingir suas metas sociais. Oliveira (2004) entende que esse processo pode ser uma possibilidade de a escola atuar como instrumento de democratização, abandonando seu viés classista. No entanto denuncia que as propostas atuais, anunciadas como gestão democrática, estão muito mais próximas dos interesses empresariais do setor produtivo.

Nesse sentido, a CEPAL (1993) orienta reestruturações para um Estado compensador que atue “de um financiamento puramente estatal à mobilização de diversas fontes de financiamento, que incluam de maneira crescente os recursos privados” (INEP, CEPAL, 1993, p. 7). Ela reivindica uma educação que se proponha a desafios reais e valorize a profissão docente, estabelecendo uma modificação“ [...] de uma capacitação entregue às das necessidades produtivas a uma nova relação entre a educação, capacitação e empresa, na qual esta última assuma a liderança na formação de recursos humanos”(INEP, CEPAL, 1993, p.7).

---

<sup>26</sup>Equidade é a disponibilidade de reconhecimento dos direitos individuais na sociedade. Baseia-se em um conjunto de princípios para que sejam avaliadas igualdades através de sentimentos de justiça dentro de uma sociedade, tais como controle e distribuição de vantagens sociais como oportunidades igualdade. Para Le Grand (1991) a equidade social pode ou não estar relacionada às escolhas, “uma distribuição é dita equitativa se é o resultado de indivíduos informados escolhendo a partir de escolhas definidas em bases iguais” (LE GRAND, 1991, p.87). LEGRAND, Gerard. **Dicionário de filosofia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

As propostas do primeiro documento não seriam inovadoras, pois os países da América Latina já teriam uma visão de suas proposições. Entretanto, reforçam que a reforma do sistema educacional é inevitável, orientando que sejam levadas em consideração as realidades históricas de cada país, mas buscando sempre por uma economia competitiva sem precedentes, pois essa é a meta para o desenvolvimento, que não será atingida sem as reformas “que valorizem o desempenho e estabeleçam um processo de descentralização das ações” (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Um segundo documento, elaborado pela CEPAL (1996), intitulado *Equidade e Transformação Produtiva: um enfoque integrado*, veio complementar algumas ações integradoras do documento anterior. Nessa proposta, enfoca-se a importância da cidadania e da competitividade dos trabalhadores. O conceito de cidadania é visto por tal organização como “equidade; a responsabilidade social; transmissão de valores e a formação democrática”; e a competitividade, tais características “visam à aquisição de habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mercado moderno” (CEPAL, 1996, p.8).

Para Oliveira (2004), a conquista da competitividade proposta nesse documento, depende dos vários setores da economia. Para a educação, a responsabilidade é ainda maior, pois ela é a representação do espaço de qualificação, dos futuros trabalhadores que auxiliam no desenvolvimento dos países.

Em relação à cidadania, Oliveira (2004) destaca que a CEPAL busca uma cidadania moderna, que não se restringe ao voto e à igualdade perante a lei, mas às condições reais de igualdade e benefícios. Para ele, as recomendações propostas nesses documentos aliam cidadania e competitividade em prol do desenvolvimento econômico, mas a escola como entidade formadora de seus alunos/trabalhadores deve ser um espaço também de uma “nova sociabilidade”, onde os indivíduos possam expressar suas necessidades e desejos. Essa escola deve ser flexível e organizar-se de forma responsável para atender aos objetivos dos educandos e não apenas aos interesses de mercado.

O documento analisado adota, como principal proposta para a reforma institucional, a integração “dirigida a fortalecer a capacidade institucional dos países e a descentralização, orientada para favorecer uma maior autonomia da ação educativa” (CEPAL, 1996, p. 7). Reforça, como no documento anterior, que as políticas para educação devem promover integração do sistema educacional, da capacitação e do investimento científico-tecnológico, criando assim uma “institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade”(CEPAL, 1996, p.12).

Referente às habilidades humanas, o documento faz duas propostas. A primeira seria “assegurar acesso universal aos códigos da modernidade”, que seriam os conhecimentos e habilidades de uma pessoa para adentrar na vida pública e se desenvolver produtivamente. Para que essa ação se efetive, seria necessária a melhoria da qualidade do ensino desde a educação básica – com redução significativa da evasão e repetência escolar até a capacitação da população adulta, contemplando ações que assegurem qualidade para o desenvolvimento das habilidades. A segunda orientação consiste em um “impulso à criatividade no acesso, difusão e na inovação em matéria científico-tecnológica” (CEPAL, 1995), ou seja, a aquisição de tecnologia estrangeira para os avanços na formação de recursos humanos. Para Oliveira (2004), quando a CEPAL se refere à formação de recursos humanos de uma forma generalista, pela via de uma educação para todos, principalmente quando concebe que, na América Latina, o grande problema é a qualidade na educação básica, explicita o caráter dual do ensino profissionalizante, que perdura historicamente na sociedade, não defendendo em nenhum momento a desarticulação dessa modalidade. Ela enfatiza que a obrigação da escola enquanto instituição formativa, adequada aos conhecimentos contemporâneos de formação integral ligada ao trabalho, é planejar cuidadosamente e incluir, na formação dos estudantes, as diversas áreas da vida cotidiana de seus educandos, possibilitando a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Esse documento é finalizado com quatro propostas de políticas educacionais dirigidas: 1. Responsabilização na gestão educacional, na qual os Estados estariam avaliando os resultados e desempenhos das gestões; 2. Profissionalização e o desempenho dos educadores, por programas nos quais os profissionais do ensino estarão em formação continuada, terão incentivos e aumento de suas responsabilidades com o sistema; 3. Política de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e o esforço científico-tecnológico, financiados por várias fontes, parcerias com a participação dos bancos de desenvolvimento, para formação técnica e profissional; 4. Cooperação regional e internacional no campo da educação e conhecimento, que utilizem os espaços já existentes de centros acadêmicos, de forma eficiente com o sistema produtivo (CEPAL, 1996, p.12).

Nas orientações da CEPAL que se destinam ao Estado apenas o papel de gerenciador e coordenação das atividades da educação ensino profissional, fica claro que essa proposta, respalda a isenção de responsabilidade do mesmo em investimentos nessa modalidade. Nos documentos citados, percebemos que a CEPAL reforça a constante busca da parceria com os sistemas privados e o empresariado. “A atual estrutura da educação profissional é uma

expressão da correlação de forças entre capital e trabalho ao nível nacional e internacional” (OLIVEIRA, 2004, p.15).

## 2.2 O ESTADO BRASILEIRO NEOLIBERAL NA DÉCADA DE 1990

Nesta unidade, objetivamos, primeiramente, discutir o neoliberalismo no contexto mundial, como reação teórica e política e, em um segundo momento, sua repercussão hegemônica na política brasileira, sobretudo, quando voltadas à educação profissional.

Os primeiros antecedentes do que chamamos Neoliberalismo aparecem após a II Guerra Mundial, nas regiões capitalistas da Europa e América do Norte. O marco originário desse ideal está na obra de Friedrich Hayek, *O Caminho da Servidão*, produzido em 1944<sup>27</sup>, o qual direciona suas críticas ao Estado em relação às limitações dos mecanismos do mercado. Para Hayek (1987), qualquer imposição nesses moldes limitariam a liberdade econômica e política dos países. Anderson (2003) comenta que Hayek atacou diretamente o Partido Trabalhista Inglês, com uma mensagem devastadora: “Apesar de suas boas intenções, a social democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna”(ANDERSON, 2003, p.9).

Em 1947, Hayek convoca uma reunião com seus colegas de orientação ideológica em Mont Pèlerin Suíça, fundando a Sociedade de Mont Pèlerin, “uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos”(ANDERSON, 2003, p. 10). Seu projeto era construir as bases sólidas e concretas para um novo capitalismo, mas sem regras para um futuro.

Hayek e seus companheiros teciam críticas ao igualitarismo defendido pelo Welfare State<sup>28</sup>, segundo Anderson (2003), eles acreditavam que o sistema limitava a liberdade das pessoas e das concorrências de mercado, fatores essenciais para a prosperidade, respaldados na argumentação de que a desigualdade era um fator positivo e imprescindível para as sociedades ocidentais.

Em 1960, Hayek publica *Os fundamentos da liberdade*<sup>29</sup>e, entre 1973 a 1979, a trilogia *Lei, legislação e liberdade*<sup>30</sup>, em cujos arcos teóricos se apoiavam a ofensiva neoliberal como “uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância

<sup>27</sup>HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

<sup>28</sup>Condição em que o Estado atua como agente de bem estar-social à população, regulamentando as instâncias políticas, econômicas, sociais e de saúde, em parcerias com outros atores sociais.

<sup>29</sup>HAYEK, F. A. **Os Fundamentos da Liberdade**. São Paulo : Visão, 1983

<sup>30</sup>HAYEK, F.A. **Law, Legislation and Liberty** (volume 1, Rules and Order).Chicago: Chicago University Press, 1973.

mediadora societal elementar e insuperável e uma posição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (NETTO, 2007, p. 77).

Em meados de 1973, período de grande crise mundial gerada pelas altas taxas de inflação e baixo crescimento dos países, as ideias neoliberais começam a ganhar espaço. Para Hayek, as origens da crise estavam no poder dos sindicatos e movimentos operários da época, que, com suas imposições salariais e pressão sobre o Estado quanto a gastos sociais, auxiliaram na redução dos lucros das empresas, gerando inflação e crise na economia de mercado. Não existia uma solução concreta para a crise, ao mesmo tempo em que o Estado deveria ser consistente na ruptura com os sindicatos e controle econômico, não podendo dispendir gastos com o social nem com outras intervenções. “A estabilidade monetária deveria ser meta suprema de qualquer governo” (ANDERSON, 2003, p.11). Para isso, era necessária a redução de gastos com bem-estar; um orçamento extremamente equilibrado e uma certa taxa de desemprego. Uma das ações propostas para derrubar os sindicatos e reestabilizar a economia era a “criação de um exército de reserva de trabalho”, que em condição de desemprego não alimentariam estes espaços. Também recomendavam a redução fiscal, ou seja, “reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas” (ANDERSON, 2003, p.11) para as empresas.

As hegemonias das propostas neoliberais só se efetivaram em 1979, na Inglaterra, pelo governo Thatcher, sendo, anos mais tarde, adotada pela maioria dos países da Europa e América do Norte. O primeiro modelo de reforma inglês tomou algumas medidas drásticas, para concretização da formulação do pensamento neoliberal:

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, alastraram greves, impuseram uma nova legislação antissindical e cortaram os gastos sociais. [...] se lançaram num amplo programa de privatização, começando pela habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (ANDERSON, 2003, p. 12).

No final dos anos 80, isentos Suécia e Áustria, os demais países da OCDE<sup>31</sup> adotaram os princípios neoliberais, que demonstraram sua hegemonia. Anderson (2003), ao fazer uma

---

<sup>31</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE está sediada em Paris, França, sendo composta por 34 membros em uma organização internacional. Fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedeu a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. Seu Secretário-Geral é o mexicano José Ángel Gurría Treviño. Como órgão internacional e intergovernamental, tem os países mais industrializados e também alguns emergentes como México, Chile e Turquia como seus proponentes. Essa OMs também tem dentro de suas principais metas a discussão de políticas para o desenvolvimento dos países membros que a constituem. São membros da OCDE: Alemanha (1961); Austrália (1971); Áustria (1961); Bélgica (1961); Canadá (1961); Chile (2010); Coreia do Sul (1996); Dinamarca (1961); Eslováquia (2000);

análise das propostas neoliberais nesse período, considera que o principal êxito neoliberal foi a contenção da inflação dos anos 70. Com a conseqüente deflação, o aumento dos lucros das empresas foi crescente nos anos 80. Os índices de desemprego foram gritantes, conseguindo assim atingir os níveis de desigualdade adequados aos interesses do neoliberalismo, quebrando, com isso, a força dos sindicatos. A reanimação do capital, porém, não aconteceu e entre “os anos 70 e 80 não houve nenhuma mudança, na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE” (ANDERSON, 2003, p. 15).

A década de 1990 foi marcada “pelo esgotamento do modelo soviético no Leste Europeu e pelo Consenso de Washington, arranjo do capital internacional para relação entre o capital e o mundo do trabalho” (FONSECA, 2006,p.201). Em 1991, com a recessão do capitalismo avançado, nos países ocidentais até mesmo na Inglaterra, a dívida pública era gritante, ao contrário das empresas privadas que não tinham precedentes, apesar disso, o neoliberalismo e seus projetos continuaram numa vitalidade impressionante.

Na América Latina, o neoliberalismo se consagra inicialmente no Chile sob a ditadura de Pinochet<sup>32</sup>, que iniciou seus projetos de maneira intensiva e força disciplinadora. O objetivo era recriar e reestruturar as forças produtivas, mas tendo como conseqüências o desemprego massivo, repressão dos sindicatos, distribuição desigual de rendas e a favor das classes altas e privatização dos bens públicos, com inspiração norte-americana. O político “pressupunha a abolição da democracia e instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra” (ANDERSON, 2003, p.19), mas liberdade e democracia não são essenciais ao neoliberalismo e Pinochet conseguiu um crescimento rápido da economia.

No Brasil, segundo Frigotto (2004), as primeiras tentativas de adesão ao neoliberalismo são realizadas no Governo Collor, mas a reforma do Estado não acontece, tendo em vista as denúncias de corrupção daquela gestão, até o *impeachment* do presidente em 1992. Para Fernandes (2003), além da oposição popular a Collor, existiam ainda resistências por parte do empresariado brasileiro, pois este seria atingido com a abertura do mercado e alguns cortes de incentivos protecionistas. O projeto neoliberal se apresentou como

---

Eslovênia (2010); Espanha (1961); Estados Unidos (1961); Estônia (2010); Finlândia (1969); França (1961); Grécia (1961); Hungria (1996); Irlanda (1961); Islândia (1961); Israel (2010); Itália (1962); Japão (1964); Luxemburgo (1961); México (1994); Noruega (1961); Nova Zelândia (1973); Países Baixos (1961); Polônia (1996); Portugal (1961); Reino Unido (1961); República Tcheca (1995); Suécia (1961); Suíça (1961); e Turquia (1961). Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>>. Acesso em 15 de Jul. de 2013.

<sup>32</sup>Na década de 70, Augusto José Ramón Pinochet Ugarte, general do exército chileno, foi tornado presidente-ditador do Chile, através de um Golpe Militar, imposto em 11 de Setembro de 1973. Esse regime ditador foi considerado o precursor do ciclo neoliberal na contemporaneidade. Sua inspiração era mais norte-americana que austríaca, impondo a extinção da democracia e instalando uma das mais árduas ditaduras deste período, segundo Anderson (1995).

nova expressão de força maior, após a posse do novo presidente Itamar Franco, mas não tarda para que o capital internacional visualizasse que o então presidente, substituto de Collor, não reunia as características ideais para evitar a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Quando Fernando Henrique Cardoso assume o governo, já tinha projetos de consolidação com as forças do capital internacional, dentro das normativas propostas pelos organismos internacionais de privatização e descentralização. Para essa consolidação, era necessária a Reforma do Estado. Esse período foi marcado por profundos déficits dos direitos sociais, gerando grande insegurança na população. Era uma política que atendia as determinações neoliberais de um “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (FONSECA, 2006, p.202).

É sob essa ótica que ocorreu a reforma o Estado, pela qual todo e qualquer investimento social ou econômico, que interessasse ao capital internacional ou nacional poderia ser privatizado, entre eles a educação. Nesse contexto, criou-se um “Estado mínimo” com pequena participação nas ações do país, o qual estabelece regras, fiscaliza, regulamenta ações, mas não participa efetivamente das práticas interventivas, o que legitima a ineficácia do Estado. Para Sader (2003), a distinção entre o neoliberalismo do Brasil e o liberalismo do governo chileno de Pinochet, comentados acima, é que além de não poder contar com as forças militares, o governo brasileiro ainda se confronta com as forças burguesas industriais que são protegidas pelo Estado e com um regime de esquerda ainda bastante forte em relação aos outros países da América Latina. Sua estratégia difere de outros países porque busca sua imposição em meio a “alianças com as elites e a direita política, tentando provar que, sem essas forças, qualquer transformação do país é impossível” (SADER, 2003, p. 37).

A Reforma do Estado brasileiro foi uma estratégia do governo FHC (1995-2002), que criou o MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado para promoção de políticas como instrumento de auxílio na estabilização da economia, estabelecendo diretrizes e objetivos para a administração pública no Brasil. Na apresentação do Plano Diretor do Estado, Pereira (1995), coloca essa proposta não como algo abstrato, mas como uma cobrança da própria população, que estaria vendo suas demandas frustradas nas últimas décadas, pela exacerbção da crise que o Estado atravessava. Comenta que a crise era decorrente de governos anteriores que não ampliaram os setores produtivos, precarizando setores públicos e gerando crises fiscais e inflação. A Reforma do Estado:

Deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de

produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador deste desenvolvimento (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 12).

Para o economista Bresser Pereira (1997), somente com a Reforma do Estado, seria possível corrigir as desigualdades sociais e regionais, a partir de um novo modelo de desenvolvimento. Diante disso, estabelece algumas normatizações para amenizar a ineficiência do Estado, principalmente no repasse de suas verbas e projetos, para o setor privado e sociedade civil, buscando a descentralização proposta pelo neoliberalismo.

Nas reformas do âmbito educacional, uma das propostas sugeridas foi que as atividades da educação fossem assumidas pelo Serviço Não Exclusivo, ou seja, instituições que oferecem atividades educacionais, mesmo não tendo o poder do Estado, no entanto executam as atividades que seriam atribuições daquele. Por atuarem com serviços de direitos humanos fundamentais, seriam fiscalizadas pelo Estado, para que suas ações não se tornem apenas fonte de lucro. Essas entidades seriam determinadas pela publicização, isto é, “sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, onde assumirão a forma de organizações sociais” (PEREIRA, 1995, p. 60). Dessa forma, evidencia-se que o Estado entende suas ações como mais eficientes, quando executadas por essas entidades privadas também chamadas de “organizações sociais”<sup>33</sup>, as quais, com determinação legislativa, podem ter direitos orçamentários e autonomia administrativa para seu gerenciamento. Fica a cargo da sociedade por meio de seus conselhos, fiscalizar sua atuação. Segundo Pereira:

A transformação dos serviços não-exclusivos estatais em organizações sociais se dará de forma voluntária, a partir da iniciativa dos respectivos ministros, através de um Programa Nacional de Publicização. Terão prioridade os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus. (PEREIRA, 1995, p.60).

Para Oliveira (2004), a autonomia não pode de maneira alguma ser a representação do descompromisso do Estado com as responsabilidades orçamentárias da educação, mas deve levar a uma ampliação da participação da sociedade, nas definições de projetos educacionais que estejam atentos aos objetivos e interesses da população.

---

<sup>33</sup>Segundo Pietro (2010), os serviços sociais autônomos seriam as entidades embasadas por lei e que asseguram o ensino e a educação profissional, sem fins lucrativos, sendo financiados por contribuições parafiscais ou dotações orçamentárias. Essas instituições cooperam com o Poder Público, administrando seus recursos e instalações. “Recebem a oficialização do Poder Público e autorização legal para arrecadar e utilizarem seus recursos na sua manutenção através de contribuições parafiscais, quando não subsidiadas diretamente por recursos orçamentários da entidade que as criou” (PIETRO, 2010, p. 505). PIETRO, M. S. Z. *Direito Administrativo*. 24. ed. São Paulo: Atlas, 2011.



### 2.2.1 As reformas na Educação Profissional brasileira na década de 1990

Nas reformas da educação profissional brasileira dos anos 90, algumas ideologias do neoliberalismo apareceram, de forma implícita, nos discursos, ricos de expressões como “qualidade” e “competitividade” para o mercado mundial. Para Cerqueira, Siqueira e Souza (2011), na visão neoliberal, os problemas da escola, nesse período, estavam focalizados na sua má administração e não nos fatores sociais e econômicos que levaram a situações de exclusão. No Brasil, esses ideais também se apoiavam nas orientações dos organismos internacionais, o que era possível constatar na atuação de alguns Ministérios e na escolha de seus representantes. Frigotto (2004) menciona que a escolha dos ministros da Fazenda e da Educação no governo Cardoso foi uma clara escolha pelas propostas neoliberais. Durante oito anos consecutivos, os ministros Pedro Malan e Renato de Souza, funcionários experientes dos organismos internacionais, assumem os ministérios e elaboram os documentos norteadores das políticas educacionais para os anos subsequentes. Para cumprir a desregulamentação<sup>34</sup>, os ministros da época, por meio de medidas provisórias e outros instrumentos, foram prorrogando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois a intenção era tornar a educação um produto mercadológico e não mais um direito de todos.

Nesse contexto, era necessária uma reestruturação da educação, para formar um novo tipo de trabalhador, que se adequasse às novas tecnologias do processo de produção para reestruturação do capital. A partir da segunda metade da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) anunciou as primeiras possibilidades de uma reforma do ensino técnico-profissional, justificadas pelos altos custos com a educação tecnológica; dificuldade de acesso da classe trabalhadora e limitado número de formandos, atuantes no mercado de trabalho. No Planejamento Político-Estratégico 1995-1998, seguindo as diretrizes do Banco Mundial (BM) segundo Mendes (2011), o Brasil buscava, na educação profissional, algumas parcerias empresariais para desenvolvimento nacional. O discurso político dessa reforma justificava que:

---

<sup>34</sup>Segundo Nascimento, desregulamentação é a “política legislativa de redução da interferência da lei nas relações coletivas de trabalho, para que se desenvolvam segundo o princípio da liberdade sindical e a ausência de leis do Estado que dificultem o exercício dessa liberdade, o que permite maior desenvoltura do movimento sindical e das representações de trabalhadores, para que, por meio de ações coletivas, possam pleitear novas normas e condições de trabalho em direto entendimento com as representações empresariais ou com os empregadores” (In: NASCIMENTO, Amauri Mascaro. Curso de Direito do Trabalho..19 ed. São Paulo: Saraiva, 2004, págs. 156/7).

[...] na formação requerida do novo trabalhador; a absorção, emprego e desenvolvimento das novas tecnologias seriam a chave para a competitividade e a educação o veículo central para obtê-la; a educação determinaria, ao mesmo tempo, a velocidade e o alcance do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da mobilidade social e da redução da pobreza [...] (MENDES, 2011, p.2).

Nessa configuração, o Estado deveria ter uma participação redefinida como gestor de políticas e não como provedor. Mendes (2011) comenta que a educação do trabalhador constitui um discurso homogêneo com a finalidade de que os países se desenvolvessem. O investimento na educação e qualificação para o trabalho seria o propulsor para a redução dos problemas sociais, a partir do desenvolvimento do país.

A formação para o trabalho passa a ser atribuição da escola e dos centros de formação profissional. Gentil (2004) constata que, na década de 1990, o Estado, ao repassar à escola a formação para o emprego, acaba atribuindo a ela a responsabilidade pela melhoria de renda da população e a diminuição do desemprego. Segundo ele, nessa contradição de objetivos existe uma funcionalidade que atende aos interesses da modernização, pela qual a escola tem parte na “integração econômica da sociedade formando o contingente sempre em aumento da força de trabalho, que se incorporaria gradualmente ao mercado” (GENTILI, 2004, p.49-50).

Para Filho (2002), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, algumas reformulações aconteceram no ensino profissional. Mendes (2002) destaca que as parcerias entre Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Trabalho (MTE) propuseram o aceleração dos projetos de educação e formação do trabalhador, atendendo às demandas internacionais de geração de emprego e renda. Mesmo com a fragmentação entre MEC e MTE, foram adotadas políticas de cunho neoliberal.

Muitas dessas propostas contaram com os investimentos e financiamentos dos organismos internacionais. Para Cerqueira, Siqueira e Souza (2011), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial tinham o poder econômico para realização efetiva das reformas das políticas educacionais na América Latina, com isso influenciaram fortemente as concepções adotadas. Como essas agências internacionais visavam a lucros com os empréstimos, elas começaram a se preocupar com o crescimento econômico dos países assistidos, sem se preocuparem com o desenvolvimento humano. Nessa lógica contraditória e perversa das relações internacionais, os países com alto poder aquisitivo sempre precisarão dos países mais pobres para estabelecimento das relações interdependentes de devedores e credores.

Oliveira (2006) destaca que, no Brasil, os organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento influenciaram as políticas educacionais desse período, apontando que, para o crescimento social e econômico do país, eram necessárias reformas nas políticas de educação, pois, a partir delas, os países poderiam adequar-se ao mercado mundial buscando a competitividade necessária. Por essa premissa, os organismos internacionais atribuíam a responsabilidade pelo atraso e pelo desemprego nos países subdesenvolvidos, aos próprios trabalhadores e às escolas profissionalizantes que não estariam preparando efetivamente seus alunos para o mercado de trabalho.

As diretrizes apresentadas pelo Banco Mundial, na década de 1990, criticavam os cursos de longa duração, pois eles não exploravam as inovações tecnológicas, que estavam acontecendo. Para reverter o quadro, a educação profissional deveria ser flexibilizada e desvinculada da formação geral. Segundo Torres (*apud* Cerqueira, Siqueira e Souza, 2011), duas lacunas ficam abertas nas propostas realizadas pelo Banco Mundial: a primeira é que as determinações elaboradas por esses organismos são realizadas, na sua maioria, por técnicos economistas, sem formação necessária para discutir a educação, estes atribuem posteriormente aos educadores a função de executar suas recomendações; a segunda lacuna é que a grande maioria dos estudos e análises do Banco Mundial são realizadas nos países de primeiro mundo, sem uma análise focada e local dos países periféricos; suas referências de países mais pobres são realizadas na África, país que possui índices muito precários.

No Brasil, na década de 1990, o senso realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (2001) registra que 90% da população economicamente ativa no país não possuíam nem o Ensino Fundamental completo. A escolaridade reduzida justificaria a falta de competitividade das indústrias e das empresas brasileiras no mercado mundial. Segundo Sales (2007), aqui residiria à urgência de uma reestruturação para qualificação dos trabalhadores.

### 2.2.2 Decreto nº 2.208/97, PROEP E PLANFOR

As primeiras modificações na Reforma da Educação Profissional brasileira foram efetivadas pelo decreto nº 2.208/97 e pelo Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP), que, segundo Sabbi (2012), tiveram como evidência mais drástica a separação do ensino técnico e cultura geral.

O Decreto n. 2.208/97 sugeria, em seu art. 5º, que: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Essa lógica aderiu aos princípios capitalistas e do mercado, adequando a formação humana aos interesses do capital, suas diretrizes estabeleciam a estrutura básica das reformas em educação profissional na década de 1990.

O primeiro objetivo desse decreto foi exposto no Art. 1º item IV, cujas diretrizes eram: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997, p.1). Nas entrelinhas que compõem tal decreto, percebe-se que o Estado, ampliando as ofertas de cursos de qualificação profissional, isentava-se das responsabilidades com a educação e desemprego no país, atribuindo a culpa pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho aos próprios trabalhadores. Nessa ideologia, apenas os profissionais que não se preparassem para as novas demandas do desenvolvimento capitalista estariam fora do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, essas determinações geraram muitas polêmicas entre as escolas de formação profissional da época, pois não conseguiam ter claramente a definição do perfil profissional que cada curso deveria formar.

O segundo objetivo do decreto, exposto no Art. 2º, propunha que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997, p.1). O que acabou acontecendo foi que as novas relações entre a escola e o mundo do trabalho foram mal interpretadas, pois a escola adotou uma posição de subordinação ao mercado de trabalho, estabelecendo parcerias com os empresários e com os segmentos privados, iniciando um processo de educação fragmentada e não integral dos trabalhadores, já que era preciso atender aos interesses específicos das classes dominantes. Antes da reforma do Estado, o Sistema S já assumia hegemonicamente a capacitação para o trabalho, levantando as determinações do mercado, segundo as necessidades dos industriais e empresários e capacitavam para atividades limitantes, modelo adotado até os dias atuais. A partir de então, as escolas técnicas, mesmo sem tradição nesse modelo de formação, foram obrigadas a oferecer cursos alinhados à nova modalidade de ensino.

No Art.3º, foram estabelecidos três níveis de ensino: Básico, Técnico e Tecnológico; o Básico era destinado à qualificação e à requalificação dos trabalhadores com ou sem formação prévia; o Técnico habilitaria alunos que cursavam o Ensino Médio ou egressos; o Tecnológico corresponderia a um curso superior de formação para o trabalho. Convém

destacar que, no Decreto n. 2.208/97, não existem referências ao Ensino Superior ministrado por faculdades ou universidades.

Foi, ainda, estabelecido que os currículos do ensino técnico poderiam ser realizados como formação modular<sup>35</sup>, dando direito à certificação por qualificação profissional. Esse decreto encerra com o Art. 11, no qual se tem: “os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência<sup>36</sup>, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico”( BRASIL, 1997).

No Governo Lula, esse decreto foi alvo de discussões, sendo cogitada a sua revogação e substituição por um novo decreto. Em 2003, alguns educadores renomados nas discussões sobre a educação profissional no Brasil, reunidos na ANPED Sul, redigem o Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação sobre a revogação do decreto n. 2.208/97.

Eles argumentam que esse documento era uma tentativa de transformar os coordenadores dos CEFETS em gerentes de ensino, ficando explícita a marca do neoliberalismo e de um modelo de ensino para uma pedagogia do capital. Para esses educadores, essa “[...] perspectiva pedagógica reducionista e fragmentada, buscava reduzir educandos em “cidadãos produtivos [...]” (CIAVATTA e FRIGOTTO, 2003, p. 3). Justificam ainda que a simbologia da anulação do decreto 2.208/97 era bastante forte, pois anunciava o consumo do conhecimento dos trabalhadores, pelos centros hegemônicos do capitalismo.

Kuenzer (2003) tece algumas críticas ao mesmo documento sintetizando as intenções do decreto 2.208/97. Para ela, tratava-se de uma proposta que atendia às demandas idealizadas pelo Governo de relações mercadológicas entre educação e trabalho. Nesses moldes, as instituições públicas venderiam seus cursos ao próprio governo e as instituições privadas

---

<sup>35</sup> Em 1997, houve uma reforma radical da formação técnica nos sistemas (federal, estaduais e privados) sendo obrigados, por decreto federal, a oferecer apenas ensino técnico modular. Nesse modelo, eram excluídas as disciplinas de formação geral. Os módulos são disciplinas separadas pelas quais o aluno pode receber um certificado de conclusão, mas o diploma de técnico de nível médio só é concedido para quem finalizar o Ensino Médio regular (podendo ser cursado antes, depois ou concomitantemente ao ensino técnico modular). O principal objetivo dessa reforma foi a flexibilização da formação técnica de nível médio para aproximar-se das necessidades de aumento de produção e desenvolvimento do mercado de trabalho, atendendo às demandas do empresariado (ZIBAS, 2006).

<sup>36</sup> A certificação por competências foi instituída pelo Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho (Cinterfil/OIT), realizando um deslocamento do conceito de qualificação para competências. Nesse modelo, são realizadas avaliações não apenas no modelo tradicional de provas, mas nas capacidades reais de cada trabalhador e na prática que ele estabelece com o conhecimento, independente dos recursos que usou para obter esta prática. Acredita-se que, nesses moldes, a promoção e mobilidade profissional dos trabalhadores seja maior. Para isso, é necessária a parceria com entidades formadoras que estabelecem normas de competências em seus currículos, para poderem certificar os alunos. As formas de avaliação de investigação das competências ainda são bastante discutidas, por sua validade e coerência. Disponível em : <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/cercom.html>>. Acesso em 15 de Jul. de 2013.

atenderiam às demandas de vagas que não fossem atendidas pelo setor público. Em seu parecer final, Kuenzer (2003) era favorável à revogação do decreto, mas deixou bastante clara sua indignação contra uma substituição e criação de um novo decreto como queriam as lideranças da época. Para ela, o decreto 2.208/97 foi efetivado pela agregação de várias forças representadas por secretários da educação e coordenadores de CEFETS, buscando elevar os financiamentos conveniados posteriormente com o Banco Mundial, “o decreto usou um artifício não para regulamentar, mas para definir outra concepção de educação profissional” (KUENZER, 2003, p.7).

Para Sales (2007), o Decreto 2.208 foi incoerente diante das novas demandas do mercado, quando, ao desvincular a formação propedêutica e ensino técnico, atendeu, parcialmente, aos conhecimentos dos processos de produção. A intenção era de uma nova realidade, que, além dos conhecimentos técnicos, buscasse uma educação flexível, abrangente e multidisciplinar.

O segundo projeto foi a implementação do PROEP, um programa que mostrou sua adequação ao projeto neoliberal, pois estabeleceu relações com a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, com escolas estaduais e comunitárias e por acordos de financiamentos com a agências multilaterais. Esse foi um acordo entre o Governo do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID<sup>37</sup>, firmado em 24 de dezembro de 1997, com um investimento inicial de US\$ 250 milhões. “O PROEP visa à ampliação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646” (PROEP, 2000, p.1). Seu principal objetivo era formar recursos humanos para a vigência de uma nova realidade econômica que vigorava no país, baseada nos princípios do BID. Sabbi (2012) comenta que esses recursos atenderam às exigências das diretrizes educacionais do BID e do BM, de modernização e aquisição de equipamentos destinados a instituições educacionais de formação profissional.

Esses organismos multilaterais de financiamento são gerenciados pelos países centrais que determinam políticas de caráter neoliberal. Segundo Sabbi (2012), sob a alegação de ajuda financeira, determinam estratégias políticas educacionais e sociais aos países

---

<sup>37</sup> Desde 1961, o Brasil é um dos países membros fundadores do BID. Atualmente, o país é o maior cliente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sua participação equivale 20% no montante dos investidores, tornando-o o sócio com mais capital. Os financiamentos para o Brasil representam US\$ 13,3 bilhões. Neles estão contidos 226 projetos em execução, preparação ou negociação. Para os próximos quatro anos, a expectativa é de US\$ 11 bilhões e 12 bilhões de recursos para os setores público e privado. Entre 2011 e 2014, espera-se a aprovação de 80 a 100 novos financiamentos. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/noticia/2011-04-10/bid-pode-emprestar-ate-us-12-bilhoes-ao-brasil-nos-proximos-quatro-anos>>. Acesso em: 20 de jul. de 2013.

periféricos, o que pode ser observado na educação brasileira da década de 1990, nas reformas do Ensino Médio que separou a esfera propedêutica e profissionalizante. Essa modificação evidenciou um retrocesso ao ensino dual, desvinculando os propósitos da formação humana integral.

Para Filho (2002), o objetivo inicial do PROEP foi financiar 250 projetos de Centros de Educação tecnológica, transformando os centros já existentes. Nessa proposta, foram destinados 40% dos investimentos para as redes públicas federal e estadual e 60% para os segmentos comunitários, iniciativa privada e ONGs.

Segundo Sabbi (2012), a adequação ao capital estava implícita na proposta de uma educação totalmente voltada para as necessidades do mercado de trabalho, ao retorno a escola dual, a formação voltada apenas ao treino específico de habilidades necessárias para operação no sistema produtivo. O PROEP visava ainda à formação de profissionais que atendessem às necessidades do mercado regional, adequadas às exigências de cada região, com intuito de integrar escola e empresas. Gentili (2004) aponta que a centralidade na definição de políticas públicas educacionais, nesse período, foi decorrente de uma natureza puramente econômica para aumento da renda individual.

Filho (2002) analisa a influência direta dos organismos multilaterais sobre as políticas de educação profissional no Brasil, discorrendo sobre as articulações ocorridas na década de 1990 entre a Reforma do Estado Brasileiro e a Reforma do Ensino Técnico Profissional. Essas adequações marcam a tentativa de transformação naquele período devido à globalização. Nesse contexto, BM, CEPAL e BID estabelecem as diretrizes da educação principalmente, para os países em desenvolvimento, direcionando a economia mundial, denominando essa parceria de “feliz aliança”. O argumento de desenvolvimento dos países periféricos era, entretanto, apenas ideológico, mascarando uma realidade, tanto de pobreza e subdesenvolvimento quanto de grandes interesses na privatização da educação. Com a proposta neoliberal:

Passou-se de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado (GENTILI, 2004, p. 51)

Frigotto (2004) analisa que, na realidade brasileira, as relações de poder estabelecidas são difíceis de serem modificadas, pois, na história do capitalismo brasileiro, sempre existiram marcas excludentes.

Para Filho (2002), as políticas educacionais são articulações entre a classe dominante e o capital internacional, para garantir o aumento dos lucros, por meio dos financiamentos, como no caso do PROEP. Vale ressaltar que a lógica do Banco Mundial era a redução de custos com o ensino secundário. Para garantir a redução pretendida, os programas da década de 1990, no Brasil, aderem à separação do ensino secundário e técnico, enxugando seus currículos e precarizando a qualidade da formação.

O Banco Mundial ainda defendia a adoção da educação profissional na modalidade de ensino superior técnico não universitário (ESTNU). Por esse modelo, segundo os organismos internacionais, deveriam ser reformuladas as ações da educação profissional. Filho (2002) argumenta que o BID via, na América Latina, um modelo de educação superior não adequado à realidade, pois consistia de um sistema caro, com custos excessivos e sem adequação às necessidades da globalização. Nesse pensamento, o ESTNU poderia atender a uma proposta de qualificação rápida, com custos baixos, flexível e adaptada às necessidades do capital local, mas desvinculada da pesquisa e extensão. Assim, os estudantes poderiam inserir-se imediatamente no mercado de trabalho de acordo com suas habilidades e capacidades individuais.

No texto da nova LDB, inserida no contexto das orientações neoliberais impostas pelo Banco Mundial, ficam expressas, no art. 39, as determinações das OMs, que estabelecem a relação entre educação profissional e habilidades para uma vida produtiva, dentro da nova realidade pautada no desenvolvimento científico e tecnológico.

Em 14 de maio de 1997, entrou em vigor a Portaria nº 646<sup>38</sup>, editada pelo Ministro da educação, Paulo Renato Souza, a qual estabelece o aumento de 50%, do número de vagas dos institutos federais e tecnológicos para o Ensino Médio, aliando à educação profissional, mas na verdade, foram diminuídas em 50% as vagas já ofertadas pelos CEFETs, que tinham um trabalho legitimado no país:

Na prática, sem experiência de oferta de educação profissional e sem conseguir cumprir as exigências do contrato, grande parte das escolas estaduais ou comunitárias financiadas pelo PROEP não alcançou a pretendida autonomia de gestão e menos ainda a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção, acarretando a não oferta do percentual de vagas gratuitas previstas, abandono das instalações, concluídas ou não, ou dos equipamentos ou funcionamento em estado precário (BRASIL, 2007, p.22).

---

<sup>38</sup> Para visualização detalhada da Portaria n. 646. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>. Acesso em 20 de jul. de 2013.



Os cursos tecnológicos combinados à cultura brasileira que “supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior” (BRASIL, 2007), aumentaram progressivamente a comercialização de vagas, via instituições privadas para os cursos de tecnólogo. As escolas estaduais e comunitárias sem experiência em educação profissional, não alcançaram autonomia e autogestão suficiente para sua manutenção, gerando falta de oferta de vagas, abandono das instalações e degradação de equipamentos. O final de década de 1990 foi marcado por efeitos severos na educação brasileira. Na educação básica, “a síntese é a explicitação legal da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional” (MEC, 2007, p.22). Outro projeto criado, em 1995, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, foi o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que previa articular esforços conjuntos da sociedade civil para qualificar e formar trabalhadores em todas as regiões país, subsidiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)<sup>39</sup>. Esse programa propunha ser um “divisor de águas” entre o modelo anterior e o novo contexto de educação profissional, sendo uma das estratégias de reforma da educação profissional após a LDB nº 9.394/96 e o decreto 2.208/97, discutido na sessão anterior.

Segundo Viriato (2001), a origem do PLANFOR vem ao encontro dos objetivos da reforma do Estado, explicitamente demonstrada, em 1996, na premiação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), no Concurso Nacional de Experiências Inovadoras de Gestão na Administração Federal. O projeto era ousado, pois propunha qualificar principalmente os trabalhadores em situação de vulnerabilidade frente ao mercado de trabalho em processo de reestruturação produtiva, visando também à ampliação da oferta pública de ensino profissional. Estabelecia um modelo de desenvolvimento sustentável, buscando alavancar trabalho e renda, aumento da produção e uma qualificação, além das operações específicas relacionadas às funções do trabalhador. O governo estabelecia algumas propostas para atingir esses objetivos, tais como:

---

<sup>39</sup> O Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT está vinculado ao MTE, sendo um fundo especial, de natureza contábil-financeira. Ele se destina aos custos com o Programa do Seguro-Desemprego, Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. Gerido pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT, órgão colegiado. Suas principais atribuições são a elaboração de diretrizes para programas e recursos, ainda acompanha e avalia seu impacto social, propondo melhorias em políticas públicas de emprego e renda. As principais ações realizadas com os recursos do FAT estruturam-se em programas: Programado Seguro-Desemprego (com seguro-desemprego, qualificação e requalificação profissional orientação e intermediação de mão-de-obra) e Programas de Geração de Emprego e Renda (com programas de estímulo à geração de empregos e fortalecimento de micro e pequenos empreendimentos). Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes\\_pt/Institucional/BNDES\\_Transparente/Fundos/Fat/](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/BNDES_Transparente/Fundos/Fat/)>. Acesso em 25 de jul. de 2013.

- a) formação e atualização profissional em contextos de mudança e modernização tecnológica;
- b) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- c) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade;
- d) elevação da produtividade, da competitividade e renda (BRASIL, 1999, p. 8).

A meta do PLANFOR era qualificar ou requalificar no mínimo 20% da População Economicamente Ativa – PEA, que equivaliam a aproximadamente 15 milhões de brasileiros acima de 16 anos, por meio das agências formadoras. Kuenzer (2006) aponta que os investimentos foram crescentes, pois subiram de R\$ 28 milhões em 1995, para R\$ 493 milhões em 2001, mas a contradição era evidente, pois mesmo com o aumento das verbas foi precarizada a qualidade do ensino e reduzida a carga horária inicial dos cursos ofertados pelo programa de 150 horas para 60 horas, em média.

Com o aumento dos investimentos para a qualificação dos trabalhadores, houve um crescimento exorbitante das instituições formadoras. Viriato (2001) traz alguns dados do Primeiro Censo de Educação Profissional, realizado pelo INEP, no segundo semestre de 1999. No Brasil, existiam 3.948 instituições que ofereciam cursos de educação profissional, sendo que 2.656 (67%) eram privados e 1.292 eram públicos. Entre 1995 e 1998, foram qualificados 5,7 milhões de trabalhadores com investimentos que chegaram a 1 bilhão de reais, financiados pelo FAT.

Para execução dos programas, foram buscadas parcerias com todas as instituições que atuavam com educação profissional, em uma rede de interesses de ações descentralizadas. As entidades executoras do programa foram denominadas de Rede de Educação Profissional (REP), sendo ela composta por agências privadas e públicas, federais, estaduais, ONGs e municípios numa gestão tripartite, na qualificava estabelecia a participação dos:

[...] trabalhadores, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas a Educação Profissional nos âmbitos da União, das unidades federadas e dos municípios por intermédio dos Conselhos do Trabalho ( KUENZER, 2006, p.888).

O PLANFOR se apoiou nas novas parcerias, buscando ampliar a rede de formação destinada anteriormente apenas ao Sistema S e centros de educação tecnológica. Esses dois sistemas foram alvos de críticas severas do governo, com a argumentação de que essas instituições formavam bons técnicos, mas que não tinham estratégias para formação do “cidadão produtivo”. Mesmo com essa argumentação, o MTE repassou no ano de 1998, segundo A

Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR)<sup>40</sup>, 72 milhões de reais ou 18% das verbas destinadas ao PLANFOR, para o Sistema S.

Para Ciavatta e Frigotto (2006), o PLANFOR consagra a expressão “cidadão produtivo”, quando sugere algumas diretrizes básicas estabelecidas pelo (MTb,s.d) como: consolidação da estabilidade econômica, desenvolvimento com equidade social, modernização das relações capital/trabalho, construção da cidadania, universalização da educação básica de qualidade, educação profissional contínua em vista da complementaridade entre educação básica e educação profissional, geração e melhor distribuição de renda em vista de mais e melhores empregos e empregabilidade para o acesso e a permanência de trabalho.

Segundo Ciavatta e Frigotto (2006), a esquerda assumiu a bandeira do PLANFOR, por meio das ONGs, sindicato, e projetos de educação profissional com fundos do FAT, fortalecendo a sociedade civil, mas exigindo cada vez mais do trabalhador, o qual precisa desenvolver o máximo de suas potencialidades para atender ao sistema produtivo do capital. Seu público-alvo, segundo Viriato (2001), eram os trabalhadores com baixa escolaridade, desempregados e pessoas em situação de pobreza, pessoas marginalizadas devido à raça e cor, uma clientela já destituída dos direitos mínimos de educação básica.

O PLANFOR teve um segundo momento que compreendeu os anos de 1999 a 2002, durante o qual, os princípios norteadores continuaram os mesmos “avanço conceitual, articulação institucional e apoio à sociedade civil” (VIRIATO, 2001, p.115), mas sua meta estava voltada para a ampliação da rede Nacional de Educação Profissional no país. São pressupostos e metas do ensino profissional (EP):

EP com foco na demanda do mercado de trabalho e no perfil da população alvo, orientada pela efetiva demanda do setor produtivo, reunindo interesses necessidades de trabalhadores, empresários, comunidades – superando portanto a histórica orientação da formação profissional baseada na oferta de cursos disponíveis no mercado. EP como direito do cidadão produtivo, pensada em bases contínuas, permanentes, em caráter complementar – e nunca substitutiva – à educação básica (fundamental e média), que é direito de todo cidadão e dever do Estado. EP como variado leque de ações, incluindo cursos, treinamentos, assessorias, extensão, pesquisa e estudos, contemplando o desenvolvimento integrado de habilidades básicas, específicas e ou gestão do trabalhador. EP capaz de atender a diversidade

---

<sup>40</sup> A Resolução nº 96, de 18 de outubro de 1995, atribui à Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, a responsabilidade pela execução, coordenação programática e supervisão de todas as ações voltadas para formação profissional no Brasil. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/resolucao-n-96-de-18-10-1995.htm>>. Acesso em 19 de set. de 2013.

social, econômica e regional da PEA, superando o viés branco, masculino, urbano-industrial presente na oferta tradicional de formação. Garantindo, ademais, em programas financiados pelo FAT, preferência a pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente, levando em conta situação de pobreza, baixa escolaridade, raça/cor, sexo, necessidades especiais e outros fatores de discriminação no mercado de trabalho (BRASIL, 1999, p. 6).

Em 1998, com a resolução nº194/98, é definido precisamente o público-alvo do PLANFOR: “1-pessoas desocupadas, 2-pessoas sob risco de desocupação; 3- pequenos e micro-produtores e 4-pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria” (VIRIATO, 2001, p.116). Essa definição tem sua determinação pautada nas diretrizes dos organismos internacionais como BM, BID e CEPAL, que sugerem a seletividade da clientela a ser qualificada.

O PLANFOR foi visto, nesse período, como um dos principais instrumentos para elevação do trabalho e renda, oferecendo qualificação permanente com financiamento dos fundos públicos e, ainda, do FAT:

Assim, atrelando a falta de emprego à carência de escolaridade da população, parte-se do pressuposto de que a educação contribuiria não só para criar postos de trabalho e/ou alternativas de sobrevivência, redimindo os desequilíbrios causados pela baixa qualificação da PEA, como também para a melhoria das condições de competitividade das empresas brasileiras e o aumento da renda das pessoas (VIRIATO, 2001, p.116).

Kuenzer (2006) analisa que o PLANFOR foi um programa que não soube articular as políticas de geração de emprego e renda com educação. Seus recursos financeiros foram mal distribuídos e a ineficácia dos cursos de curta duração que formavam para habilidades específicas foi, de forma evidente, precarizando a qualidade da formação.

Observamos que, embora o processo de reestruturação do capital, na década de 1990, tenha buscado o aumento da qualificação do trabalhador e o aumento da escolaridade da população, o desemprego e o aumento do trabalho estável foi inevitável devido à inserção das novas tecnologias. Esse modelo que buscou atender às demandas da produção capitalista, atribuindo ao trabalhador a responsabilidade pela própria capacitação e aquisição de habilidades necessárias para executar as atividades no mercado de trabalho. Referente à educação profissional na década de 90, sua função foi ofertar a possibilidade de “aquisição” de habilidades e competências necessárias, pelos trabalhadores, para exercerem algumas práticas e tornarem-se empregáveis. Em relação aos documentos discutidos, encontramos argumentos que caracterizam o desenho político dos programas adotados no Brasil na década de 1990 e perduram até os dias atuais.

## CAPÍTULO III

### A LEI DE APRENDIZAGEM E SUAS INTERFACES COM AS OMs E O EMPRESARIADO

Neste capítulo, retomamos a Lei de Aprendizagem nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, buscando explicitar o quadro político dos programas executados no país, sua estrutura, perfil dos alunos e propostas implícitas em suas diretrizes curriculares. Ao analisarmos as ações de políticas para juventude, no capítulo I, e as fontes documentais publicadas pelas Oms, no capítulo II, com orientações relativas à educação profissional aos países da América Latina, identificamos na maioria deles um discurso que racionaliza e justifica as ações adotadas, procuramos, neste capítulo, evidenciar e discutir essa relação.

#### 3.1 A LEI DE APRENDIZAGEM.

Iniciamos nossas reflexões com um breve relato das primeiras regulamentações da Lei de Aprendizagem, na década de 1940, que sancionaram a entrada do adolescente no mercado de trabalho. Com a crescente industrialização e a necessidade de qualificação da mão-de-obra, para as indústrias que aqui se estabeleciam, é criado pelo Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), tendo como principais fundadores Euvaldo Lodi e Roberto Simonsem, respectivamente presidentes, na época, da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Essa parceria estabelecida com o então presidente Getúlio Vargas, legitima a responsabilidade do empresariado brasileiro na criação de um novo modelo em Educação Profissional. Em 1946, nasce outra instituição de formação profissional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que veio para atender às demandas do setor do comércio. Os dois sistemas tiveram êxito na proposta inicial e são fortes entidades de formação profissional até os dias atuais. São financiadas com 1,5% sobre a folha de pagamento dos recursos humanos, de todas as indústrias no caso do SENAI, e o mesmo sobre segmentos do comércio no caso do SENAC. Em 16 de julho de 1942, é sancionado o Decreto-Lei nº4.481, determinando por meio de seu art.1º que:

Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nas escolas mantidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), um número de aprendizes equivalente a 5% no mínimo e 15% no máximo, dos operários existentes em cada estabelecimento e cujos ofícios demandem formação profissional (BRASIL, 1942, s.p).

Foi em primeiro de maio de 1943, porém, que se formalizou a obrigatoriedade da participação dos menores, nos cursos de aprendizagem que ingressassem no segmento industrial brasileiro. Nessa regulamentação, foram determinados o registro em carteira e a remuneração aos menores de no mínimo meio-salário. Tais acordos, na década de 40, marcaram estratégias para promoção da industrialização, “[...] reprodução ampliada do capital, via adestramento e exploração da força de trabalho infante-juvenil” (BUIAR e GARCIA, 2008, p. 2).

A Lei Aprendizagem determinava a contratação de jovens com idade mínima de 12 anos, que tivessem concluído o ensino primário, em boas condições físicas e mentais para aprendizagem e não apresentassem nenhuma moléstia contagiosa. A prioridade das vagas seria direcionada aos filhos dos trabalhadores industriais, órfãos e, posteriormente, parentes desses trabalhadores. Em relação aos conteúdos para os currículos propostos na formação, a orientação era que apresentassem disciplinas e práticas essenciais para cada ofício, organizados em cursos de aprendizagem. Em relação à carga horária dos cursos, ficaria a cargo dos estabelecimentos industriais sua determinação, mas deveriam ser executadas dentro do horário de trabalho dos aprendizes e com frequência obrigatória. Ao término do contrato, os alunos receberiam uma carta de ofício, ficando a cargo das próprias indústrias a fiscalização das atividades ministradas pelo SENAI (BRASIL, 1942).

Em 10 de janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei 8.622, são estabelecidas novas propostas para Lei de Aprendizagem, mas direcionados, agora, para o segmento comercial. No art. 1º, é imposta a obrigatoriedade da contratação de menores aprendizes a todo segmento comercial, que tenha acima de nove funcionários, devidamente matriculados nos cursos de aprendizagem do SENAC. O perfil, os conteúdos e os cursos, mantiveram a mesma linha determinada para o SENAI, apenas direcionando para o comércio. Estas são algumas das propostas estabelecidas pela primeira versão da Lei de Aprendizagem (BRASIL, 1946).

Devido a profundas transformações econômicas nos anos 90, que afetaram o mercado de trabalho jovem no país, foi sancionada a segunda publicação da Lei de Aprendizagem, em 2000. Segundo Pochmann (2000), os postos de trabalhos mais evidentes eram as ocupações autônomas, mas que mantinham formas flexíveis e diferentes do trabalho assalariado, assim, eram instáveis e poderiam não propiciar o desenvolvimento profissional dos jovens, nem garantiam os direitos assegurados pela legislação trabalhista.

O mesmo autor afirma que a redução do trabalho assalariado foi drástica, atingindo 1,8 milhões de jovens nesse período, trazendo uma exposição dos fatores que contribuíram nesse cenário. O primeiro fator seria desemprego por inserção, ou seja, a falta de experiência

profissional, que gera dificuldades de obtenção do primeiro emprego. O segundo seria o desemprego recorrente, que consiste em ocupações temporárias, sem estabilidade, o que obriga esses jovens a mudarem constantemente de função. O terceiro seria o desemprego de reestruturação, ocasionado pelas empresas privadas, por dois motivos: o fechamento de empresas nacionais, bem como os novos modelos de produção e organização de trabalho, que exigem um quadro de pessoal menor. O último seria o desemprego por exclusão, englobando aqueles que permanecem na condição de sem emprego, por falta de medidas adequadas que contribuam para o aumento de vagas.

Buscando o aumento de vagas formais para os jovens, que atendessem um mercado profissional cada vez mais exigente, por meio do aumento de mão-de-obra qualificada, o governo brasileiro reformula, no ano de 2000, a Lei de Aprendizagem 10.097, determinando, nesse momento, que:

“Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem um número de aprendizes equivalentes a 5% (cinco por cento), no mínimo e 15% (quinze por cento), no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional”(art. 429 CLT ).

Na publicação de 2000, a Lei do Aprendiziz mantém a execução dos cursos de aprendizagem atribuídas a entidades do Sistema S, ampliando para as Organizações não-governamentais (ONGs)<sup>41</sup>. É mantida a aprendizagem metódica industrial, entendida como “[...] atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”, segundo o art. 6º do decreto 5.598, de 1º de dezembro de 2005.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 62, “a aprendizagem é a formação técnico-profissional ministrada ao adolescente ou jovem segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, implementada por meio de um contrato de aprendizagem”. No contrato de aprendizagem é estipulado um prazo máximo de dois anos, com o objetivo de formação profissional do aprendiz, que poderá ser efetivado ou não pelas

---

<sup>41</sup> O nascimento das entidades sem fins lucrativos está vinculado à igreja, surgindo da necessidade de auxiliar os necessitados. Historicamente, as ONGs, segundo Tachizawa (2004), nascem na época do regime militar, período onde a sociedade brasileira convive ao mesmo tempo com um governo autoritário e uma industrialização crescente. As primeiras Organizações não-Governamentais sem fins lucrativos eram conceituadas como grupos sociais de base que buscavam melhorias na qualidade de vida da população. Elas eram formadas por grupos de fiéis, que faziam visitas aos doentes e aos hospitais, mas com o aumento crescente desse tipo de entidade, o governo Getúlio Vargas em 1935, por meio de uma lei federal, cria a “declaração de utilidade pública”, a fim de extinguir as entidades desonestas.

empresas empregadoras. A idade mínima dos jovens passa de 12 para 14 anos. A empresa, por sua vez, passa a ter a responsabilidade de inscrever o jovem em um programa de aprendizagem, que proporcione uma formação para o desenvolvimento físico, moral e psicológico. Essa atividade deve ser remunerada, de acordo com o salário mínimo – hora, ou superior, dependendo da convenção ou acordo coletivo da categoria. O art. 428 da CLT traz como atribuição do aprendiz, executar com zelo e diligência suas tarefas.

A última atualização da Lei de Aprendizagem ocorreu recentemente durante a elaboração desta pesquisa. Foi sancionada, em novembro de 2013, a Portaria 723/12, a qual não poderia deixar de ser citada neste estudo. As principais modificações ocorreram nas cargas horárias dos cursos, que serão explanadas logo abaixo na configuração dos programas. A segunda modificação é relativa à supervisão dos programas e das entidades formadoras, que agora ficam sob responsabilidade da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), a qual deverá basear-se na Classificação Brasileira de Ocupações<sup>42</sup> para verificar se os programas atendem aos objetivos dos ofícios que se propõe a ensinar. Os programas de aprendizagem deverão ser elaborados conforme o Catálogo Nacional dos Programas de Aprendizagem<sup>43</sup>, que é uma das inovações, cuja meta é direcionar a elaboração dos programas de aprendizagem profissional, especificando os requisitos de idade, escolaridade, carga horária dos cursos, complexidade técnica da formação e descrição do ofício. Quem elabora os programas são as entidades formadoras, mas com supervisão, orientação e aprovação da SPPE. Também são estabelecidas novas diretrizes que serão explanadas detalhadamente no decorrer deste capítulo.

### 3.2 O JOVEM APRENDIZ E A CONFIGURAÇÃO DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM

Na nova Lei de Aprendizagem, o aprendiz é o jovem entre 14 e 24 anos, que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não tenha terminado o Ensino Médio, na busca de seu primeiro emprego. A prioridade é o atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, ou seja, vindos de famílias menos favorecidas. A crise no mercado de trabalho nos

---

<sup>42</sup> Segundo o MTE (2013), o CBO “tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho”, podendo ser visualizado na íntegra todas as funções e suas descrições, no site do MTE: [www.mteco.gov.br](http://www.mteco.gov.br).

<sup>43</sup> Não colocaremos o Catálogo em anexo nesta pesquisa pela sua extensão, mas ele pode ser visualizado por meio do site do MTE, no endereço: [http://portal.mte.gov.br/politicas\\_juventude/2012.htm](http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/2012.htm), conforme determina a Portaria nº 723, de 23 de Abril de 2012.



anos 90, possivelmente aumentou os fatores de risco e vulnerabilidade da juventude. Com a redução de emprego e renda das famílias brasileiras nesse período, muitos jovens se viram obrigados a contribuir financeiramente nas despesas do lar, acabando por afastarem-se da escola. Além de atividades sem carteira assinada, “[...] atividades inaceitáveis (trabalho escravo, insalubre, perigoso, prostituição infantil, tráfico de drogas, crime organizado etc)” (POCHMANN, 2000, p.24) aumentaram na realidade brasileira, reforçando a terminologia.

Em relação à jornada de trabalho, o art. 18 prevê que a duração do trabalho do aprendiz não excederá a seis ou oito horas para aprendizes que já tenham concluído o Ensino Fundamental, mas computadas nesse período, as horas destinadas à aprendizagem teórica nos cursos em que estão inscritos.

Os programas de aprendizagem devem adotar, a partir de 2014, as diretrizes e parâmetros para seu funcionamento, publicadas na Portaria 723/12. Toda entidade formadora inscrita no Cadastro Nacional de Aprendizagem<sup>44</sup>, que apresente projetos de cursos pautados nessa Portaria, poderão ter seus processos validados. Esse cadastro também deverá ocorrer no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Para que os programas sejam aprovados, deveram ser seguidas as seguintes orientações:

Art. 5º A inscrição do programa de aprendizagem deve ser feita nos moldes do art. 3º desta Portaria e a entidade deve fornecer, no mínimo, as seguintes informações:

I - público participante do programa de aprendizagem, com máximo de aprendizes por turma, perfil socioeconômico e justificativa para seu atendimento;

II - objetivos do programa de aprendizagem, com especificação do propósito das ações a serem realizadas e sua relevância para o público participante, a sociedade e o mundo do trabalho;

III - conteúdos a serem desenvolvidos, contendo os conhecimentos, habilidades e competências, sua pertinência em relação aos objetivos do programa, público participante a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho;

IV - estrutura do programa de aprendizagem e sua duração total em horas, em função do conteúdo a ser desenvolvido e do perfil do público participante, contendo:

a) definição e ementa dos programas;

b) organização curricular em módulos, núcleos ou etapas com sinalização do caráter propedêutico ou profissionalizante de cada um deles;

c) respectivas cargas horárias teóricas e práticas, fixadas na forma dos §§ 2º e 3º do art. 10 desta Portaria, ou em exceção específica constante do CONAP relativa à ocupação objeto do programa de aprendizagem; e d) atividades práticas da aprendizagem desenvolvidas no local da prestação dos serviços, previstas na tabela de atividades da CBO objeto do programa; (BRASIL, 2013).

---

<sup>44</sup>O Cadastro Nacional de Aprendizagem é uma plataforma do MTE, onde as entidades formadoras em formação profissional, interessadas em executar programas de aprendizagem, devem ter seus registros feitos. Essa foi uma maneira que o MTE encontrou de supervisionar as entidades, buscando a qualidade nesse modelo de qualificação.

A carga-horária dos programas deverá ter, no mínimo, 40% de atividades teóricas, nos cursos de 400 horas, ou 50% nas demais cargas horárias. Os conteúdos e material utilizados ficam sob a responsabilidade da entidade formadora, mas devem contemplar “conteúdos e habilidades requeridas para o desempenho das ocupações objeto da aprendizagem, preferencialmente organizados conforme Portaria 723/12 e regulação inicial e continuada de trabalhadores pelos Arcos Ocupacionais” (BRASIL, 2012, s.p). Esses Arcos<sup>45</sup> descrevem as denominações e atribuições das vagas, agrupando as ocupações com base técnica semelhante.

A principal modificação nessa nova proposta é a permanência do jovem aprendiz em 80 horas teóricas de formação contínua nas entidades formadoras, para capacitação antes do início de sua prática. O objetivo é possibilitar segurança e aquisição de conhecimentos aos jovens, favorecendo as empresas na hora da contratação. Podemos dizer que esse é um avanço na Lei da Aprendizagem, pois muitos jovens tinham dificuldades de iniciar suas atividades práticas, sem orientações adequadas e acabavam tendo alguns problemas nas empresas contratantes. O relato abaixo ilustra uma dessas situações, observadas no diário de campo de nossa prática profissional:

No começo tive muitas dificuldades de relacionamento, pois me sentia perdida na minha função de crediária, tinha medo de me aproximar das pessoas, por não saber nada. Mas nesta empresa, eles conheciam a lei do aprendiz e me ensinaram muito (APRENDIZ 01, 2013, COMUNICAÇÃO ORAL).

Aprender a lidar com material de construção é muito complicado, isto só se aprende com o tempo, neste trabalho não podemos não responder o cliente. No começo foi difícil, não sabia nada, mas a empresa que estou tem me ajudado e explicado (APRENDIZ, 02, 2013, COMUNICAÇÃO ORAL).

Outro avanço nessa Portaria é a contratação de corpo docente próprio. Nesta pesquisa, discurremos que muitos instrutores são contratados para ministrar os módulos independentes, sem o mínimo de treinamento, para que possam conhecer os verdadeiros objetivos da Lei de Aprendizagem. Nessa portaria, as entidades formadoras possuem um Termo de Compromisso, que sugere uma proposta para a oscilação e falta de qualificação adequada do corpo docente, além do investimento na estrutura física:

I - adequação da proposta pedagógica aos princípios e diretrizes desta Portaria;

---

<sup>45</sup> Os Arcos ocupacionais não serão anexados, pela extensão do arquivo. Para visualização do documento, consultar o site do MTE, anexo 1, do Manual de Aprendizagem. Disponível em < [http://www3.mte.gov.br/politicas\\_juventude/aprendizagem\\_pub\\_manual\\_aprendiz\\_2009.pdf](http://www3.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf)>.

- II - existência de quadro técnico-docente próprio, na localidade em que se desenvolverá o programa, devidamente qualificado; e
- III - estrutura física e equipamentos disponíveis condizentes com os objetivos da formação profissional (BRASIL, 2013, s.p).

Algumas modificações coerentes foram colocadas teoricamente nessa proposta, resta-nos saber se serão cumpridas pelas entidades formadoras, com intuito da formação para trabalho como um princípio educativo, ou seja, uma formação que leve ao desenvolvimento profissional, emancipação humana e social.

### 3.3 DADOS E AÇÕES ATUAIS SOBRE A LEI DE APRENDIZAGEM

Em 2013, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) publicou alguns dados atualizados sobre as ações efetivadas pela Lei de Aprendizagem. Entre 2005 e 2013, participaram dos programas de aprendizagem 1,3 milhão de jovens. No ano de 2013, entre janeiro a maio, foram disponibilizadas 142 mil vagas para os aprendizes, sendo que 85 mil vagas eram para o setor administrativo. Em 2012, foram inseridos cerca de 286 mil jovens no mercado de trabalho via Lei.

Segundo informações do MTE (2013), atualmente a Lei de Aprendizagem tem o potencial de oferecer 1,2 milhão de oportunidades de trabalho para os jovens no Brasil, se todas as empresas privadas cumprirem com suas determinações. Contando com a parceria das empresas públicas, esse número poderia chegar a 1,6 milhão de vagas. Infelizmente em um levantamento no ano de 2010, apenas 25% desse montante havia sido ocupado. Aqui, encontramos um ponto interessante em nossa pesquisa, as oportunidades de trabalho via Lei de Aprendizagem existem, mas dos 3,6 milhões de alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, apenas 1,8 milhão de jovens, buscam os cursos de aprendizagem disponíveis.

A pesquisadora do IPEA, Enid Rocha, em depoimento ao Busca Jovem, aponta duas probabilidades da pouca procura dos cursos. A primeira seria a baixa qualificação educacional dos aprendizes, que não conseguem acompanhar os cursos de aprendizagem, ou que entram nos programas, mas acabam desistindo por dificuldades ou falta de interesse, a segunda seria a restrita oferta de variabilidade de cursos, muito direcionadas às realidades de cada local. Por exemplo, em cidades menores, os cursos existentes se limitam à aprendizagem comercial, que encaminha os aprendizes para vagas do comércio, farmácias e supermercados, não possibilitando a escolha do jovem, segundo suas aptidões. A falta de conhecimento sobre a relevância da Lei de aprendizagem, pelos empresários, também é uma colocação apontada por

ela. Essa problemática pode ser ilustrada por meio da observação do diário de campo, onde foram colhidos depoimentos de dois aprendizes, de umas das instituições formadoras de minha prática profissional:

Eu iniciei lá com alguns problemas, pela empresa não conhecer a lei do aprendiz. Ai eu vim aqui no instituto que estudo. Conteí o que tinha acontecido pro meu gerente. Ele é uma pessoa gente boa e conforme foi conhecendo a lei melhorou, ele não tinha entendido que o aprendiz não pode fazer hora extra, carregar peso, mas eles achavam que eu estava fazendo corpo mole, mas não era isso, eu só queria seguir a lei. Conforme eles foram aprendendo eles foram aceitando e se adaptando. Eu gosto muito da empresa. Eu faço o curso de aprendizagem em Administração e no começo me colocaram para reposição, isso me deixou muito bravo, mas fui conversar. Então iniciei como conferente e hoje sou auxiliar administrativo, e por essa minha atitude estou muito bem aqui, querem me efetivar (APRENDIZ, 03, 2012, COMUNICAÇÃO ORAL).

No começo o pessoal não entendia a lei do aprendiz, diziam: porque este piá não vem de manhã trabalhar. Eles não conheciam o programa e eu sabia de fofocas de funcionários que não gostavam de mim por isso. Falavam assim: esse piá ganha igual a nós e não trabalha. Ai minha chefe fez uma reunião e explicou. As pessoas não conhecem a lei de aprendizagem e fica muito complicado pra gente, acho que a maior dificuldade foi essa, eles não conseguem entender a diferença de estagiários e aprendizes (APRENDIZ 04, 2013, COMUNICAÇÃO ORAL).

Essas falas demonstram exatamente o desconhecimento, por parte dos empresários e funcionários, sobre a Lei de Aprendizagem e seus objetivos. Na aprendizagem do ofício, é obrigatório aliar as atividades teóricas e práticas, adequadas aos programas que os jovens estão inscritos. Algumas empresas contratam aprendizes apenas para cumprirem as determinações legais. Nesses casos ilustrados, trata-se de jovens com total conhecimento de suas atribuições e com um perfil mais ousado, que mobilizaram a empresa para apresentar a Lei de Aprendizagem, mas em muitos casos os menores, acabam se expondo a todas as tarefas que lhe são repassadas, além de sofrerem com as rotulações que lhe são atribuídas.

Atualmente, uma instituição que tem lutado para fortalecer e divulgar a Lei de Aprendizagem é a Rede Pró-Aprendiz (RPA). Formada em 2000, pela união das entidades formadoras, nasceu após a Fundação Pró-Cerrado de Goiás, que trabalha para inclusão social dos jovens através de programas de aprendizagem, e recebeu o prêmio de Melhor Plano de Negócio Social, pelas Consultorias Americanas Mackinsey e Ashoka, percebe-se que estas empresas americanas, visualizam estas ações como negócios, realizando avaliação de desempenho, como nos processos empresariais. A RPA mesmo tendo como principal objetivo fortalecer as ações da Lei de Aprendizagem e seus respectivos programas, nasce na busca desta qualidade da execução de programas.

Em junho de 2013, realizou o *I Seminário Lei do Aprendiz: Educação e cidadania empresarial na prática*, que buscou inserir a Lei de Aprendizagem como uma política pública para juventude. Seu parceiro foi o Unibanco, tendo como público: empresários, MTE, gestores públicos, organizações sociais executoras dos programas de aprendizagem. O tema principal discutido no evento foi o cumprimento da Lei de Aprendizagem, tendo em vista sua relevância para o desenvolvimento socioeconômico do país. Os palestrantes ainda trouxeram alguns dados aproximados sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, delimitando um número de 8 milhões de oportunidades atingidas até 2015, se os segmentos públicos e privados cumprirem corretamente a Lei 10.097. A primeira edição do Seminário foi realizada estrategicamente em Florianópolis, Santa Catarina, pois é o estado que possui um baixo índice de empregabilidade formal para os jovens. Até 2013, apenas 18% das vagas direcionadas aos jovens aprendizes foram preenchidas na região.

#### 3.4 O PLANO NACIONAL DE APRENDIZAGEM

Mesmo com as alterações na Lei de Aprendizagem e a fiscalização do MTE, os índices de pobreza e desemprego entre os jovens brasileiros, ainda são alarmantes, como já expostos nesta pesquisa. Diante desse quadro o MTE, juntamente com a sociedade civil organizada e o poder público, aprovou o Plano Nacional de Aprendizagem (PNAP), buscando fortalecer ações de estímulo a aprendizagem profissional aos jovens e adolescentes. Nessa proposta, algumas ações estão sendo realizadas para melhorias nos programas de aprendizagem. A primeira ação do PNAP foi criar programas de aprendizagem na administração pública e empresas prestadoras de serviços nesses segmentos, que anteriormente não estavam inclusas. Isso tem ampliado as oportunidades:

O propósito é que se realize um processo seletivo público, estrategicamente orientado para os adolescentes de políticas públicas em plena expansão pelo governo federal, como os resgatados do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), quando em idade entre 14 e 17 anos, os beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), ou ainda os adolescentes submetidos a medidas socioeducativas que encontram muito mais dificuldades para uma oportunidade no meio privado (CLEMENTINO, 2013, 48).

Gostaríamos de ilustrar, aqui, que tal iniciativa é uma ação que tem possibilitado resultados positivos para muitos jovens, os quais não conseguiam postos de trabalho em outros segmentos. O relato abaixo apresenta a fala de uma jovem aprendiz de 19 anos de

idade, do curso de aprendizagem em administração, efetuado por uma ONGs, que a encaminhou para o setor judiciário de uma cidade do interior do Paraná:

Tenho vergonha de assumir, mas parei várias vezes na delegacia por vandalismo e briga, agora com meus colegas de trabalho, aprendi que nem sempre a razão é minha, eles fizeram me conhecer pessoalmente. Estou terminado meu contrato de dois anos. No trabalho, estou aprendendo muito, estou conhecendo jurisdição. Mas quero conciliar com a psicologia, que acabei de passar e consegui bolsa. Eu quero me especializar em reabilitação e drogas, quero mexer com isso, tenho parentes que trabalham na Penitenciária e conheço esta realidade. Com o jovem aprendiz tive a oportunidade de entrar na justiça no setor criminal e aprendi muita coisa, como: penas comunitárias, audiências, fico analisando, olhando os réus e gosto bastante. Ali dentro convivo com pessoas que viraram uma família, meus chefes são um pai e uma mãe, me espelho no jeito deles resolverem os problemas e levarem a vida. Eu era muito afobada e eles me ensinaram que devo terminar o que começo, e não parar por eu quero. Eles me ajudaram a ser forte, a não descontar minha raiva nos outros, a não chegar de cara fechada (APRENDIZ 05, ONG, 2012, COMUNICAÇÃO ORAL).

A fala da entrevistada demonstra que os programas de aprendizagem, apesar de suas limitações, podem ser muito relevantes na vida de muitos jovens. Além das práticas aprendidas nos ambientes laborais, eles podem ter a oportunidade de um convívio social pleno, que os levem a se desenvolverem como pessoas. Especificamente nesse caso, a jovem além de melhorar sua qualidade nas relações sociais, aprender sobre suas possibilidades e restrições, finaliza seu contrato com a inserção na faculdade, pelo incentivo do departamento.

Continuando sobre as ações do PNAP, podemos enfatizar que ele tem sugerido a padronização de ofertas dos programas e currículos, qualidade técnico-pedagógica e a constante reformulação dos cursos, para que se tornem condizentes com as ofertas de trabalho que o mercado de trabalho tem oferecido. Atualmente, o PNAP tem veiculado na mídia informações e propagandas com o fim de divulgar a Lei de Aprendizagem e sua relevância para o desenvolvimento social e econômico do país.

### 3.5 O EMPRESARIADO E A LEI DE APRENDIZAGEM

Buscando o aumento da competitividade industrial para o desenvolvimento econômico do país, o empresariado brasileiro, adepto das propostas da Reforma do Estado e do discurso da crise da educação, tem atuado como protagonista nas articulações das políticas educacionais. Assim, em conjunto com OMs, eles são fortes aliados do capital e os principais agentes financiadores para a concretização das ações que acontecem, conseqüentemente, traçam os ditames que deverão ocorrer, buscando nessa relação de troca, atender aos próprios interesses. “Na verdade os empresários peticionam a participação ativa nas decisões ativas

referentes aos destinos na educação brasileira, incluindo a participação nas esferas de decisão no Ministério da Educação e até mesmo no cogestão das escolas” (MELO, 2009, p.908).

Em nossa pesquisa, pudemos perceber as determinações sofridas pela educação profissional, num processo desencadeante de uma lógica cíclica: as políticas para juventude em educação profissional com orientações das OMs influenciam as ações e determinações do empresariado brasileiro junto ao Estado, os quais em conjunto gestam as diretrizes do funcionamento dos cursos oferecidos no Brasil. Nesta sessão, começamos nossas discussões por meio da análise dos discursos e ações do empresariado brasileiro, nas práticas da Lei de Aprendizagem e na educação profissional. Como a Lei de Aprendizagem obriga tal segmento a contratar aprendizes, esse tipo de inserção passou, atualmente, a ser a principal fonte formal, de ingresso dos jovens no mercado de trabalho brasileiro.

Os dirigentes das políticas para educação e da indústria começaram a fazer aproximações entre a escola e os setores produtivos, buscando dinâmicas gerenciais muito semelhantes. “O padrão ideal de aprendizagem é aquele no qual o educando desenvolva as habilidades de aprender a aprender e apreender a fazer” (OLIVEIRA, 2005, p.11). Os textos produzidos pela principal instituição representativa do setor industrial no Brasil, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI)<sup>46</sup> demonstram esse ideal. A indústria, que não tem interesse em diminuir seus lucros e aumentar de postos de trabalho, apoia a ideia de apenas treinar os trabalhadores.

As determinações do empresariado brasileiro vão ao encontro das propostas das OMs, segundo as quais, por exemplo, deve haver a educação profissional aligeirada, que adéque à aprendizagem para novas tecnologias. Para Melo (2009), os documentos da CNI trazem fragmentos de uma proposição de uma educação básica sólida, que facilite a aquisição para o aprendizado desses novos conhecimentos, pois acreditam que, na formação profissional, não pode ser despendido muito tempo para capacitação. A CNI adere às filosofias do BM, BIRD e CEPAL, para as quais a educação é a principal forma de reverter a situação financeira e social de sua população, desde que esteja articulada ao desenvolvimento e competitividade, para isso:

A indústria deseja ser eficiente, competitiva e inserida em uma sociedade marcada pela melhoria dos indicadores sociais e redução dos desequilíbrios pessoais e espaciais

---

<sup>46</sup>A Confederação Nacional das Indústrias é o órgão que representa as indústrias brasileiras, defendendo seus interesses.

de renda. Atuar, simultaneamente, sobre os problemas de eficiência e equidade é o grande desafio da sociedade brasileira. Os caminhos para se atingir este objetivo passam, necessariamente pela elevação da produtividade, pelo aumento da eficácia dos gastos sociais (em especial, saúde e educação) e manutenção de uma trajetória de crescimento sustentável. É a compreensão da indústria em que processos de ajustes centrados, não são suficientes para estruturar uma nova direção estratégica (CNI, 1994, p.6).

Existe, porém, uma contradição explícita, quando a CNI refere-se à eficácia nos gastos sociais, pois não está instigando o aumento do Estado em investimentos nessas áreas, ao contrário, para ela, o investimento público na área social gera altos impostos, impossibilitando que as indústrias consigam competir com a produção estrangeira. Por isso, sempre foram a favor da privatização e da reforma do Estado, do ideário neoliberal, para melhorias em seu próprio favor. “Percebe-se o perfil do trabalhador que se quer formar para os interesses da burguesia industrial: um trabalhador que não se compromete como elemento de classe, mas apenas consigo mesmo e com a empresa” (MELO, 2009, p.897).

Como exposto no tópico anterior, as empresas estão diretamente ligadas aos programas de aprendizagem, pois são as intermediadoras das práticas dos aprendizes, junto à formação pelo Sistema S. Atualmente, tais entidades formadoras representam os setores produtivos como: indústria, comércio, transporte, agricultura, cooperativas e outros. E seu orçamento é controlado pela própria CNI, no montante de 8 bilhões de reais, provindos dos 1,5% das folhas de pagamento das empresas.

As contradições nas propostas políticas, econômicas e educacionais das entidades do Sistema S são evidentes desde a criação do SENAI. Não se pode negar que é um sistema tem grande credibilidade no Brasil, com escolas espalhadas em todos os estados e uma estabilidade de mais de 60 anos. Segundo Cunha (2000), o SENAI, por exemplo, deveria ser uma instituição pública pela sua constituição, mas se analisarmos a gestão de recursos é visivelmente uma instituição privada, mostrando o corporativismo do Estado novo. Na direção do SENAI, como nas outras entidades, ficam evidentes esses traços, através de seu gerenciamento pela:

A Confederação Nacional das Indústrias, mais as federações estaduais de sindicatos patronais que dirigem a entidade, escolhem seus diretores e determinam a política a ser seguida. Na composição do Conselho Nacional e dos conselhos regionais, a participação mínima do Estado pode ser assinalada: ao lado dos presidentes das federações ou sindicatos patronais, estão dois representantes do governo, um do Ministério do Emprego e outro do Trabalho (CUNHA, 2000, p.45).

O problema é que as instituições têm personalidade jurídica de direito privado, mas não se enquadram como fundações ou associações, ficando obscura sua adequação a uma



Administração Indireta<sup>47</sup>. Outro problema é que essas entidades “não prestam serviço público delegado pelo Estado, mas atividade privada de interesse público (serviços não exclusivos do Estado); exatamente por isso, são incentivadas pelo Poder Público” (PIETRO, 2010, p. 505). Entidades como essas possuem uma série de privilégios perante o Estado, as exigências ficam apenas focalizadas na fiscalização estatal da contratação de pessoal e prestação de contas de suas atividades.

Para o empresariado, as propostas de Reforma do Estado percebidas no âmbito da qualificação profissional pelo setor público não-estatal fortalecem seu segmento. O empresariado reconhece a ineficiência do Estado, entrando como protagonista nas ações, por meio da filantropia e das questões sociais. Viriato (1997) comenta que a filantropia empresarial não se preocupa apenas com a solidariedade, mas articula seus propósitos em benefício do próprio capital, capacitando mão-de-obra para aumento da produtividade através do desenvolvimento da força de trabalho. Nessa transmissão de ações estatais, uma grande parte dos ganhos fiscais deve ser repassada a um fundo público internacional, impedindo o Estado de investir mais nos problemas sociais, fortalecendo ainda mais as parcerias com a sociedade civil e o empresariado.

Na proposta de responsabilidade social das empresas, existe uma constante problemática, a parceria encobre através de seus feitos a “exploração do trabalho, negando o conflito de interesses de classes” (VIRIATO, 19997, p.82). As empresas, atuando efetivamente na responsabilidade social do Estado, o reduzem a agente de ações sociais e responsável pelos benefícios do trabalhador. O problema é que:

A possibilidade dos trabalhadores intervirem, criticarem, polemizarem, interferirem pelo comum – ocorre na esfera pública estatal; portanto, o público estatal tem sido o espaço do político, da ação em prol do bem comum coletivo. Nele os sujeitos sociais procuram exercer, na disputa política, o poder de interferência e decisão (VIRIATO, 1997, p.82).

Por outro lado, como já exposto no Capítulo III, por meio do documento publicado pelo Banco Mundial: Reformas Econômicas e Trabalhistas na América Latina e Caribe de 1995, o BM já indicava o modelo brasileiro adotada pelo SENAI, como referência de formação aos demais países. No âmbito político brasileiro, cada vez mais as empresas não-estatais ganham credibilidade com base na ineficiência do Estado que deveria ser o espaço de luta pelos direitos sociais.

---

<sup>47</sup>Administração Indireta é um modelo de administração de forma descentralizada.

### 3.6 AS OMS E A LEI DE APRENDIZAGEM: A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) “é a agência das Nações Unidas que tem por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade” (OIT, 2013, s.p). O termo *trabalho decente*, cunhado em 1999, representa e abrevia toda a missão da OIT exposta na frase anterior, além de ser um dos objetivos estratégicos na busca da diminuição de desigualdades sociais, ou “trabalho produtivo adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna” (MTE, 2013).

Em 2003, a OIT formalizou com o governo brasileiro o compromisso de desenvolverem ações conjuntas de políticas para juventude. Para Clementino (2013), a Aprendizagem respaldada pela Lei 10.097, por meio de seus programas, é vista como um dos mecanismos mais eficientes para o desenvolvimento de ações relativas ao mercado de trabalho juvenil para o trabalho descente. A determinação desta OM foi tão incorporada no Brasil, que em 2006 tornou-se tema da Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD) e, em 2012, foi Agenda Nacional de Trabalho Decente para Juventude (ANTDJ), onde foram estabelecidas quatro prioridades:

i) mais e melhor educação; ii) conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar; iii) inserção ativa e digna no mundo do trabalho; e iv) o diálogo social –, podem-se identificar, no instituto legal da aprendizagem profissional, os elementos que justificam seu caráter de trabalho decente(CLEMENTINO, 2013, p.47).

No primeiro item: mais e melhor educação, foi discutido o cumprimento da Lei de Aprendizagem, o tempo do contrato e a vinculação do programa à frequência obrigatória na escola, para aqueles que não terminaram a educação básica. Outra preocupação dessa agenda é a forma como os cursos de aprendizagem devem ocorrer. Notamos que as colocações feitas teoricamente pelo MTE são extremamente relevantes, pois defendem que a formação produtiva do aprendiz não deve sobrepor-se à formação qualitativa, e a saída da escola para o mercado de trabalho deve ocorrer de forma gradual, para atender aos verdadeiros objetivos da aprendizagem. Em nossa pesquisa, mesmo com um caráter bibliográfico, tivemos a oportunidade de ouvir vários depoimentos de jovens que estão atuando em empresas em contratos de aprendizagem. Esse acesso foi possível, pois, em minha experiência profissional,

fui instrutora do Sistema S e por estar pesquisando a Lei de Aprendizagem, muitos alunos da Universidade onde atuo e que trabalham como aprendizes compartilham suas experiências. A maioria das empresas ainda não conhece a proposta da Lei de Aprendizagem, que poderia contribuir na preparação de bons profissionais. O desenvolvimento pleno do aprendiz por meio de uma formação metódica de qualidade aliada às atividades práticas, convivência social no espaço de trabalho podem formar profissionais mais capacitados profissional e pessoalmente.

A proposta da aprendizagem é de formar e lapidar os aprendizes de acordo com as necessidades do mercado, mas em um ritmo adequado, que atinja todas as possibilidades de aprendizagem do jovem. Na maioria dos discursos dos aprendizes, que ouvimos no decorrer desta pesquisa, existe uma prática contraditória ao que a Lei propõe. Muitos desses jovens relatam que os empresários tecem críticas ao afastamento dos aprendizes de suas práticas para realização dos módulos teóricos; outro problema é a jornada de 6 horas diárias, criticada pelos próprios colegas de trabalho, os quais acreditam que o aprendiz não poderia ter “privilégios” de cargas horárias menores, isso pela falta de explicação sobre o programa. A “sociedade ainda não tem conhecimento da importância de um programa de aprendizes. Tanto o estágio quanto a aprendizagem são oportunidades de inserção, mas a lei de aprendizagem ainda permite uma qualificação profissional”(ROCHA, 2013, s.p). Essa é a segunda prioridade do ANTDJ, a conciliação dos estudos, trabalho e família.

Na quarta proposta: diálogo social deve ser permeado pelas relações de trabalho, uma das formas de atuação é o trabalho decente, como o proposto pela Lei de Aprendizagem. Para isso, foi criado em 2008, o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, que tem buscado mobilizar todos os segmentos da sociedade civil e organizada, para conscientização dos programas de aprendizagem:

É verdade que o fórum nacional, já replicado na grande maioria dos estados, visando ao equacionamento de questões que necessitam de articulação em nível local, ainda carece de uma participação mais ativa dos próprios aprendizes para que se constitua em um verdadeiro espaço de diálogo social. Não se tem dúvida de que programas de aprendizagem propiciam a reflexão do aprendiz sobre as relações sociais e corporativas em que está provisoriamente envolvido; e que esse jovem tem oportunidade de conviver com diversas categorias profissionais, além da riqueza de interagir com outros jovens na parte teórica do programa, jovens oriundos de outras organizações, com diferentes tipos de gestão de pessoas e de outros setores da economia (CLEMENTINO, 2013, p.46-47)

Neste ponto, gostaríamos de ilustrar nossa pesquisa bibliográfica, com um depoimento de um jovem aprendiz que iniciou seu curso de aprendizagem em uma instituição

do Sistema S, permanecendo por um ano, mas optou por sair e entrar no mesmo curso oferecido por uma entidade filantrópica na mesma cidade:

Quando eu estava *em uma instituição formadora do Sistema S*, eu não sabia que existia uma lei do aprendiz, nunca nos foi apresentado. Quando entrei aqui, eles nas primeiras semanas começaram a estudar a lei com a gente. Por que lá na outra instituição, eles nunca falaram nada dos direitos e deveres da lei do aprendiz (Grifo nosso para preservar a instituição, APRENDIZ 01, 2013, ONG).

Para que o jovem aprendiz possa engajar-se no reconhecimento dos verdadeiros propósitos da aprendizagem, é necessário apresentar a ele os objetivos do programa. Por meio de nossa experiência profissional, podemos inferir que um dos grandes problemas da Lei de Aprendizagem não é apenas a falta de conhecimento por parte dos empresários, mas dos jovens e dos próprios instrutores. Os profissionais contratados para execução dos módulos dos cursos nas instituições formadoras recebem suas apostilas prontas, sem uma preparação prévia ou uma formação específica para que também estejam conscientes da relevância do projeto, não tendo possibilidades de conscientizar seus alunos. Uma das ações necessárias e primordiais para o funcionamento dos verdadeiros propósitos dos cursos de aprendizagem seria a formação contínua dos instrutores, programas de conscientização das empresas parceiras e dos próprios funcionários para acolhimento dos jovens e acompanhamento contínuo do aprendiz, no período de seu contrato.

### 3.7 APROXIMAÇÕES DA PORTARIA N° 615 ÀS DETERMINAÇÕES DAS OMS E EMPRESARIADO.

A Portaria nº 615, de 13 de dezembro de 2007, altera alguns dispositivos do decreto 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que regulamenta o Cadastro Nacional de Aprendizagem. As entidades formadoras inscrevem seus programas para serem aprovados e avaliados. Este é um instrumento do MTE para manter a qualidade desse modelo de formação. Nessa Portaria, queremos dar enfoque às diretrizes gerais, estabelecidas as entidades para que possam elaborar seus programas.

Começamos nossas reflexões trazendo um dos primeiros itens, no qual é proposto: “A promoção da mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte do itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida” (BRASIL, 2007, s.p).

Podemos observar que esse tópico adere ao discurso das OMs, já relatado no III Capítulo, através da análise do documento “Educação e formação ao longo da vida; uma ponte para o futuro”, da UNESCO. No primeiro eixo temático desse documento, a CEPAL sugere que o ensino profissional seja reformado para que os trabalhadores se adéqüem às novas tecnologias para mobilidade, evitando desemprego e desigualdade social.

Esse documento sugere que os trabalhadores devem estar inclusos na formação geral e profissional, compreendendo valores, conhecimentos, habilidades, competências e qualificações, características estas que devem estar presentes ao longo da vida. São falas muito aproximadas, ficando bastante claro que o Brasil adota em suas políticas educacionais os modelos e orientações internacionais, principalmente, a respeito à educação profissional. Essa OM traz orientações específicas à aprendizagem, salientando que “a cultura da aprendizagem deveria permitir a criação e manutenção de uma estrutura institucional que instalará a aprendizagem ao longo da vida e uma ampla participação na educação e na formação” (UNESCO, 1999, p.13-14). Para esta, o ensino técnico e profissional é um dos instrumentos mais poderosos para enfrentamento dos desafios aos desenvolvimentos dos países, pois auxilia os jovens trabalhadores a encontrarem uma posição enquanto membros produtivos de uma sociedade.

No mesmo item da diretriz regulamentadora da Lei de Aprendizagem, são colocados, de forma sintética, os termos: “promoção da mobilidade no mundo do trabalho”. Mas, ainda no mesmo documento acima descrito, a UNESCO detalha possibilidades de obtenção para mobilidade. Para ela, o estudo de línguas e tecnologias, aquisição de habilidades técnicas e pessoais, novos sistemas salariais e trabalhos independentes, dariam mais possibilidades aos trabalhadores para transitarem pelo mercado de trabalho.

### 3.8 ALTERAÇÕES DOS DISPOSITIVOS DA LEI DE APRENDIZAGEM PELA PORTARIA 723/12 E APROXIMAÇÕES COM O EMPRESARIADO E OMS.

Nesta unidade, gostaríamos de fazer uma aproximação entre as diretrizes curriculares atuais, estabelecidas na Portaria 723/12, aos interesses do empresariado e determinações das OMs, mostrando a estreita relação nos discursos proferidos entre eles. Iniciamos nossa análise trazendo alguns fragmentos das diretrizes da Portaria citada.

No primeiro item, está expresso o primeiro objetivo que se pretende alcançar, mas deixando margens inócuas de interpretação: “a) desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão”. Para o tratamento dessa

questão, buscamos fundamentação teórica nos estudos de Frigotto, a fim de entender o desenvolvimento profissional e pessoal de um aprendiz, na qualidade de cidadão.

Antes de qualquer discussão, é importante pensar sobre alguns questionamentos: o que é ser cidadão? A que se refere o conceito de cidadania? O conceito de cidadania é um termo recorrente nos documentos nacionais e internacionais de educação profissional, mas não se faz claro. No Brasil, ele nasce em meio à constituição da sociedade pós-colonial, sem muita definição do que seriam os direitos do cidadão. Mesmo que formalmente saibamos que todos são cidadãos, as classes sociais possuem acessos diferenciados “aos bens necessários a sobrevivência... não asseguram direitos iguais para todos porque prevalece, na prática o princípio lokeano da propriedade privada” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.53), por isso o termo é tão fragilizado. O conceito está diretamente ligado à liberdade e igualdade individual, em uma sociedade coletiva, de direitos e auto realização de potencialidades, dentro de uma sociedade política. Os autores ainda elucidam que:

Esta diz respeito à capacidade do homem, enquanto indivíduo real, recuperar em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a sociedade, em uma condição de co-pertencimento à sua condição de indivíduo e de cidadão (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.57).

Vivemos, no entanto, em uma realidade, onde os trabalhadores participam de diversos segmentos, que exigem competências para exercer a cidadania. Em relação ao trabalho, “a ênfase na cidadania recai sobre o cidadão produtivo, sujeito as exigências do mercado, onde o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia”(Op. Cit, p.53). Voltando ao III Capítulo, segundo os autores citados, é com a implementação do PLANFOR, que se instala o termo “cidadão produtivo”. O que significa submeter-se às determinações do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de suas potencialidades. Sem uma determinação clara aos aprendizes, empresários e instrutores dos programas, esse objetivo será a reprodução das determinações das OMs, já aderidas pela educação profissional brasileira.

O mesmo discurso pode ser visto no segundo documento da CEPAL, analisado no Capítulo II, Equidade e Transformação Produtiva: um enfoque integrado. Neste, uma das principais propostas é a importância da cidadania para formação e competitividade dos trabalhadores. Para essa Oms, cidadania é responsabilidade social, transmissão de valores e formação democrática, através da aquisição de habilidades para melhor desempenho. É interessante ressaltar que o conceito de cidadania, para esta OM, está completamente

associado ao capital, ou seja, a garantia de direitos está atrelada apenas à produção, sem levar em consideração todos os outros âmbitos do ser humano.

Na sequência dessas diretrizes, é colocado o seguinte item: “b) perfil profissional, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem e descritos na CBO” (BRASIL, 2013, s.p).

Podemos observar em nossa pesquisa, que os programas oferecidos em cada região, atendem apenas às demandas locais. Os jovens não buscam os cursos por uma escolha vocacional, de acordo com suas potencialidades e habilidades, mas pelas oportunidades que suas cidades oferecem. Em cidades interioranas, como as observadas em nossa prática profissional, os aprendizes acabam tendo poucas opções. As vagas geralmente são voltadas para redes de supermercados, farmácias e comércio local.

Nesse ponto, fica bastante claro, mesmo que exposto em um texto não detalhado, que os programas de aprendizagem têm como propósito a formação para o objeto específico dos ofícios das empresas ofertantes. Hoje, sabemos que não existe uma pré-seleção que encaminhe os jovens para vagas adequadas ao seu perfil profissional, mas para as necessidades do mercado de trabalho local. Abaixo ilustramos essa realidade com o depoimento de um dos aprendizes, que evadiu do curso de uma entidade do Sistema S:

Na verdade eu era aprendiz no Sistema S, mas por estar estudando, não queria trabalhar onde eu estava trabalhando, em um supermercado, daí eu sai do curso, pois lá os cursos eram só para supermercados. Uma pessoa muito amiga minha, me falou pra fazer aprendizagem em administração aqui neste instituto. No Sistema S a parte técnica é totalmente focada, é bem profundo, você aprende mesmo como é o processo de um supermercado, mas é muito técnico. Aqui eles avaliam se você se dedicou nas aulas, não faltou, sua frequência e postura. O que o mercado cobra eles nos cobram, uma postura enquanto pessoas e profissionais aprendizes (APRENDIZ 06, 2013, COMUNICAÇÃO ORAL).

A fala do jovem ilustra uma realidade pré-determinada pelas próprias diretrizes curriculares da Lei de Aprendizagem, de que sejam atendidas as “potencialidades do mercado local e regional de trabalho e as necessidades dos empregadores dos ramos econômicos para os quais se destina a formação profissional” (BRASIL, 2013,s.p). Esta também é uma determinação decorrente das OMs. Na análise do documento Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva, no Capítulo II, a CEPAL, em 1997, criticava os países que não se adequavam às necessidades do mercado e colocava que os problemas da capacitação nos países da América Latina não eram apenas referentes às vagas, mas, principalmente, à inadequação da oferta, que deveria atender às reais necessidades das empresas. Assim, a Lei de Aprendizagem adere às reformulações da formação profissional do setor produtivo.

Outra diretriz que regulamenta a Lei de aprendizagem é:

- 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) direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política (BRASIL, 2013, s.p).

Tal diretriz adota as recomendações estipuladas em 1999, no eixo: o ensino técnico profissional para todos, publicado pela UNESCO. Nesse item, ela sugere que a educação profissional deverá ser direcionada principalmente aos grupos marginalizados, em vulnerabilidade social, levando em consideração as desigualdades de gênero, promovendo ações de capacitação a todos. Em relação aos deficientes, há um discurso muito próximo das OMs, ou seja, orienta-se que sejam realizadas ações para aperfeiçoar a inserção desses jovens deficientes ou vulneráveis, de acordo com suas potencialidades, mas estimulando seu potencial. De maneira resumida, a Lei da Aprendizagem segue a mesma ideologia vigente para eles, utilizando em muitos momentos a mesma terminologia usada.

Por fim, os discursos adotados pelas práticas educativas da educação para o trabalho, assim como as propostas da aprendizagem pela Lei do Aprendiz reafirmam, mesmo depois de tantas alterações em suas portarias e decretos, algumas práticas sociais mediadoras como proposta de desenvolvimento econômico.

O modelo de Educação Profissional, patrocinado em grande parte pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, é aceito de maneira subordinada pelos governos e empresários. Este não se constitui como um modelo que emancipa a classe trabalhadora, apenas “subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda e predatório”(FRIGOTTO, 2001, p.80).

Não podemos aferir apenas as limitações da Lei de Aprendizagem, pois percebemos, no decorrer desta pesquisa, os benefícios que ela traz para muitos jovens. As influências e a subordinação da Lei, suas diretrizes e das próprias entidades formadoras, ao atendimento das necessidades do capital, porém, são concretas, mesmo nas ONGs que atuam na luta pelo ensino público de qualidade, buscando os interesses das classes menos favorecidas. Os projetos provindos das entidades filantrópicas possuem ações relevantes, principalmente as voltadas para crianças e adolescentes, entretanto ficam evidentes suas limitações se forem avaliados os sucessos em relação aos inúmeros projetos abertos e extintos posteriormente. Pouca estrutura física e falta de recursos humanos são uma das maiores dificuldades desse segmento. No Brasil, tais fragilidades apareceram em números assustadores por todo o país.



Mas, infelizmente, o incentivo financeiro de muitas delas provém de parcerias internacionais e de empresários locais, com interesses políticos:

Foram assim criadas ONGs de alcance internacional que serviriam como canais de apoio, investimento ou troca, que seriam financiadas por agências multilaterais e por grandes corporações. Enquanto essas primeiras ONGs tinham a total anuência e, muitas vezes, a supervisão de seus governos, entidades similares foram surgindo a partir de iniciativas independentes da sociedade civil. A grande maioria das ONGs, como as percebemos hoje, foram, não só no Brasil, mas em todo o mundo, uma resposta da sociedade civil ao vácuo criado pelo desenvolvimentismo (ÁLVARES, 2001, p. 1).

Esse fenômeno é recente, estando associado às ações do Banco Mundial em relação ao Terceiro Mundo, cuja proposta aliava intenções de voluntariado a fins econômicos. Mesmo no segmento que busca a luta dos interesses das classes sociais menos favorecidas tem suas ações financiadas pelas OMs e pelo empresariado.

Em relação à formação, a alocação proferida de educação polivalente, na verdade, acaba por adestrar e acomodar o trabalhador, tornando-o um “cidadão mínimo, que pensa minimamente e reage minimamente” (FRIGOTTO, 2001, p. 80). Para Frigotto, as portarias que regulamentam a Educação Profissional são evidentemente pautadas no ideário do capital, com formação fragmentada, que possibilitam tornar seus trabalhadores empregáveis, sem garantia de direitos, cidadania e obtenção de uma profissão.

Frigotto (2001) salienta que essa é uma estratégia do BM para os países periféricos, tendo como orientações pedagógicas o eixo a adaptação e conformação do trabalhador, no plano psicofísico e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais de produção. Assim, a CNI, representa no Brasil, o ideário do BM. O plano pedagógico adotado pelas OMs usam terminologias como conhecimento, atitudes, competitividade, e tornaram-se a perspectiva pedagógica do governo para educação básica e profissional.

As OMs sugerem ainda, desenvolvimento pessoal, raciocínio crítico e oportunidades de trabalho a todos os jovens, mas conseqüentemente reafirmam estas possibilidades, oferecendo para alcançar seus objetivos, cursos fragmentados, através de treinamentos aligeirados. A maioria dos documentos sugerem investimentos para população jovem e vulnerável, atribuindo a responsabilidade do êxito ou fracasso, das ações em educação profissional à juventude e não as políticas educacionais, sociais e econômicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas argumentações, partindo dos objetivos pilares deste estudo, com o intuito de apreender as considerações oriundas do nosso trabalho, resgatando as aproximações realizadas no conjunto do levantamento teórico. Partimos de nosso objetivo geral que visava a analisar a Lei de Aprendizagem nº 10.097/2000 e suas diretrizes curriculares, através do desenho político dos atuais programas de aprendizagem no Brasil, possibilitando a compreensão da influência do Estado e dos organismos internacionais nas políticas de educação profissional.

A Lei de Aprendizagem e seus programas, assim como os documentos analisados nesta pesquisa, levaram-nos a reflexões e a novas indagações sobre esse modelo de formação tão empregado em nosso país. O estudo evidencia uma lógica cíclica, na qual as políticas para juventude em educação profissional com orientações das OMs influenciam as ações e determinações do empresariado brasileiro, que junto ao Estado, gestam as diretrizes do funcionamento dos cursos oferecidos no Brasil. Parece-nos evidente que as políticas educacionais no Brasil, principalmente as voltadas à educação profissional, caminham em direção à política neoliberal e, conseqüentemente, esse ideário atende às demandas capitalistas, que camuflam seus interesses adotando o discurso de uma proposta que alie educação à equidade social. Observamos também que os documentos produzidos pelo BM, Cepal, e outras OMs em relação à educação profissional, reafirmam o mesmo conceito de equidade, mas não buscam igualdade, ao contrário, acabam por reforçar as diferenças sociais, rotulando os aprendizes trabalhadores, como jovens pobres e vulneráveis. Conceitualmente existe diferença nos termos, pois, “enquanto o princípio da igualdade tem como pressuposto que na repartição da riqueza cada um deve receber de acordo com as suas necessidades, o princípio da equidade ressalta que a competição entre os indivíduos é que assegurará o quanto cada um deve ter” (OLIVEIRA, 2005, p.8).

Analisar a Lei de Aprendizagem sobre a ótica de uma perspectiva política tornou possível o entendimento de uma série de condicionalidades que implicam seu funcionamento. Como a Lei está diretamente ligada ao empresariado brasileiro, pois obriga a contratação dos aprendizes por esse segmento, a formação profissional nesse contexto se torna arraigada aos seus propósitos. Com isso o empresariado brasileiro acaba interferindo continuamente, nas ações de políticas para educação no país, principalmente as referentes a educação profissional.

Nas entrelinhas da Lei de Aprendizagem, notamos que suas diretrizes curriculares demonstram essa realidade, expondo de forma bastante nítida a formação técnica que se quer,

aliando aos aspectos da formação humana, que busca amenizar o discurso capitalista. Além da adequação ao mercado, a Lei tem como proposta a formação humana implícita nas diretrizes curriculares. Percebe-se, porém, uma tentativa forjada de adequação das habilidades humanas, em benefício do desenvolvimento do jovem e não do capital. Nesse novo cenário global, são buscados trabalhadores, cada vez mais dotados de competências necessárias a todas as faces da formação técnica e humana. Mas sabemos a formação do homem, não acontece apenas em espaços limitados, em curtos prazos, nem ao menos em entidades formadoras em educação profissional. O jovem necessita para seu desenvolvimento pessoal completo, de um conjunto de ações necessárias ao longo de toda a sua existência como bases familiares, educacionais, satisfação das necessidades básicas, valores e normas, para que isto aconteça de forma adequada e real.

Outro conceito recorrente, para o desenvolvimento humano, observado nos documentos internacionais e na própria lei, é o termo cidadania. Para Frigotto (2001), a cidadania como direito civil distancia-se das reformas educativas ocorridas na educação profissional. No ensino técnico, com seus programas breves modulares, o trabalhador tem reduzido seus saberes, adquirindo apenas as questões operacionais, ao invés da técnica de todo o processo produtivo. Os valores coletivos que deveriam ser transmitidos são pautados no individualismo, da competitividade exigida pelo mundo empresarial e apoiados em um discurso social. Observamos em nosso estudo que o empresariado e as OMs, proferem o discurso do social, mas na verdade não existe um interesse em modificar este quadro, pois não defendem a reforma social, com garantia de direitos em nenhum momento. Ao contrário, apóiam a idéia de preparar o trabalhador para o mercado e para assumir a responsabilidade por suas ações e obtenção de direitos.

O empresariado brasileiro tem uma prática histórica de investimentos de baixo custo e qualidade, para formação humana de mão-de-obra, tendo como principal objetivo, a competitividade internacional, apenas adotando o discurso da cidadania. Em nossas pesquisas, resgatamos a primeira versão do documento da Lei de Aprendizagem, no qual suas intenções já eram a inserção do jovem, com conotação social, dando prioridades aos órfãos, considerados nesse contexto os meninos marginalizados de rua. Interessante observar que, no mesmo ano, é criado o SENAI, maior expoente da formação industrial, para atender a qualificação voltada aos seus interesses, não é por acaso que seus diretores até hoje são atrelados às indústrias brasileiras.

Outra representação da indústria, como a FIESP, também adota o discurso social para justificar suas ações, mas esta, em particular, responsabiliza o Estado pela formação da

população jovem. Para ela, o Estado deve “concentrar maiores esforços e recursos em áreas fundamentais para as populações mais jovens adquirirem competências que assegurassem a conquista de uma nova cidadania” (OLIVEIRA, 2005, p.71), deixando explícita sua participação nas políticas de educação, em prol de seus interesses.

Verificamos também, neste estudo, por meio das pesquisas de Oliveira (2005), que a maior representante do empresariado a CNI, desde 1993, antes mesmo da nova Lei de Aprendizagem, deixa expressa, por meio do documento *Educação Básica e formação profissional: uma visão dos empresários entra como sujeito ativo nas reformas das políticas educacionais*, sua influência nas políticas educacionais. Com a descentralização da educação, o empresariado entra nos conselhos escolares, orientando ações estratégicas principalmente referentes à educação profissional, para aumento da produtividade de seu capital. Suas ações são determinadas pelas OMs, sobretudo pelas orientações do Banco Mundial, agente financiador de seus projetos. Assim, o Estado, buscando atender as orientações internacionais de parcerias com o setor privado, reformula a Lei de Aprendizagem e reconfigura seus programas.

A pesquisa evidenciou ainda, a dificuldade do entendimento e aceitação da Lei de Aprendizagem por algumas empresas. Algumas delas ainda acreditam que o jovem aprendiz tem uma produtividade inferior pela demanda do tempo dedicada à aprendizagem teórica e pelas restrições de atividades que o aprendiz pode desempenhar. Pochamann (2000) elucida que, no modelo neoliberal, o governo busca a flexibilização do mercado, pois também vê a produtividade do jovem de maneira mais precária. Diante dessa constatação, oferece benefícios de contratação às empresas como contratos de trabalho flexíveis, encargos sociais menores e salários mais baixos.

Nesse aspecto, elucidamos um dos pontos fortes da Lei, a proteção do menor para o aprendizado do ofício, sem exploração moral ou física. Entendemos, entretanto, que, para isso, os jovens deverão ser educados para refletirem criticamente, discutindo os direitos e deveres que a lei lhe garante. Nossa pesquisa não possui um caráter de pesquisa exploratória de campo, mas notamos por meio de nossa prática profissional e dos discursos dos jovens que relataram suas experiências, um interesse maior das entidades formadoras que não fazem parte do Sistema S em orientar os aprendizes nas determinações da Lei de Aprendizagem.

Identificamos que as ofertas de vagas, na maioria das vezes, não são preenchidas, pois nem sempre os jovens brasileiros, buscam as oportunidades provindas dos programas de aprendizagem. Um dado interessante desse estudo é que nem sempre existe um problema de falta de emprego, mas sim vagas que nem sempre são preenchidas, pela pouca procura ou

desistência dos jovens aprendizes nos cursos de aprendizagem, pois as ofertas de cursos estão limitadas às demandas de cada região, não levando em consideração as habilidades e vocações dos jovens.

Seria necessário reavaliar os contextos em que os jovens estão inseridos, suas habilidades, criando espaços de aprendizagem, mais adequados as suas expectativas. São condições viáveis, mas precisam de mudanças estratégicas nos programas. No Brasil, o investimento na educação ainda é muito baixo, em relação aos países desenvolvidos, que investem, desde a educação básica, na formação para o trabalho. A educação não é a única solução para o desemprego juvenil, mas o incentivo destes através de melhores condições educacionais auxiliariam na sua trajetória de vida.

As diversas portarias e decretos sancionados nos últimos anos demonstram a ineficiência de alguns propósitos. Essa ineficiência das ações na educação profissional acontece, pois, no cenário brasileiro, a educação é chamada a desempenhar um papel junto ao Estado, na redução de pobreza, através da capacitação de seus trabalhadores, articulando ações com o empresariado para desenvolvimento econômico aliado à intervenção social. Uma atribuição muito ampla, voltada a outros setores, ficando de lado a preocupação com seus verdadeiros propósitos.

No decorrer de nossa dissertação, outro objetivo perseguido foi buscar compreender o processo histórico no qual a educação profissional, no contexto brasileiro, estava inserida na década de 1990, articulando as propostas das políticas de educação profissional para juventude e mundo do trabalho. Pensar nesse contexto levou-nos a refletir sobre como a Lei de Aprendizagem tem sido conduzida e se os objetivos propostos atendem às necessidades iminentes dos jovens brasileiros.

Nos programas criados na década de 1990, e as alterações realizadas na Lei de Aprendizagem, denotam as novas ofertas educacionais, com possibilidades de formação técnica e humana, realizadas concretamente em programas com ações específicas para redução de pobreza. Mesmo com a diversidade de cursos espalhados por todo país, não podemos afirmar que esses são concisos, mas verificamos sua instabilidade e fragmentação.

Entendemos políticas públicas para juventude, como o conjunto de ações para promoção de atividades em sua vida econômica, social e cultural, entre elas o trabalho. Para Noma e Carvalho (2011) as políticas públicas para juventude, isentam em grande parte a responsabilidade do Estado, pois são elaboradas em conjunto com atores governamentais ou não. Elas possuem o caráter neoliberal, pois, são baseadas em parcerias com o setor privado, descentralização e adotam em grande maioria, um enfoque estratégico de ações para

juventude pobre e vulnerável, pudemos contatar esta colocação também na Lei da Aprendizagem.

Este discurso recorrente de vulnerabilidade e pobreza levou-nos a indagar sobre o sentido desses termos, pois as ações para redução da pobreza, através da formação profissional dos jovens, na verdade, são formas estratégicas para desenvolvimento econômico. Fica evidente que o discurso das OMs, Estado e empresariado, para enfrentamento da pobreza, está presente nas diretrizes Lei de Aprendizagem. Infelizmente, a maioria dos programas de qualificação profissional, atrelados a essa fala, acabam reafirmando as desigualdades, ao invés, de promoverem ações de igualdade.

Outro discurso que podemos correlacionar entre os documentos internacionais e nacionais nas políticas para juventude é a responsabilidade do próprio jovem por seu desenvolvimento profissional. Todos os documentos e diretrizes analisados neste estudo possuem um modelo de desenvolvimento humano sustentável, ou seja, buscar adequação ao cenário competitivo, através de sua qualificação, sendo também responsável pela sua inserção e manutenção no mercado de trabalho.

No ideário neoliberal, uma grande transformação se faz por pequenas intervenções para juventude. Se essa é a ideologia vigente, as ações e programas, provavelmente, serão apenas alterados, mas não transformados. As políticas para juventude, nesse contexto, buscam regular e ajustar as condições econômicas e sociais, a educação entra como protagonista na execução deste ideal.

Outra proposta deste estudo foi destacar algumas recomendações internacionais estabelecidas pela UNESCO, Cepal e Banco Mundial, com intuito de compreender suas influências nas políticas de educação profissional para juventude no contexto neoliberal. No decorrer de nosso levantamento bibliográfico e documental, observamos que, no Brasil, as reformas educacionais adotam características muito particulares, uma delas seria a adequação das políticas educacionais ao mercado de trabalho para que os países da América Latina tenham condições de adequação ao mercado internacional, estabelecendo parcerias com o setor privado. Desde a década de 1990, as ações para educação profissional, no país, são financiadas pelas OMs, que se tornam ativas nas definições das políticas gestadas, pois têm interesse nos bons resultados brasileiro para ressarcimento de suas dívidas e, conseqüentemente, novos financiamentos. As OMs acreditam que o “fortalecimento da educação básica e o desencadeamento de políticas de qualificação profissional, assumem uma importância sem igual, haja vista que é a única forma dos indivíduos disputarem uma vaga no

mercado de trabalho extremamente seletivo é o auto-investimento em formação profissional”(OLIVEIRA, 2005, p.12).

Os documentos publicados por essas OMs resultam de convenções e conferências internacionais e regionais, influenciando fortemente nas orientações adotadas pela educação profissional brasileira. Sua proposta foi reavivar a educação, como protagonista nas ações políticas de ideário neoliberal, evidenciando a educação como instrumento primordial para desenvolvimento econômico dos países.

O discurso do desenvolvimento com redução da pobreza, direcionando ações aos jovens em situação de vulnerabilidade social, é recorrente em todas as publicações, atribuindo a sociedade e a escola, caminhos para esta problemática.

Mas isso implica uma visão simplista dos documentos analisados sobre educação e desenvolvimento econômico. A orientação das reformas educacionais em educação profissional traz uma aprendizagem meramente operacional. Nos textos produzidos pelo BM, Cepal e Unesco, encontramos aproximações nas suas orientações. Podemos elencar nelas uma das falas mais frequentes, segundo a qual não haverá melhorias na educação profissional, sem o estabelecimento de parceria com o setor privado. Esse discurso vem ao encontro da Lei de Aprendizagem, nos modelos de formação adotados pelo SENAI, utilizados até mesmo como referência aos países da América Latina.

Por fim, notou-se que a Lei de Aprendizagem, buscando a inserção dos filhos da classe trabalhadora e dos jovens vulneráveis, acabou fortalecendo os interesses capitalistas, pois ao obrigar as empresas a contratarem aprendizes, firma uma parceria concreta com esse segmento. Os empresários, cientes da sua importância para efetivação da lei, acabam ditando algumas imposições em seu favor.

As entidades formadoras, criadas para capacitar os jovens, legitimaram as ações de qualificação profissional às demandas do mercado, tornando-se fortes aliados do capital. A Lei de Aprendizagem, tendo como intuito proteger e capacitar de forma adequada jovens entre 14 e 24 anos, tem conseguido auxiliar muitos aprendizes em seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e profissional. Mas, na busca por produtividade e aumento do capital, é muito difícil aliar trabalho, desenvolvimento social e cultural, sem que o jovem tenha bases sociais e uma educação básica prévia sólida. Com isso, as interfaces da Lei e em suas legislações promulgadas acabam sendo de forma nítida a representação e reprodução dos interesses das OMs, estado e do empresariado brasileiro.

Considera-se que os programas de aprendizagem e as novas configurações para educação profissional podem promover uma formação que contemple jovens em todas as

áreas de seu desenvolvimento, além da capacitação profissional. Para isso, a proposta de educação ao longo da vida deverá desenvolver ações desde as séries fundamentais, para construção de bases sólidas. Sabemos que esse é um desafio, passível de ser construído somente quando forem levados em consideração os jovens aprendizes como seres reflexivos e ativos na transformação da realidade.

As reformas educacionais ocorridas configuraram um novo modelo para a educação profissional. As influências do Estado e das OMs apenas consolidaram a dualidade sempre presente em uma educação de classes e a educação ganha novas características, adequando-se às demandas impostas pelo capital, concretizando-se pelos diversos programas criados, que qualificam para o trabalho simples. Os cursos de aprendizagem de curta formação foram uma alternativa da qualificação para o capital.

Concluimos indicando, que os programas de aprendizagem terão melhores resultados e eficácia social se controlados pela sociedade civil organizada, contrapondo aos interesses exclusivos do capital mundial e do empresariado brasileiro.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, 1997.
- \_\_\_\_\_. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. *et.al* (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALVES, N. **Juventudes e Inserção profissional**. Lisboa:Educa, Unidade de Ciências e Educação, 2008.
- ALHEIT, P. e DAUSEIN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida.In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, nº 1, jan./abril, 2006.
- ANDERSON, P.Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. *et. al* (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro:Paz eTerra, 1995.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial**.Washington: BM, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Reformas Econômicas e Trabalhistas na América Latina e Caribe**. 1995.
- \_\_\_\_\_.**Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1998/99: conhecimento para o desenvolvimento**. Washington: BM, 1999.
- BARBOSA, C.S. **Juventude, trabalho e educação: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão**. 194.f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de janeiro, 2007.
- BENDRATH, E.A; GOMES, A.A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS,v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER,E;GETILI,P, (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6.ed.2003. p. 63-119.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei da Aprendizagem**. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.598/2005**. Brasília: Diário oficial da União, 2005.
- \_\_\_\_\_.**Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz – 3. ed.** – Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação tecnológica. **Educação Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para Juventude. Brasília 2011**. Brasília: 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto 2.208/97. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 08 jul.2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Concepção da educação profissional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educaprof/intprof.shtm>>. Acesso em: 15 jul. 2013, 4p.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº4.4048, de 2 de janeiro de 1942**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)>.

BRESSER PEREIRA, L.C. A reforma do estado nos anos 90: lógica e mecanismo de controle. In: **Cadernos Mare da Reforma do Estado**, n.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BUIAR,C.J; GARCIA,N.MD. Lei do Jovem Aprendiz: as séries metódicas e suas implicações na formação técnico-profissional do trabalhador. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, Belo Horizonte- MG. **Anais do I SENEPT**. Belo Horizonte: CEFET, 2008. Disponível em <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo18.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo18.pdf)>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

CEPAL. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1993.

\_\_\_\_\_.**Equidade e transformação produtiva: um enfoque integrado**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1996.

\_\_\_\_\_. **La brecha de La equidad: América Latina, enel Caribe y la cumbre social**.Santiago de Chile, 12 de marzo de 1997.

CLEMENTINO, J.V.Aprendizagem Profissional: a lei que promove o trabalho descente para juventude e desenvolvimento econômico e social no Brasil. **IPEA**, Brasília, v.55, p.45 a 50, ago.2013.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped – GT Trabalho e Educação. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>.

CNI. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1993. Texto apresentado na VI Reunião dos Presidentes de organizações Empresariais Ibero-Americanas. Salvador, BA, 12 a 16 de julho de 1993.

\_\_\_\_\_. **Rumo ao crescimento: a visão industrial---** sumário executivo. Rio de Janeiro: CNI, 1994.

CORAZZA, G. Caminho de volta do abstrato ao concreto: uma introdução ao método da economia política em Marx. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Métodos da Ciência e Econômica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. P.43-60.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

DIEESE. **Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda**. São Paulo: Juventude, 2010-2011.

INSTITUTO CIDANIA. **Projeto Juventude**: perfil da juventude brasileira. São Paulo: Criterium Assessoria em pesquisas, 2004.

FILHO, D.E. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: descolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.2, p.269-301, jul./dez. 2002.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S. **Sociologia da Juventude, I**: da Europa de Marx à América Latina de Hoje. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1968.

FONSECA, S.L. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **Formação do cidadão produtivo**: a cultura do Mercado no ensino médio. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun, 2001.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina *et.al* (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004a.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação no Brasil: mistificações e desafios de uma relação complexa. **Salto para o Futuro**. 2004. Disponível em: < [www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/em/tetxt2.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/em/tetxt2.htm) >. Acesso em : 03 set 2013.

\_\_\_\_\_. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **Formação do cidadão produtivo**: a cultura do Mercado no ensino médio. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado? **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M, RAMOS, M.A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico convertido. **Educ.Soc.**, Campinas, vol.29, n.92.p.1087-1113, Especial – Out. 2005.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

GODOI, T. **A política do Programa Abrindo Espaços – PAE: educação e cultura para paz (2000 a 2010)**. Educação para Emancipação ou Conformação. 2007. 187 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2007.

GRECHI, M. **Campanha da Fraternidade e a missão da juventude**. Disponível em <[http://www.juventude.gov.br/noticias/ultimas\\_noticias/2013/01/21-01-2013-artigo-campanha-da-fraternidade-e-a-missao-da-juventude-dom-frei-moacyr-grechi](http://www.juventude.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/01/21-01-2013-artigo-campanha-da-fraternidade-e-a-missao-da-juventude-dom-frei-moacyr-grechi)>. Acesso em: 10 de jun. de 2013.

HEROLD JR, C. Alteridade e a área de trabalho e educação: a relevância da categoria trabalho. In: MACIEL, M.F.(et.al) **Educação e alteridade**. Guarapuava/Irati:Unicentro, 2007. p. 59-71.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2000. Disponível em < [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1)> Acesso em: 01 de jul. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Dados sobre a juventude**. IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados\\_do\\_censo2010.php](http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php)>. Acesso em 01 de jul. de 2013.

KUENZER, A Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.(Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas - SP : Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003 (Anexo). Disponível em <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>.

\_\_\_\_\_.A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**,vol. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

LIMA FILHO, D. L. A. Introdução às políticas públicas para a educação profissional no Brasil nos anos 90. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002.

LIMA FILHO, D.L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: descolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.2, p.269-301, jul./dez. 2002.

LIMA, S. M. e MINAYO-GOMES, C. Modos de subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, vol. 10(3), p.931-953, set-dez.2003.

MÁXIMO, T.A.C.O. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do Programa Jovem Aprendiz**. 2012.359.f. Tese (Mestrado em Psicologia Social) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1. Tomo 1.

\_\_\_\_\_. Trabalho, juventude e educação politécnica. In: BRITTO, S. **Sociologia da Juventude, I**: da Europa de Marx à América Latina de Hoje. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1968.

MELO, A. A educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.893-914, out.2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1330108.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

MENDES, A.C. A reforma da educação profissional e as formulações e ações para escolas criadas com a expansão do projeto federal. **Conexão, Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v.5, n.2, p. 24-31, jul.2011.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Portaria nº 723, de abril de 2012**. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A36A27C140137709B066818B2/Portaria%20MTE%20n%C2%BA723,%20de%2023%20de%20abril%20de%202012.pdf>>.

NEVES, L.M.W;PRONKO, M.A. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o Mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. EPSJ: Rio de Janeiro, 2008.

NETTO, J.P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER,E;GETILI,P, (Org.) **Pós-neoliberalismo**: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. 6.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 29-34.

NOMA, A. K. UNESCO a educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 5, n.11, p.54 – 73, 2010.

NOMA,A.K; KOESPESEL,E.C.N;CHILANTE, E.F.N. Trabalho e Educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTDBR on-line**, Campinas, número especial, p.65-82, ago.2010.

OLIVEIRA, R. **Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir ?** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Agências multinacionais e educação profissional brasileira.** Campinas: Alínea, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **A OIT e desemprego de jovens.** Disponível em: <[http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/prg\\_esp/emp\\_form\\_jov.php](http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/prg_esp/emp_form_jov.php)>. Acesso em: 16 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Tendências Mundiais de Emprego 2013.** Disponível em: <<http://www.oit.org.br/content/desemprego-mundial-aumenta-novamente-mas-com-grandes-diferencas-regionais>>. Acesso em: 09 de out. de 2013.

PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo.** 24ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

POCHAMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, 2004.

\_\_\_\_\_. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro.** 1ªed. São Paulo: Publischer, 2000.

ROCHA, E. A aprendizagem é vantajosa para a empresa. Depoimento. Disponível em: <<http://www.buscajovem.org.br/noticias/pesquisa-aponta-vantagens-para-empresas-que-contratam-aprendizes>>.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZK, N; CAMPOS,M.M; HADDAD, S (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

ROSENMAYR, L. A situação socioeconômica da juventude de hoje. In: BRITTO, S. (Org.). **Sociologia da Juventude, 1. da Europa a América Latina de hoje.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

RUMMERT, S.M; ALGEBAIL,E e VENTURA,J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Rev. Bras. Educ.**[online]. 2013, vol.18, n.54, pp. 717-738. ISSN 1413-2478. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300011>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2013.

SABBI, V. A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990. In:**Seminário de Pesquisa em Educação da região sul**, ANPED XI, 2012, Caxias do Sul, RS. *Anais ...*:2012.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER,E;GETILI,P, (Org.) **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6.ed.2003. p.35-37.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória e perspectivas**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R.M.C; CAMPOS, R.F. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez.2005.

TERUYA, T.K. **Trabalho e educação na era mediática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá :Eduem, 2006.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromisso**. Brasília: UNESCO, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação e formação ao longo da vida: uma ponte para o futuro**. Seul: UNESCO, 1999.

VALE, F.F.;SALLES, L.M.F. **Uma leitura sobre a violência no espaço escolar: juventude em questão**. Recuperado de: <[www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss12\\_06.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss12_06.pdf)>.

VIRIATO, J. P.V. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

WASELFISZ, J.J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília, DF: MCT, 2007.