

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA SIMARA TORRES BARBOSA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ADOLESCENTE APRENDIZ NO LIMIAR DO
SÉCULO XXI**

São Luis
2006

MARIA SIMARA TORRES BARBOSA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ADOLESCENTE APRENDIZ NO LIMIAR DO
SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Mariza Borges Wall
Barbosa de Carvalho

São Luis
2006

Barbosa, Maria Simara Torres

A profissionalização do adolescente aprendiz no limiar do século XXI / Maria Simara Torres Barbosa — São Luís, 2006.

167f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2006.

1. Menor Aprendiz – Formação Profissional 2. Educação e Trabalho I. Título

CDU 377.35 – 053.6

MARIA SIMARA TORRE BARBOSA

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ADOLESCENTE APRENDIZ NO LIMIAR DO
SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, para obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 10 / ABRIL / 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Zulene Muniz Barbosa
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Com profundo agradecimento e muito amor, dedico este trabalho ao meu marido Elson e aos meus filhos Guilherme, Lorena e Gabriel, solidários em todos os momentos.

Dedico, igualmente, aos meus pais, Luiz e Belísia (in memoriam) e a meus irmãos Edna, Fabiano e Delano, que apesar da distância se fizeram presentes em apoio, incentivo e força.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

À Coordenadora do Mestrado, Prof^a. Dr^a. Mariza Wall, pela orientação, apoio, incentivo e especialmente pela compreensão e paciência no momento mais difícil desta caminhada.

À Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Félix Rosar, pela atenção, dedicação, e sugestões no decorrer de todo o processo, orientações tão valiosas, com as quais foi possível a concretização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Trindade, pelo apoio desde o início deste trabalho e especialmente por compor a banca de qualificação, pelas contribuições para continuar a caminhada.

Ao Prof. Dr. Flávio Farias, cuja contribuição foi de fundamental importância num momento de tantas dúvidas e indecisões.

Aos demais professores doutores do Mestrado, Alice Melo, Antonio Paulino, Beatriz Sabóia, César Castro, Conceição Raposo, Diomar Motta, Ilma Vieira, João de Deus, Ilzeni Dias, pelo carinho, apoio e incentivo em todos os momentos desta jornada.

À amiga Penha, pela sua incansável ajuda e estímulo, contribuições por demais importantes na elaboração desta pesquisa.

A Marize Aranha, colega inseparável, pela proximidade, cumplicidade, ajuda e apoio em todas as horas deste percurso.

Aos amigos e colegas de turma, pela atenção solidária e especialmente à Prof^a. Roseli, pelo apoio junto ao processo de afastamento da SEMED, tão importante para elaboração desta dissertação.

Às amigas do grupo de pesquisa: Francinete, Eliane Pedrosa, Marise Piedade, Socorro Botelho, Alex, Iracema, Gezane e Jandira por compartilhar de um processo tão árduo que é a pesquisa e a produção do conhecimento.

À Josuedna, companheira e amiga, prestativa, atenciosa em todas as dificuldades.

A Gisele, pela normalização deste trabalho e de outros no decorrer de todo o curso, ainda pelo apoio e compreensão.

Ao Dr. José Ahirton Batista Lopes, diretor do Senac, pela abertura à pesquisa naquela instituição e pela confiança em mim depositada.

À Diretora da Divisão Técnica do Senac Francilene, e demais diretores, assessores e coordenadores, Cláudio, Aranha, Judite e Luciana pela ajuda em disponibilizar os dados tão preciosos para elaboração desta dissertação.

Ao gerente do Centro de Formação Profissional José Alexandre da Silveira Junior e demais coordenadores, pela disponibilidade.

À coordenadora do núcleo de informação Maria dos Remédios por toda atenção e ajuda.

Às Supervisoras Jacinta e Cláudia, que com disposição forneceram informações precisas para a concretização da pesquisa.

Aos funcionários do Senac, especialmente a Delma, Josicléia e Gardeny por viabilizarem o acesso às informações, subsídios para a pesquisa.

Aos professores do Programa Menor Aprendiz no Senac pela disponibilidade e atenção.

Aos adolescentes entrevistados que me permitiram aproximar, indagar e compartilhar alguns momentos de reflexões sobre a experiência vivida como aprendizes.

*“O trem de ferro
Num trem, em grande disparada,
pai e filho corriam. E ambos o que viam?
As montanhas, os montes, os horizontes,
o matagal cerrado, os penedos os rochedos, os arvoredos...
Tudo a correr com a rapidez do vento tresloucado.
E o trem, que era em verdade o que corria, parecia estar parado.
A criança, o petiz, cheio de espanto, lhe perguntou:
"Papai, por que é que tudo ao longe está correndo tanto,
e o trem daqui não sai?" Os passageiros riam,
pois sabiam que o petiz se enganava.
O trem, que parecia estar imóvel, era de fato o que corria e voava.
Dos passageiros todos, um, somente nem de leve sorriu
E então os passageiros riram dele porque ele não riu.
E o poeta (era um poeta...) disse então:
"É natural, senhores, a ilusão do petiz iludido.
Muitas vezes a nós a mesma coisa já tem acontecido.
E vós, ó meus senhores, - os cientistas, os sábios, os doutores -
caís no mesmo engano lisonjeiro, pois, afinal,
todos nós nos enganamos, quando, todos os dias, exclamamos:
Como é que o tempo passa tão ligeiro!...
E nós é que passamos"*

Catulo da Paixão Cearense

RESUMO

Este estudo problematiza o Programa de Aprendizagem (Lei 10097/2000) desenvolvido pelo SENAC de São Luís/MA, no período de 2003 a 2004, destinado à preparação do adolescente para sua inserção no mercado de trabalho. A política de aprendizagem voltada para este grupo etário no Brasil é retomada em suas determinações históricas, com recorte temporal recente, a partir dos anos de 1990, em razão das profundas transformações do capitalismo contemporâneo. Deste modo, a análise se posiciona na contramão da tendência que destaca a profissionalização precoce como algo natural e normal, apresentada como solução inovadora no enfrentamento de questões decorrentes da desigualdade social. Aborda a constituição das instituições que historicamente tiveram importante função no sistema de aprendizagem do adolescente, com o objetivo de pôr em questão as determinações políticas e ideológicas que fizeram com que a elas fosse atribuído preponderantemente esta função. Do ponto de vista metodológico, o caminho escolhido foi a busca pela apreensão do objeto em suas condições objetivas e subjetivas, tendo em conta dimensões quantitativas e qualitativas. Com uma abordagem descritiva e crítico-analítica estão expostos os aspectos específicos que constituem o Programa buscando estabelecer possível relação entre a aprendizagem e efeitos do programa para os adolescentes, de modo a constituir também um retrato dos próprios aprendizes. É inexpressiva a empregabilidade dos adolescentes, embora parte significativa manifeste alterações positivas do ponto de vista do conhecimento e atitudes apreendidas, ainda que este *saber* não estabeleça relações favoráveis com o mercado e com o posto de trabalho ocupado, verificando-

se, então, contraditoriamente, a funcionalidade da profissionalização precoce no âmbito do Programa do Menor Aprendiz desenvolvido pelo SENAC.

Palavras-chave: Menor Aprendiz - Formação Profissional - Educação e trabalho

ABSTRACT

This study renders problematic the Learning Program, (Law 10097/2000) developed by SENAC in São Luís-Ma in the period from 2002 to 2004, which has as a goal to prepare teenagers to enter the marketplace. The learning policy concerned to this age group in Brazil is retaking in its historical determinations with recent outline as from the 1990s as a consequence of the deep changes of the contemporary capitalism. Therefore, the analysis is out of way of the tendency that points out the precocious vocational training as something natural and common presented as an innovating solution to face questions that refer to social inequality. It deals with the constitution of institutions that historically played an important function in the teenagers' learning system. The goal is to question the policies and ideological determination that gave them an important role. The methodology chosen was the search for the object apprehension in its objective and subjective conditions taking into account a quantitative and qualitative. With a descriptive and critical-analytical approach are presented the specific aspects that constitute the program with the purpose of setting up a possible relation between the learning and the program effects to the teenagers in order to compose a portrait of the learners. It is insignificant the teenagers' employment, although important part expresses positive changes in view of knowledge and apprehended attitudes even though this knowledge does not set up favorable relations with the marketplace and with the work position. It is noticed contradictorily the functioning of the precocious vocational training in the scope of the minor apprentice's program developed by SENAC.

Key words: Apprentice Minor. Vocational Training. Education and Labour.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1	Sede do Senac em São Luís, Rua do Passeio.....	72
FOTO 2:	Restaurante Escola na Rua de Nazaré.....	73
FOTO 3:	Sede do Senac em Bacabal.....	74
FOTO 4:	Sede do Senac em Caxias.....	74
FOTO 5:	Sede do Senac em Imperatriz.....	75
FOTO 6:	Sede do Senac em santa Inês.....	75
FOTO 7:	Carreta móvel e maquete interna.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Alunos matriculados, evadidos e desistentes, reprovados e aprovados nos anos de 2003 e 2004.....	109
GRÁFICO 2 –	Faixa de idade e gênero de alunos matriculados nos anos 2003 e 2004.....	110
GRÁFICO 3 –	Número de entrevistados segundo a raça/cor/etnia.....	112
GRÁFICO 4 –	Composição da renda familiar e o número de pessoas residentes no mesmo domicílio.....	115
GRÁFICO 5 –	Nível atual de escolaridade dos adolescentes entrevistados.....	117
GRÁFICO 6 –	Número de entrevistados segundo a forma de inserção no programa.....	118
GRÁFICO 7 –	Inserção no mercado de trabalho após o programa.....	119
GRÁFICO 8 –	Relação entre a qualificação recebida e a atuação profissional no período da participação no programa.....	121
GRÁFICO 9 –	Compatibilidade entre a qualificação e expectativas profissionais	124
GRÁFICO 10 –	O que os adolescentes consideram que motivou as empresas a contratarem aprendizes.....	126
GRÁFICO 11 –	Ambiente no Senac e na empresa.....	128
GRÁFICO 12 –	O tempo dedicado ao programa prejudicou o rendimento escolar.....	130
GRÁFICO 13 –	Frequência das atividades realizadas no tempo livre - fruição cultural e lazer.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Índice de exclusão social, IDH e características da população de 15 a 24 anos dos municípios da rede física do Senac no estado do Maranhão.....	78
Tabela 2 –	Número de turmas por período, curso, carga horária, turno, matrícula inicial, aprovados, reprovados e evadidos no ano de 2003.....	106
Tabela 3 –	Número de turmas, por período, curso, carga horária, turno, matrícula inicial, aprovados reprovados e evadidos no de 2004.....	107
Tabela 4 –	Alunos matriculados, evadidos e desistentes, reprovados e aprovados nos anos de 2003 e 2004.....	108
Tabela 5 –	Faixa de idade e gênero de alunos matriculados nos anos 2003 e 2004.....	110
Tabela 6 –	Número de entrevistados segundo a raça/cor/etnia.....	112
Tabela 7 –	Composição da renda familiar e o número de pessoas residentes no mesmo domicílio.....	114
Tabela 8 –	Nível atual de escolaridade dos adolescentes entrevistados.....	116
Tabela 9 –	Número de entrevistados segundo a forma de inserção no programa.....	118
Tabela 10 –	Inserção no mercado de trabalho após o programa.....	119
Tabela 11 –	Relação entre a qualificação recebida e a atuação profissional no período da participação no programa.....	121
Tabela 12 –	Compatibilidade entre a qualificação e expectativas profissionais	124
Tabela 13 –	O que os adolescentes consideram que motivou as empresas a contratarem aprendizes.....	126
Tabela 14 –	Ambiente no Senac e na empresa.....	127
Tabela 15 –	O tempo dedicado ao programa prejudicou o rendimento escolar.....	129
Tabela 16 –	Frequência das atividades realizadas no tempo livre - fruição cultural e lazer.....	131

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	
O MENOR APRENDIZ: desnaturalizando o conceito e a política.....	30
1.1 A desnaturalização do Menor Aprendiz.....	31
1.2 A Política para Menores Aprendizes na sociedade brasileira - adolescentes trabalhadores: a reatualização de uma prática.....	43
CAPÍTULO II	
UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS: o SENAC em cena.....	55
2.1 O SENAI em sua origem – motivações e interesses.....	60
2.2 Senac, a instituição: breves considerações.....	65
2.3 O Senac no Maranhão.....	71
CAPÍTULO III	
O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NO SENAC/ MA – ASPECTOS POLÍTICO-OPERATIVOS E UM RETRATO DOS ADOLESCENTES APRENDIZES.....	81
3.1 Antecedentes do Curso de Aprendizagem do Senac no Maranhão.....	82
3.2 O Curso de Aprendizagem – desvelando concepções e intenções.....	89
3.3 A organização curricular do Curso de Aprendizagem.....	95
3.4 O Menor Aprendiz do Senac – afinal de quem se trata?.....	103
3.4.1 Demarcações teórico-metodológicas processuais.....	104
3.4.2 O retrato do aprendiz do Senac Maranhão 2003-2004.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	158
ANEXOS.....	162

INTRODUÇÃO

Um processo de estudo encontra sempre razões em questões de naturezas diferenciadas, mas que, em geral, tem coordenado dois campos de motivações que se interpenetram: pessoal e profissional. Neste caso, não poderia ser diferente. O trabalho como pedagoga, trabalhadora do Senac, diretamente vinculada a projetos de qualificação profissional destinados a *menores aprendizes*, envolvida em uma função técnico-pedagógica, fez surgir inquietações, especialmente quando de algum modo se confrontava o componente teórico-filosófico do que pretendia, e aquilo que originava dos resultados da observação e da relação com os menores, fundamentalmente aquilo que emergia das suas percepções sobre o que “aprendiam” e a dinâmica da própria vida deles, que de certa maneira *deixavam escapar* no cotidiano do projeto.

Por outro lado, é constatável na contemporaneidade a visibilidade do fenômeno do desemprego, com destaque para o desemprego de jovens, pelo fato de que este segmento tem sido atingido pelo movimento de transformação ocorrido nos anos 90 na economia brasileira. Isso acabava por, paulatinamente, colocar em xeque a própria efetividade de programas que além de qualificar, pretendem incluir os jovens no mercado de trabalho. Assim, pouco a pouco as inquietações iniciais foram se consolidando.

Com uma primeira aproximação ao tema de estudo, reiteravam-se as percepções e preocupações sobre a nova dinâmica societária e do mercado de trabalho em curso, em que se exigia, sem exceção, mudança no perfil dos trabalhadores, com ênfase na elevação de requisitos de acesso ao mercado de

trabalho, o que, no caso dos jovens, parecia impor sobre eles uma situação inviável, já que escolaridade e experiência eles ainda estavam por alcançar.

Os estudos foram mostrando como os padrões de inserção ocupacional nas faixas etárias inferiores da população mudaram. No caso do jovem de origem pobre, antes dos 16 anos, ingressava no mercado de trabalho, normalmente em segmentos da construção civil, pequeno comércio, agricultura e indústria, enquanto os da classe média antes dos 20 anos acessavam postos intermediários da grande indústria e dos serviços; no caso do jovem rico, apenas após os 20 anos ingressa na maior parte das vezes em postos mais importantes da hierarquia (POCHMANN, 2000). Diante das transformações, esse movimento parece não ocorrer mais do mesmo modo e, então, deparamos-nos com o trabalho do menor aprendiz.

A educação profissional de jovens adolescentes como política pública estatal tem destacado os novos requisitos do processo produtivo, as demandas da cidadania e o papel das escolas de formação profissional. Tornou-se idéia corrente que programas que visam a educação profissional de jovens são imprescindíveis para a cidadania, minimizando as desigualdades de oportunidades a que estão sujeitos. Dentre estas, instigava uma certa compreensão corrente de que o trabalho do menor é algo que historicamente esteve e agora, mais do que nunca, precisa estar na órbita das ordenações e intervenções do Estado. Problematizar isso foi ganhando mais força no quadro de inquietações iniciais.

Considerando, então, que este fenômeno tem relevância, parece fundamental pensá-lo na sua configuração histórica e social atual, uma vez que este segmento da população apresenta-se como uma população muito vulnerável, agravando o quadro global da desigualdade social brasileira.

Isto posto, tratar do cenário em que se inscreve a temática estudada coloca-se nesse momento como condição primeira para sua compreensão. Não se trata, entretanto, de constituir aqui apenas uma discussão que se apresente como um algo menor, porque é, no nosso entendimento, central, porque encaminha para a compreensão do fenômeno estudado, buscando as suas determinações essenciais. Dessa forma, é determinante do modo de tratar o próprio objeto de estudo. Isso significa que este cenário sócio-histórico fornece a base analítica para ele.

A partir dos anos 70, no mundo e no Brasil, houve elevação da população desempregada. Em alguns países esta elevação revelou-se mais acentuada que em outros, mas de modo geral há um consenso em todos os países de que as taxas de desemprego se elevaram. Na década seguinte, a partir de 1980, o desafio que representava o crescente desemprego começou a ser combatido através de uma série de políticas públicas, que passaram a denominar-se, genericamente, “Políticas de Emprego” ou “Políticas de Emprego e Renda”.

Esse período pós-1970 reverteu o longo ciclo de crescimento posterior à Segunda Guerra Mundial, em que a falta de oportunidades de emprego entre as economias de mercado desenvolvidas parecia não fazer parte de suas histórias. A hegemonia do keynesianismo na dimensão macroeconômica se complementava com uma base tecnológica na qual o domínio do taylorismo-fordismo era quase absoluto, consolidando uma forma específica pela qual a indústria e o processo de trabalho se organizaram, cujos elementos constitutivos básicos compunham com produção em massa, através da linha de montagem em grandes unidades de produção, com produtos mais homogêneos, com controle de tempos e movimentos, a fragmentação das funções, a divisão entre elaboração e execução no processo de

trabalho, o trabalho parcelar e pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas.

A característica da classe trabalhadora desse período histórico, aludida por diversos autores nos últimos tempos¹, é a consolidação do trabalhador coletivo fabril, do operário-massa com pouca qualificação, desmotivado, facilmente associado a uma complementação da máquina, realizando tarefas repetitivas sobre a linha de produção.

É também esse período que marca a idéia de intervenção do estado na economia de mercado, norteado pela expansão do *Welfare State*², com a incorporação dos trabalhadores aos direitos e às instituições sócio-estatais, traduzindo-se como marco nas sociedades ocidentais.

O *Welfare State*, então, vai-se revelar numa transformação do próprio Estado a partir de suas estruturas, funções e legitimidade, aparecendo como resposta à demanda por serviços de segurança sócio-econômica, isto é, para dar respostas às dificuldades individuais, surgidas nas sociedades industriais, visando garantir a sobrevivência dos trabalhadores. São medidas de proteção aos pobres, com políticas de atenção à heterogeneidade da pobreza.

É preciso considerar que as circunstâncias do surgimento e do desenvolvimento do *Welfare State* no Brasil são diferentes das observadas nos países desenvolvidos. Existem, inclusive, autores que afirmam não existir no país um Estado com estas configurações ou haver, no máximo, um Estado de Bem-Estar

¹ Dentre estes, autores brasileiros que serviram de referência para este estudo como Antunes (1995), Frigotto (1996), Kuenzer (2001) e Pochmann (2000).

² *Welfare State* é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população. (SOUZA, 1999).

periférico³. O processo de modernização brasileiro, além de ocorrer em uma posição diferente na economia mundial, é marcadamente segmentado, com setores industriais modernos convivendo com setores tradicionais e com a economia agrário-exportadora. De qualquer modo, de 1930 a 1970, durante a fase da industrialização nacional, houve uma vigorosa expansão da economia, que permitiu uma forte expansão do emprego e maior mobilidade social (POCHMANN, 2000).

O esgotamento do modelo de crescimento que tinha sido hegemônico no pós-guerra, criticado em sua incapacidade para propor soluções eficazes, fez retornar a hegemonia do pensamento clássico, que colocou na agenda a crítica ao keynesianismo, cujo ataque central incidia sobre qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como ameaça à liberdade, não somente econômica mas também política (POCHMANN, 2002).

Paralelamente ao esgotamento do modelo na esfera macroeconômica, a hegemonia do taylorismo-fordismo começa a ruir pela consolidação de outra base tecnológica, em que a chamada reestruturação produtiva vai, paulatinamente, substituindo a antiga matriz tecnológica⁴. É, então, nessas circunstâncias, que os recursos humanos irão mudar em busca de compatibilidade com a nova tecnologia, gerando uma idéia de que este novo padrão tecnológico e seus novos postos de trabalho exigem trabalhadores mais qualificados e autônomos. Assim, a elevação das taxas de desemprego no mundo a partir de meados dos anos 70 está associada

³ São características do Estado de Bem-Estar Periférico: ingerência imperativa do poder executivo, seletividade dos gastos sociais e da oferta de benefícios e serviços públicos, heterogeneidade e superposição de ações; desarticulação institucional; intermitência da provisão; restrição e incerteza financeira. Características estas especialmente agravadas pela difusão das idéias neoliberais nas últimas décadas. (BOITO JÚNIOR. Armando. Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. São Paulo: Xamã, 1999).

⁴ Atribui-se a Sabel e Piore (apud ANTUNES, 2003), em análise às transformações ocorridas na Itália, um pioneirismo na apresentação da tese da especialização flexível, como advento de uma nova forma produtiva. Aquilo que vagamente e muito imprecisamente se denomina de pós-fordismo, ou novas tecnologias, ou ainda de reestruturação produtiva, vai paulatinamente substituindo a antiga matriz tecnológica (ANTUNES, 2003).

à utilização de novas tecnologias de base microeletrônicas, em conjunto com princípios de organização pautadas na integração e na flexibilidade (LIMA, 2004).

Manter um Estado forte no controle do dinheiro e, ao mesmo tempo, parco em todos os gastos sociais, deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Esta foi a resposta encontrada, inclusive, por uma grande referência desse pensamento, Hayek⁵, para se alcançar a estabilidade monetária, pensamento que encontrou nos organismos internacionais capacidade propulsora de um conjunto de medidas de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento, idéias que se articularam e tomaram forma no conhecido Consenso de Washington⁶.

Paradoxalmente, quanto mais se avança na competitividade e na "integração mundial", mais explosivas tornam-se as taxas de precarização, exclusão e desemprego. Em 1998, a média de tempo que um trabalhador permanecia desempregado no Brasil era de 5,8 meses. Em 2001, subiu para 11,7 meses (ANTUNES, 2004). Os novos paraísos da industrialização utilizam-se intensamente das formas nefastas de precarização da classe trabalhadora⁷. Portanto, entre tantas destruições de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva em relação à força humana de trabalho, de tal

⁵ Friedrich August Von Hayek, economista austríaco naturalizado inglês, é um dos principais expoentes da corrente neoliberal. O livro *Caminhos da Servidão* (1944) e o prêmio Nobel em 1974 consagraram seu pensamento contrário a qualquer intervenção do estado na economia (POCHMANN, 2002).

⁶ "Reunidos na capital americana em novembro 1989, no International Institute for Economy, funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiam um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. As conclusões desse encontro passaram a ser denominadas informalmente como o *Consenso de Washington*, expressão atribuída ao economista inglês John Williamson que representava uma corrente de pensamento na defesa de um conjunto de medidas técnicas em favor da economia de mercado, que visavam, em tese, a recuperação econômica". (POCHMANN, 2002, p. 14).

⁷ Na Indonésia, mulheres trabalhadoras da multinacional Nike ganham US\$ 38 por mês, por longa jornada de trabalho. Em Bangladesh, as empresas Wal-Mart, K-Mart e Sears utilizam-se do trabalho feminino, na confecção de roupas, com jornadas de trabalho de cerca de 60 horas por semana com salários menores que US\$ 30 por mês. (ANTUNES, 2004).

intensidade que cerca de 800 milhões de pessoas encontram-se hoje ou exercendo trabalhos "precarizados" ou estando inteiramente "excluídos" (ANTUNES, 2004).

Nos últimos anos, observou-se um agravamento das deficiências históricas do mercado de trabalho brasileiro, marcadas por problemas crônicos de qualidade, seja do trabalhador com baixo capital humano, seja do posto de trabalho, dada à elevada informalidade, ou ainda da própria relação de trabalho pela alta rotatividade em vários setores. Esse agravamento resulta do fato de que a agenda de reformas ficou incompleta – no sentido em que o arcabouço regulatório do mercado de trabalho é hoje incompatível com a nova realidade da economia brasileira - e também do fato de as políticas públicas nesta área terem avançado lentamente.

Torna-se cada vez mais contraditória a relação entre o avanço tecnológico e a capacidade dos países de combater a pobreza e reduzir a desigualdade entre ricos e pobres, o que determina novas configurações da questão social, chamada por alguns estudiosos de "nova pobreza"⁸, marcada por uma força de trabalho que não tem mais lugar no mercado de trabalho e que, portanto, não tem lugar nas funções reguladoras do Estado que, em moldes neoliberais, voltam-se cada vez mais para o mercado, o que altera as formas de enfrentamento da pobreza, sobretudo pela transferência de responsabilidades para a sociedade civil, que se coloca como uma solução alternativa para enfrentar os problemas sociais.

As características de tais políticas são evidenciadas na transitoriedade dos programas, focalização na pobreza, substituição dos agentes públicos estatais

⁸ Refere-se ao um novo fenômeno que assume padrões, características e sentidos os mais variados, afetando, diferentemente do passado, grupos e pessoas que nunca tinham vivenciado estado de pobreza, como jovens com elevada escolaridade, pessoas com mais de 40 anos, homens não negros e famílias monoparentais cujo traço comum é o declínio nos níveis de renda, com considerável deterioração nos padrões de vida (POCHMANN. Atlas da Exclusão Social. Os ricos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2004).

por organizações comunitárias ou não-governamentais que gerenciam os chamados “programas de alívio à pobreza”, políticas estas que compõem o quadro de ajuste global.

É preciso pensar como o trabalho do menor aprendiz se situa no atual quadro social, político e econômico. Embora seja uma ação histórica, que não é, portanto, original e originária na contemporaneidade, pois está inscrita sócio-historicamente no país desde a Colônia, ela vem se reatualizando. Quais são as determinações para essa reatualização? Por que, em nossa sociedade, o menor tem de trabalhar? Por que pensar no trabalho do menor num contexto de desemprego? Por que, afinal, se faz opção pelo trabalho em lugar da escolarização do menor? E, por que só apenas alguns menores trabalham? Essas são questões fundamentais que problematizam este estudo que objetiva buscar as determinações da política de aprendizagem de menores, a partir de sua constituição histórica e político-ideológica, discutindo sua configuração atual e o papel a ela atribuído neste cenário recente de transformações do capitalismo como instrumento de preparação e integração do menor no mercado de trabalho.

Há um discurso imbuído do falso argumento de que a educação profissional por si só é garantia de emprego e renda, como se a saída para o desemprego dependesse exclusivamente da formação e qualificação profissional. Atribui-se ao jovem a responsabilidade de superar a concorrência pelo seu mérito. Esta característica está evidenciada no modelo de competência, aplicado às escolas, especialmente às de formação profissional, na oferta de cursos de qualificação e treinamento, no nível básico, de curta duração, como estratégia de garantir a empregabilidade juvenil.

O programa do menor aprendiz se insere no quadro geral da formação profissional, no nível básico, destinado à grande massa de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia. Os cursos oferecidos estão isentos de regulamentação curricular e são subordinados à supervisão do Ministério do Trabalho (FRIGOTTO, 1998). A formação profissional fica (des)organizada, em três níveis, como nos fala Frigotto,

O nível básico, técnico e o tecnológico. O nível básico, para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, tem o objetivo de “qualificar, requalificar ou reprofissionalizar”. Trata-se de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular. O detentor do controle deste tipo de cursos já não é o Ministério da Educação, mas o Ministério do Trabalho, essa é uma mudança profunda... (FRIGOTTO, 1998).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, das políticas implementadas no Brasil, merece atenção a estratégia de combate ao desemprego que articula três componentes principais, quais sejam: a redução aos encargos patronais, a flexibilização das relações trabalhistas e a formação profissional (LIMA, 2004). É no âmbito de tais intenções que se pode localizar o programa de aprendizagem, contemplando os três componentes principais. Caracteriza-se como política focalizada no segmento de políticas para adolescência, com implicação na diminuição de encargos trabalhistas com a redução da alíquota do FGTS e o pagamento de salário-mínimo-hora, articulando a formação profissional através do contrato de aprendizagem com entidades formadoras.

Alguns aspectos incorporados pela Política Nacional de Educação Profissional, segundo Lima (2004), evidenciam a necessidade de se buscar um novo perfil de qualificação do trabalhador pautada nos princípios de polivalência e multifuncionalidade, com o intuito de adaptá-lo às novas exigências do mercado globalizado e muito mais competitivo.

O motivo que orientou a reforma do sistema educacional brasileiro e mais especificamente a educação profissional foi a globalização. Para Toschi (2005, p. 51).

Globalização, portanto, designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento em que o mundo capitalista se encontra atualmente. Esse termo sugere a idéia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista. Exatamente por isso, há quem diga que a globalização é um conceito ou uma construção ideológica⁹.

Como se refere Susan Strange, inglesa especialista em relações internacionais, o termo globalização

se refere a tudo e a qualquer coisa, da internet ao hambúrguer. É sempre evocada porque é a ideologia mais abrangente para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais de feição neoliberal. Devemos indagar se o tema “globalização”, exaustivamente debatido, não é mais uma ideologia entre tantas outras que convém desmistificar. Questionar o caráter “inevitável” da globalização é tentar compreender as imbricações de sua interveniência (SOARES, 2003 p. 14).

Em nome do futuro, do progresso e da prosperidade, a educação foi atrelada aos imperativos da lógica empresarial. Sabe-se que os meios de comunicação e o sistema educacional são os principais veículos para disseminar as ideologias inovadoras. A ideologia da globalização deve ser compreendida para pôr em xeque a “inevitabilidade” desse processo, para denunciar o altíssimo e desigual

⁹ Nesse conceito esconde-se a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir seu desenvolvimento, a um país basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criada, assim, um sistema mundial auto-regulado. O capitalismo, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e de consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar mundialmente a economia. Trata-se, portanto, de mudanças com o objetivo de fortalecê-lo, o que significa fortalecer as nações ricas e submeter os países mais pobres à dependência, como consumidores. Essas alterações nos rumos do capitalismo dão-se, no entanto, no momento em que o cenário mundial, em todos os aspectos, é bastante diversificado. A onda da globalização ou mundialização e da revolução tecnológica encontra os países (centrais e periféricos, desenvolvidos e subdesenvolvidos) em diferentes realidades e desafios, entre os quais o de implementar políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros e de países ou regiões ricas, tais como Estados Unidos, Japão e União Européia. (TOSCHI, 2005, p. 51).

preço pago pelos povos periféricos dependentes que sofrem para preservar o interesse do capital (LEHER, 1999; SOARES, 2003).

Por isso surgem neologismos como empregabilidade e competência¹⁰, que estão presentes nas políticas de educação profissional. Em meados de 1990, a terminologia *empregabilidade* começou a ser veiculada pelo Ministério do Trabalho como “capacidade não só de obter o emprego, mas, sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (BRASIL, MTb, 1995 p. 9). É por isso que Gentili (2002) afirma que diante do fim da promessa integradora da escola, passa a ser sua tarefa agora a empregabilidade.

A idéia que o discurso homogeneizante tenta disseminar é a de que “tudo se reestruturou” e que o mundo do trabalho não comporta os lentos e acomodados, apenas os aptos, competentes e qualificados sobreviverão. A meta de se formar um trabalhador com todas as habilidades de empregabilidade, que aqui é tomado no sentido empregado por Shiroma¹¹ (1999), torna-se inatingível. A educação, no sentido amplo, é um meio de aquisição de tais habilidades, portanto, passa a ser o centro das atenções nos discursos econômicos dos anos 90. Para acrescentar ao assunto sobre empregabilidade,

O discurso da empregabilidade dá suporte para implementação de políticas compensatórias que, embora não possam solucionar o problema do desemprego e da exclusão social, acabam exercendo a importante função da manutenção da ordem e da paz social, contendo focos latentes de insatisfação na medida em que busca transferir a cada indivíduo em particular a responsabilidade por sua situação no mercado, num processo de culpabilização da vítima (SHIROMA, 1999 p. 62).

¹⁰ O conceito de competência que consta nos documentos da reforma diz respeito à “capacidade de mobilizar, articular, colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. (BRASIL, MTb, 1995).

¹¹ Empregabilidade diz respeito à mudança de situação de desemprego para emprego, ou se resume no conjunto de capacidades desenvolvidas para adquirir emprego ou aptidão para conseguir e manter-se no emprego. (SHIROMA, 1999).

Como conseqüência das reformas na educação profissional, Kuenzer (1999) considera ser esta a substituta da educação geral, uma vez que a lógica da racionalidade financeira toma como foco o mercado e não os direitos de cidadania. A empregabilidade, para a autora, resulta de cursos de formação profissional aligeirados, sem uma sólida articulação entre o saber científico, tecnológico e sócio-histórico. Segundo Kuenzer,

A atual política propõe a universalização do ensino fundamental para as crianças e a educação profissional básica para os que não tiveram escolaridade destinada à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores. (...) Além do equívoco de imaginar que um curso rápido de formação profissional sem escolaridade básica resolve o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho, esta proposta cria a falsa representação de que se resolve o problema do emprego através da educação (KUENZER, 1999 p.103).

Cursos aligeirados, professores despreparados, utilizando materiais precários, resultam em avaliações que apontam um baixo retorno social. No que se refere à aprendizagem de adolescentes e jovens, o retorno é pouco significativo. Estudos têm revelado que a profissionalização precoce, desde a Lei 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória, nunca foi garantia de inserção digna no mercado de trabalho. Ao contrário, os alunos que obtiveram melhores colocações, com salários mais altos foram justamente aqueles que receberam uma educação científica, humana, em cursos não profissionalizantes.

Feitas, então, estas considerações, coloca-se como problema refletir sobre a inserção precoce de adolescentes no mercado de trabalho onde há tantos adultos desempregados. Quais determinações subjazem a esse processo?

Por isso, não se pode abrir mão de um movimento analítico de compreensão do movimento de expansão do próprio capitalismo. Adotando como perspectiva o desenvolvimento humano, o olhar sobre a escolarização aponta para

um horizonte em que o trabalho estaria inserido como eixo para o desenvolvimento e não como formação articulada à demanda do mercado.

A forma como os cursos são divulgados e implementados sugere que a formação profissional pode gerar emprego. Coerente com o que se propõe, cumpre o que promete: empregabilidade. Prepara o trabalhador para a flexibilidade, tanto de funções como de postos de trabalho em diferentes empresas. Estar disponível para todas as mudanças é um mecanismo do novo paradigma. O mérito do sujeito empregado não está no seu direito social ao emprego, mas em ter conseguido se colocar em um mercado de trabalho competitivo e volátil. Para o empregador se traduz em vantagens a contratação de menores, quando há a flexibilização das obrigações trabalhistas. Coloca-se então, como tarefa, analisar, numa perspectiva teórica e histórica, as condições que possibilitaram que esse tipo de política pública se tornasse, no Brasil, um dos principais instrumentos de intervenção para reduzir os crescentes patamares de desemprego.

Assim, a análise aqui empreendida vem levando em consideração as condições mais contemporâneas que têm propiciado a consolidação da aprendizagem de menores como política pública. Isso para compreender, num nível mais global, a estratégia governamental de investir em formação profissional por intermédio de ações focalizadas, preocupadas com a inserção profissional de grupos específicos, a exemplo dos programas de aprendizagem para adolescentes.

Toda a discussão e perspectiva acima apresentada serviram então, de referencial teórico e analítico da pesquisa desenvolvida. Do ponto de vista metodológico, o caminho escolhido foi a busca pela apreensão do objeto em suas condições tanto objetivas como subjetivas, daí a opção por uma abordagem tanto quantitativa como qualitativa. Sem a preocupação de fazer caber este percurso em

um modelo rigorosamente definido, escolha também resultante de uma condição de pesquisadora iniciante, acredita-se que se pode atribuir a este estudo a natureza de exploratório.

As fontes secundárias constituíram a primeira via de acesso às informações sobre o programa de aprendizagem, onde se levantou toda a documentação referente ao período analisado, consistindo em projetos, relatórios e mapas de execução.

Foram realizadas entrevistas com coordenadores e supervisores e com os adolescentes egressos do programa, que além de entrevistados preencheram um questionário semi-estruturado, cujo objetivo era desvelar a percepção da experiência vivenciada, tentando apreender o significado desta como formação profissional e prática na empresa, após dois anos de conclusão.

Finalmente, buscando respostas às indagações e outras que se fizeram no processo de investigação, a organização deste trabalho está proposta a partir da seguinte estruturação:

Na primeira parte, denominada **MENOR APRENDIZ: DESNATURALIZANDO O CONCEITO E A POLÍTICA** a proposta é, como o próprio título indica, tratar a criação dessa categoria menor aprendiz, pensada como uma construção social, portanto, precisando ser desnaturalizada¹² e problematizada tanto do ponto de vista teórico quanto histórico.

¹² Desnaturalizar refere-se, nos termos de Bourdieu, romper, sobretudo e antes de qualquer coisa com o senso comum, ou seja, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais freqüentemente inscritas nas instituições, logo e ao mesmo tempo na objetividade das organizações sociais e nos cérebros humanos. É por em causa a própria prática científica, porque presa ao objeto que toma por seu descobre nele qualquer coisa, mas que não é verdadeiramente objetivando, pois trata dos próprios princípios do objeto. (BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989).

Do mesmo modo, a política da aprendizagem do menor no Brasil será retomada em suas determinações históricas, mas com enfoque temporal recente, sobretudo, a partir dos anos de 1990, em razão das profundas transformações do capitalismo contemporâneo, que de modo específico à questão da qualificação do menor, trouxe um legado teórico-político que precisa ser questionado, assim como à própria relação educação-trabalho na contemporaneidade.

Para isso, partes do cenário apresentado nesta introdução serão invariavelmente retomadas, a fim de caracterizar como se deu na sociedade brasileira, a não consolidação de uma sociedade do trabalho como estratégia de inserção e coesão social. É preciso compreender, então, o significado de um dos aspectos da contradição de uma sociedade, ao mesmo tempo global, desigual, fragmentada e excludente, apreendendo tanto como ela se constituiu, assim como esta sociedade está sendo desmontada e quais as conseqüências deste desmonte no plano econômico-social mais amplo. São essas dimensões que permitem, também, compreender o sentido e a função que assumem as políticas de qualificação profissional em geral e, em específico, o programa de aprendizagem de menores.

Intitulado **UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS – O SENAC EM CENA**, este capítulo aborda a constituição das instituições que historicamente tiveram importante função no sistema de aprendizagem do menor, com o objetivo de pôr em questão as determinações políticas e ideológicas que fizeram com que a elas fosse atribuído esse importante papel. É sobretudo nesse âmbito que as políticas de intervenção do Estado, como forma de regulação social, situam-se, algo impensável no capitalismo até os anos 30. Foi como parte dessa estratégia que, nos anos 40, surgem no Brasil instituições de direito privado, mas

com aportes do fundo público – como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – cuja função era oferecer formação profissional em grande escala. Efetivamente, toma-se como referência esse período para marcar o surgimento de uma preocupação estatal com a educação profissional, em que se localiza a aprendizagem do menor.

É no terceiro capítulo que o campo empírico será trazido mais detidamente, buscando realizar aquele instigante e desafiante, mas indispensável, movimento teoria-empíria. Partindo da experiência do SENAC do Maranhão, serão analisados os dados que fazem, então, constituir neste trabalho **O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NO SENAC/ MA – ASPECTOS POLÍTICO-OPERATIVOS E UM RETRATO DOS ADOLESCENTES APRENDIZES**, como se está intitulado essa parte do trabalho.

O desafio foi ler os *dados* – tanto os relativos ao programa quanto aqueles vocalizados pelos sujeitos - para além de suas manifestações aparentes de modo que, ao desconstruir processos classificatórios, fosse possível perceber como determinados conceitos e noções há bastante enraizados no nosso modo de conduzir a vida - incluindo aqui o próprio modo de se fazer ciência - vão perpetuando contradições e desigualdades.

CAPÍTULO I

MENOR APRENDIZ: desnaturalizando o conceito e a política

O desafio de olhar para o objeto de estudo com outras lentes colocou-se como condição primeira para a continuidade da pesquisa. Desvencilhar-se de noções pré-construídas, questionando-as, foi-se asseverando como uma postura teórico-metodológica necessária, sob pena de o encaminhamento das análises tornar-se simplesmente uma ratificação do modelo, o que não representa, neste estudo, uma opção ideológica, tão pouco político-pedagógica.

Então, nessa busca, tomou-se como referência Pierre Bourdieu, um autor que apresenta um modo peculiar de trabalhar a construção de conceitos no mesmo movimento em que trata da própria realidade; quer dizer, conceitos constroem-se na prática, tornando-se, portanto, instrumentos de análise. Isto pareceu desde o início uma maneira desafiadora, já que aponta para aquela postura de desprendimento de objetos e noções pré-construídas. Em não se tomando, portanto, uma questão como naturalizada, podem-se inferir outras perspectivas de abordagem, tornando-a, em última análise, uma construção social. É preciso firmar que a aproximação com este autor vem-se dando também por intermédio de outros estudiosos, o que impõe reconhecer os limites da análise aqui empreendida.

É tentando enveredar por esta perspectiva analítica que este capítulo se organiza, buscando olhar para o objeto em dois movimentos: primeiro na tentativa por compreender o fundamento da própria construção do conceito *menor aprendiz* na sociedade capitalista e depois situando na sociedade brasileira contemporânea a naturalização de uma política para menores aprendizes.

A idéia é que alguns conceitos inspirados em Bourdieu (1998; 1999) venham a ser operados, de modo a fazê-lo ao mesmo tempo em que tratar da questão dos menores aprendizes e da política a eles direcionada. Assim, *violência simbólica*, *campo*, *habitus*, categorias do pensamento desse autor, serão trazidas no mesmo movimento em que se pretende abordar a questão central: a política para menores aprendizes entendida como estratégia de integração social e preparação para o trabalho, situando-a como uma construção social, um discurso e uma concepção quase universal, mas impregnada de paradoxos, conflitos e contradições, revelando assim um esquema de percepção, pensamento e ação, mas que também tem sua gênese nas estruturas sociais.

Não foi uma decisão fácil tomar este caminho, porque ele tem fortes implicações tanto decorrentes de minha formação profissional, quanto das relações com minha intervenção como profissional do Senac. Mas é, de qualquer modo, uma decisão e tomada de posição necessária ao próprio processo de conhecimento que implica, apelando à criticidade, colocar outras lentes para melhor ajustar o foco.

1.1 A desnaturalização do Menor aprendiz

Nesta busca teórica, encontraram-se questões demarcadas como importantes para o estudo. Inicialmente, parte-se aqui de uma idéia de que alguns aspectos precisam ser levados em consideração quando se trata de ações que envolvem crianças, adolescentes e jovens. Uma delas é que qualquer ação destinada a esse público exprime parte das representações normativas correntes

sobre a idade e esses atores que uma determinada sociedade constrói; ou seja, as práticas exprimem uma imagem tanto do ciclo de vida como de seus sujeitos.

Contudo, no caso do Brasil, é preciso reconhecer – e esta é uma idéia relevante para a compreensão de políticas públicas recentes destinadas a esse público em geral – que há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente da idade e das crianças, adolescentes e jovens na sociedade e o próprio impacto das ações políticas. Isso quer dizer que a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre esses sujeitos, sejam elas crianças, adolescentes ou jovens. Significa, então, que as políticas públicas não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição desses sujeitos, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações.

No pensamento de Pierre Bourdieu (1998) há sempre uma posição dos sujeitos que constroem um campo. Esta posição é determinada, segundo este autor, com base no *capital – social e cultural* – que os sujeitos detêm, considerado em proporção ao reconhecimento atribuído por um determinado grupo. A análise se complexifica à medida que exige a identificação de como ocorre a produção e distribuição deste capital entre os agentes, por intermédio das relações de poder entre os envolvidos na sua construção. O reconhecimento da legitimidade de um princípio supõe, mais uma vez, entender como ocorre a imposição de princípios de visão e divisão do mundo social, que faz a garantia e eficácia de um discurso.

Observa-se, então, que o campo constrói-se diferenciadamente e, nesse aspecto, as noções de campo e espaço social propostas por Bourdieu sugerem que se assumam, a princípio, um posicionamento atento a estas diferenças construídas

socialmente. Isso permitiria dizer que obriga inicialmente o investigador a perceber que, por mais homogeneizador que possa parecer o processo de ajustamento encetado pelo capital, ele suscita diferentes posicionamentos.

Então, foi-se compreendendo que as representações normativas, embora focadas nos públicos específicos, não incidem apenas isoladamente sobre eles, mas tratam de universos que são relacionais: crianças-adolescentes-jovens e mundo adulto, este último marcado pelo poder exercido nas instituições, nas quais as possibilidades de interação, e conflito também se põem. É preciso considerar que a disputa em torno das concepções ocorre, ainda hoje, na arena pública, protagonizada pelos vários atores, tanto jovens como adultos, que desenvolvem ações junto a esse segmento, incluindo nessa diversidade não só a sociedade civil como a própria composição dos aparatos de Estado; daí a importância por também se analisar a própria naturalização de uma política para menores aprendizes.

A representação sobre o menor na sociedade brasileira é carregada de valores. Valores que têm inscrição social, política e econômica, portanto, têm enraizamento na realidade. É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a fase que contempla a chamada adolescência e juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade. Esta, muitas vezes associada a determinados “problemas sociais”. No caso da juventude há estudos que afirmam que o próprio modo de apreensão de tais problemas também muda (ABAD, 2003; SPOSITO, 2003). Existem, por exemplo, representações correntes que ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentuam a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio de comportamento.

Autores de diversas áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia, a Medicina¹³, a mídia e o próprio imaginário popular definem, então, a adolescência através de uma visão estereotipada, naturalizante e universalizante. Tal concepção tende a postular a adolescência como uma etapa natural e inerente ao desenvolvimento humano, marcada por conflitos e crises próprias da idade, sem, contudo, considerar o caráter histórico e a realidade social concreta a que estão inseridos. Todas as características dadas a esta concepção são negativas e patologizadas, suscetíveis em qualquer sociedade e em todas as condições histórico-culturais, isto é, universalizadas. Dentre os autores, estudiosos do fenômeno da adolescência, que compartilham dessa visão estereotipada estão Alberastury (1980) e Osório (1989), (OZELLA, 2003).

Segundo Ozella, (2003 p. 20)

Ao supor uma igualdade de oportunidade entre todos os adolescentes, a Psicologia que se encontra nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento dissimula, oculta e legitima as desigualdades presentes nas relações sociais, situa a responsabilidade de suas ações no próprio jovem, se ideologiza (CLÍMACO, 1991, e BOCK, 1997, apud AGUIAR, BOCK & OZELLA, 2001:165).

Compreender a adolescência numa perspectiva sócio-histórica é convergente com este estudo, na tentativa de não priorizar uma concepção que se aproxime da abordagem da adolescência apenas como fase natural do desenvolvimento, tratando-se, então, de uma criação histórica de uma dada sociedade. Como bem marca Ozella (2003), fato construído e interpretado culturalmente num determinado período, cujo significado e compreensão passam a

¹³ “A responsabilidade das ciências médicas e psicológicas no processo de naturalização, universalização e patologização da adolescência já foi, por nós (Aguiar, Bock & Ozella) e outros autores, bastante discutida em outras obras [Clímaco (1991), Santos (1996), Peres & Rosenberg (1998), Aguiar, Bock & Ozella (2001) e Ozella (2002)]” (OZELLA, 2003 p. 19-20).

sofrer determinações sociais, políticas e econômicas que interferem na construção da identidade social e individual do adolescente.

Entretanto, há posições teóricas defendidas, por exemplo, por Bock (1998) que apresentam esta fase caracterizada como etapa de preparo, fase de “latência social, gerado pela sociedade capitalista, para justificar o distanciamento do trabalho de um determinado grupo social [...] por necessidade de preparo técnico e ampliação do período escolar” (apud CALIL, 2003, p. 145-146).

Assim, é visível que a adolescência pode assumir distintas concepções. Para os adolescentes das classes mais favorecidas, esta etapa pode se estender até a idade adulta, após a conclusão dos estudos superiores, quando ocorrerá a inserção nas atividades profissionais, normalmente para os cargos com melhor remuneração. É exatamente neste ponto da discussão que se pode situar o aparecimento da categoria menor, compreendendo as implicações sociais que diferem em grande medida os adolescentes na mesma idade de diferentes classes sociais.

Na Psicologia, a dimensão sócio-histórica da adolescência tem inspiração nos estudos de Vigotski¹⁴. Através dela pretende-se superar a visão naturalizante, compreendendo a adolescência em um contexto de construção sob condições histórico-culturais específicas, concebendo o homem como ativo social e histórico e a sociedade como produção dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. Rejeita, desse modo, o conceito de desenvolvimento linear e amplia a

¹⁴ A psicologia sócio-histórica tem sua fundamentação básica em Vigotski, Luria e Leontiev, cientistas russos de fins do século XIX e XX. Segue, mais particularmente, as proposições de Vigotski que, fundamentado no pensamento marxista, propôs a construção de uma psicologia científica para dar conta de processos psicológicos superiores que marcariam a diferença qualitativa entre homens e animais. A psicologia Sócio-Histórica, identificada por Vigotski como Teoria Histórico-Cultural, segue os princípios filosóficos do materialismo histórico dialético, com teoria e método científico que se contrapõem à leitura de ciência proposta pelo positivismo lógico. (OZELLA, 2003, p. 8).

concepção estática e unilateral do determinismo social na complexidade das transformações que constituem o desenvolvimento humano. Concebe-o como movimento permanente da relação do homem com o mundo material pela mediação dos significados construídos nessa relação.

Assim, o adolescente se constrói num processo com características individual e coletivamente a partir das necessidades sociais e econômicas dos grupos a que estão inseridos. Não há como negligenciar as condições objetivas da vida concretamente instauradas em situações históricas específicas. Faz-se necessário, portanto, abandonar a visão romântica que impele a crer ser a adolescência “uma fase caracterizada por comportamentos típicos estereotipados que não corresponde aos fatos e ao adolescente concreto com o qual nos deparamos” (OZELLA, 2003, p.39).

Mas quem é, então, o menor?

A elaboração conceitual sobre o menor tem inscrições diversas, quer dizer, tem origem em campos distintos, inclusive do próprio conhecimento. É preciso resguardar, por exemplo, que sua construção social está vinculada à delimitação jurídico-legal etário. Não por menos o Direito do Menor, como ramo da ciência jurídica, surge para legislar sobre aqueles que não se enquadravam dentro do protótipo familiar concebido pelas elites intelectuais e jurídicas no início do século XX. As leis formuladas, então, na sua origem, serviam para assegurar os direitos de um protótipo de homem, que no caso brasileiro apresentava-se como homem, branco, letrado e cristão, de tal modo que a mulher e a criança tornaram-se tributários destes direitos apenas a partir da relação de parentesco e de consangüinidade com o varão (SILVA, 1997).

Do mesmo modo, menor é uma categoria que surgiu também diretamente vinculada a uma condição de classe. Associada à aprendizagem, esta categoria expressa historicamente uma preocupação das elites brasileiras, desde a época colonial, com os pobres, órfãos, e desvalidos, quando a formação do caráter deveria se dar pelo trabalho¹⁵.

Na literatura sobre educação profissional no período colonial é destacada a participação do Estado com ações de trabalho e aprendizagem compulsória, no ensino de ofício aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade como órfãos, abandonados e desvalidos, cujo padrão começa com o ensino de ofícios no cais, em hospitais, nos arsenais do Exército e da Marinha (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2000).

As casas de educando criadas por volta de 1840 e 1856, mantidas por sociedades particulares com auxílio do governo, mais traduziam uma preocupação com o disciplinamento desse público do que propriamente uma profissionalização. A origem das escolas profissionalizantes está nos liceus de artes e ofícios, também de iniciativa privada, mas que junto com as ações disciplinadoras do Estado se complementavam, ainda que tivessem lógicas distintas. Enquanto as ações estatais traduziam uma natureza assistencial e compensatória para tornar digna a pobreza, as ações da iniciativa privada apresentavam uma preocupação com a formação para o trabalho artesanal, mas que também legitimaria a dignidade da pobreza. Assim, inicia-se a formação profissional como política pública que traduzia, em última análise, uma perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (MANFREDI, 2002, p. 76-78).

¹⁵ A obra de Luís Antonio Cunha, publicado em sua trilogia sobre a educação profissional no Brasil analisa o processo histórico-social da aprendizagem como política para menores aprendizes desde o Período Colonial (CUNHA, 2000).

Os estudiosos, neste campo de debate sobre educação profissional, especificamente no Brasil, dentre outros, como Cunha, Frigotto, Kuenzer e Manfredi, em geral avaliam que a educação para o trabalho nunca teve a mesma importância que a educação geral, traduzindo uma dicotomia histórica. A separação educação para o trabalho e educação para cidadania criou, desde o Império até a reforma educacional de 1971, um sistema educacional paralelo que opôs educação para o pobre e educação acadêmica, intelectualizada. Mesmo as escolas técnicas, até o final dos anos 60, eram consideradas lugar para jovens pobres que não conseguiriam chegar a um curso de nível superior.

Fogaça (1998) dá destaque para algumas características marcantes desse sistema, tais como o fato de a educação para o trabalho ter sido desvinculada da realidade do mercado de trabalho, visando, em última análise, evitar problemas sociais e não atender demandas dos setores produtivos; a evidente correlação entre pobreza, fracasso escolar e qualificação profissional precoce; a aceitação da predestinação do jovem pobre ao fracasso escolar e, por conseguinte, às profissões subalternas em que predomina o trabalho manual e a discriminação; concepção de educação para o trabalho completamente desvinculada do processo de educação geral, naturalizando a exclusão dos mais pobres (1998, p. 298-299).

Pode-se acrescentar, ainda, o fato de a educação profissional ter historicamente ocorrido fora do debate sobre o trabalho no país, enquanto uma política pública, sendo necessário lembrar que este setor como campo de ação pública estatal é novidade dos anos 80, conforme POCHMANN (2000).

Assim, a educação para o trabalho estava destinada ao menor por ser pobre, conduzindo-o à profissionalização o mais cedo possível, visando atender às necessidades de implantação de um parque industrial nacional. Foi nesse contexto

que surgiram as escolas técnicas e o sistema de formação profissional conhecido como sistema S¹⁶ voltado para filhos de operários e trabalhadores do comércio e serviços. Foi desse modo que se secundarizou até os anos 70 a educação para o trabalho no Brasil, completamente desvinculada das políticas educacionais, sendo, portanto, tema de interesse das empresas, vinculada, em última análise, à questão do mercado.

Portanto, a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal, implicando num entendimento da educação profissional, não na ótica do direito à educação e ao trabalho, mas, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, reproduzindo aquele dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população.

É recente a emergência de uma concepção ampliada de direitos, em que alguns setores da sociedade brasileira voltaram-se para a discussão dos adolescentes e jovens, cuja expressão maior é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal nº 8.069), promulgado em 13 de julho de 1990.¹⁷

As orientações defendidas pelos movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1980 procuraram superar uma concepção restritiva do

¹⁶ O “Sistema S” vem sendo ampliado paulatinamente, além de conter as instituições mais antigas como SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria Sesi – Serviço Social da Indústria; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; e o SESC – Serviço Social do Comércio, comportam outras, a saber: SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, no SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem nos Transportes SENACOOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

¹⁷ No contexto da referida ampliação da consciência dos direitos, a sociedade brasileira repensou a fragilidade histórica da situação das crianças e adolescentes, especialmente as oriundas das classes populares. O Estatuto da Criança e Adolescente é o marco legal de um processo prático-reflexivo que se dispôs a transformar o estatuto da minoridade brasileira, especialmente naquilo que se refere aos que estão em processo de exclusão social ou em conflito com a lei. Além de representar radical mudança de rumo ético-político frente ao antigo ordenamento jurídico-institucional configurado no segundo Código de Menores (1979), gerou estruturas colegiadas nos âmbitos nacional (CONANDA), estadual e municipal (conselhos estaduais e municipais de direitos da criança e do adolescente).

que é ser criança e adolescente, caminhando para uma representação que reconhece direitos e demanda políticas dos que ainda não atingiram a maioridade.

O estatuto legal traz uma nova concepção de direitos que incide fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Sob esse ponto de vista, as lutas sociais em torno dos direitos da infância e da adolescência ofereceram caminhos novos para a constituição de uma imagem positiva em torno de ações destinadas a esses segmentos.

Parte das atenções tanto da sociedade civil como do poder público voltou-se, nos últimos anos, sobretudo para os adolescentes, mas principalmente para os que se encontram em *processo de exclusão* ou *privados de direitos* (a faixa etária compreendida pelo ECA). Assim, colocou-se no horizonte da atenção pública uma significativa parte da sociedade brasileira denominada de setores populares, incluindo ainda segmentos de classes médias urbanas empobrecidas, propiciado por este duplo recorte: etário (adolescentes) e econômico-social.

Estudo de Falbo (1995), na área de Direito, demonstra como juizes têm, de fato, aplicado o dispositivo constitucional¹⁸ não para proteger o menor, e sim contra ele. Desconhecendo vínculo empregatício pela violação do preceito constitucional, não reconhecem o direito de ação de menor trabalhador. Cita o caso do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão que, não obstante a proibição legal, argumenta que “[...] a realidade e a situação de penúria em que vive grande parte das famílias brasileiras obriga este menor (...) a ingressar precocemente no mundo do trabalho desqualificado e de baixo salário (...) para garantir sua própria subsistência e a de seus familiares” (FALBO 1995 p. 4). Rejeitando interpelações de

¹⁸ Artigo 7º, XXXIII, "proibição (...) de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz".

empresas justificando não ter havido vínculo empregatício porque havia aprendizagem, o tribunal, segundo Falbo, sustenta que tal condição (relação aprendiz/empresa) constitui verdadeiro contrato de trabalho, uma vez que “o trabalhador aprendiz está sujeito às prestações que todo empregado deve para com o seu empregador, como este tem para com ele as que normalmente correspondem à sua posição”. Ainda que o menor de 14 anos não seja carecedor da ação, remetendo-se ao artigo 4º do ECA¹⁹, lembra que é dever do Estado, pela tutela jurisdicional, proteger o menor “contra o patrão inescrupuloso que, visando mascarar a relação de emprego, lesa não só a criança em seus direitos internacionalmente reconhecidos, como o Fisco, ao não efetuar o pagamento dos impostos decorrentes do contrato de trabalho” (FALBO, 1995).

Assim, apesar da proibição legal admite-se a relação de trabalho e “o não reconhecimento dos direitos decorrentes do pacto laboral importaria em gratificar o empregador infrator, que se locupletaria com a ilegalidade cometida”. Assim, na visão de Falbo, jurisprudências assim podem estar também modelando a idéia de cidadania do menor em torno do reconhecimento de direitos, ainda que assinale: “[...] embora garantidos estes pela violação de direito que, se observado, não geraria, para o menor, nenhum direito na área trabalhista, a não ser o direito de não trabalhar”. (FALBO, 1995).

Há, então, um caráter inovador das representações posta na defesa de direitos e produto dos movimentos sociais, que entra em disputa com um campo

¹⁹ Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Columbres, 1990).

dominante de significados constituídos, que imediatamente filtram, reinterpretam e restringem a percepção.

Observa-se, entretanto, nos últimos anos, uma reação conservadora às conquistas, expressando-se na pressão por mudanças na legislação ordinária e na Constituição Federal – por exemplo, com propostas de diminuição da idade para se atribuir responsabilidade penal e a demanda de providências coercitivas típicas do mundo adulto para adolescentes e crianças²⁰. De forma mais tênue, as resistências aparecem sob a égide de um certo temor diante do que estaria sendo considerado “excesso de direitos”, fixados pelo Estatuto, e poucos “deveres” de crianças e adolescentes nas instituições escolares que, por sua vocação, deveriam acolher a todos sem qualquer tipo de discriminação.

O que ocorre, então, é uma tensa convivência entre a luta por uma nova concepção de direitos a esta fase de vida e a reiterada forma de separar a criança e o adolescente das elites e o “outro”, não mais criança ou adolescente, mas delinqüente, perigoso ou virtual ameaça à ordem social. Este é o menor, que precisa ser esquadrihado com políticas públicas capazes de torná-los, ao menos, uma ameaça menor à sociedade. Por isso, ainda há no imaginário social essa convivência tensa entre a terminologia menor, com inscrição legal do próprio Direito, e adolescente como sujeito portador de direitos.

²⁰ Consideram-se frágeis as argumentações que defendem o rebaixamento da idade penal. Uma delas alega que se deveria imputar pena aos jovens a partir dos 16 anos, uma vez que com essa idade já se garante o direito ao voto. O argumento não considera, contudo, que esse direito não pode ser comparado ao ato infracional, por se tratar de um exercício de cidadania, facultativo e que, além do mais, não permite ao adolescente ser votado. Tramitam hoje no Congresso Nacional 14 Propostas de Emenda Constitucional (PEC) e 17 Projetos de Lei (PL) de redução da idade penal. Sobre o tema, ver Goiás (2002), CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (www.mj.gov.br/sedh/conanda) e ABMP – Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e Adolescência (<http://www.abmp.org.br/>).

Um outro campo de disputas nas políticas públicas voltadas para adolescência e juventude que se tem observado mais contemporaneamente decorre das formas como são concebidas as relações entre Estado e sociedade civil na conformação da esfera pública. Por isso, parece importante apreender o conceito e imagem sobre o adolescente na sociedade, e também compreender a concepção presente nos modos de praticar a ação política, o exercício do governo e as relações com a sociedade civil na construção desta esfera pública.

É realidade que mesmo no interior do aparelho de Estado, as políticas públicas orientadas para crianças, adolescentes e juventudes comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Tanto podem aproximar-se mais de modelos participativos e democráticos, como reproduzirem modelos tradicionais identificados como cidadania tutelada. Podem, ainda, se apresentar como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos mais empobrecidos da sociedade brasileira. Essas são dimensões que acabam perpassando este estudo.

1.2 A Política para Menores Aprendizizes na sociedade brasileira - adolescentes trabalhadores: a reatualização de uma prática

É com a mesma preocupação teórico-metodológica que se passa agora à Política para menores aprendizizes. Na tentativa de sua desnaturalização, tal perspectiva pressupõe analisar o campo da aprendizagem para o menor na

sociedade brasileira para além do que o mercado e a própria política estatal postulam.

Neste movimento, buscar resposta para algumas questões se coloca como condição indispensável, já que o propósito é a sua desconstrução. Assim, estas questões pretendem desnaturalizar dados empíricos supostamente embasados na realidade. Então, existe uma política pública de inserção do menor no mercado de trabalho? Como ela está se realizando? O que é feito concretamente? Por que é feito desse modo? Ampliando ainda mais o campo de investigação: Por que se faz isso com esse menor? Por que se insere no mercado de trabalho sem condições de protegê-lo? Por que se insere no mercado de trabalho justamente impedindo que ele tenha uma escolarização plena? E, por último, por que se faz isso quando o mercado de trabalho não absorve nem o adulto, por que e como ele deverá absorver o menor? Tentando responder estas indagações, o que se espera é chegar o mais próximo possível dos fundamentos da existência de um programa para menores aprendizes.

Rosar (2005)²¹, ao se referir à inserção precoce do menor no mercado de trabalho na atualidade, observa como na emergência da industrialização brasileira, em não havendo mão de obra suficiente para que se fizesse o trabalho fabril e de serviços, foram incluídas as mulheres e as crianças como força de trabalho importante. Seu argumento é que se o capitalismo, em seu cíclico processo, constituiu-se ao longo do tempo com um grande contingente de massa trabalhadora, de tal modo que não haveria, então, razão histórica para que se tivesse retomado na atualidade a lei de aprendizagem, de inserção precoce do menor aprendiz numa situação de trabalho, uma vez que há adultos suficientes para fazer o trabalho.

²¹ Transcrição do pronunciamento da Prof^a. Dr^a. Fátima Felix Rosar na Banca de Qualificação de Mestrado em 14 de março de 2005.

Nessa condição, pode-se então indagar as razões que explicitam a exploração da mão de obra infantil, pelo capital, na atualidade.

Na direção do pensamento de Pierre Bourdieu (1998), ocorre contemporaneamente um processo de configuração de um *habitus*, ou seja, a construção de um determinado conhecimento e categorizações novas relacionadas com o mundo do trabalho, que passam a nortear as percepções e representações comuns a respeito do trabalho e das qualificações a ele relacionadas, visando, com isso, formar um campo simbólico no qual faça sentido a exploração que se acirra. Neste processo, o adolescente traz um campo simbólico – um *habitus* – que, às vezes invisivelmente, informa-o, e compõe com outros elementos do campo o horizonte por meio do qual pode se converter ou não às demandas do mercado.

Compreendido como sistema de disposições duráveis, o conceito *habitus* remete tanto à investigação do passado que as gerou, quanto à maneira como os sujeitos simbolizam o futuro. O *habitus*, como herança histórica, gera práticas e representações nos sujeitos, sem que estes planejem ou calculem suas chances de atingir objetivos, isso porque o *habitus* se configura como *estrutura estruturada* que tende a funcionar como *estrutura estruturante*. Representa a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade na prática social. Submetidos a regularidades, relacionadas às condições materiais de existência, diferenciadas em cada classe, os sujeitos experimentam, vivenciam estas regularidades, incorporando-as como “matrizes de percepções, de apreciações e ações”. (BOURDIEU, 1998).

Assim, verificou-se que os condicionantes que propiciaram uma ação estatal para aprendizagem de menores têm inscrição histórica, política e social, fortemente demarcada, e que é preciso conhecer e reconhecer para poder situar

hoje a profissionalização e o trabalho do menor na condição de aprendiz, a partir da reformulação na legislação proposta em 2000.

Considera-se importante nesse momento registrar o que antecedeu a aprovação da Lei da Aprendizagem, que, revendo as inscrições sobre a matéria na CLT de 1943, vai atualizar os dispositivos sobre a inserção no mercado de trabalho de adolescentes na condição de aprendiz. É preciso olhar mais profundamente para as razões pelas quais se pretendeu reafirmar uma política de inserção no mercado de trabalho de adolescentes em idade entre 14 a 18 anos, em que se enfrenta o desafio de desvelar a intencionalidade e a motivação implícita que motivou para que a lei caísse em desuso e só agora, na nova configuração do papel do Estado, ela fosse resgatada em 2000.

Para tanto, será necessário fazer referência a alguns instrumentos normativos pertinentes à questão como a própria CLT, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, por intermédio da Lei desde a tramitação até à sua aprovação.

O anteprojeto de lei que foi encaminhado à Câmara dos Deputados em abril de 2000 pelo executivo estava seguido de uma exposição de motivos do Ministro do Trabalho e Emprego à época, Francisco Dornelles, fundamentada em estudos oriundos de denúncias²², cujos eixos centrais podem ser resumidos em duas grandes idéias: a necessidade de adequar as normas concernentes ao trabalho do menor às “crescentes demandas de mão de obra qualificada no mercado

²² As denúncias recebidas pelo Ministério Público de Campinas foram formalmente encaminhadas à Procuradoria Regional do Trabalho e atestavam a existência de duas entidades de cunho assistencial, cuja finalidade precípua era a de inserir os adolescentes no mercado de trabalho, sem, no entanto, assegurar-lhes direitos trabalhistas. Entidades que exploravam o trabalho infanto-juvenil, com a proposta de oferecer-lhes formação profissional e inseri-los no mercado com baixos salários, sem os direitos de proteção trabalhista. (FONSECA, Ricardo Tadeu Marques, A Reforma no Instituto da Aprendizagem no Brasil, Revista LTr n.º 02, p.140-147, fev. 2001).

de trabalho do mundo globalizado e informatizado” que está a exigir maior escolaridade e profissionalização; e a necessidade de “se concretizar ações integradas entre o Estado e a sociedade civil” alargando os programas de formação profissional para além das fronteiras dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, ampliando a atuação para as Escolas Técnicas de Educação e entidades sem fins lucrativos²³.

As mudanças na CLT ocorreram para compatibilizar-se às exigências da Doutrina da Proteção Integral²⁴ incorporadas à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Vale reafirmar que foi, na realidade, a conjuntura interna do país na segunda metade da década de 80, mais do que todas as Declarações e Convenções internacionais, que sinalizaram com as condições propícias à adoção da Doutrina da Proteção Integral. O movimento pela democratização do país colocou na agenda pública brasileira os direitos humanos, que culminou num reordenamento jurídico propiciado por toda movimentação dada pelo Movimento Nacional Constituinte e pela promulgação de uma Constituição Federal em 1988, cuja marca foi a pressão dos movimentos sociais e populares para assegurar a inclusão,

²³ Diário da Câmara, 14 de abril de 2000, p. n° 18686 (www.senadofederal.gov.br em 15/06/2005)

²⁴ A Doutrina da Proteção Integral considera crianças e adolescentes como cidadãos, em condição peculiar de desenvolvimento, que merecem ser tratados como prioridade absoluta. A sua proteção é dever da família, da sociedade e do Estado. A doutrina baseou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e da Declaração Universal dos Direitos da Infância e determina que os direitos de crianças e adolescentes devem ser universalmente reconhecidos. A Doutrina da Proteção Integral substitui a Doutrina da Situação Irregular, uma construção doutrinária oriunda do Instituto Interamericano del Niño, órgão da OEA, que designava sob esta categoria, expressa no Código de Menores de 1979, as crianças privadas das condições essenciais de sobrevivência, mesmo que eventuais, as vítimas de maus tratos e castigos imoderados, as que se encontrassem em perigo moral, entendidas como as que viviam em ambientes contrários aos bons costumes e as vítimas de exploração por parte de terceiros, as privadas de representação legal pela ausência dos pais, mesmo que eventual, as que apresentassem desvios de conduta e as autoras de atos infracionais. Nessa perspectiva a questão do menor passou a ser tratada no âmbito da doutrina de Segurança Nacional, portanto, um problema de ordem estratégica, cuja matriz brasileira foi a Escola Superior de Guerra, inspirada em modelo americano de 1947, dando origem à concepção arquitetônica e pedagógica das unidades da Funabem e das Febens, cuja abordagem era feita segundo os preceitos do militarismo, com ênfase na segurança, na disciplina e na obediência (SILVA, 1997).

aprovação e manutenção de diversos dispositivos que protegessem os cidadãos das arbitrariedades do Estado e dos Governos (SILVA, 1997).

Com base, então, na concepção de criança e adolescente contida na Constituição Federal e no ECA, principalmente quanto ao direito à profissionalização, os procuradores de Campinas se empenharam em estudar e buscar adequar aquela situação irregular denunciada às novas orientações de amparo e proteção ao adolescente. Parece que aqui se depara com uma situação antagônica; o mesmo direito que protege também exclui.

O Ministério Público de Campinas se empenhou em regularizar uma situação irregular de trabalho e exploração de adolescentes, como se assim os protegesse e os beneficiasse. O que se observou a partir de então foi a legalização de uma situação de precarização de trabalho e negação do direito pleno à educação, uma vez que legitima a contratação de adolescentes, com redução de salários e outros dispositivos excludentes.

Segundo Fonseca (2001), em audiências iniciais com as entidades denunciadas, notou-se que se inspiravam na idéia do trabalho assistencial e se mobilizavam no sentido de arregimentar adolescentes carentes, ministrar-lhes noções iniciais de etiqueta, higiene e formação profissional para, ao cabo de determinado período, inseri-los em empresas mediante o pagamento de bolsas, as quais repassavam aos adolescentes em valor sempre inferior ao do salário-mínimo. A partir de então, o Conselho Superior do Ministério Público do Trabalho sugeriu o aprofundamento das investigações na busca da adequação dessas entidades às novas diretrizes legais.

Diversos estudos foram realizados por integrantes do Ministério Público do Trabalho no intuito de propor o reconhecimento da atividade realizada pelas

entidades, considerando-as “de evidente importância social” as quais, verificou-se, já se instalaram, há décadas, em todo o Interior do Estado de São Paulo e mesmo em outros Estados do País, demonstrando-se *sérias*, merecendo, por isso mesmo, *respeito* e uma ação pedagogicamente cuidadosa por parte do Ministério Público do Trabalho (FONSECA, 2001).

Na compreensão daquele Ministério estava embutida a visão similar àquela do Código de Menores de 1927, em que a função do Estado se limitava à normalização do atendimento à infância abandonada por considerar o menor como “pessoa menos humana”, carente de amparo e assistência (CALLIL, 2003). Assim, o poder público que, segundo a doutrina da proteção integral, deveria garantir os direitos dos jovens e adolescentes à educação, ao lazer e outros, ao contrário, buscou formas de regularizar a situação de exploração das instituições e empresas²⁵. O fato era que na ausência do poder público, com programas efetivos para essa clientela, permitia uma atuação inadequada, descumprindo dispositivos contidos na doutrina da proteção integral, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas em 1948.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA) constituíram-se atores importantes nesse processo e passaram a se manifestar oficialmente no sentido de insistir na adequação dessas entidades aos parâmetros legais contemporâneos ou propugnar pelo fechamento daquela que permanecesse renitente na utilização do velho modelo.

²⁵ Os adolescentes prestavam serviços nas empresas sem acompanhamento por educadores nas atividades, recebiam remuneração inferior ao mínimo legal, submetiam-se a trabalhos além da jornada e mesmo assim o Ministério Público do Trabalho empenhou-se em buscar formas de mascarar o lado perverso da prática, adequando estas entidades à nova sistemática jurídica trazida pela Constituição de 1988 (FONSECA, 2001).

Assim, mesmo havendo denúncias de adolescentes que se acidentavam no trabalho e deixavam de ser atendidos pela Previdência, meninas que engravidavam e eram sumariamente dispensadas sem direitos assegurados, aquelas instituições foram regularizadas.

Fonseca (2001) relata que cinco anos após a primeira denúncia, em dezembro de 1997, realizou-se uma audiência pública, com a presença de promotores e do Delegado Regional do Trabalho de São Paulo e entidades de patrulheiros-mirins do estado para traçar uma política estadual, monitorada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Ministério Público do Trabalho, visando obter o registro dos adolescentes nas entidades, bem como o acompanhamento por educadores no trabalho junto às empresas conveniadas. Através desta ação obteve-se, por meio de negociação direta entre as entidades e o Ministério do Trabalho e Emprego, o registro de cerca de 10 mil adolescentes em Carteira de Trabalho e Previdência Social. Foi este modelo proposto em São Paulo que acabou por repercutir em manifestações oficiais de apoio e incentivo por parte do Conselho Paulista e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONSECA, 2001).

O relato aqui desenvolvido sobre fatos e circunstâncias que deram origem à Lei da Aprendizagem, somados à idéia de perigo iminente, caso não se invista no enfrentamento da pobreza, fizeram com que uma comissão pluriinstitucional composta por representantes de vários ministérios²⁶, elaborasse um texto em forma de um Anteprojeto de Lei, que por fim foi apresentado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no início de 2000, ao Congresso Nacional, aprovado

²⁶ Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério Público do Trabalho, Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Previdência Social em dezembro de 1997.

integralmente, vindo a ser sancionado em 19 de dezembro daquele ano, a Lei da Aprendizagem nº. 10.097.

É assim que tomou a forma de uma Lei, aquele modelo conceitual consagrado no artigo 1º do ECA que define criança como sendo a pessoa de 0 a 12 anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos de idade garantindo, especificamente, a separação daqueles que podem e daqueles que não podem trabalhar. Foi este mesmo estatuto no seu artigo 60 que adotando o critério natural de diferenciação por idade operacionaliza o sistema dispondo sobre a proibição do trabalho a menor de 14 anos de idade, a não ser na hipótese de aprendiz.

Deste modo, a Lei fez com que várias portarias e decretos que normalizavam a aprendizagem fossem transportadas para a Consolidação das Leis Trabalhistas (artigos 428 a 433), além de dar nova redação a artigos da CLT - 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 – que tratavam do trabalho do adolescente, assim como revogar outros - art. 80, o § 1º do art. 405 e os arts. 436 e 437, instituindo, então, novos ordenamentos jurídicos²⁷.

Considera-se uma novidade importante a possibilidade de que outras entidades que não os Serviços Nacionais de Aprendizagem possam ofertar cursos de aprendizagem, embora somente devam atuar como subsidiárias, ou seja, quando

27. Lei n.º 10.097 de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a alteração da Consolidação das Leis do Trabalho, no que se refere à formação profissional e ao trabalho do menor. Portaria Ministerial n.º 702 de 18 de dezembro de 2001. Estabelece normas para avaliação da competência das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, e que se proponham a desenvolver programas de aprendizagem nos termos do art. 430 da Consolidação das Leis Trabalhista — CLT. Instrução Normativa n.º 26 da Secretaria de Inspeção do Trabalho de 20/12 2001. Regulamenta o disposto na portaria 702 de 18 de dezembro de 2001. Portaria n.º 04 de 21 de março de 2001. Consolidação das Leis do Trabalho. Das normas de tutela do trabalho. Da proteção do trabalho do menor. Resolução n.º 74 de 13 de setembro de 2001 — Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA.

o "Sistema S" não oferecer cursos ou quando as vagas nos cursos forem insuficientes (art. 430).

As Escolas Técnicas de Educação e entidades podem oferecer cursos de aprendizagem, embora tenham que atender simultaneamente alguns requisitos, como ser uma entidade sem fins lucrativos; ter por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional; estar registrada no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; cumprir os preceitos de competência para ministrar cursos de aprendizagem conforme dispositivo legal do MTE (art. 430, inciso II e § 3º).

Também consta como inovação a uniformização do cálculo das cotas de aprendizes para cada estabelecimento, já que foi estipulado um percentual entre 5% e 15% do número de empregados que trabalham em funções ou ocupações que demandem formação profissional. Aqui se insere um debate sobre os parâmetros que definem, enfim, quais ocupações devam submeter-se a um processo de formação técnico-profissional.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é enfática ao recomendar que a aprendizagem, inscrita formalmente, deve ser sistemática e de longa duração, tendo como finalidade o exercício de uma profissão reconhecida (Recomendação 117 de 1962²⁸ e 150 de 1975²⁹). Para tanto, afirma que é conveniente levar em consideração alguns fatores importantes, com destaque para: o nível das

²⁸ Por essa Recomendação, a Formação Profissional é encarada como parte do processo educativo, desenvolvendo as aptidões profissionais da pessoa para que tenha possibilidades de exercer um emprego e de fazer uso da sua capacidade em função dos seus interesses pessoais e dos interesses da comunidade.

²⁹ Para a Recomendação 150 a qualificação profissional dos termos orientação e (formação) significa que a orientação e a formação têm por objetivo descobrir e desenvolver as aptidões humanas para uma vida ativa produtiva e satisfatória e, em união com as diferentes formas de educação, melhorar as aptidões individuais para compreender individual ou coletivamente quanto concerne às condições de trabalho e ao meio social, e influir sobre eles.

capacidades profissionais e dos conhecimentos técnicos teóricos requeridos para o exercício da profissão em questão; a duração do período de formação necessário para adquirir as capacitações profissionais e os conhecimentos requeridos; o valor da aprendizagem como modo de formação para a aquisição das capacitações e conhecimentos requeridos; e a situação atual e futura quanto às possibilidades de emprego na profissão em questão.

Nesse sentido, Oliveira (1998) sugere que as ocupações que demandam formação técnico-profissional são aquelas que se realizam mediante a execução de tarefas complexas no ambiente de trabalho, exigindo para a sua qualificação a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos a serem ministrados através de processo educacional organizado em currículo próprio, partindo de noções e operações básicas para os conhecimentos e tarefas mais complexas, demandando um período prolongado para a sua realização. Nessa concepção estariam excluídas aquelas atividades que com breves informações e em poucas horas já inserem o trabalhador no processo produtivo.

Por isso, há estudos do Ministério Público do Trabalho, que recomendam que as entidades promotoras da aprendizagem realizem a análise ocupacional da função a ser submetida à aprendizagem, que consiste na sua decomposição, ou seja, delimitação de seus elementos, hierarquizando tarefas e operações, selecionando conteúdos, métodos, processos didáticos, meios auxiliares, processos de avaliação. Uma operação que exige uma articulação entre a empresa e a instituição formadora, tanto para obtenção de informações sobre a realidade no trabalho como na elaboração de um planejamento didático que assegure a qualificação desejada (AZEVEDO, 1976).

Deste modo, há uma crítica que recai sobre programas de qualificação voltados para adolescentes e jovens, que assevera que quando alcançados por esses programas são então encaminhados para ocupações, como empacotador, office-boy, vendedor de bilhetes de estacionamento pago, repositor de mercadorias, em que os conhecimentos técnicos e habilidades requeridos são facilmente aprendidos em serviço, caracterizando a finalidade ocupacional em detrimento da formação profissional. Do mesmo modo, observa-se que o que está na base é uma concepção de que adolescentes pobres precisam ocupar seu tempo em atividades e ocupações dignificantes e preventivas da vadiagem, até porque a renda dos pais não é suficiente para a sobrevivência da família. É esse o paradigma que ainda parece estar subjacente aos programas, perpetuando, assim, o ciclo de pobreza, já que há pouca chance de mobilidade social.

Ao normalizar que outras entidades podem atuar como subsidiárias, a Lei não retirou dos Serviços Nacionais de Aprendizagem a obrigação principal pela aprendizagem, de forma que o SENAC, *lócus* desta investigação, assume, desde a sua criação em 1946, reafirmado nesta legislação de 2000, papel de destaque nesse processo. É buscando recuperar a sua gênese, mas marcando igualmente as determinações mais contemporâneas que o capítulo seguinte tratará das instituições formadoras, com ênfase no SENAC.

CAPÍTULO II

UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS: o SENAC em cena

Na tentativa de compreensão do momento histórico, político-econômico e sócio-cultural em meio ao qual o SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC foi criado, necessário se faz a reconstrução do cenário de uma época marcada pela violência da segunda grande guerra (1939 -1945) em nível mundial e suas repercussões e conseqüências em âmbito nacional. A idéia que orienta este momento do estudo é a de problematizar os determinantes estruturais que condicionam e conformam elementos superestruturais expressos numa política de qualificação profissional, voltada para um público específico – o adolescente. O esforço analítico com vistas à compreensão da relação entre economia e política possibilitará uma imersão ao tema proposto de tal modo que seja possível, diante do recorte pretendido, evidenciar seus componentes e seus efeitos aparentemente inofensivos. Portanto, discutir no contexto da industrialização nacional a criação das instituições modernas de qualificação profissional juvenil – SENAI e SENAC –, com especial destaque para esta última, por constituir-se no campo empírico propriamente dito desta investigação, significa identificar os nexos estabelecidos entre estrutura e superestrutura que vão definindo lugares, posições e condições dos sujeitos no interior de uma sociedade marcada pela desigualdade.

Na década de 1940, a vitória sobre o regime nazi-fascista conferiu no imediato pós-guerra um sentimento de otimismo generalizado, extensivo à possibilidade de construção de um mundo novo. As inovações tecnológicas decorrentes da própria guerra fomentaram avanços em novas perspectivas de

industrialização, tanto em utensílios de uso diário, quanto em inovações estéticas generalizadas, até a grande indústria aérea e naval, sem contar a instalação e expansão de regimes de proteção social universal em diversos países europeus (RODRIGUES, 1992).

A situação dos Estados Unidos da América após a Guerra, não só pela posse, mas pela possibilidade de uso da bomba nuclear, colocou-os em posição de destaque. O mundo se dividiu em dois blocos, instaurou-se a guerra fria: de um lado o comunismo, liderado pela Rússia e de outro o imperialismo americano. (ibidem)

No Brasil, a forte influência inglesa na economia nacional, no período de Getúlio, foi substituída pela presença crescente do capital norte-americano. Significativo foi o crescimento da indústria nacional nesse período, favorecido pelas dificuldades de exportação pós-guerra (RODRIGUES, 1992).

Em 1946, ano de fundação do Senac, por exemplo, o Brasil vivia sob um regime de posição política duvidosa, caracterizada por um governo populista ex-ditatorial, tendo o poder sido assumido por um general, Gaspar Dutra, ministro de guerra no governo de Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945.

Dutra perpetuou a política econômica de intervenção estatal deixada pelo regime anterior, não só por meio do planejamento, mas também como investidor. As atividades industriais, impulsionadas pelo objetivo imediato de substituir as importações, provocaram crescentes transformações na sociedade brasileira em que se constituiu “de um lado a fração industrial da classe burguesa e, de outro, a fração industrial da classe operária, classe esta constituída também pelos trabalhadores urbanos do comércio e dos sistemas financeiros” (XAVIER, 1994 p. 152).

Além do crescimento que se observava na indústria, no âmbito da política nacional desenvolvimentista, crescia também o comércio e ampliavam-se as

possibilidades dos serviços prestados em diferentes ramos. Paralelamente ao crescimento da burguesia industrial, agrária e financeira, crescia também o poder do Estado no sentido de regulamentar as relações de trabalho, ao mesmo tempo em que a institucionalização do sindicalismo atrelado ao Estado se agravava.

A peculiaridade da estrutura estatal corporativa que aparecerá com mais intensidade a partir de 1945, mas cuja existência se faz notar – pelo menos enquanto projeto – desde 1930, origina-se do crescimento do proletariado urbano, que lança no quadro político amplo contingente da população. A pressão desses setores emergentes sobre o Estado cria uma nova dimensão política, que se traduz na necessidade de absorver e controlar esses novos setores que crescem aceleradamente a partir de sucessivos surtos de industrialização e da consolidação progressiva do pólo industrial como centro do motor da acumulação capitalista. A integração dessas novas camadas é um elemento dinâmico que a estrutura corporativa procurará canalizar para o fortalecimento de seu projeto, neutralizando seus possíveis componentes autônomos e revolucionários.

Dessa forma, a manutenção da eficiência da estrutura corporativa para o enquadramento dessas novas forças sociais – expressão política da crescente racionalização do sistema econômico centralizado a partir do planejamento estatal – torna necessário um jogo complexo de repressão e dinamização controlada de seus movimentos. Se em última análise o Estado não pode permitir a mobilização e organização autônomas da população – pois suas reivindicações rapidamente ameaçariam o ritmo da acumulação e invadiriam a esfera política – não pode aceitar o esvaziamento dos canais institucionais criados para absorver e enquadrar esses movimentos. Permitiria desse modo, a negação de uma fonte de legitimação política

e de integração da população aos marcos do desenvolvimento capitalista, abrindo espaço para o fortalecimento de projetos contra-hegemônicos.

A pressão pela ampliação da cidadania social torna necessário algo como uma renegociação periódica do *contrato social*, através do qual o Estado procura a integração e mobilização controladas dos trabalhadores urbanos pela incorporação progressiva e burocratizada de suas reivindicações e aspirações. A *paz social* do Estado corporativo pressupõe, assim, o surgimento constante de novas instituições - Seguro Social, Justiça do Trabalho, Salário Mínimo, Instituições Sociais - que aparecem em conjunturas determinadas como respostas ao desenvolvimento real ou potencial das contradições geradas pelo aprofundamento do modo de produção que atinjam o equilíbrio da relações de forças contraditórias.

O SENAI (1942) e o SENAC (1946), criados no limiar de um novo ciclo de expansão capitalista da formação econômico-social brasileira aparecem como instituições sociais claramente determinadas por aquela conjuntura. A adequação da *força de trabalho* às necessidades do sistema industrial se revestirá, esquematicamente de dois aspectos principais: atendimento objetivo ao mercado de trabalho no sentido de supri-lo de trabalhadores portadores de qualificação técnica necessária e a produção de um operariado ajustado psicossocialmente ao estágio do desenvolvimento capitalista. Neste aspecto, a qualificação da força de trabalho se dá como processo de constituição do trabalhador ajustado à formação capitalista, isto é, como formação também de sua personalidade básica capitalista. É por este fato que, no âmbito do Estado Novo, a política de educação profissional teve como característica relevante o forte protagonismo estatal (CUNHA, 2000).

Cabe ressaltar, no entanto, que a pressão exercida pelo operariado sobre o mercado de trabalho no sentido de sua qualificação, especialmente num momento

em que se acelerava a migração rural – urbana é um processo espontâneo determinado pelas leis imanentes ao modo de produção capitalista e permeado de contradições. Para o operário, o trabalho e a venda de sua força de trabalho representam a compra do salário no final do mês – seu meio de sustentação. Ao pressionar por melhor qualificação – sua e de seus descendentes - estará atuando no sentido de aumentar o valor de sua mercadoria, como meio de melhorar sua existência. Vai, assim, paradoxalmente, ao encontro das necessidades do mercado de trabalho em que sua ação resulta, contraditoriamente, da dominação desse mercado de trabalho e sua subordinação ao capital.

O desenvolvimento da produção capitalista traz consigo novas necessidades objetivas da produção que geram, por sua vez, necessidades novas que o operário necessita satisfazer para se reproduzir como força de trabalho. A intensificação de um número maior de máquinas passa a exigir concomitantemente maior especialização e maiores necessidades para sua reconstituição e reprodução.

Para Romanelli (1984), no caso brasileiro, o desenvolvimento de sua indústria foi impulsionado em grande medida pela necessidade do mercado interno e não pelo progresso tecnológico. Por esta razão, a educação não foi colocada em destaque no processo de modernização da economia, na formação de pesquisadores para o progresso científico. A defasagem entre a educação e os processos de produção foram sentidos no segundo plano - do treinamento e qualificação da mão de obra - e não no primeiro, de pesquisa e avanço tecnológico, razão pela qual as instituições SENAI e SENAC foram criadas.

2.1 O SENAI em sua origem – motivações e interesses

Com a finalidade de organizar e administrar nacionalmente escolas de aprendizagem para industriários surge, em 1942, o SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI - através de Decreto-Lei Federal que atribui a uma entidade de classe, a Confederação Nacional da Indústria, a função de geri-la. Trata-se de um grande investimento de qualificação da força de trabalho – especialmente a juvenil – motivado, principalmente, pela evolução da Segunda Guerra Mundial (CUNHA, 2000).

Apesar da notável ampliação do parque industrial instalado e de sua crescente complexidade até 1942, a existência de instituições especializadas na adequação e qualificação da força de trabalho aos fatores materiais do processo produtivo é extremamente limitada. Esse processo em geral era confinado no interior das próprias empresas, principalmente quando se tratava de operários com precária qualificação. Em funções que exigissem operários melhor preparados, bem como atividades técnicas e de comando, o suprimento da demanda dava-se através da importação da força de trabalho portadora das qualificações requeridas. Tanto o Estado como o empresariado considerava esse procedimento menos oneroso.

Com a eclosão e generalização do conflito mundial, a possibilidade de importação da força de trabalho se esgotava do mesmo modo que o crescente fluxo migratório interno e sua pressão sobre o mercado de trabalho tornam essencial, para o Estado e empresariado industrial, o desenvolvimento rápido e em escala apreciável de atividades específicas de qualificação.

Agindo como centro de decisões relativamente autônomo, o Estado, orientado para a manutenção do equilíbrio do sistema indispensável à acumulação capitalista, atuará não apenas como receptor das pressões do empresariado para

que assuma inteiramente os encargos desse empreendimento³⁰. Neste sentido, como criador de *economias externas* para o empresariado industrial, o Estado assume progressivamente a educação elementar da população, preparação em nível superior de uma elite de técnicos, assim como financia atividades educacionais profissionais e subvenciona outras, de caráter privado, que se destinam a esse fim, com vistas a prover as necessidades de mão de obra qualificada em curto e médio prazos.

Os problemas de equilíbrio orçamentário e escassez de recursos, por sua vez, são contornados pelo Estado ao fazer com que o empresariado industrial se interesse pela qualificação da força de trabalho em atividades não exclusivamente relacionadas às unidades individuais de produção. Atuará, assim, como agência de pressão sobre o empresariado industrial no sentido de que este assuma diretamente, isto é, com recursos próprios, encargos no processo de adensamento tecnológico da força de trabalho coletiva.

O SENAI surge, então, como principal instrumento de atuação coletiva do empresariado, sob comando de sua fração dominante, que é também sua principal beneficiária no processo de adequação da força de trabalho coletiva às necessidades de produção; instrumento este diretamente subordinado à racionalidade econômica e empresarial capitalista.

A implantação do SENAI aparece claramente como elemento constitutivo do processo de aprofundamento do capitalismo submetido a uma nova racionalidade, através da qual passa a ser conduzida tanto a questão social quanto as respostas às novas necessidades geradas por aquele aprofundamento. Registra-

³⁰ Nesse momento, a atuação estatal de qualificação técnica da força de trabalho é extremamente limitada. Suas maiores expressões resumem-se em São Paulo ao Liceu de Artes e Ofícios que preparava oficiais em artes tradicionais e, ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional destinado à preparação de mão de obra para atuação em ferrovias que servirá de modelo ao SENAI. (CUNHA, 2000).

se nesse momento uma mudança qualitativa no comportamento assistencial do Estado e do empresariado em relação ao operariado. Ações paternalistas e aparentemente desprovidas de interesse econômico cederam lugar a uma política mais global, representativa dessa nova racionalidade em que a educação e a saúde aparecem como consumo produtivo na produção, conservação e reprodução da força de trabalho industrial.

O SENAI resulta, portanto, da articulação de dois processos históricos de qualificação da força de trabalho, combinando ao mesmo tempo a violência simbólica do sistema escolar com a coerção e o autoritarismo das unidades de produção em que a educação implementada sob a chancela empresarial deveria garantir o aprimoramento dos atributos morais e cívicos da juventude operária. Concomitante à qualificação técnica deveriam os jovens assimilar novos requisitos psicossociais necessários à reprodução da ordem capitalista industrial. Dá-se início, a partir de então, a um processo de produção que intenciona a formação de um operariado plenamente ajustado a esse estágio de desenvolvimento da formação econômico-social brasileira.

Desta forma desenvolvem-se, no âmbito do conjunto de medidas de qualificação técnica e moral, ações com vistas a impedir, explicitamente, o desencadeamento de fatores de *desajuste* que, preponderantemente, constituem-se em entraves ao bom andamento escolar e ao desenvolvimento normal da aprendizagem industrial. Do mesmo modo são implementadas medidas assistenciais e educativas vinculadas ao *complexo vital das necessidades*, tendo em vista melhorar o padrão dos aprendizes e trabalhadores menores que freqüentam as escolas do SENAI. Neste sentido, alimentação, saúde, inclusive dentária, recreação,

higiene mental³¹, prevenção a acidentes de trabalho vão configurar este complexo, alvo das ações necessárias à adequação da força de trabalho ao novo modelo produtivo.

São levados em conta ainda no rol das medidas educativas e assistenciais *maus hábitos e questões relacionadas à moralidade* que não sofreadas conduzem inevitavelmente à promiscuidade, daí, portanto, a necessidade de ressocialização dos jovens proletários, a reeducação individual do menor e o reajustamento dos inadaptados. Implementa-se, então, *a pedagogia integral* da força de trabalho juvenil, aliando à formação técnica educação social e moral, além de serviços assistenciais (médico-odontológico e alimentares) (CUNHA, 2000).

O aprendiz do SENAI é o menor operário, filho de uma família operária. Estava, portanto, sujeito, na concepção educadora da instituição, a dois tipos de influências negativas à sua formação adequada: a da família “que não prima pela organização” e do ambiente social hostil à formação físico-mental e moral dos adolescentes. O desafio era, portanto, o de, sem subtraí-lo de seu meio, conduzir sua personalidade para que esses menores se tornassem elementos de eficácia para a família e para a profissão ao mesmo tempo em que alcançariam o “máximo de bem-estar”.

A partir da construção de um perfil psicológico do menor aprendiz proveniente da classe operária, a educação pretendida deveria voltar-se para radicar no espírito dos jovens aprendizes a noção de autoridade associada harmoniosamente a uma forte disciplina, despertando o espírito de iniciativa e de liberdade refletida que nada teria em comum aos rompantes libertários a que os adolescentes estão particularmente sujeitos.

³¹ Higiene mental compreendida como a utilização adequada do tempo de lazer, a propósito de quê foram pensadas, por exemplo, as colônias de férias (CUNHA, 2000).

Persiste neste modelo de qualificação profissional o julgamento moral do proletariado em que se destaca a *influência niveladora do trabalho*, a qual concorre para o surgimento de um tipo de adolescente para quem a barreira da idade não tem sentido, na medida em que esse adolescente é tido como portador de uma personalidade precocemente amadurecida e de um espírito de independência determinado pelo próprio ganho.

A educação social, combinada com a qualificação profissional, tinha como estratégia metodológica a divisão dos alunos-aprendizes em equipes cuja ação pedagógica sobre esses grupos deveria incentivar o senso de colaboração social, o senso de hierarquia, de capacidade, de avaliação e estima de valores integrantes da personalidade dos líderes. A educação baseava-se em qualidades humanas, lealdade, virtudes e energias morais, as quais precisavam ser despertadas e fortalecidas, conformando um modelo pedagógico que responderia às necessidades do padrão produtivo vigente (CUNHA, 2000).

Subjacente a esta pedagogia, destaca-se seu componente ideológico, ao inculcar o respeito às regras da divisão social do trabalho e a adequação da força de trabalho em formação às modalidades em que se realizava o processo técnico de trabalho no interior das grandes unidades de produção: trabalhos em turmas, o comando e vigilância de um mestre ou contramestre também de origem operária (CUNHA 2000).

As práticas sociais desenvolvidas pelos técnicos educadores eram voltadas para a suavização/ocultação dos aspectos contraditórios da adequação da mão de obra, reforçando objetivamente a dominação de classe. As técnicas sociais que acompanhavam e faziam parte desse investimento no fator humano estavam, assim, voltadas para a inculcação e reforço das determinações subjetivas do

trabalho e do trabalhador para sua produção, conservação e reprodução enquanto mercadoria/força de Trabalho. Historicamente, na negação de suas condições de existência, a pressão exercida pelo trabalho sobre o capital induz à reorganização das empresas e, ao mesmo tempo em que nesse processo se incorpora uma nova tecnologia industrial, essas transformações se fazem acompanhar de novas técnicas sociais, isto é, de novas formas de controle e dominação destinadas a reforçar a sujeição do trabalhador e sua adequação ao aprofundamento do modo de produção.

A criação do SENAI e as práticas e relações sociais que estabelecem através de sua ação são determinadas pelo fato de que o desenvolvimento das forças produtivas na ordem capitalista não é apenas desenvolvimento das forças produtivas; é também desenvolvimento das relações sociais capitalistas. Dito de outro modo, o reforço da dominação do capital sobre o trabalho.

2.2 **Senac, a instituição:** breves considerações

Criado à imagem do SENAI³², em 10 de janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei nº. 8.621, do Governo Federal, o Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial tinha como principal objetivo promover, em nível nacional, a aprendizagem de menores. No âmbito do decreto, desde o começo, as atividades não se limitaram aos menores. Em decorrência da necessidade dos empresários em

³² Quatro anos após a criação do SENAI, o governo criava pelo Decreto-Lei nº. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A estrutura do Senac era a mesma do SENAI, diferindo deste pelo fato de ser comercial o setor e por ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Embora sancionado por um novo governo, o projeto de criação do SENAC parece ter sido elaborado no Governo anterior, assim como o texto do decreto-lei nº. 8.622, da mesma data, que estipulava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC, a exemplo do que determinava o decreto-lei nº. 4.481, relativo ao SENAI (ROMANELLI 1984 p.167).

valer-se da mão-de-obra especializada, foram previstas ações de aperfeiçoamento profissional para o comerciário adulto. (DELUIZ 1995).

Uníssonos, pelo menos quanto à questão da mão de obra a ser qualificada, Estado, Sindicatos Patronais, industriais e comerciantes reclamavam por oportunidade de formação de mão de obra técnica, desejosos por uma educação diretamente para as classes menos favorecidas. Por essa razão, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial foi criado, sob a responsabilidade administrativa da Confederação Nacional do comércio e do Sindicato patronal. (GHIRALDELLI, 2000, p.84).

Do ponto de vista de sua constituição, o Senac, assim como o Senai, entendidos como suporte à consolidação do pensamento hegemônico burguês no plano ético-educacional, configuram-se como instituições adequadas a servir aos interesses capitalistas em sua política de controle das classes assalariadas. (GHIRALDELLI, 2000, p.83-84).

Ao se deter na análise de sua gênese, o Senac seria uma instituição pública, pois fora criado por um Decreto-lei federal. Mas ao se lançarem os olhos sobre a gestão dos recursos, oriundos de arrecadação do percentual de 1% sobre a folha de pagamento das empresas, constata-se tratar-se de uma instituição eminentemente privada, pois é a Confederação Nacional do Comércio – CNC, juntamente com as Federações Estaduais e os Sindicatos Patronais que dirigem a entidade, elegem seus dirigentes e direcionam a política de educação profissional, desde a origem até o momento atual. O conselho Nacional da entidade e os conselhos estaduais são compostos por uma minoria participante do Estado, apenas dois representantes, um do Ministério do Trabalho e outro do Ministério da

Educação, ao contrário da representação empresarial que é majoritária. (CUNHA, 2000).

A exemplo do Senai, inicialmente, a admissão de aprendizes, pelas empresas, deveria ser preferencialmente para os comerciários e aos seus filhos, dado que o decreto atribuía à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, através do Senac, as escolas de aprendizagem comercial às empresas afiliadas, que deveriam direcionar seus benefícios aos comerciários e seus dependentes. (DL 8.621/46 art. 3º).

O decreto de criação do Senac, no seu artigo sétimo, determina que “os serviços de caráter educativo, organizados e dirigidos pelo Senac ficarão isentos de todo e qualquer imposto federal, estadual e municipal”. (DL 8.621/46 art. 7º). Para Kuenzer (2001), a vinculação dos interesses do Estado à demanda da economia por mão de obra qualificada resulta em articulações entre a esfera pública e privada. Os benefícios fiscais são resultado do estímulo do governo federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem que, ao ser custeado pelas empresas, melhor atenderá seus próprios interesses e necessidades. (KUENZER, 2001).

Há de se mencionar a evidente dualidade administrativa; a partir de então, são constituídos dois sistemas de formação profissional. De um lado o sistema federal, ao qual se subordinam as escolas de aprendizes artífices; de outro lado o sistema privado de formação profissional, mantido pelas organizações patronais com plena autonomia. (KUENZER, 2001).

Segundo Deluiz (1995), em sua trajetória nas três primeiras décadas, entre os anos de 1940 e 1970, no processo de modernização industrial, o Senac desenvolveu um importante papel na formação profissional. Este período foi marcado por uma filosofia de formação profissional de adequação às necessidades

imediatas e emergentes do mercado. A organização do trabalho estava baseada na exploração da mão-de-obra pelos pressupostos tayloristas da administração científica, pelo fundamento pedagógico do saber fazer, o ensino se ancorava numa proposta curricular eminentemente prática.

Para Manfredi (2002), a partir de 1964, com os governos militares no poder, as principais agências de educação profissional, as entidades do sistema S, tiveram uma franca expansão. A estratégia de desenvolvimento, atrelada aos grandes projetos nacionais, fez surgir a necessidade de desenvolvimento de mão de obra em massa. (MANFREDI 2002).

Momento em que foi revitalizado o PIPIMO³³ para, por meio de convênios com as instituições de formação profissional existentes, qualificar a força de trabalho através de uma formação rápida e imediata dos trabalhadores, o Senac se engajou nesse programa governamental de treinamento intensivo para trabalhadores, candidatos a empregos ou desempregados e dessa forma expandiu consideravelmente sua matrícula no âmbito nacional. (MANFREDI, 2002 p. 104).

Segundo Deluiz (1995), na década de 60, assiste-se ao fracasso da educação formal com a instalação da teoria do Capital Humano na correlação entre crescimento econômico e nível educacional, cujo eixo do discurso educacional, através da qualificação, incide sobre a integração da escola com a empresa, a formação de recursos humanos para o mercado e a promoção social do trabalhador.

Necessário se faz pontuar algumas considerações sobre a teoria do capital humano, que serviu de apoio teórico para as ações do Senac na década de 1960, para depois compreender, na década de 1990, no âmbito das reformas

³³ Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra – criado em 18 de dezembro de 1963 pelo governo João Goulart para treinamento acelerado, de modo que fossem supridos de força de trabalho os diversos setores da economia. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional (MANFREDI, 2002 p. 104).

implantadas, especialmente na educação, a retomada desta teoria, com nova roupagem. Frigotto (2003) chama atenção para essa “nova vulgata ou uma espécie de nova língua que reatualiza a teoria ou ideologia do capital humano”, quando introduz na educação o modelo por competência, para adequar-se ao paradigma da empregabilidade.

Para Frigotto (2003), o conceito de capital humano se traduz no “montante de investimento que uma nação faz ou que os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros”. Argumenta que a tese central da teoria condiciona o desenvolvimento econômico de uma nação à educação da classe trabalhadora. O autor considera ser esta uma “forma falsa e inversa da burguesia conceber as relações homem, trabalho e educação”, em que os antagonismos e os conflitos de classe seriam “superados por um processo meritocrático” (FRIGOTTO, 2003 p. 126).

No decorrer da década de 1970, no momento da consolidação do tecnicismo na educação brasileira, a teoria do capital humano foi amplamente divulgada como forma de ressaltar a educação considerada decisiva para a economia. Afirmava que as desigualdades de desenvolvimento eram decorrentes do fraco investimento em educação “tida como gérmen gerador de capital humano ou maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade” (FRIGOTTO, 2003).

Ainda para o autor, os países desenvolvidos logo se desencantaram da teoria, mas na América Latina esta se disseminou através das políticas de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Internacional do Trabalho, dentre outros organismos multilaterais.

Na análise do caso brasileiro na fase da internacionalização, segundo Frigotto (2003, p. 128-129),

a educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização – o fator preponderante para diminuir as “disparidades” regionais. O equilíbrio entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em

desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico que o Senac se propôs a realizar nos anos seguintes propiciou um diálogo mais intenso entre a empresa e os trabalhadores. Estes foram ouvidos quanto à validade da formação profissional oferecida. Na década de 80 o Senac buscou definir melhor sua estratégia de ação. Ampliou a sua atuação com objetivos direcionados à formação profissional em todos os cursos, buscou a valorização profissional através de ações sociais, promoção do aluno, colocação no mercado e orientação para o trabalho. Além de efetivar ações destinadas ao desenvolvimento empresarial (PLANTAMURA, 1995 p. 6).

Segundo esse autor, entre a década de 70 e metade dos anos 80, a produção teórica sobre as questões da relação entre educação, desenvolvimento e sociedade, adquiriu identidade própria, tendo como marcas autores como Frigotto e Kuenzer. O Senac não perdeu a participação no debate e procurou atualizar-se, promovendo a passagem, através de propostas inovadoras no planejamento, do tecnicismo para a polivalência, que também foi funcional ao capital. (ibidem)

A trajetória institucional, em sintonia com as mudanças da organização do trabalho, ocorridas a partir da década de noventa, não ficou alheia a esse embate e buscou alterar suas ações em coerência com suas novas formulações. Culminou em 1993 com um movimento nacional para rever as ações da instituição. “Toda base conceitual é sistematizada para fundamentar as mudanças pretendidas no âmbito das áreas ocupacionais e no que concerne à formação de formadores”. (ibidem)

No intuito de se adequar às mudanças e motivado pelas tendências no mundo do trabalho e aos dispositivos da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, e seus desdobramentos através do Decreto 2.208/97³⁴, o Senac procurou repensar sua prática pedagógica, elaborando, em 2001, o documento *Referenciais para a Educação Profissional*, definindo uma filosofia pedagógica que leva em conta a polivalência e a flexibilidade dos perfis profissionais, difundida pela reforma educacional. Com esse perfil, a instituição pretendeu formar profissionais com uma “visão mais ampla que os limites de sua ocupação, capazes de interagir com o mercado e acompanhar as suas inovações técnicas e tecnológicas”. Todos os projetos pedagógicos implantados nas regionais em cada estado integrantes do sistema, a partir de então, fundamentaram seus princípios nesse conjunto de orientações. Os referenciais pedagógicos foram traçados com base em três eixos: de natureza normativa de disciplinamento jurídico; de natureza conjuntural, com ênfase na “identidade e utilidade dos cursos oferecidos”; e de natureza institucional, com base em sua missão e perfil. (Referenciais para a Educação Profissional, 2001)

2.3 O Senac no Maranhão

No Maranhão, o Senac foi criado em 24 de julho de 1947, sob a forma de Delegacia Regional. Apenas em 18 de setembro de 1953, foi definitivamente transformado em Administração Regional. No estado, o Senac desenvolve suas atividades pedagógicas em consonância com a filosofia institucional, que é desenvolvida em todo o território nacional.

³⁴ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Sua estrutura física é composta por ambientes pedagógicos, chamados Centros de Educação Profissional, organizados como laboratórios de ensino. São salas-ambientes apropriadas para programações de cursos variados, em diversas áreas de formação. No Maranhão, as áreas de maior atuação são: Informática, comércio e gestão, imagem pessoal, comunicação, artes, saúde, idiomas, conservação e zeladoria, turismo e hospitalidade. Os Centros de Educação Profissional estão localizados na capital, São Luís, e em quatro cidades do interior: Imperatriz, Caxias, Bacabal e Santa Inês. No entendimento da própria instituição, estes centros são considerados padrões de referência para educação profissional no Estado do Maranhão.

A sede da instituição no Estado, chamada de Direção Regional do Senac/MA, está situada na Rua do Passeio, Centro, como mostra a foto abaixo.



Foto 1: Sede do Senac em São Luís, Rua do Passeio
Fonte: Site institucional em 04/08/2005

Em sua sede, o Senac de São Luís está estruturado em três blocos interligados por um jardim e um pátio, onde se concentram os espaços pedagógicos e administrativos, necessários para as atividades do ensino profissionalizante. Dispõe da Unidade Operativa Empresa Pedagógica de Hotelaria - Restaurante Escola, que oferece cursos de qualificação básica na área de Turismo e Hospitalidade.

Situado no Centro Histórico de São Luís, na Rua de Nazaré, o prédio foi restaurado, preservando as características da época, como revela a foto abaixo,



Foto 2: Restaurante Escola na Rua de Nazaré
Fonte: Site institucional em 04/08/2005

Instalados nos municípios de maior importância econômica para o Maranhão, os Centros de Formação Profissional do SENAC/MA, no interior do estado, atendem em média 3.600 alunos por dia, em todas as áreas de formação.

Abaixo está a foto da sede em Bacabal, na Rua Gonçalves Dias, Centro.



Foto 3: Sede do Senac em Bacabal
Fonte: Site institucional em 04/08/2005

Em Caxias, o Senac está situado na Rua Aarão Reis, na foto abaixo,



Foto 4: Sede do Senac em Caxias
Fonte: Site institucional em 04/08/2005

Em Imperatriz, a sede do Senac se localiza na Rua Rui Barbosa, como mostra a foto abaixo,

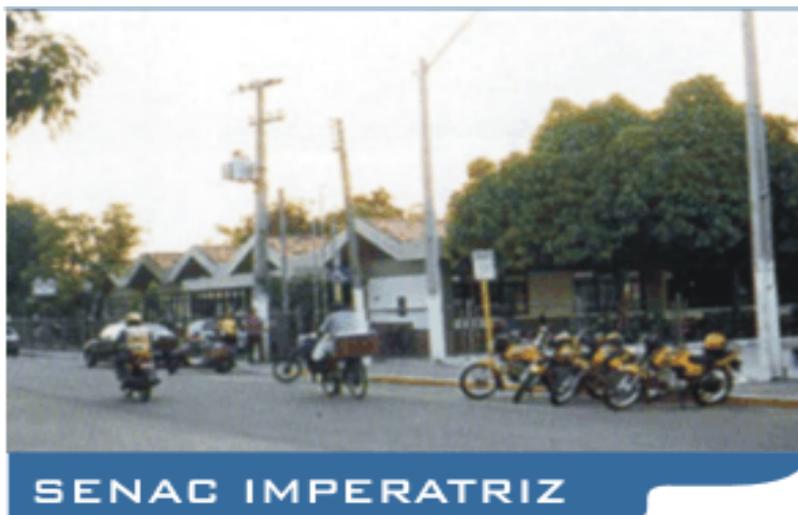


Foto 5: Sede do Senac em Imperatriz
Fonte: Site institucional em 04/08/2005

Em Santa Inês/MA o Senac instalou-se na Rua da Raposa, conforme foto abaixo.



Foto 6: Sede do Senac em Santa Inês
Fonte: Site institucional em 04/08/2005

Toda esta estrutura, incluindo a capital e o interior, tem capacidade para atender, em média, 6.800 alunos por dia em todo o Estado, nas diferentes áreas de formação.

Mais recentemente, em nível nacional, foi criado o Senac Móvel, chamado de “Escola sobre rodas”. Caracteriza-se por ser uma carreta equipada para oferecer cursos nas áreas de Administração/Informática, Imagem Pessoal e Saúde, para

atender demandas distantes das cidades. Para o Estado do Maranhão, priorizado dentre os estados do nordeste como pertencente a uma das regiões mais carentes do Brasil, foram designadas duas carretas.



Foto 7: Carreta móvel e maquete interna
Fonte: Site institucional em 04/08/2005

O Senac, procurando adequar-se às mudanças ocorridas nas relações de trabalho na era da acumulação flexível, elaborou seu Planejamento Estratégico para o período de 2000/2005. Pretendeu traçar um novo perfil de qualificação do trabalhador, apoiado nos princípios de polivalência e multifuncionalidade, com vistas a formá-los de acordo com as novas exigências do mercado globalizado e muito mais competitivo.

A missão institucional adotada foi a de “desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais, disseminando conhecimentos em comércio de bens e serviços”. Elegeu como metas prioritárias, previstas no planejamento estratégico, a partir de 2001, o fortalecimento e a efetiva participação no mercado da educação profissional no estado. Propôs-se a investir no processo de qualidade dos serviços de educação profissional e desenvolver mecanismos que contribuam para a colocação dos seus egressos no mercado de trabalho (Plano Estratégico 2000/2005).

Em 2003, a editora Senac publicou importante documento intitulado *Indicadores Sociais 2002*, sobre o índice de desenvolvimento humano e índice de

exclusão social dos municípios da rede física do Senac no ano de 2002, com a finalidade de oferecer ao “Sistema Senac informações que auxiliem o debate institucional sobre o panorama socioeconômico brasileiro”³⁵ (Indicadores Sociais, 2003).

Segundo este documento, nas regiões Norte e Nordeste estão localizados os estados que têm o maior número de cidades com índice elevado de exclusão social: Maranhão, Piauí, Acre, Amazonas e Roraima. (ib idib).

A Região Nordeste conta com mais de 28% da população nacional, pouco menos de 33% dos municípios, mas possui 72,1% do total (2.290) dos municípios brasileiros com maior índice de exclusão de todo o país³⁶. Todos os Estados da Região Nordeste apresentam mais de 90% dos municípios com elevada exclusão, excetuando-se Bahia e Rio Grande do Norte, onde esta proporção é um pouco menor. (ib idib)

O quadro a seguir mostra o índice de exclusão social, índice de desenvolvimento humano e característica da população de 15 a 24 anos dos municípios da rede física do Senac no Maranhão. Estão destacadas as cidades, no Maranhão, que possuem sede do Senac.

³⁵ Para a consecução desse objetivo, os Índices de Desenvolvimento Humano e da Exclusão Social foram cruzados com a base de dados da Rede Física do Senac – 2002, com dados demográficos, escolaridade e de população alfabetizada de 15 a 24 anos (IBGE). Desse modo, pretendeu-se contribuir para melhor dimensionamento de aspectos sociais, demográficos e econômicos que pudessem interferir no planejamento e gestão das ações educacionais do Senac. O novo Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, um projeto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), da Fundação João Pinheiro e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foi atualizado pelos dados do Censo de 2000 do IBGE. (Índice de desenvolvimento humano e índice de exclusão social dos municípios da rede física do Senac – 2003)

³⁶ Os índices variam de zero a um, sendo que as piores condições de vida equivalem a valores próximos a zero (0), enquanto as melhores estão próximas de um (1). São considerados incluídos os municípios com Índice de Exclusão Social acima de 0,6 e aqueles com índice entre 0,0 a 0,4, os de maior exclusão social. (ib idib)

TABELA 1

ÍNDICE DE EXCLUSÃO SOCIAL, ÍDH E CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO DE 15-24 ANOS DOS MUNICÍPIOS DA REDE FÍSICA DO SENAC NO ESTADO DO MARANHÃO

Cidade	Posição IDH	IDH	Posição Exc. Social	Índice Exc. Social	Pop. 15-24 no Município	% Pop 15-24 Municíp	% Pop 15-24 Não alfabetizada
São Luís	1.112	0,778	719	0,547	210.422	24,2%	3,0%
Imperatriz	2.580	0,722	2.313	0,462	53.832	23,3%	5,2%
Caxias	4.416	0,614	3.739	0,365	31.063	22,2%	15,9%
Bacabal	4.253	0,623	3.660	0,369	20.765	22,6%	12,4%
Sana Inês	3.437	0,671	3.234	0,399	16.115	23,6%	9,4%

Fontes: IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Tab. Gráf. Mapas; POCHMANN, Márcio (Org.); AMORIM, Ricardo (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003; IPEA. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Rio de Janeiro : Fundação João Pinheiro, 2002; SENAC. DN. **Base de dados da rede física do Senac**: 2003. Base desenvolvida pelo Centro de Informática Corporativa e Centro de Análises, Estudos e Pesquisas/DIPLAN.

Pode-se perceber a profunda desigualdade social vivida pelos municípios maranhenses. Temos em Caxias, o menor índice dentre as cidades maranhenses analisadas, 0,614. Também em Caxias está o maior índice de analfabetismo 15,9%, na faixa etária de 15 a 24 anos. Bacabal também apresenta um alto índice de analfabetismo, 12,4%. Das cidades do interior do Estado do Maranhão que possuem sede do Senac, Imperatriz é a que apresenta o menor índice de analfabetismo entre os jovens de 15 a 24 anos, 5,2%.

Esses dados são reveladores, na verdade, da prevalência de uma idéia marcada pela preocupação predominantemente trabalhista e pela visão do trabalho como alternativa de inclusão social do adolescente desfavorecido economicamente e, por vezes, como uma conseqüência inevitável da pobreza. Tal perspectiva, no entanto, revela-se insuficiente, desatualizada e discriminatória. O trabalho não é a única nem a melhor alternativa de inclusão social do adolescente. Ao contrário, o trabalho precoce exclui, na medida em que rivaliza com a educação e impede o desenvolvimento integral e saudável do jovem.

Informações provenientes da Organização das Nações Unidas demonstram que os países que mais se desenvolveram nos últimos anos foram exatamente os que mais investiram em educação, com especial destaque para a China. Tratar a questão da pobreza, da desigualdade e especialmente da exclusão social juvenil sob a ótica do trabalho em detrimento da educação, significa não apenas optar pelo atraso, mas por alternativas que perpetuam e reproduzem a pobreza, ao mesmo tempo em que se naturaliza a exploração do trabalho juvenil, ainda que resguardado legalmente. Neste sentido, constitui a educação, do ponto de vista da ação pública, dimensão estratégica fundamental a ser inscrita no projeto de construção de uma sociedade que se pretenda moderna, justa e igualitária.

As normas internacionais, ao consagrarem a importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento das potencialidades da criança e do adolescente em sua plenitude, impõem aos Estados o dever de fixar idade mínima para admissão no emprego compatível com tal premissa. São muitos os dispositivos legais³⁷ que consensualmente buscam a proteção do direito de crianças e adolescentes à educação e eliminam a possibilidade de que sejam inseridas precocemente ao trabalho antes da idade legalmente prevista para o término educação compulsória, assegurando, aos que ultrapassaram tal idade, mas que ainda não concluíram o ensino obrigatório, o direito a exercer trabalhos de natureza leve e compatíveis com a frequência escolar (Convenção nº. 138/OIT, art. 7º, § 2º).

Fica clara, assim, a opção do Direito Internacional pelo tratamento da educação como ferramenta para o desenvolvimento da criança e do adolescente,

³⁷ Convenção dos Direitos da Criança (art. 32, § 2º), adotada pela ONU em 20-11-1989; Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 10, § 3º), criado em 16-12-1966 pela ONU e ratificado no Brasil em 24-01-1992; Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos na Área de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 7º, § 1º), de 1988 e a Convenção nº. 138, da Organização Internacional do Trabalho (art. 2º), adotada em Junho de 1973 em Genebra e no Brasil através de Decreto Legislativo em 1999.

pelo menos até que tenha adquirido a maturidade e as competências básicas necessárias ao ingresso no mundo do trabalho. Proteger crianças e adolescentes – e no caso desses últimos, ainda que na condição de aprendiz nos marcos da legislação vigente - do trabalho precoce implica o reconhecimento de seus efeitos nocivos ao desenvolvimento saudável deste grupo etário. Mais do que isso significa o reconhecimento da educação como ferramenta adequada ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. E como tal, a educação deverá ser gratuita, compulsória e de qualidade, inclusive pela explícita impossibilidade das entidades formadoras absorverem, segundo dados do IBGE de 1999, os 3,8 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos que trabalham no país dos quais, a grande maioria contribui com parcela significativa no orçamento familiar.

Pensar, então, como hoje o Senac vem encaminhando seu programa para aprendizes, coloca-se como preocupação diante dessa realidade. Ao assumir papel preponderante, essa instituição reafirma sua função histórica na formação de aprendizes, objeto de análise do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NO SENAC/ MA – ASPECTOS POLÍTICO-OPERATIVOS E UM RETRATO DOS ADOLESCENTES APRENDIZES

Este capítulo tem por intenção apresentar o Programa de Aprendizagem desenvolvido no Senac, no segmento de comércio, bens e serviços, em São Luís-MA, no período compreendido entre os anos de 2003 e 2004, assim como levantar elementos que problematizem tanto sua configuração atual, do ponto de vista teórico-metodológico, quanto político, uma vez ser improvável tratá-lo fora da relação trabalho-educação na sociedade brasileira contemporânea. Valendo-se de uma exposição descritiva e crítico-analítica, apresenta num primeiro momento aspectos específicos que constituem o Programa de Aprendizagem, delineado no âmbito da proposta de currículo por competência.

O propósito principal, no segundo momento, é apreender a partir de dados de sua execução no período escolhido, 2003 e 2004, possível relação entre a aprendizagem e efeitos do programa para os adolescentes, de modo a constituir também um retrato dos aprendizes capaz de mostrar quem são, o que fazem, como vivem e o que pensam, elementos importantes para pensar a constituição de programas que os tenha como público-alvo.

Traduzir o que revelam os números não é uma tarefa de interpretação simples, mas o desafio aqui é querer enxergar para além da dimensão quantitativa do programa, que, em geral, tem sido sempre apresentada, no campo das intervenções estatais, como fator de sucesso de uma política. Trabalhar com uma outra abordagem do objeto exigiu, então, lidar com a complexidade que envolve a

relação teoria-empíria de tal modo que a coleta dos dados, fossem eles quantitativos ou qualitativos, se desse a partir de um exercício de vigilância metodológica, sob pena da naturalização da política, nos termos já desenvolvidos neste trabalho.

Desnaturalizar o Programa de Aprendizagem para adolescentes impôs ter clareza da tensa convivência entre a luta por uma nova concepção do menor adolescente como sujeito de direitos e uma compreensão sobre o “outro” como ameaça à ordem social, que precisa, portanto, ser esquadrihado com políticas públicas capazes de torná-los um perigo menor à sociedade. Representação esta que está presente nos modos de praticar a ação política, o exercício do governo e as relações com a sociedade civil, denotando um outro campo de disputa que concorre para uma compreensão naturalizada da política.

3.1 Antecedentes do Curso de Aprendizagem do Senac no Maranhão

Toma-se como ponto de partida para o Programa de Aprendizagem para o comércio, bens e serviços no Maranhão, o ano de 2002, a partir de uma iniciativa que articulou a Delegacia Regional do Trabalho de São Luís/ DRT-MA, em setembro, representantes do próprio Senac, de empresários de vários segmentos comerciais e industriais e instituições públicas e privadas de educação profissional. Valendo-se dos instrumentos normativos e legais, especialmente a Lei de aprendizagem nº. 10.097/2000, e seus desdobramentos, tais como a Portaria Ministerial nº. 702/2001³⁸, a Resolução nº. 74 de 2001³⁹, a Instrução Normativa nº.

³⁸ Estabelece normas para a avaliação da competência das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, e que se proponham a desenvolver programas de aprendizagem nos termos do art. 430 da CLT. (Portaria Ministerial 702)

26 de 2001, que trata do Contrato de Aprendizagem, a DRT, principal interlocutora nesse momento, com o propósito de sensibilizar, especialmente os empresários, para o cumprimento da legislação, fundamentou-se na Constituição Federal, assim como na Doutrina da Proteção Integral, incluída no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Senac, como instituição responsável pela qualificação dos aprendizes dá início, a partir de então, ao Programa de Aprendizagem destinado às empresas devidamente notificadas da obrigatoriedade de declarar o número de trabalhadores e o percentual de aprendizes a serem contratados – entre 5% e 15% das funções que exigem qualificação profissional. Empresas optantes pelo SIMPLES⁴⁰ são isentas da obrigatoriedade de contratação de aprendizes.

Os menores encaminhados às empresas pela DRT são provenientes de um cadastro prévio de adolescentes candidatos ao primeiro emprego, com idade entre 14 e 18 anos, e devidamente matriculados e freqüentando o ensino regular ou equivalente, sendo que se encaminha o dobro do número de vagas disponíveis para que a empresa, de acordo com o seu perfil e necessidade, selecione o aprendiz, o que marca, já de início, a não universalidade do programa.

Grande parte dos adolescentes, ainda que não correspondam aos pré-requisitos, concorre à vaga, disputa a oportunidade de se inserir e abrir as portas para o mercado de trabalho. Em função das condições sócio-econômicas a que

³⁹ CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional e dá outras providências. (Resolução CONANDA) (Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/sedh/>>. Acesso em: 20 ago.2005).

⁴⁰ SIMPLES - Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e das Empresas de Pequeno Porte. Está em vigor desde 1.º de janeiro de 1997. Consiste no pagamento unificado dos seguintes impostos e contribuições: IRPJ, PIS, COFINS, CSLL, INSS Patronal e IPI. A inscrição no Simples dispensa a pessoa jurídica do pagamento das contribuições instituídas pela União, como as destinadas ao SESC, ao SESI, ao SENAI, ao SENAC, ao SEBRAE, e seus congêneres, bem como as relativas ao salário-educação e à Contribuição Sindical Patronal. (Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2005)

estão sujeitos, os adolescentes e seus familiares vêm com esperança a possibilidade de participar do programa, nem tanto com olhos no futuro, da profissionalização e da certificação, mas em razão dos benefícios que este oferece, de tal maneira que a remuneração e o transporte oferecido através do passe escolar funcionam como atrativos para sua entrada e permanência. Este tem sido um traço comum em programas dessa natureza, em que o pagamento de bolsas assume a mesma importância de um salário.

Ainda do ponto de vista dos procedimentos de inserção no programa, após a seleção dos aprendizes, assina-se o Contrato de Trabalho e Aprendizagem, com a presença dos pais, cujo teor define os direitos e deveres de cada parte, especificando ainda o tempo destinado ao curso e o horário de trabalho na empresa. É papel da empresa encaminhar ao Senac os menores adolescentes a fim de serem inscritos no curso de aprendizagem.

As duas primeiras turmas do programa no Senac tiveram início em novembro de 2002, com os cursos de Serviços de Vendas e Serviços Departamentais, ambos com a carga horária de 540 horas, incluindo o tempo destinado ao trabalho na empresa. Posteriormente, devido a alterações ocorridas no programa em 2003, a carga horária para os cursos passou para 580 horas, em 2004 foi ampliada para 800 horas.

Não cabe ao aprendiz nem à empresa a opção pelo curso, mas ao próprio Senac, que distribui os adolescentes de acordo com a disponibilidade, inscrevendo-os em curso e turno pré-determinado. Selecionados, a cada começo de curso são oferecidas todas as orientações preliminares em uma *Aula Inaugural*, momento em que também recebem o *Manual do Aluno* contendo orientações sobre as normas e procedimentos, postura e comportamento no Senac e na empresa em que o aluno

está contratado. Este manual torna-se, então, o documento que expressa uma visão de adolescência, em particular a adolescência pobre, e o modo que com ela se deva lidar.

Constam igualmente no manual as recomendações e as punições a que estão sujeitos, caso não cumpram as determinações, assim como a organização das disciplinas com a devida distribuição de carga horária na empresa e na escola, de cada etapa do curso.

No Senac os menores assistem a aulas em dias alternados - segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, ou seja, cumprem quatro horas-aulas diárias, sendo que na empresa eles permanecem às terças-feiras, quintas-feiras e sábados, também pelo período de quatro horas (Manual do aluno, 2003).

Delineadas no *Manual do Aluno* (2003) estão também as especificações quanto às situações previstas de extinção do contrato de trabalho e a conseqüente interrupção à freqüência ao curso, além das normas previstas, inclusive no contrato, por faltas disciplinares graves cometidas pelo aprendiz. Um possível desligamento do curso pode vir a ocorrer por procedimento inadequado do aluno, independentemente do comportamento que o menor desempenha na empresa, vinculando-se também a falta na instituição ao desconto de salário, uma vez que o envio do relatório de freqüência às aulas para a empresa, de cada aprendiz, ocorre mensalmente.

Torna-se interessante olhar com cuidado para as determinações em torno dos direitos e deveres do aluno, uma vez que expressam o modo como as instituições e a própria formatação política do programa representam esse menor adolescente, favorecendo entender como ocorre a imposição de princípios de visão e divisão do mundo social, que faz, à luz de Bourdieu, a garantia e eficácia de um

discurso. Discurso que tende a referenciar um pensamento homogeneizador, que vê a adolescência através de uma visão estereotipada, naturalizante e universalizante, reafirmando quase sempre características negativas e patologizadas.

Em seis itens estão delineados os direitos do aluno, que, grosso modo, pode se resumir no direito de ser tratado com respeito e receber um ensino adequado dentro de instalações dignas.

Quanto aos deveres, os dezessete pontos tratados no Manual do Aluno demonstram uma clara intenção de delinear o comportamento do adolescente, quase criança, considerado inadaptado ainda aos padrões de postura do trabalhador adulto.

O primeiro dever se refere ao respeito às normas explícitas e implícitas; seguido da obrigatoriedade do uso do uniforme (camiseta fornecida pela instituição), sempre limpo, vetado o complemento de acessórios do tipo bonés, tocas, blusas com capuz, óculos escuros, chinelos, bermudas, além da proibição clara do uso de celulares, fones de ouvido, revistas, álbuns e similares. Enfim, tudo que nesta fase pode representar elementos de cultura, com símbolos de pertencimento específicos e que forjam uma sociabilidade e identidade adolescente e juvenil são caracterizados como impropriedades e inadequados, mais uma vez predominando uma representação negativa preconceituosa.

Estudos sobre adolescentes e jovens têm sinalizado como a linguagem e seus usos particulares, os eventos, os rituais e o modo de se vestir, aquilo que para eles dá sentido à própria vida tende a ser não apenas desconhecido como desprezado, o que parece se evidenciar no programa em estudo. Desnuda-se uma compreensão da adolescência como época de crise, daí exigir formatos rígidos de controle e disciplina. Não se observa compreendê-la como parte de um processo em

construção e síntese das múltiplas determinações, cuja subjetividade adolescente e constituição do sujeito deve ser entendida como uma construção histórica que tem seu significado determinado pela cultura e pela linguagem inserida numa totalidade constituída de parâmetros biológicos, como idade, desenvolvimento cognitivo, mas também pelas condições sociais e culturais que a constroem.

Segundo Bourdieu (1998), os *habitus* individuais são produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em espaços distintos, incluindo o trabalho e grupos de amigos. Estão em constante mutação e, portanto, são como história sendo feita, como expressão de uma identidade social em construção. Há, portanto a necessidade de considerar o resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, de tal modo que essas práticas contribuem para a reprodução. Isto porque essas ações têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção.

As normas de freqüência, assiduidade, pontualidade e participação às aulas são acompanhadas da recomendação de cordialidade e respeito, proibida qualquer manifestação de carinho com intimidades de namoro. Alguns deveres definem posturas de prevenção de vícios, como o que veta o uso de cigarros não só na sala de aula, mas nas dependências da instituição e na empresa, e a não ingestão de alimentos de qualquer natureza em todo o ambiente escolar.

Quanto às penalidades previstas, caso o aluno transgrida algumas dessas normas e seja reincidente, é encaminhada uma advertência por escrito, com a presença dos pais ou responsáveis, sendo que uma segunda advertência é seguida de suspensão, e um possível cancelamento do curso é dado na terceira ocorrência.

A ênfase sobre o comportamento do adolescente, em todos os aspectos, incluindo a postura profissional é, inclusive, objeto de avaliação quanto à aprendizagem⁴¹. Comportamento adequado é, nos termos do programa, critério de sua própria eficácia.

Estudos de Cunha (2000), Kuenzer (2001) e Frigotto (2001), a respeito da formação do trabalhador, no que se refere à disciplina no ambiente de trabalho, mostram como essa perspectiva está presente nos cursos de formação. Ao tratar da aprendizagem no Senai, Cunha (2000) observa que o contraponto da eficácia do curso de aprendizagem é um enquadramento intelectual que condiciona o aprendiz a se limitar à reprodução dos conhecimentos, conduzindo a uma acomodação e conformismo ao *status* de operário e à ordem social; raciocínio que, guardadas as devidas especificidades institucionais, pode-se atribuir também ao Senac.

Em suma, o contraponto da eficácia do curso de aprendizagem do Senai é um enquadramento intelectual que condiciona o aprendiz a se limitar à reprodução dos conhecimentos já elaborados, além do que conduz a uma acomodação ao *status* de operário e de conformismo à ordem social (CUNHA, 2000 p. 76).

Kuenzer (2001) observa como a formação do trabalhador na pedagogia capitalista se inscreve num quadro de hegemonia, referindo-se a Gramsci para analisar as relações de produção e as formas de organização do processo produtivo que “engendra, cria e veicula novos modos de vida, de comportamento, de valor, articulados em uma concepção de mundo conveniente às necessidades do desenvolvimento capitalista” (KUENZER 2001 p. 63).

⁴¹ Considera-se aprovado o aluno que atinge 90% de presença e nota mínima de sete em cada componente curricular. Aqueles que conseguem concluir com sucesso todas as etapas do curso é conferido o certificado; os que não atingem o mínimo necessário ficam reprovados e recebem apenas uma declaração de frequência ao curso (MANUAL DO ALUNO, 2003).

Nesta linha de reflexão, Frigotto (2001), em estudo sobre a qualificação técnica, específica em instituição de formação para o capital, analisa a função da escola para a formação da classe trabalhadora. Segundo ele,

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2001 p.151).

Desse modo, constrói-se e reitera-se uma posição da instituição como formadora que espera alcançar um quadro de assalariado ordeiro, consentido, tolerante e adaptável às oscilações e inconstâncias no interior do processo produtivo capitalista.

3.2 O Curso de Aprendizagem – desvelando concepções e intenções

A partir desse ponto, a análise do programa do curso será empreendida tomando como referência fontes documentais que o organiza. O intuito é olhar para os documentos, para além de sua própria formalidade, buscando, então, desvelar as concepções presentes, assim como suas intenções.

Há logo de início um sentido de obrigatoriedade como elemento de motivação para a instituição do programa, visto que visava cumprir uma legislação. Por isso, ao se referir ao propósito do programa, a documentação analisada menciona como finalidade do Programa de Aprendizagem a ser realizado no Senac “responder de maneira mais estruturada às demandas crescentes de empresas e de órgãos fiscalizadores do trabalho, em decorrência da implantação da lei...”

(Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços – Senac/MA, 2003, p. 5).

De fato, o Departamento Regional do Senac no Maranhão deveria, naquele ano, arcar com todas as despesas oriundas dos cursos, sem previsão de ressarcimento de nenhuma fonte. As despesas com o pagamento de hora aula de professores e todas as outras decorrentes de material didático e demais despesas administrativas deveriam ser pagas com os seus próprios recursos financeiros, uma vez que apenas as empresas que não arrecadam para a instituição, comprovada através da GPS⁴² e SEFIP⁴³, é que pagariam pelo curso para os adolescentes por elas contratados.

Ainda consta na justificativa do documento o apelo à parceria como aporte necessário para a implantação do programa e a devida inserção do adolescente no mercado de trabalho. O Senac se coloca como parceiro nessa empreitada e assume a co-responsabilidade na formação dos adolescentes. Lê-se no programa:

A necessidade de preparar o menor para um ambiente de trabalho vinculado ao contexto da educação profissional impõe ao sistema educacional, empresário e poderes públicos, o desafio de possibilitar essa inserção, através de parcerias que promovam a articulação entre as instituições de formação profissional e o empresariado na capacitação de jovens frente às exigências do mercado. (Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços – MA, 2003).

A questão da parceria tão em pauta nos tempos atuais emerge ao mesmo tempo em que o fenômeno do Terceiro Setor que surge como um novo ator que assumirá co-responsabilidades na garantia da coesão social. As empresas, nesta

⁴² GPS - Guia da Previdência Social é o documento hábil para o recolhimento das contribuições sociais dos contribuintes individuais da Previdência Social. Trata-se de documento simplificado instituído pela Resolução INSS/PR nº 657 de 17/12/98 utilizável obrigatoriamente desde 23/07/99

⁴³ SEFIP – É um aplicativo que permite a qualquer empregador gerar a GFIP - Guia de Recolhimento do FGTS e Informações à Previdência Social, e a GRPS - Guia de Recolhimento da Previdência Social, disponível em disquete ou fita magnética. Desenvolvido pela Caixa, o SEFIP é destinada às empresas que mantenham empregados, independentemente do número, com contrato de trabalho regido pela CLT.

perspectiva, através da filantropia empresarial, assim como entidades sem fins lucrativos, teriam o papel de amenizar os efeitos socialmente perversos da lógica do mercado.

A tese do Terceiro Setor compreende a sociedade organizada em três setores: Estado, Mercado e Sociedade Civil. No entanto, quando se chama à responsabilidade pela questão social estes três setores, indistintamente, está se suprimindo o espaço da política, da discussão da *pólis*, das relações políticas e sociais estabelecidas entre Estado, Mercado e Sociedade Civil. Além disso, a intervenção social do Terceiro Setor resume-se ao desenvolvimento de ações solidárias e políticas sociais compensatórias, pontuais e focalizadas em grupos que apresentam maior vulnerabilidade aos efeitos do padrão produtivo vigente e que devido aos seus efeitos restritos não altera o quadro da desigualdade no país.

Vivemos numa conjuntura político-econômico-administrativa de redução de investimentos nas políticas sociais com agravamento da exclusão social, em que a desobrigação do Estado no trato da questão social, balizada pela ideologia da solidariedade e pela apologia de sua ineficiência, é reiterada, fortalecendo a tese do Terceiro Setor que vem contribuindo, embora não exclusivamente, com o enfraquecimento do Estado.

Para a implementação do Programa de Aprendizagem no Senac foram apresentados os seguintes objetivos institucionais:

- Proporcionar aos menores inseridos no programa, de acordo com a legislação em vigor, competências necessárias ao exercício profissional;
- Desenvolver habilidades que permitam aos aprendizes se integrarem adequadamente ao ambiente de trabalho;

- Proporcionar aos aprendizes situarem-se no contexto da empresa adaptando-se à estrutura organizacional;
- Adquirir competências básicas para o trabalho, compatíveis com as novas exigências tecnológicas, organizacionais, culturais, éticas e estéticas do trabalho, especialmente as requeridas para a inserção e permanência em atividades produtivas do setor de comércio de bens e serviços;
- Contribuir com o enriquecimento da parceria empresa/escola;
- Incentivar a consciência social das empresas participantes do programa.

Assim, no aspecto da formação didático-pedagógica, observa-se um destaque para o caráter inovador do programa, apresentado como de “valioso significado social”, que assume, ainda, a instituição, ao utilizar a pedagogia das competências.

Já se destacou em análises anteriores contidas na introdução deste trabalho, como a posição da pedagogia difundida a partir das reformas educacionais, adequadas ao ideário neoliberal, propaga a idéia de que o fenômeno do desemprego em massa é conseqüente da desqualificação técnica do trabalhador. Nesse aspecto, toda a proposição institucional “visa o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao jovem aprendiz adquirir conduta profissional condizente com a requerida pelo mundo do trabalho”. Por “conduta profissional” entendem-se todos os requisitos de adequação ao posto de trabalho.

Assim, a adoção do enfoque de competências, que tem muita complexidade, está também ligada à idéia de empregabilidade e por isso investe na formação de um dado perfil de trabalhador, que inclui conhecimentos, aptidões e atitudes, que serviriam de base para a flexibilidade do trabalhador e sua melhor circulação no mercado de trabalho.

Entretanto, tanto o conceito de empregabilidade quanto de competências são controvertidos, sendo necessário pensar como é possível, dada à conjuntura de desemprego estrutural, fazer esse encontro adequado entre as qualificações e as condições efetivas do terreno econômico. Caso contrário, corre-se o risco de legitimar processos de exclusão social, ou seja, o trabalhador pode dispor de competência profissional, mas não encontrar oportunidade para exercê-la. Ou, numa condição mais perversa ainda é, no caso de programas de qualificação profissional destinados a jovens, não oferecer competência nenhuma, porque são cursos aligeirados de qualidade duvidosa, assim como não ocorre a inserção no mercado de trabalho.

Revela-se, então, um compromisso institucional com a ideologia disseminada pela globalização e pela reestruturação produtiva, tendo os meios de comunicação e o sistema educacional como principais veículos, que chamam a atenção para a “atuação no mercado globalizado e competitivo”, que deve ser marcada “pela postura ética, pelo respeito mútuo, pela criatividade, autonomia e, sobretudo pela responsabilidade na execução das atividades”. (Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços – MA, 2003).

Por isso, do ponto de vista metodológico, a proposta “privilegia o estudo contextualizado, que agrega competências relacionadas com novas tecnologias, trabalho em equipe e autonomia para enfrentar diferentes situações com criatividade e flexibilidade”. (ib ibid) Todos esses atributos, considerados imprescindíveis para a empregabilidade, remetem, em última análise, ao próprio adolescente a responsabilidade para acessar e permanecer no mercado de trabalho.

Pode-se perceber, pelos próprios objetivos, como os interesses do empresariado estão contemplados de tal modo que os menores aprendizes devem

caminhar na direção da obtenção deste novo perfil qualificacional, com “formação de uma subjetividade de modo que sejam aptos a atuarem em todo o processo e fazer frente aos desafios que se colocam na prática e em qualquer setor da atividade” (MACIEL, 2003, p. 298).

Naturaliza-se, assim, uma idéia de que o melhor lugar para os menores inseridos no programa seja mesmo a preparação prematura para o ingresso no mercado de trabalho. As empresas aparecem prestando um significativo benefício aos adolescentes se “engajando” no programa de aprendizagem, proporcionando-lhes formação e experiência, condições tais suficientes para o ingresso, mais tarde, na idade adulta e no mercado de trabalho cada vez mais exigente, porque instituído sobre novas bases tecnológicas.

Pode-se inferir, então, que as empresas, ao implantarem a reestruturação, tornam-se agentes veiculadores de um novo espaço simbólico por meio do qual se reorganiza o campo da educação profissional, produzindo novas distinções e hierarquias, ou seja, novas qualificações e, neste mesmo movimento, desqualificações. Neste caso, as empresas portam o que Bourdieu (1998) chama de poder de *nomeação legítima*, ou seja, de produção de um senso comum, uma imposição oficial explícita e pública da visão legítima do mundo social. Assim, se estabelece uma espécie de consenso em torno do mundo social como uma das funções lógicas da cultura dominante, cumprindo seu papel ideológico de legitimar e sancionar um certo modelo de dominação.

O campo da qualificação profissional, campo em que se insere a aprendizagem, é, desse modo, construído igualmente pelos atributos que atores como gestores governamentais e empresas identificam como aqueles que caracterizam o *profissional do mercado*; aquele que deve investir em si mesmo, na

sua atualização para se tornar *empregável*, não havendo mais uma identificação com o emprego estável e duradouro. Aparece aqui, portanto, e de modo enfático, o Estado também com o papel de *nomear*, de objetivar e tornar público o que, segundo Bourdieu (1998), constitui-se num poder político, um poder social que confere ao mundo social uma organização cuja lógica da diferença constitui inequívocas distinções. Neste aspecto, a nomeação oficial significa uma imposição simbólica, um ponto de vista autorizado fazendo-se realidade.

Há, assim, a construção de uma identidade do trabalhador qualificado a partir dessas marcas de distinção, ao mesmo tempo em que se constrói também a identidade do trabalhador desqualificado, quase sempre simbolizada na figura do mais velho, do incapaz de ser polivalente, do não empreendedor, etc. Isto também é fonte de conflito de tal modo que, contraditoriamente, o espaço simbólico construído pode vir a fortalecer outras identidades. Não se pode esquecer, contudo, que, ao modo de Bourdieu, as escolhas ocorrem dentro de um campo delimitado de possibilidades e chances desiguais, uma vez que dependem da posição dos agentes no próprio campo e dos possíveis “interditos” que o permeiam (BARREIRA, 2002).

3.3 A organização curricular do Curso de Aprendizagem

A organização curricular do Programa prevê a distribuição das disciplinas em dois blocos. O primeiro denominado de núcleo básico, com carga horária equivalente a 360 horas; o segundo chamado de núcleo profissionalizante, com carga horária de 220 horas. O curso inicia-se a partir de um componente curricular chamado de “Competências Básicas para o Trabalho”, de 80 horas exclusivas no

Senac, ou seja, o adolescente deve cumprir a jornada integral na instituição. Nas primeiras quatro semanas, o aprendiz apenas participa de atividades como estudante, após esse período é conjugado o tempo entre as atividades no Senac e o trabalho na empresa, além da freqüência obrigatória no ensino regular, com matrícula comprovada no ato da assinatura do contrato.

O grupo de disciplinas que compõem o Núcleo Básico, “cujo objetivo é o desenvolvimento das competências básicas para o trabalho sem terminalidade profissional específica”, tem um leque amplo de abrangência curricular. São nove disciplinas com carga horária média de 30 horas cada uma, algumas de 20h e outras de 56h, como está demonstrado nos quadros anexos I, II e III. Evidencia-se, então, um modelo de formação aligeirada direcionada ao mercado.

Após concluir o Núcleo Básico, o aprendiz deve completar sua formação com a Aprendizagem em um núcleo profissionalizante específico, que, no caso do Senac, em 2003 foram oferecidas apenas duas possibilidades de formação. Uma de Aprendizagem em Serviços de Departamentos, de 220 horas, e outra de Aprendizagem em Operações de Serviços em Vendas, de igual carga horária. O adolescente deve ser contemplado com apenas um destes núcleos, recebendo, ao final, a certificação de conclusão em Serviços de Departamentos ou em Operações de Serviços de Vendas. A carga horária total para a formação profissional dos aprendizes, incluindo o tempo de trabalho na empresa, é de 580 horas.

Com mais atenção, observa-se no quadro demonstrativo das disciplinas a expressão de uma tendência de vinculação da formação às necessidades imediatas do mercado. Desse modo, no currículo por competências, vive-se o risco efetivo de esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes saberes científicos em favor do

saber técnico. Percebe-se enfoque acentuado no “como desenvolver” a atividade a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência.

Silva (2004), ao deter-se sobre a história do currículo, observa como as teorias da eficiência social apareceram pela primeira vez nos Estados Unidos nos anos vinte, em perfeita conexão com o processo de industrialização. Autores como Bobbit (1962), e Chartes (1975), associados aos trabalhos de Tyler (1974), tinham em comum a estreita associação do currículo com o mundo produtivo. Uma possível similaridade pode ser aventada com o currículo por competência, em voga hoje, em que a substituição do conceito dos objetivos comportamentais por competências mensuráveis é constatada.

Para Lopes (2001), associa-se o “comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura”. Pela via, então, das competências é que se apresentam aspectos subjetivos da formação para a cidadania envolvendo temas como auto-estima, tolerância, solidariedade.

Desse modo, para estes autores há pouco de realmente novo no currículo por competência; se por um lado tenta superar os limites do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, por outro permanece no eficientismo social.

Um outro elemento objeto de análise no curso de aprendizagem em questão é o perfil profissional da formação⁴⁴, constituído a partir da apropriação dos conhecimentos adquiridos nos dois núcleos. O primeiro pretende oferecer ao

44 Perfil profissional da formação compreendido como definidor da identidade do curso. É estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do aluno de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional. (Documenta (456) Brasília, set. 1999).

adolescente as “condições de realizar suas atividades com qualidade, responsabilidade social e habilidade para trabalhar em equipe” (Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços Senac/MA, 2003). A formação nesta primeira fase é ampla, constituída por possibilidades que permitirão ao aprendiz, ao final deste núcleo, ser capaz de:

- organizar o trabalho e gerenciar seu futuro e seu espaço, interpretando cenários com base nos ambientes internos e externos da organização;
- executar, controlar e avaliar os procedimentos dos diversos ciclos da organização;
- participar de equipes profissionais, mantendo o espírito de cooperação e baseando-se em princípios éticos;
- expressar-se verbalmente e por escrito de forma clara e objetiva;
- utilizar a tecnologia da informação como ferramenta de trabalho que lhe permita produzir com a velocidade requerida pela situação profissional.

Ao atentar para o perfil profissional do adolescente que se forma a partir da conclusão do núcleo básico, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, com carga horária total de 360 horas, o que se pode perceber é uma objetividade vaga e ao mesmo tempo pretensiosa, sinalizada, por exemplo, nas construções “interpretar cenários com base nos ambientes internos e externos” ou “capacidade de executar, controlar e avaliar os procedimentos”. (Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços – Senac/MA, 2003, p. 10)

A mesma ambição aparece em relação às competências a serem adquiridas em todo o processo, conforme enunciadas no documento. Na primeira etapa, o adolescente deve ser capaz de:

- comparar as características, tendências e exigências da nova organização do trabalho com suas expectativas;
- aprender a aprender;
- aprender a pensar para gerar conhecimento para a organização do trabalho;
- desenvolver a capacidade de expressão e comunicação com o grupo de trabalho, o espírito de cooperação e a capacidade de trabalhar em equipe;
- desenvolver a capacidade de relacionar-se e transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;
- desenvolver a iniciativa, a criatividade, a crítica, a vontade de aprender, o prazer de fazer bem feito, a capacidade de assimilar e empreender mudanças;
- desenvolver o sujeito coletivo, a capacidade de se colocar diante da realidade, pensar essa realidade e atuar junto dela.

As chamadas competências específicas relacionadas para cada módulo devem orientar as ações educacionais no plano de curso dos docentes, nas práticas e vivências nas empresas onde os aprendizes atuam:

- identificar estruturas organizacionais e formas de organizar o trabalho;
- reconhecer a importância do planejamento, enquanto forma de otimização de recursos na obtenção do resultado desejado;
- identificar as etapas do processo de planejamento: objetivos, ações e estratégias, recursos, previsão de tempo, formas de acompanhamento (controle) e avaliação;

- organizar o ambiente de trabalho considerando aspectos estéticos, funcionais e de convivência, mantendo padrões de higiene que contribuam para a promoção da melhoria da qualidade de vida;
- executar, controlar e avaliar os procedimentos dos diversos ciclos da organização;
- desenvolver competências específicas em comércio de bens e serviços, que permitam a atuação profissional fundamental nas referências éticas, sociais e econômicas;
- buscar informações por meio de técnicas de pesquisa e análise de dados, de forma orientada e autônoma;
- proporcionar um convívio crítico com a estética ambiental e das relações humanas com as tecnologias comuns ao comércio;
- apresentar-se pessoalmente de forma adequada, de modo a conciliar o respeito ao seu próprio estilo e a estética requerida pelo trabalho;
- comunicar-se com clareza e objetividade, verbalmente e por escrito;
- identificar o computador como ferramenta de trabalho necessária ao desenvolvimento das atividades da organização;
- desenvolver as habilidades necessárias ao domínio do teclado do computador e de seu ambiente operacional;
- identificar fatores que afetam a saúde pessoal e profissional;
- adotar atitudes proativas com relação à segurança no trabalho, que contribuam para a qualidade de vida.

Do ponto de vista pedagógico, o programa deve ser desenvolvido de maneira a caracterizar-se metodologicamente pelos seguintes elementos:

- predomínio de estratégias vivenciais e de natureza lúdico-analógica, nas quais o jogo reproduz as características das situações reais com as quais o curso se propõe a trabalhar;
- valorização das perspectivas de construção e reconstrução coletiva do conhecimento, da ação autônoma dos alunos em detrimento de outras possibilidades centradas na transmissão e absorção de conhecimentos;
- elaboração das aulas ou reuniões centradas na ação, na reflexão crítica e em sua revisão pelos participantes, com base em fundamentos também por eles obtidos graças às iniciativas e absorção de conhecimentos;
- exploração máxima do potencial pedagógico ou das possibilidades educacionais das atividades contextualizadas, articulando projetos individuais e coletivos em construção;
- organização ambiental e uso de recursos compatíveis com as exigências contemporâneas de qualidade, atendendo ao objetivo de promover o contato dos participantes com elementos humanos, tecnológicos e estéticos;
- acompanhamento metódico das atividades de aprendizagem realizadas pelo educando na empresa, mediante registro diário de ações com destaque de novas experiências, de descobertas, problemas e soluções. Os registros devem ser assinados pelo aprendiz e pelo supervisor da aprendizagem na empresa,
- sínteses mensais sistemáticas em registros de acompanhamento individual da evolução da aprendizagem, em registros que interagem as atividades desenvolvidas no SENAC, na Empresa e na Escola de Ensino

Fundamental ou Médio, indicando sugestões para aperfeiçoamento contínuo do processo;

- avaliação periódica do Programa, com a participação de docentes, técnicos e supervisores da empresa.
- A avaliação da aprendizagem envolve assiduidade, além da observação dos aspectos afetivos, psicomotores e de postura profissional.

A aprendizagem é avaliada através de trabalhos individuais e em grupos, pesquisas, visitas técnicas, exposições e outros, com resultados registrados em Ficha de Acompanhamento do Aprendiz, cujo propósito é possibilitar uma visualização do progresso do aluno. Este sistema de avaliação pretende ser contínuo, com acompanhamento dos menores aprendizes em todas as etapas, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo o resultado das atividades expresso conforme o regimento da Unidade Operativa da instituição.

Ainda do ponto de vista didático-pedagógico são utilizados vídeos e outros recursos da tecnologia educacional com o objetivo de facilitar a apropriação dos conhecimentos disseminados no decorrer dos treinamentos, fomentando debates e incentivando o processo do pensar criativo. Observa-se, assim, que, paradoxalmente, o ideário aponta para alguns aspectos que podem vir, numa leitura mais desavisada, a se aproximar de uma compreensão do trabalho como princípio educativo, mas que confronta com outros aspectos da proposta, conforme já abordados. Por isso, parece estar certo Frigotto (2001, p. 210) quando afirma:

O trabalho, categoria básica a partir do qual o aprendiz poderia entender as relações sociais de produção a que está submetida a classe trabalhadora, é reduzido a “emprego”, preparo para uma ocupação. A formação profissional se reduz à conformação ideológica e adestramento técnico. Formar, profissionalizar vai significar um esforço – nem sempre bem-sucedido – de adaptar, conformar o aprendiz ao processo de retalhação das ocupações no interior da evolução capitalista de produção. Formar, em última análise, tem um sentido de parcializar e de desqualificar.

3.4 O Menor Aprendiz do Senac – afinal de quem se trata?

Aqui, neste ponto da exposição, assumiu-se a complexa e instigante tarefa metodológica de dar voz aos sujeitos, possibilitando a vocalização e expressão de suas experiências e sentimentos, ainda que sua condição esteja, na teia da produção da violência simbólica cotidiana, previamente definida. O desafio consiste exatamente em ser capaz de ler o que os dados nos trazem para além de suas manifestações aparentes, de modo que, ao desconstruir processos classificatórios, sejamos capazes de perceber como determinados conceitos e noções há bastante enraizados no nosso modo de conduzir a vida - incluindo aqui o próprio modo de se fazer ciência - vai perpetuando contradições e desigualdades.

Não se limitando às questões objetivas - número de turmas, número de alunos inscritos, evadidos e aprovados, escolarização, renda, raça, etc. - buscou-se ampliar o campo de visão capaz de render conta à diversidade de formas e de conteúdos que um recurso técnico-metodológico aparentemente simples e sem maiores pretensões – como a construção do perfil sócio-econômico - propicia e, ao mesmo tempo, desvendar a intrincada rede de conexões entre suas informações.

Mesmo não sendo possível o esgotamento de possibilidades amplas em dimensões tão significativas de análise, procurou-se direcioná-la para aspectos de natureza mais subjetiva sobre a condição destes adolescentes, a partir de suas próprias impressões com vistas a tentar traduzir e interpretar a visão que têm de si e de seu mundo mais próximo, conhecer seus projetos de vida e expectativas sobre a qualificação a que foram sujeitos e futuro profissional, tendo como sustentação empírica entrevistas com egressos do programa.

3.4.1 Demarcações teórico-metodológicas processuais

Num primeiro momento, observaram-se dados documentais coletados na instituição, tendo como ponto de partida o contingente total de matriculados em cada ano, verificado nos livros de registros. Foram levados em conta, ainda, os relatórios de alunos e mapas de execução de cada turma, por curso e ano de realização.

Para uma compreensão mais geral do número de menores nos anos analisados, foi elaborado um quadro contendo o número de turmas em cada ano, por curso, carga horária, turno, matrícula inicial, aprovados, reprovados e evadidos, seguido da análise interpretativa dos dados. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com dezoito adolescentes. A partir das entrevistas, o universo deixa de ser o total de matriculados nos cursos e passa ser os que foram entrevistados, egressos do Programa de Qualificação de 2003 e 2004.

Foram contatados por telefone cinqüenta adolescentes egressos, dezoito foram entrevistados, compreendendo, portanto 8% do total de 226 alunos concluintes nos dois anos do programa aqui analisados. Os dados foram coletados de forma que todos foram entrevistados e preencheram um questionário semi-estruturado com tempo médio de 2 horas de aplicação com cada adolescente.

Procurou-se desvelar como os adolescentes percebiam o seu lugar e posição na experiência e o que esta significou como oportunidade de formação profissional e atuação prática da empresa. Ou seja, procurou-se compreender a visão que cada um absorveu e a apropriação subjetiva incorporada.

A análise prosseguiu buscando compreender como os jovens se percebiam no processo de qualificação, sua participação no programa, desde a seleção até o término do contrato. Aspectos quanto à forma de inserção, satisfação

com a formação, o ambiente geral na empresa e no Senac e impressões sobre o programa como um todo. Além disso, buscou-se verificar como os alunos, egressos, viam hoje, após dois anos de conclusão, a real efetividade da ação na qual atuaram como protagonistas.

Ao serem indagados sobre as impressões do programa quanto à formação e a experiência na empresa, os adolescentes traduziram nos relatos, mesmo que de forma indireta, o caráter posto em relevo desde o início deste trabalho, qual seja, a falta de consistência e objetividade do programa. Uma experiência do tipo estágio de trabalho, por exemplo, terá pouca efetividade num país de tendência crescente ao desemprego como o Brasil. É de se questionar o que de efetividade⁴⁵ pode-se esperar de um programa que impõe a contratação temporária e compulsória de jovens, sem elevação da taxa de crescimento interno, com o agravante de comprovadas taxas de desempregos.

Almejar que se absorva no segmento de comércio bens e serviços grandes contingentes de jovens no mercado de trabalho é o mesmo que esperar crescimentos significativos da economia em tempos de crise. Para os empresários contratantes estava claro, desde o início, - mas, não para o adolescente, é preciso registrar - que a experiência profissional adquirida serviria apenas para constar no currículo como referência de primeiro emprego com registro em carteira de trabalho.

No momento em que, posteriormente, o jovem fosse concorrer, mesmo que em desvantagem na maioria das vezes, a uma vaga na infindável fila de desempregados, a formação profissional recebida e a prática na empresa como estágio serviriam como algo a mais.

⁴⁵ Diz respeito aos impactos diretos e indiretos dos serviços ofertados pela ação pública na vida da população, ou seja, trata-se das mudanças efetivas numa determinada realidade alvo de políticas públicas (ARRETCHE, 1995).

3.4.2 O retrato do aprendiz do Senac Maranhão – 2003-2004

O desenho desse retrato não se dá no abstrato, mas toma como elementos para o seu esboço informações objetivas da organização do programa em que o aprendiz está inserido, para tanto, foram entrevistadas duas supervisoras (Apêndice III) que participaram da execução do programa desde o início.

Além das entrevistas, dados coletados nos registros da secretaria da instituição, em relação a número de turmas por curso, carga horária, turno, matrícula inicial, aprovados, reprovados e evadidos nos anos de 2003 e 2004, constituem o ponto de partida para fazer emergir o aprendiz em sua dimensão mais subjetiva.

TABELA 2

NÚMERO DE TURMAS POR PERÍODO, CURSO, CARGA HORÁRIA, TURNO, MATRÍCULA INICIAL, APROVADOS, REPROVADOS E EVADIDOS NO ANO DE 2003

TURMA	PERÍODO	CURSO	CH	TURNO	MAT. INC.	AP.	REP.	EVAD. DESIST.
1	12.05.03 a 29.12.03	Aprendizagem em Serviços de Vendas	580	Matut.	29	23	5	1
2	13.05/03 a 29.12.03	Aprendizagem em Serviços de Departamentos	580	Matut	26	25	1	-
3	12.05.03 a 29.12.03	Aprendizagem em Serviços de Vendas	580	Vesp.	21	20	1	-
4	06.10.03 a 30.04.04	Aprendizagem em Serviços de Vendas	580	Matut	21	17	-	4
5	13.10.03 a 30.04.04	Aprendizagem em Serviços de Vendas	580	Vesp.	16	15	-	1
TOTAL DE ALUNOS.					113	100	7	6

Fonte: Mapa de execução de turmas, Senac

Mat. Inic.= matrícula Inicial
 Ap. = Aprovado
 Rep. = reprovado
 Evad. Desist.= Evasão e desistência

Em 2003, 05 (cinco) turmas participaram do programa: 04 (quatro) de Aprendizagem em Serviços de Vendas e 01 (uma) de Aprendizagem em Serviços de

Departamentos. Todas com a carga horária de 580 horas. A proporção maior de cursos em Serviços de Vendas deu-se por sugestão dos próprios empresários, uma vez que atendia melhor aos interesses das empresas contratantes dos menores.

Das 113 (cento e treze) matrículas iniciais, 06 (seis) desistiram ou evadiram e 07 (sete) foram reprovados. O que chama a atenção neste quadro é o alto índice de reprovados apenas na primeira turma (17,2%) em comparação com as demais, em que em 04 (quatro) turmas registraram-se apenas 4% de reprovados.

Concluíram com êxito 100 (cem) adolescentes, o que corresponde a um percentual de 88,5% dos matriculados.

TABELA 3

NÚMERO DE TURMAS, POR PERÍODO, CURSO, CARGA HORÁRIA, TURNO, MATRÍCULA INICIAL, APROVADOS REPROVADOS E EVADIDOS NO DE 2004

TURMA	PERÍODO	CURSO	CH	TURNO	MAT. INC.	AP.	REP.	EVAD. DESIST.
1	15.03.04 a 22.10.04	Aprendizagem em Op. de Serviços de Vendas	580	Matut.	37	34	-	3
2	13.05/03 a 29.12.03	Aprendizagem em Op. de Serviços de Vendas	580	Vesp.	35	25	-	10
3	10.05.04 a 21.05.04	Aprendizagem em Op. de Serviços de Vendas	800	Matut	29	21	-	8
4	10.05.04 a 10.05.05	Aprendizagem em Op. de Serviços de Vendas	800	Vesp.	35	24	4	7
5	10.05.04 a 18.04.05	Aprendizagem em Serviços de Departamentos	800	Matut.	31	22	-	9
TOTAL DE ALUNOS.					167	126	4	37

Fonte: Mapa de execução de turmas, Senac

Mat. Inic.= matrícula Inicial
 Ap. = Aprovado
 Rep. = reprovado
 Evad. Desist.= Evasão e desistência

Em 2004 também foram organizadas 05 (cinco) turmas, sendo 04 (quatro) de Aprendizagem em Serviços de Vendas e apenas uma (01) de Aprendizagem em Serviços de Departamentos. A partir de maio de 2004, a carga horária total dos

cursos passou a ser de 800 horas, um aumento de 220 horas. O aumento na carga horária foi uma decisão conjunta do Senac com a Delegacia Regional do Trabalho.

Das 167 matrículas iniciais em 2004, 37 evadiram ou desistiram e 4 foram reprovados. Concluíram com êxito 126 alunos, que corresponde a um percentual de 75,5%. Índice de aprovados considerado bem menor que o ano anterior.

Com relação ao número de matriculados, observa-se que em 2004 houve um aumento de 32%, mas o índice de evadidos, desistentes somados aos reprovados chega a 24,5%. Percentual considerado elevado para um programa específico que preconiza equalizar as desigualdades.

TABELA 4

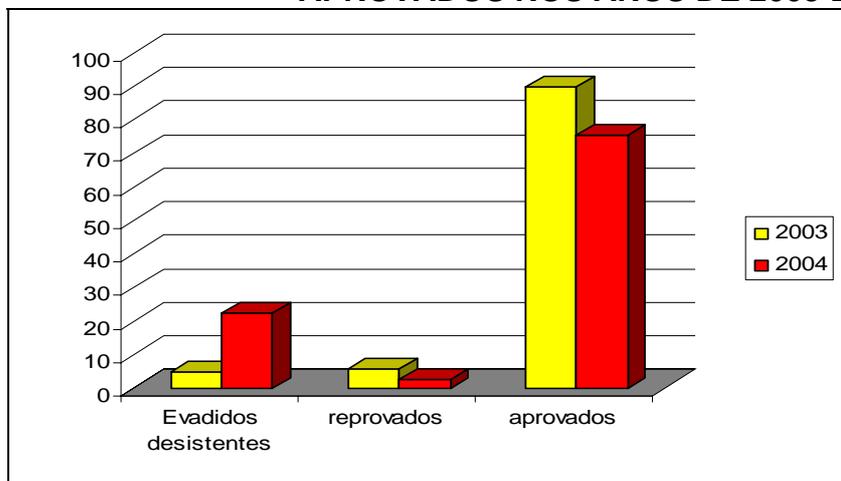
ALUNOS MATRICULADOS, EVADIDOS E DESISTENTES, REPROVADOS E APROVADOS NOS ANOS DE 2003 E 2004

ANO	Nº. de turmas	MATRICULA INICIAL	EVADIDOS DESISTENTES	REPROVADOS	APROVADOS
2003	5	113	6	7	100
2004	5	167	37	4	126
TOTAL	10	280	43	11	226

Fonte: Mapa de execução das turmas, Senac

GRÁFICO 1

ALUNOS MATRICULADOS, EVADIDOS E DESISTENTES, REPROVADOS E APROVADOS NOS ANOS DE 2003 E 2004



Fonte: Mapa de execução de turmas, Senac

O gráfico acima apresenta uma síntese do desempenho dos alunos matriculados, em 2003 e 2004. Foram inscritos 280 adolescentes aprendizes em dez turmas, cinco no turno matutino e cinco turmas no vespertino. Nota-se que houve um significativo aumento no número de inscritos de um ano para outro. Foram 54 alunos a mais em 2004. Em compensação houve um grande número de alunos evadidos ou desistentes, foram 37, representando 22,1% neste mesmo ano. Do total de matriculados, nos dois anos, 15,3% dos alunos foram evadidos ou desistiram do curso, 3,9% foram reprovados. Nestes dois anos apenas 80,7% dos alunos inscritos foram aprovados.

TABELA 5

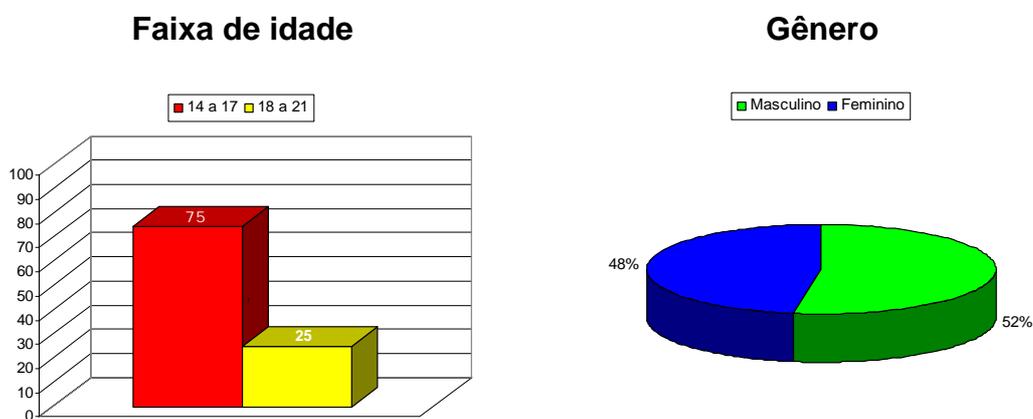
FAIXA DE IDADE E GÊNERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS ANOS 2003 E 2004

ANO	FAIXA DE IDADE		GÊNERO	
	14 - 17	18 - 21	M	F
2003	94	19	67	46
2004	116	51	80	87
TOTAL	210	70	147	133
PERCENTUAIS				
ANO	FAIXA DE IDADE		GÊNERO	
	14 - 17	18 - 21	M	F
2003	83,1	16,8	59,3	40,7
2004	69,4	30,5	47,9	52,1
TOTAL	75	25	52,5	47,5

Fonte: Mapa de execução de turmas, Senac

GRÁFICO 2

FAIXA DE IDADE E GÊNERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS ANOS 2003 E 2004



Fonte: Mapa de execução de turmas, Senac

Com relação à faixa de idade, percebe-se uma incidência muito maior de adolescentes de 14 a 17 anos, são 75% contra 25% de adolescentes na faixa de 18 a 21 anos. Vale lembrar que a prioridade da lei é atender adolescentes com idade

até os 18 anos, embora tenham sido localizados nesta segunda faixa alguns aprendizes com até 21 anos. Isso remete a uma questão que tem sido problematizada em estudos que tratam da focalização das políticas públicas; que ao pretender privilegiar uma parcela da população tomada como mais vulnerável, acaba por excluir um público que potencialmente poderia vir a ser contemplado, como nesta situação que, independente do corte por critério de idade, reúne as mesmas condições de vida.

Ao analisarmos o gênero, nota-se, nos dois anos acumulados, certo equilíbrio entre adolescentes masculinos e femininos. A diferença é menor, embora ainda significativa, na contratação de adolescentes do gênero feminino, com 47,5%, enquanto que o masculino corresponde as 52,5%. Em 2003 este percentual era bem maior, o gênero masculino correspondia a 59,3% contra 40,7% feminino.

Estudos⁴⁶ revelam, em uma série de indicadores que as mulheres se encontram no mercado de trabalho em pior situação que os homens. Não se encontra referência na Lei do Menor Aprendiz a nenhuma garantia de igualdade no atendimento a gêneros. No entanto, como a política se propõe a garantir oportunidades iguais de acesso ao mundo do trabalho aos adolescentes indistintamente, não se espera oportunidades iguais para todos, em sintonia com movimentos por ações afirmativas. Ou seja, espera-se que, no mínimo, este programa não venha instituir e reafirmar discriminações de qualquer natureza.

Tudo que até aqui foi posto é o que se pode caracterizar dos aprendizes do Senac de um modo geral, sendo que se passa a tratar, a partir de agora, da amostra da pesquisa, com dezoito adolescentes egressos do programa. Todos foram contatados através de ficha de inscrição fornecida pelo Senac. Os que

⁴⁶ Ver dados do IPEA sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho.

aceitaram participar da entrevista (Apêndice II), também responderam por escrito um questionário semi-estruturado (Apêndice I) e os resultados passam a ser analisados a seguir.

TABELA 6

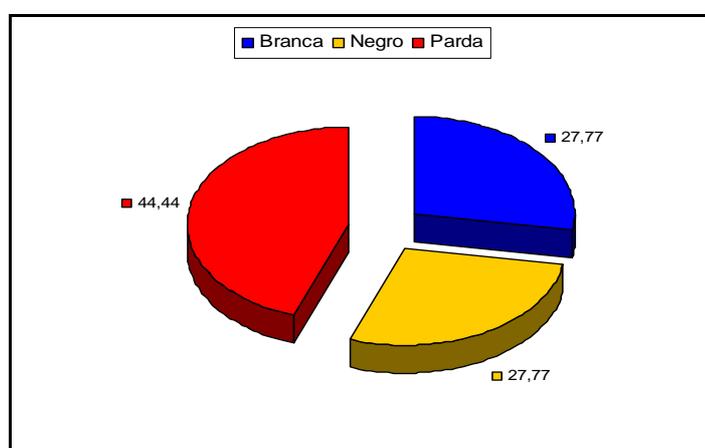
NÚMERO DE ENTREVISTADOS SEGUNDO A RAÇA/COR/ETNIA

RAÇA/COR/ETNIA		
BRANCA	NEGRO	PARDA
5	5	8
PERCENTUAIS		
BRANCA	NEGRO	PARDA
27,7	27,7	44,4

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 3

NÚMERO DE ENTREVISTADOS SEGUNDO A RAÇA/COR/ETNIA



Fonte: Pesquisa direta

Sobre a cor/raça/etnia dos entrevistados, declararam-se brancos 27,7%, pardos 44,4% e negros 27,7%.

No Brasil quase metade da população é negra⁴⁷. No Maranhão, segundo o IBGE, a população negra passa dos 70%, do total de habitantes. Entretanto, ainda

⁴⁷ Segundo o Censo IBGE 2000 a população brasileira é composta de 45% de negros, sendo 5% de pretos e 40% de pardos.

há muitos que não se declaram negros, pois subjetivamente vivem em conflito de identidade, rejeitam sua raça. Dentre os entrevistados, esta realidade se configurou nos resultados apresentados acima. Quando solicitados a declarar a cor/raça/etnia, mesmo que visivelmente se constatassem traços afrodescendentes, alguns se identificaram como pardos ou brancos.

Segundo Jesus (2005), de acordo com o IPEA, a população negra brasileira vive, na maioria dos estados, em piores condições. De cada 100 pessoas negras, 90 residem em favelas e palafitas, recebem os menores salários. Quando comparados aos não-negros(as) ganham menores salários por igual trabalho. Em São Luís, a situação de desigualdade da população negra se reproduz nos vários campos. No mercado de trabalho a discriminação racial impede o trabalhador negro de exercer funções em contato com o público, especialmente na área do comércio e serviços.

É necessário que haja uma autêntica igualdade de oportunidades a todos nas mais diversas áreas. A implantação do Programa de Aprendizagem, aparentemente visto como oportunidade, para o adolescente negro se caracteriza como paliativo.

De acordo com Frigotto (2004), as estatísticas relativas à inserção no mercado de trabalho, tanto de crianças quanto de jovens, revelam uma desvantagem dos negros, na medida em que é maior e mais precoce a entrada de menores negros no mundo do trabalho. De acordo com a PNAD de 1999, do total de crianças trabalhando na faixa de 5 a 9 anos, 61,7% eram negras.

Se, na análise aqui empreendida, cruzarmos os dados com a composição da renda dos adolescentes entrevistados (ver tabela 7), veremos que 94,4% ganham

até 3 salários mínimos, ou seja, a maioria de negros⁴⁸, 72,2%, está incluída na população de baixa renda, cujas expressões de desigualdade se encontram tanto nos registros sobre escolarização quanto aos que se referem à inserção precoce no mercado de trabalho.

TABELA 7

COMPOSIÇÃO DA RENDA FAMILIAR E O NÚMERO DE PESSOAS RESIDENTES NO MESMO DOMICÍLIO

RENDA FAMILIAR EM SALÁRIOS		NÚMERO DE PESSOAS RESIDENTES NO MESMO DOMICÍLIO	
Entre 1 a 3 SM	4 ou mais SM	Entre 3 e 5	Mais de 6
17	1	14	4
PERCENTUAIS			
RENDA FAMILIAR EM SALÁRIOS		PESSOAS QUE RESIDEM	
Entre 1 a 3 SM	4 ou mais SM	Entre 3 e 5	Mais de 6
94,4	5,5	77,7	22,2

Fonte: Pesquisa direta

SM= Salário Mínimo

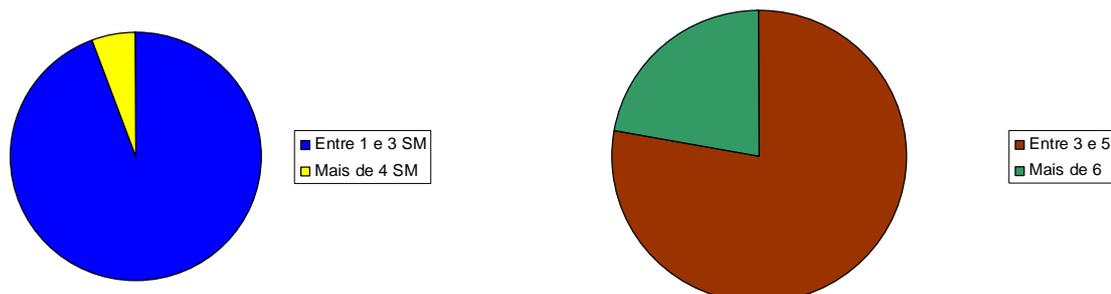
48 O critério do IBGE é classificar as pessoas como branco, preto, pardo, indígena e amarelo, mas devemos avançar na classificação e adotar negro para pretos e pardos, já que não se classifica os brancos como louros, morenos ou ruivos. A classificação como está não informa totalmente sobre a etnicidade do pesquisado e caberia um diálogo maior entre o IBGE, os estudiosos da questão étnico-racial e as organizações e entidades do movimento negro para a definição de uma forma de classificação mais democrática e útil e menos impositiva. (Ilma Fátima de Jesus apud José Petrucelli, 1998 in A cor denominada).

GRÁFICO 4

COMPOSIÇÃO DA RENDA FAMILIAR E O NÚMERO DE PESSOAS RESIDENTES NO MESMO DOMICÍLIO

Renda Familiar em salários

Pessoas que residem



Fonte: Pesquisa direta

Os que recebem entre um a três salários mínimos correspondem a um percentual de 94,4%. Se comparado com o número de pessoas que residem no mesmo lar, temos 77,7% de famílias com mais de cinco pessoas residentes. Pode-se concluir que famílias numerosas, com até 5 residentes, sobrevivem com até 3 salários mínimos.

Dados estatísticos (IBGE, 2000; Unicef, 2005) revelam que do total de adolescentes na população brasileira, com idade entre 12 a 17 anos (cerca de 21,5 milhões), mais de oito milhões pertencem a famílias com renda *per capita* menor que meio salário mínimo, além de se encontrarem em defasagem escolar de três anos em média, sem incluir os 1,3 milhões de analfabetos⁴⁹, além dos que abandonaram a escola, cerca de 12%, ou seja, 3,3 milhões.

⁴⁹ São analfabetas as pessoas que não sabem ler nem escrever, com algum grau de compreensão, um bilhete simples no idioma que conhecem. As pessoas que aprenderam a ler e a escrever, mas esqueceram, e as que apenas sabem assinar o próprio nome também são consideradas analfabetas. (IBGE, Unicef, 2005 p. 71/72).

No Estado do Maranhão a situação é mais grave. Tem-se uma população de 891.573 jovens de 12 a 17 anos, destes 90,4% estão matriculados em escola⁵⁰, sendo que apenas 4,5% concluíram o ensino fundamental na idade compatível. 12,6% são analfabetos, o que significa mais que o dobro do percentual do Brasil, que é de 5,2%. São Luís destoa dos dados apresentados em todo o Estado do Maranhão, ao apresentar 127.451 jovens nessa faixa etária, com 2,9% de analfabetos, 99,4% matriculados em escola, e 41,3% no ensino médio. (IBGE, 2000; Unicef, 2005).

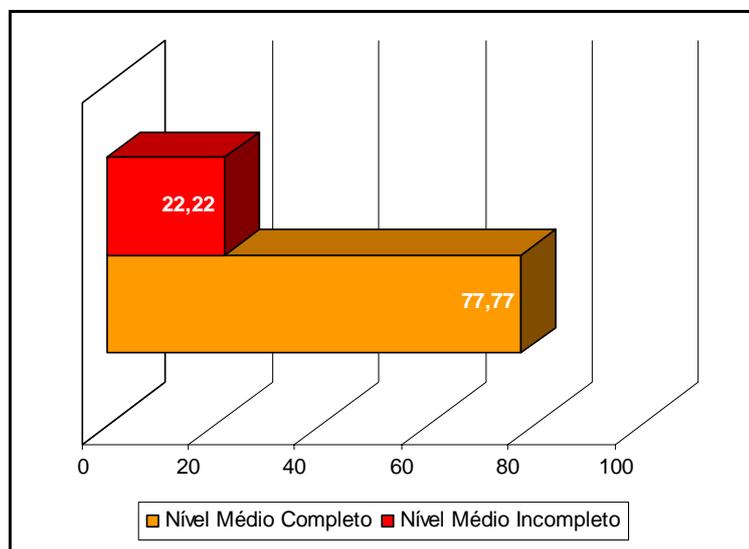
TABELA 8

NÍVEL ATUAL DE ESCOLARIDADE DOS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS

ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO	ENSINO MÉDIO CURSANDO
14	4
PERCENTUAIS	
ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO	ENSINO MÉDIO CURSANDO
77,7	22,2

Fonte: Pesquisa direta

⁵⁰ Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos de idade matriculados na escola traz a proporção entre o número de adolescentes de 12 a 17 anos matriculados, independente da série que cursam, seja do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, e o total da população na mesma faixa etária, por município. Os dados foram calculados pelo UNICEF, a partir da soma dos adolescentes de cada idade, de 12 a 17 anos, matriculados na escola, para cada município, dividida pela soma da população total para cada uma dessas idades. Os dados de matrícula foram fornecidos pelo INEP/MEC e são do Censo Escolar 2000. A população total, por idade exata e municípios, é um dado do Censo Demográfico 2000, fornecido pelo IBGE. (Relatório da Situação da Adolescência Brasileira. Unicef Brasil, 2005).

GRÁFICO 5**NÍVEL ATUAL DE ESCOLARIDADE DOS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS**

Fonte: Pesquisa direta

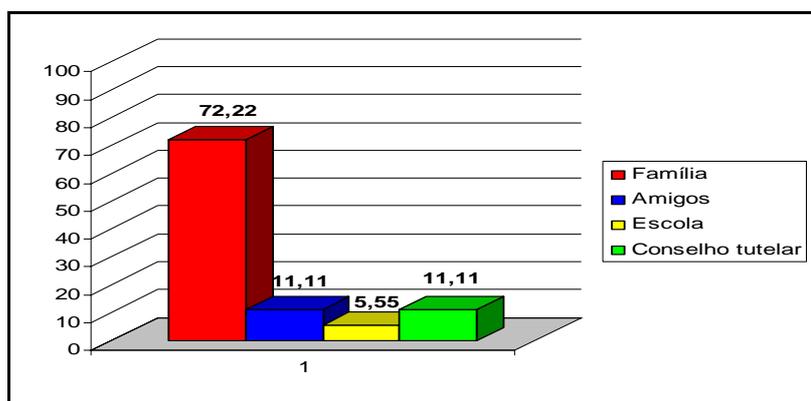
Quanto ao nível de escolaridade dos egressos, podemos analisar que após dois anos de conclusão do programa, os adolescentes estão cursando o ensino médio (22,2%) ou já concluíram (77,7%). Se para inserção no programa deveriam estar cursando o Ensino Fundamental, com este dado é possível inferir que o curso pode ter servido como estímulo à continuidade dos estudos, embora uma avaliação mais definitiva só possa ser realizada se levar em conta outros elementos que poderiam conduzir a um mesmo resultado, como por exemplo, a referência familiar.

TABELA 9
NÚMERO DE ENTREVISTADOS SEGUNDO A FORMA DE INSERÇÃO NO PROGRAMA

FORMA DE INSERÇÃO NO PROGRAMA			
FAMILIA	AMIGOS	ESCOLA	CONSELHO TUTELAR
13	2	1	2
PERCENTUAIS			
FAMILIA	AMIGOS	ESCOLA	CONSELHO TUTELAR
72,2	11,1	5,5	11,1

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 6
NÚMERO DE ENTREVISTADOS SEGUNDO A FORMA DE INSERÇÃO NO PROGRAMA



Fonte: Pesquisa direta

Esses dados revelam a grande participação da família (72,2%) na condução do jovem ao programa. Em entrevista, os adolescentes relataram que existe uma política nas empresas de priorizar a contratação de filhos dos funcionários, como demonstra a fala seguinte: “Através do meu pai que trabalha na empresa. Dentro da empresa existe uma “lei” que deve ser cumprida para se contratar os filhos e parentes próximos dos funcionários” (R. R. C.). Esta tendência

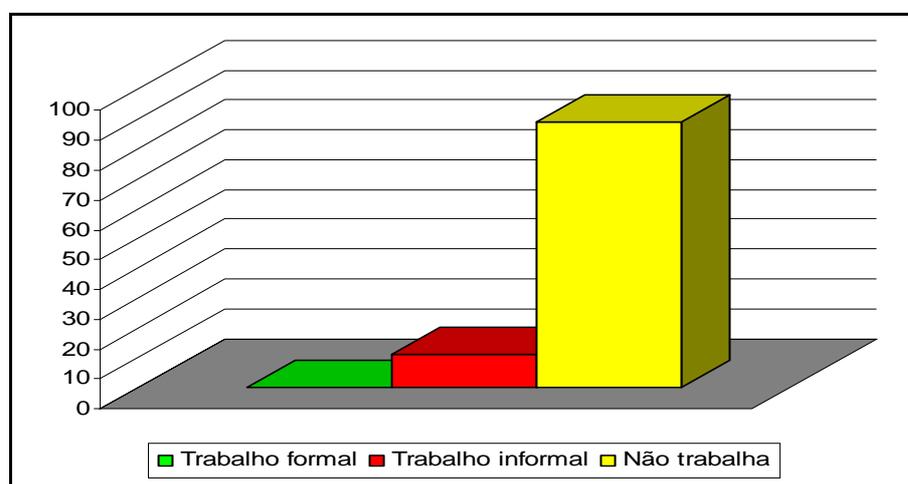
nos remete à origem das instituições de aprendizagem – SENAI e SENAC – que tinham como público alvo prioritariamente os filhos de funcionários.

TABELA 10
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO APÓS O PROGRAMA

INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO APÓS O PROGRAMA		
ESTÁ TRABALHANDO		NÃO TRABALHA
FORMAL	INFORMAL	
0	2	16
PERCENTUAIS		
ESTÁ TRABALHANDO		NÃO TRABALHA
FORMAL	INFORMAL	
0	11,1	88,8

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 7
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO APÓS O PROGRAMA



Fonte: Pesquisa direta

Dos adolescentes que participaram da pesquisa, apenas dois estão inseridos no mercado de trabalho e na informalidade, exercendo atividades bem diferentes daquelas para as quais receberam formação profissional.

A inserção juvenil no mercado de trabalho no Brasil revela um quadro dramático: as características dos postos de trabalhos ocupados pelos jovens de 16 a 24 anos são, em sua maioria, relegados a posições de baixa qualidade, com vínculos empregatícios precários e de menor remuneração, situados na camada inferior do setor informal. Quase sempre esses jovens aceitam trabalhar submetendo-se a condições que comprometem sua escolarização, por vezes impossibilitando-os de concluírem ou prosseguirem os estudos.

Por outro lado, todos os indicadores disponíveis têm evidenciado uma “pressão” dos jovens na procura por ocupação, denotando que, se eles estivessem apenas se dedicando às atividades de escolarização e aprendizagem profissional, as taxas de desemprego cairiam substancialmente, uma vez que seu ingresso na força de trabalho seria adiado.

E, além disso, estariam adquirindo melhor preparo educacional e profissional, requisitos indispensáveis para que pudessem enfrentar com maiores chances de êxito os desafios e obstáculos colocados por um mercado de trabalho cada vez mais excludente e competitivo.

TABELA 11

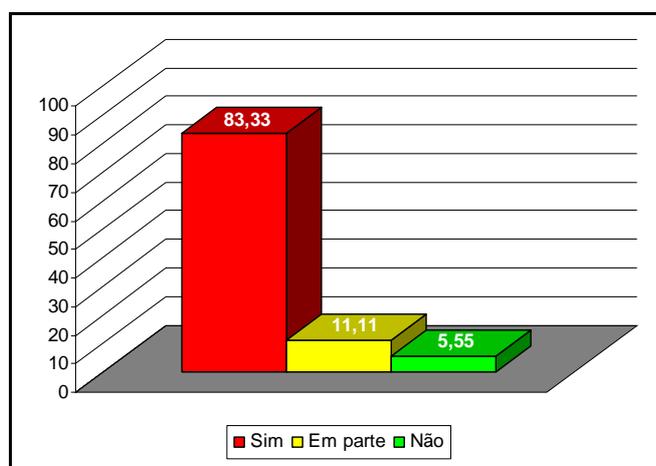
RELAÇÃO ENTRE A QUALIFICAÇÃO RECEBIDA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

HÁ RELAÇÃO		
SIM	EM PARTE	NÃO
15	2	1
PERCENTUAIS		
SIM	EM PARTE	NÃO
83,3	11,1	5,5

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 8

RELAÇÃO ENTRE A QUALIFICAÇÃO RECEBIDA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA



Fonte: Pesquisa direta

É possível perceber no depoimento dos 83,3% dos adolescentes a afirmação de que existiu, sim, a relação entre a qualificação recebida e a atuação profissional no período da participação no programa. As instituições de educação profissional, especificamente as do Sistema S tem objetivos bem delineados ao perfil do trabalhador exigido pelo mercado.

É possível perceber o desenvolvimento do processo de adultização. Ainda que de forma inconsciente, pela necessidade e principalmente pela falta de outras oportunidades, os adolescentes encaram o trabalho remunerado como uma conquista.

A inserção precoce no trabalho, legalizado ou não, provoca nos adolescentes um processo de adultização na medida em que exige uma carga de responsabilidades por tarefas que estão acima de suas capacidades físicas, mentais e emocionais. Quando analisamos a faixa de idade de todos os alunos, matriculados no programa, percebemos que 75% tinham entre 14 e 17 anos, ou seja, nesta idade os filhos das classes mais favorecidas estão se preparando com longas jornadas de estudos, enquanto estes se inserem precocemente no trabalho.

Pochmann (1999) observa que há na sociedade brasileira um processo de desaparecimento da infância ou, no mínimo, de diluição das fronteiras entre os mundos infantil e adulto para as classes sociais desfavorecidas. Para ele, a adultização da infância provoca uma perda do vínculo da sociabilidade humana, ocasionando rupturas, pois a criança não passa paulatinamente pelo aprendizado coletivo na família, na escola, na vizinhança, na vida, mas é inserida no processo produtivo exercendo trabalho por vezes repetitivo e cansativo.

Nas falas que seguem, os entrevistados consideram o aprendizado como uma grande oportunidade que lhes vai garantir a entrada no mercado de trabalho.

Por ser cursos junto com experiência profissional, o programa não deixou a desejar. Me senti mais maduro mesmo com a menor idade (A .P.).

Estou realizado, sou um vencedor porque este programa me fez amadurecer e ver que a vida não é só de facilidades foi aonde eu pude atuar profissionalmente. Eu me dediquei bastante no setor onde eu estava e assim eu estava preparado para exercer o meu setor e fazer dele a minha vida. (J.L.).

Porque sem essas noções não teria confiança em mim. Porque me capacitei para entrar com o pé direito sem medo. (L.S.).

Foi muito bom para meu aprendizado, soube realizar várias tarefas dentro da empresa. Adquiri muitos conhecimentos e sou capaz de competir no mercado de trabalho. (R.R.).

Em todos os setores que eu tive oportunidade de estar sei que fui bem aproveitado, pois já era capaz de controlar sozinho a entrada e saída da mercadoria da empresa. (B.S.).

Porque quando nós apresentamos o curso do Senac somos bem mais valorizados, porque o que eu aprendi lá eu me identifiquei muito. (L.S.).

Porque eu aprendi a atender os clientes de forma adequada, porque no emprego que eu estava atuando deu pra botar tudo em prática no que eu aprendi no curso. (N.S.).

Os cursos foram bem ministrados e teve ma boa experiência profissional. Pois deu uma variedade de cursos que poderiam ser utilizados em várias empresas (B.J.).

Tudo foi uma grande contribuição até mesmo para o meu futuro. (T.C.).

Ainda sobre a relação entre qualificação e atuação profissional, os que consideram parcialmente articuladas (11,1%) justificam sua avaliação por entenderem que não poderiam estar plenamente satisfeitos na medida em que continuam desempregados e encaram o programa de qualificação como um paliativo que retardou sua condição de desempregado, mas que não foi suficiente para mudar sua condição de vida.

De imediato sim, mas já se passaram 1 ano e 9 meses e há pessoas mais atualizadas do que eu. Tive uma base de como funciona uma empresa de grande porte. (C.J.)

Pois o que aprendi foi bom as não tive muita prática depois do curso, mas aprendi muito trabalhando. (R. C.)

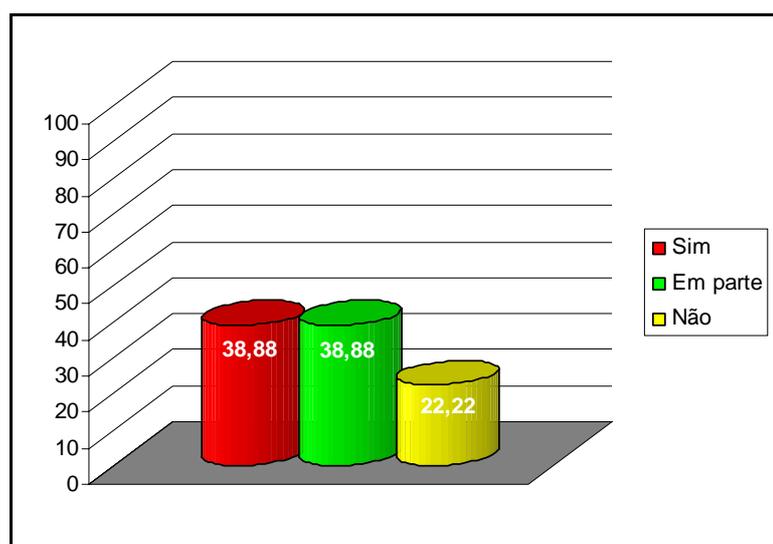
O único adolescente que respondeu não, que, no entanto representa 5,5% demonstrou ter convicção da não efetividade do programa compreendida como acesso e permanência no mercado de trabalho, como revela o entrevistado: “*Não, porque depois do programa ainda não empreguei em outra empresa*”. (C.C.).

TABELA 12
COMPATIBILIDADE ENTRE A QUALIFICAÇÃO E EXPECTATIVAS
PROFISSIONAIS

HÁ COMPATIBILIDADE		
SIM	EM PARTE	NÃO
7	7	4
PERCENTUAIS		
SIM	EM PARTE	NÃO
38,8	38,8	22,2

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 9
COMPATIBILIDADE ENTRE A QUALIFICAÇÃO E EXPECTATIVAS
PROFISSIONAIS



Fonte: Pesquisa direta

Para os 38,8% dos adolescentes que responderam sim, há compatibilidade entre o que aprenderam e a atividade que pretendem exercer no futuro, ou seja, sentem que há uma relação entre a qualificação recebida e o projeto profissional. Percebe-se, por outro lado, uma certa sintonia entre o curso oferecido e a repercussão do trabalho na empresa, revelando neste caso uma conjugação entre

os interesses empresariais e os cursos oferecidos no Senac. Os depoimentos a seguir dão conta da conexão entre qualificação e expectativas profissionais futuras:

Os cursos realizados no programa são muito importantes na maioria das empresas (A .P.S.).

(...) Pois, no futuro pretendo ser uma empresária (R. R.).

(...) Pois nesse programa comecei a me identificar com o ramo do comércio e pretendo com isso me formar em empresário (B.S.).

Porque os cursos que aprendi estão sendo de grande valor agora pra mim. (L.S.).

(...)Pois o que eu aprendi no programa foi justamente para colocar em prática no trabalho. (N.S.).

(...)Na área de relações humanas e postura profissional dentre outras (F.L.).

Com certeza é sempre bom procurarmos nos qualificar. Para mim tem muito a ver com o que quero seguir profissionalmente (C.C.).

Dos 38,8% que responderam, em parte consideram que, embora grande parte do treinamento possa ser aproveitada, muito dos conhecimentos transmitidos difere daquilo que pretendem seguir profissionalmente. Alguns depoimentos relatam que certos aspectos abordados na qualificação são importantes em muitas profissões, outros não.

Posso usar algo que aprendi em boa parte da minha vida (L.S.).

Nunca pensei em trabalhar nessa área (T. C.).

Na parte de higiene e saúde, pois quero, no futuro, fazer Enfermagem (D.P.).

A profissão pela qual optei exige segurança e raciocínio lógico que foi pouco trabalhado no programa (C.J.).

Foi importante o que aprendi, mas poderia ter tido mais aulas de computação (R.C.).

As pessoas tem que fazer de tudo um pouco. Apesar de não querer seguir esse rumo.(L.C.F.).

Dos 22,2% que responderam não, consideram que não há compatibilidade alguma entre o que aprenderam e a profissão que escolheram e só participaram do programa pela possibilidade mais imediata de emprego:

Não, no futuro penso em formar numa área técnica. (E. J.F.)

Não, no futuro penso me tornar locutor. (G.V.S.)

TABELA 13

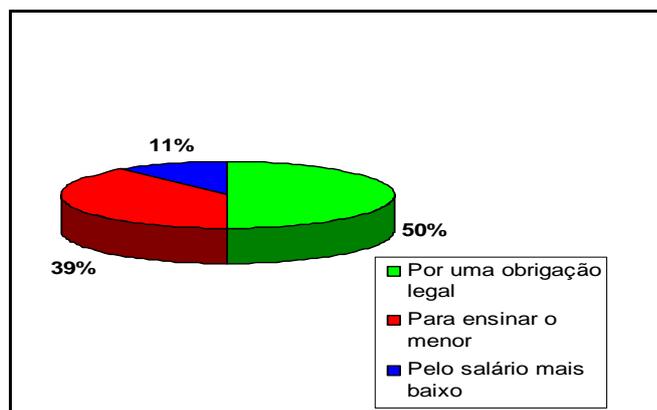
O QUE OS ADOLESCENTES CONSIDERAM QUE MOTIVOU AS EMPRESAS A CONTRATAREM APRENDIZES

POR UMA OBRIGAÇÃO LEGAL	PARA ENSINAR O ADOLESCENTE	PELO SALÁRIO MAIS BAIXO
12	7	2
PERCENTUAIS		
POR UMA OBRIGAÇÃO LEGAL	PARA ENSINAR O ADOLESCENTE	PELO SALÁRIO MAIS BAIXO
66,6	39	11

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 10

O QUE OS ADOLESCENTES CONSIDERAM QUE MOTIVOU AS EMPRESAS A CONTRATAREM APRENDIZES



Fonte: Pesquisa direta

Quando indagados sobre o que entendiam ser os motivos que levam as empresas a contratarem adolescentes aprendizes, 66,6% referiram à obrigação legal. Apenas 11,1% dos adolescentes entrevistados achavam que o fato de ser

menos oneroso ao empregador constituía-se no principal motivo da contratação dos aprendizes. 38,8% dos entrevistados acreditam que a contratação se deu considerando o altruísmo do empresário, pela possibilidade de ensinar ao menor sobre a prática na empresa.

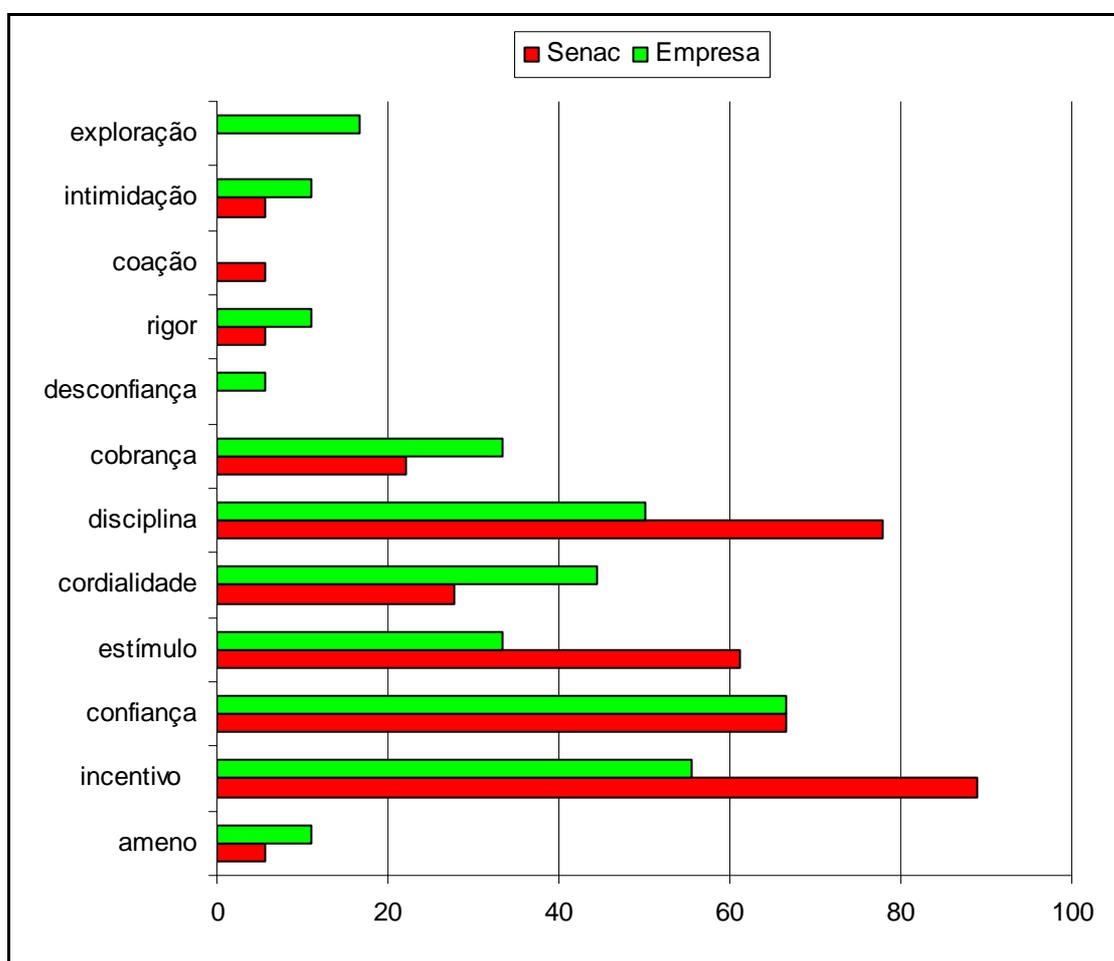
Este altruísmo empresarial sentido pelos adolescentes nos remete aos riscos ideológicos que consagram, subjacente à aparência de qualificação, a intenção de “fazer pelas mãos a cabeça”, uma vez que “essas instituições nascem para desenvolver a pedagogia das relações capitalistas de trabalho e o fazem adaptando-se às formas concretas que assume a divisão do trabalho” como já salientava (FRIGOTTO, 1983; apud KUENZER, 2001 p. 57).

TABELA 14
AMBIENTE NO SENAC E NA EMPRESA

AMBIENTE	SENAC	EMPRESA
ameno	5,5	11,1
incentivo	88,8	55,5
confiança	66,6	66,6
estímulo	61,1	33,3
cordialidade	27,7	44,4
disciplina	77,7	50
cobrança	22,2	33,3
desconfiança	0	5,5
rigor	5,5	11,1
coação	5,5	0
intimidação	5,5	11,1
exploração	0	16,6

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 11
AMBIENTE NO SENAC E NA EMPRESA



Fonte: Pesquisa direta

Com relação às características que revelam o ambiente, na percepção dos egressos, seja no SENAC ou na empresa, três delas foram mais referidas: incentivo, disciplina e confiança. Recortando os dados a partir destas referências, é possível atribuir alguns significados, especialmente nos aspectos não cognitivos da aprendizagem, mas que assumem, dadas as pretensões do programa, a mesma importância.

Nesse sentido, observa-se como elementos vinculados à ideologia está mais presente no ambiente da formação, pensada como possibilidade de inserção

no mercado e de sucesso profissional, do que na empresa, mais preocupada com o domínio técnico. O que não significa um antagonismo de interesses entre instituição formadora e empresa.

Nos dois ambientes a confiança foi significativamente destacada, o que é coerente com a menor referência à cobrança (22,2% Senac e 33,3% empresa), sendo que coação, especialmente na empresa, não foi mencionada.

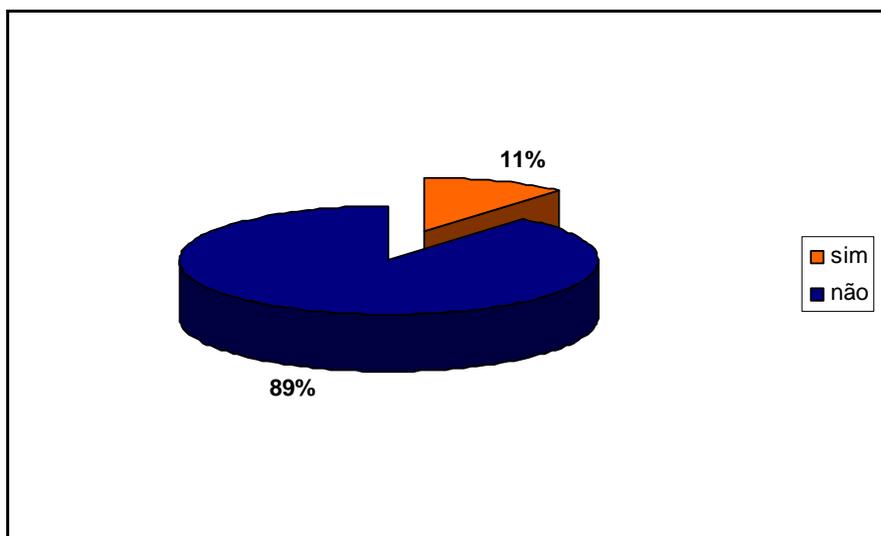
A menção preponderante à disciplina talvez possa ser explicada tanto pelo modo enfático com que o manual do aluno, por exemplo, apresenta com rigor o comportamento que se espera do aprendiz, quanto na condução didático-pedagógica. Embora flexível, não descuida da qualidade da formação nos termos político-operativos do próprio programa, marcado por uma tendência de articulação da formação às necessidades imediatas do mercado, expressando um certo preciosismo técnico. Percebe-se acentuado enfoque no “como desenvolver” a atividade a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência.

TABELA 15

O TEMPO DEDICADO AO PROGRAMA PREJUDICOU O RENDIMENTO ESCOLAR

SIM	NÃO
2	16
PERCENTUAIS	
SIM	NÃO
11,1	88,8

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 12**O TEMPO DEDICADO AO PROGRAMA PREJUDICOU O RENDIMENTO ESCOLAR**

Fonte: Pesquisa direta

Quanto ao tempo dedicado ao programa, tanto no Senac quanto nas empresas, 89% responderam que não houve prejuízo ao rendimento escolar, já que as atividades da escola eram realizadas à noite e o conteúdo do curso ajudava nas tarefas escolares. Responderam que sim – que o tempo dedicado ao curso prejudicava o rendimento escolar - apenas 16,6%. Para este grupo era difícil conciliar o tempo, principalmente porque o período de descanso ficava comprometido.

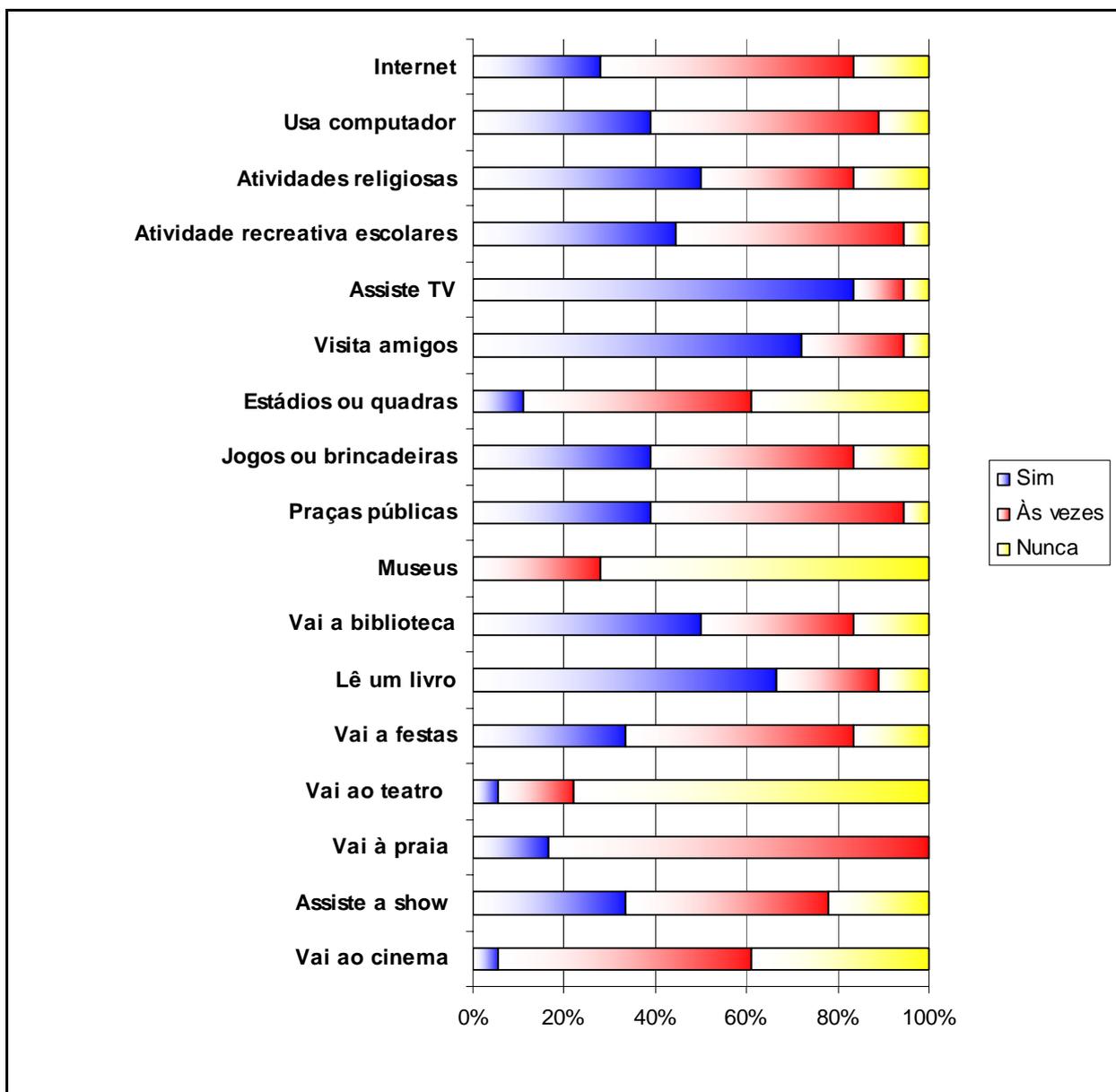
TABELA 16
FREQÜÊNCIA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO TEMPO LIVRE - FRUIÇÃO CULTURAL E LAZER

ATIVIDADES	PERCENTUAIS		
	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
vai ao cinema	5,5	55,5	38,9
assiste a show	33,3	44,4	22,2
vai à praia	16,6	83,3	0
Vai ao teatro	5,5	16,6	77,7
Vai a festas	33,3	50	16,6
Lê um livro	66,6	22,2	11,1
Vai a biblioteca	50	33,3	16,6
Museus	0	27,7	72,2
Praças públicas	38,9	55,5	5,5
Jogos ou brincadeiras	38,9	44,4	16,6
Estádios ou quadras	11,1	50	38,9
Visita amigos	72,2	22,2	5,5
Assiste TV	83,3	11,1	5,5
Atividade recreativa escolares	44,4	50	5,5
Atividades religiosas	50	33,3	16,6
Usa computador	38,9	50	11,1
internet	27,7	55,5	16,6

Fonte: Pesquisa direta

GRÁFICO 13

FREQÜÊNCIA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO TEMPO LIVRE - FRUIÇÃO CULTURAL E LAZER



Fonte: Pesquisa direta

Quanto aos aspectos de fruição cultural e lazer, foi indagado sobre a frequência com que, em média, eram realizadas as atividades sugeridas. Sempre, refere-se a pelo menos três vezes por mês; às vezes sugere que pelo menos uma vez por mês o entrevistado tenha participado de uma das atividades.

Sabemos que os adolescentes das classes mais favorecidas, desde a infância, são banhados em um universo de cultura. Bem precocemente, eles manipulam livros, viajam, freqüentam museus e teatros. Bourdieu (1998) afirma que o acúmulo desses bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento, e são constitutivos do *habitus*, através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esses estudantes privilegiados recebem como herança um bem tão precioso quanto invisível, a cultura.

Os oriundos de famílias desprovidas de capital cultural apresentam uma outra relação com as obras de cultura marcada pelo estranhamento.

Assim, ao analisarmos a participação dos jovens entrevistados nos espaços de propagação de cultura e lazer, percebe-se que o acesso e a participação nesses espaços, que contribuiria para melhorar a qualidade de vida e propiciar maior compreensão de si e de seu mundo, é subtraída. No mínimo, a convivência com a diversidade cultural proporcionaria a apreensão do respeito às diferenças, e os encetaria a reagir melhor às mudanças sociais e culturais.

As situações de vida e processos sociais reafirmam os traços da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, se processa sob bases socioeconômicas desiguais. Os jovens elaboram subjetividades e constroem sua identidade com inserções efetivas nas relações sociais que estabelecem.

Em razão da insuficiência de renda de sua família, estes jovens dividem com ela a maior parte do salário que recebem, contribuindo com o orçamento doméstico. Por esta razão, não dispõem de dinheiro para o acesso à cultura e ao lazer, como cinema, teatro ou a participação em passeios e outros eventos. Sendo o lazer um componente constitutivo de sociabilidade, além da família e amigos, a sua limitação ou ausência compromete significativamente a formação desses jovens.

O resultado apresentado revelou que 77,7% dos jovens não têm acesso ao teatro e 72,2% nunca visitaram museus. Apenas 5,5% dos entrevistados vão ao cinema com certa frequência. Um dado relevante diz respeito à leitura de livros: 66% dizem que lêem com frequência, mas ao serem indagados sobre o tipo de leitura, a grande parte respondeu se tratar de leituras religiosas, cuja incidência de participação freqüente em atividades religiosas foi de 50%.

Significativo é o percentual dos que assistem à TV com frequência - 83,3% confirmando uma realidade brasileira em que a TV aberta representa a única possibilidade de lazer.

Quanto ao acesso às tecnologias, uso de computador e internet, apenas 38,9% dos adolescentes afirmaram ter acesso freqüente ao computador e apenas 27,7% usa a internet, 16,6% nunca tiveram acesso, manifestando sentimento de exclusão.

Por fim, ao serem indagados sobre as impressões com relação ao programa, todos os adolescentes entrevistados responderam. Segue abaixo fragmentos desses relatos:

O programa foi bom, pois me qualificou para exercer quase todas as funções ensinadas no mesmo. (F.L.)

Boas porque sem o programa não poderia ingressar no mercado de trabalho, me capacitar profissionalmente (L. S.)

Tudo de bom, gostaria de fazer tudo novamente, só falta oportunidade. (T.C.)

O programa menor aprendiz foi uma boa iniciativa, deu para absorver muito conhecimento para nos alunos, mas só que não foi bom aproveitamento pelas empresas, pois trabalhamos em um só setor e isso não nos permitiu que nos mostrássemos outras funções. (B. J. A.)

De que foi realmente muito bom, e que senti que os professores queriam que nós realmente aprendêssemos, e que nos qualificamos para esse mercado tão concorrido, e eu aproveitei todo esse momento para poder realmente adquirir esses conhecimentos. (A. P.)

O Senac possui um ótimo ensino profissional, com professores realmente capacitados para um ótimo trabalho. (E. J.F.)

Faltou fiscalização por parte dos órgãos competentes, com isso acarretou a exploração dos menores. (G. V.)

Eu gostei, foi uma experiência muito boa, pois eu não subi (sic) aproveitar, mas agora quando teve outra experiência dessa eu não vou dar bofeira, vou lutar com todas as minhas forças que eu tenho agora mais do que nunca. (L.C. F.)

Seria melhor se o estágio fosse mais tempo, mas foi bom pela maturidade alcançada, pelos conhecimentos que eu ganhei e pelo entrosamento meu com a área de trabalho. (A .P. S.).

Foi bom. Pena que durou pouco tempo. Porém nos ajudou muito, contribuindo para nossa formação. (R. R. C.).

São totalmente boas porque nada mi prejudicou, pelo contrário, me ajudou muito a crescer no mercado de trabalho, a respeitar o próximo. (N. S. S.).

Bom para o nosso desenvolvimento e aprendizagem. (L. S.R.)

Ótimas, já que este programa nos deu a oportunidade de podermos conhecer e adentrar no mercado de trabalho, nos favorecendo a eventuais e futuros empregos, tanto na área do comércio ou não. Pois os nossos professores não nos deram apenas uma aula sobre comércio, mas sim de como se lidar com o comércio. (B.S.S.)

Foi muito bom, aprendi muitas coisas boas de saúde, técnicas de vendas, educação foi o mais importante. O ensino foi ótimo dos professores. Aprendemos a ser unidos um com o outro, a amizade, foi muito legal. Aprendi muito até sinto saudades das amizades e dos professores. (D.P.L.)

É uma grande oportunidade para quem sabe aproveitar, eu tirei o máximo de proveito que pude, apesar de que naquela época não tinha uma maturidade adequada, porém contei com a ajuda de meus familiares. (C.J.S.)

Foi bom poderia ter durado mais e que o curso de computação durasse mais. (R. C. S.)

São as melhores possíveis, o clima foi muito bom, fiz muitos amigos, aprendi muitas coisas importantes para o crescimento profissional e pessoal. (C. C.P.)

O programa foi o máximo para mim, eu me senti realizado ao poder conseguir alcançar meus objetivos e mostrar um pouco da minha capacidade, aonde eu pude confiar no meu potencial. Estou muito realizado e espero e vou fazer o melhor que posso para chegar aonde eu quero. (J.L.S.)

A análise empreendida, tomando como referência o Programa de Aprendizagem desenvolvido no Senac no Maranhão, permitiu identificar questões, aspectos e dimensões que configuram o programa na atualidade, do ponto de vista

teórico-metodológico e político, tratado a partir da relação trabalho-educação na sociedade brasileira.

Dados de sua execução, permitiram ainda o desenho de um retrato dos aprendizes, de modo a mostrar quem são, o que fazem, como vivem e o que pensam, buscando estabelecer relações entre a aprendizagem e efeitos sobre condição atual e perspectivas de vida e profissional dos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traduz, com todos os seus limites, um percurso teórico-metodológico e humano próprio e determinado em seu propósito de compreender o trabalho do adolescente na sociedade atual. Seu objetivo não foi em nenhum momento apontar novidade, mas diante da realidade, tirar vendas que o cotidiano do fazer profissional tende a colocar. Então, estranhar foi o primeiro passo compreendido como condição para chegar o mais próximo possível da realidade; não aceitar questões e concepções pretensamente acabadas sob pena de se repetirem esquemas conceituais.

Assim, com que este estudo se preocupou foi explicitar a funcionalidade da profissionalização precoce no âmbito do Programa do Menor Aprendiz, desenvolvido pelo SENAC. Deste modo, a análise se posiciona na contramão da tendência que destaca a profissionalização precoce como algo natural e normal, apresentada como solução inovadora no enfrentamento de problemas sociais, como o desemprego e a má distribuição de renda.

Os resultados exibidos pela pesquisa dão conta de uma parcela da juventude maranhense, participante do programa, com perfil definido. A grande maioria com renda familiar de até três salários mínimos, oriunda de famílias numerosas, em que mais da metade são negros e pardos. Inseriram-se no programa, através da indicação de familiares, trabalhadores nas empresas, e após a conclusão da sua participação estão sem ocupação e sem dar continuidade aos estudos, 77,7% já concluíram o ensino médio e apenas 11% estão exercendo atividades profissionais, ainda que na informalidade.

Verificou-se que o debate sobre a política pública de profissionalização dos jovens tem sido marcado pela preocupação predominantemente trabalhista e pela visão do trabalho como alternativa de inclusão social do adolescente desfavorecido economicamente e, por vezes, como uma consequência inevitável da pobreza. Tal enfoque, no entanto, revela-se insuficiente, além de não compreender este sujeito em formação, com necessidades próprias e adequadas à idade - físicas, psicológicas e materiais -, desconsiderando, inclusive, processos culturais, como parte integrante de sua própria vivência. Nesse aspecto, para essa faixa etária parece que, em vez de trabalho, seria necessário oportunizar experiências concretas de apropriação de saberes como patrimônio da humanidade.

A reformulação proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso em alteração à CLT, no que diz respeito à aprendizagem, pretendeu regulamentar a inserção ao mercado de trabalho de adolescentes com idade entre 14 a 18 anos, a partir da vinculação ao programa de aprendizagem e educação profissional. A relação de trabalho e formação profissional, estabelecida através de um contrato de trabalho por prazo determinado, ampara o adolescente com algumas garantias trabalhistas, ao mesmo tempo em que reduz encargos, o que em grande medida beneficia mais empresários empregadores que aprendizes. A este programa deu-se o nome de Aprendizagem, ou Lei do Menor Aprendiz, que apenas mais recentemente optou suprimir o termo “menor”, por considerá-lo depreciativo, uma vez que pode aludir ao código de menores referente à Doutrina da Situação Irregular, considerado ultrapassado para a nova concepção adotada.

No entendimento do Ministério do Trabalho e Emprego, o termo aprendizagem “consiste em formação técnico-profissional metódica que permite ao jovem aprender uma profissão e obter sua primeira experiência como trabalhador”.

Como estratégias de ação para revigorar a oferta e a demanda por aprendizagem, o MTE definiu o estabelecimento de termos de cooperação junto aos agentes que atuam com a formação em aprendizagem profissional, contendo plano de trabalho, metas de formação e colocação de jovens aprendizes no mercado de trabalho, com o objetivo de intensificar a sua promoção.

Além disso, como estratégia de aumentar o nível de conhecimento do empresariado acerca da legislação e seus benefícios, incentivou os empresários à contratação de aprendizes, acenando com redução de encargos, incluindo valores rescisórios, uma vez tratar-se de experiência. O Governo Federal certifica como parceiras do Programa Primeiro Emprego as empresas, não condicionadas por força da Lei, que aceitarem contratar aprendizes.

Este é um aspecto que guarda com o objeto de estudo relações importantes, merecendo, portanto, ser referido. Trata exatamente do papel que se atribui às entidades sem fins lucrativos, acompanhando uma tendência caudatária do ideário neoliberal que transfere responsabilidades como a aprendizagem profissional, por exemplo, para outras organizações da sociedade civil.

Mudanças societárias que marcam a atualidade sob o domínio do receituário neoliberal formam um conjunto articulado de processos que vão da reestruturação produtiva e financeirização da riqueza à reforma do Estado e expansão do Terceiro Setor. Este último tem-se destacado pela emergência crescente de novas formas de associativismo civil aliadas às já tradicionais, mencionando ainda a filantropia empresarial. Em outros termos, poder (Estado), dinheiro (mercado) e cultura associativa (Terceiro Setor), processos aparentemente específicos e independentes, ao guardar um elemento comum que os une – os interesses de mercado - respondem funcionalmente ao novo padrão produtivo e às

exigências decorrentes do capitalismo global no qual se reafirma a primazia absoluta do mercado.

Ao eliminar e reduzir as regulações democráticas no último século, o Estado vem gradativamente se minimizando no que diz respeito à defesa dos interesses coletivos, mas forte e máximo quando se trata da defesa dos interesses do mercado, especialmente do capital financeiro. De uma economia de mercado antes regulada pela ação do Estado de modo a garantir uma cobertura das demandas sociais, reconhecidas como direitos por força de mobilizações da sociedade civil, passou-se a uma sociedade de mercado em que as regras de convivência social são ditadas pela disputa entre os mais fortes e os mais fracos.

Só para marcar a incongruência entre a intenção de tomar para si funções que anteriormente estavam sob o domínio do Estado e sua capacidade efetiva de cumpri-la, basta dizer que, mesmo nos países centrais o financiamento do chamado Terceiro Setor é realizado, majoritariamente, com fundos públicos: renúncia fiscal, dinheiro de impostos, enfim, com o financiamento do Estado.

De qualquer forma, a questão social tem-se inscrito cada vez mais na agenda de setores da sociedade civil, através de bandeiras como a redução das desigualdades sociais, o investimento em educação e a criação de programas desenvolvimento – de geração de emprego e renda - para as pessoas mais pobres.

Os que defendem a importância do Terceiro Setor atribuem a ele co-responsabilidades pela garantia da coesão social em que as empresas, através de filantropia empresarial e as entidades sem fins lucrativos, em aliança, teriam o papel de amenizar os efeitos socialmente perversos da lógica do mercado. No entanto, seja pela falta de sustentação social, seja porque defende o *status quo*, o Terceiro Setor não tem força para questionar a atual lógica do poder.

O Programa de Aprendizagem evidenciou um aspecto recorrente nas políticas públicas no Brasil: são focalizadas e desarticuladas de outras políticas, tais como a política educacional e a política econômica. Torna-se central assinalar que nenhuma alternativa tomada de modo isolado será suficiente para abarcar a diversidade existente entre jovens no mercado de trabalho brasileiro em geral e em particular o maranhense.

As políticas para juventude, de forma ampla, deveriam ser orientadas para o desestímulo ao ingresso juvenil na PEA⁴⁹, retardando-se ao máximo a chegada do momento desse contingente tentar “conseguir trabalho” para, desta forma, poder dar conta das demandas familiares e da sua própria sobrevivência com maior autonomia material.

Como a economia brasileira vem ostentando, ano após ano, taxas de crescimento muito inferiores aos níveis exigidos pelas necessidades de criação de emprego, para se conseguir ao menos absorver os novos ingressantes no mercado de trabalho, necessário seria uma alteração estrutural, o que dependeria substancialmente do ingresso do país numa rota de crescimento sustentado de longo curso.

Como se pode perceber nas entrevistas, o direito à profissionalização e a garantia de uma inserção econômica produtiva para obtenção de independência financeira é questão central para os jovens pesquisados, o que nos leva a concluir que o trabalho ocupa posição central na agenda juvenil. Entretanto, essa leitura dos dados não autoriza interpretações que venham a enveredar pelo entendimento de que os jovens estariam demandando empregos imediatos.

⁴⁹ PEA – População Economicamente Ativa.

O emprego ou ocupação profissional sobressai na pesquisa. Ao responderem, expressaram essa consciência da dificuldade de inserção quando, em enorme proporção, referiram-se ao emprego como um dos principais problemas a preocupá-los. Com isso, não está declarando que a forma de melhor eliminar essa preocupação residiria na imediata obtenção de um emprego.

Ratificou com muita força a defesa da relevância da esfera do trabalho entre os jovens, quer com respeito aos seus aspectos objetivos (inserção ocupacional e renda), quer no tocante aos seus atributos subjetivos (considerados em sua dimensão formativa como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades e auto-conhecimento, construção da autonomia em relação à família, acesso a outras formas de sociabilidade, realização pessoal e vivência da própria condição juvenil). Além disso, angariou forte apoio à leitura de que o trabalho deve ser compreendido como um direito dos jovens.

Em todas as perspectivas colocadas, não se poderá deixar de combiná-las com a garantia de promover, em simultâneo, a elevação da escolaridade, pelo fornecimento de oportunidades de acesso e permanência em cursos com formação geral ampla e profissional.

De qualquer modo, essa combinação imprescindível entre escolarização e inserção dos jovens no trabalho impõe a discussão e o equacionamento de novos parâmetros para a jornada de trabalho, a construção de meios mais efetivos de apoio e acompanhamento aos jovens na construção de suas trajetórias nas esferas do trabalho e da educação.

Um dos espaços mais adequados à realização dessa necessidade deve ser a própria escola, adequada a essa função.

Também se evidenciaram importantes “leituras” sobre os muitos significados do trabalho para os jovens. O que nos leva a pôr em destaque a busca por alternativas de ocupação em que se pudessem combinar de modo mais satisfatório e gratificante a obtenção de renda e a realização pessoal.

Finalmente, a afirmação de que as políticas públicas, a par de reconhecerem o trabalho como um direito dos jovens, deveriam fazê-lo acompanhadas da compreensão de contextualizá-lo como um conjunto amplo de possibilidades e espaços de geração de trabalho e renda, garantindo aos diferentes segmentos juvenis o acesso a efetivas condições de escolha a partir das suas próprias trajetórias e cenários de vivência. O seu entrelaçamento com as demais órbitas de interesse fundamental para a juventude, especialmente sua associação com os temas da educação e cultura e da participação social.

Os dados apresentados corroboram as afirmações feitas sobre a síntese de resultados do programa, ratificando que a questão não se coloca na qualificação profissional nem na experiência de aprendizagem, uma vez que, mesmo qualificados esses jovens, não conseguiriam emprego.

No entanto, a resposta que se espera da sociedade e das políticas públicas não deveria se circunscrever na automática reação que se exprimisse por meio da promoção de políticas que tivessem por único objetivo ampliar a quantidade de jovens inseridos em atividades produtivas agregadoras de valor de mercado. Seria possível somar a relevância dada à educação com aquela referida ao emprego/atividades profissionais, uma vez que uma das motivações mais importantes para se estudar está relacionada à obtenção futura de uma boa inserção ocupacional.

Conseguir conciliar a perspectiva de geração de emprego associada à aquisição por parte da clientela juvenil de atributos imprescindíveis para a realização da existência adulta é um desafio para qualquer política. Há de se buscar uma trajetória de crescimento econômico sustentado que possibilite o equacionamento, ainda que gradual, do problema do desemprego com vistas a combater e erradicar toda e qualquer forma de trabalho de adolescentes até os 16 anos, incluindo na forma de contrato de aprendizagem.

Outra questão que se coloca como necessária é a articulação de um amplo espaço de debate sobre o Sistema S, as escolas técnicas federais, estaduais e municipais e seus papéis nas políticas de trabalho para jovens. No sentido de fomentar e apoiar a constituição de empreendimentos e cooperativas de jovens considerando a necessidade de ampliar as alternativas de geração de trabalho e renda a partir de atividades já desenvolvidas por jovens, grupos ou organizações juvenis em diferentes áreas — educação, comunicação, cultura, lazer, esporte, meio ambiente, entre outras, para a construção de alternativas de geração de trabalho e renda na área social.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. **Políticas Públicas Juventude em pauta**, São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ANTUNES, Maria Elizabeth Lima. **Os Equívocos da Excelência**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SABER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARRETCHE, Marta, Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 39, p. 3-40, jan./jun. 1995.

ARRUDA, Marcos. Ongs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: WARDE; HASSAD. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política Pública**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

AZEVEDO, Neyza Dias da Cruz. **Análise Ocupacional**. [s.L.]: Editora Rio, 1976.

BARREIRA, Irllys A. F. **O legado de Bourdieu na construção de uma sociologia crítica**. 2003. Mimeografado.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 56).

BIANCHETTI, Lucídio. **Da Chave de Fenda ao Leptop Tecnologia Digital e Novas Qualificações**: desafios à educação. Petrópolis; Florianópolis: Vozes, 2001.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã Editora, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre (a). **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre (b). **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRAGA Lucelma Silva. **Uma civilização sem alma?** Educação e Revolução Passiva. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Columbres, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: Legislação Básica**. 5.ed. Brasília, 2001.

Brasil. Lei Nº 9394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da CLT dos art. 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433. Legislação Federal e marginália. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. 106. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

Brasil. Decreto Nº. 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §. 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, ano 61, mar./abr. 1997..

BRASIL. Instrução normativa nº 26 de 20 de dezembro de 2001. Baixa instruções para orientar a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos programas de aprendizagem. DOU. 27 de dezembro de 2001, p. 258. seção 1.

BRITO, Alexsandro Sousa. O crescente interesse do Banco Mundial pela educação no Brasil: razões explicativas. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 26, fev. 2002.

BUCI-GLUCKMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRUNO, Lúcia Emília N. Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In: BRUNO, Lúcia. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CARVALHO, Celso do Prado de. **A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 63).

CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e Formação Profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1997.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CHESNAIS, François. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo. (Org.) **Globalização e Socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

COLARES, Marcos. **Aprendizado Trabalho e Dignidade**: discutindo perspectivas legítimas de ocupação produtiva para a adolescência no Brasil. Fortaleza: Perfil, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF; Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo, UNESP, Brasília, DF; Flacso, 2000b.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF; Flacso, 2000c.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. Emprego e Qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, Marco Antônio. (Org.) **Reforma do Estado & Políticas de Emprego no Brasil**. Campinas: UNICAMP.IE, 1998.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1987.

DELUIZ, Neise. **Formação do Trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

DIAS, Ilzeni Silva. **Empresa e Escola frente aos novos desafios da formação profissional**. São Luís: EDUFMA, 2001.

ENQUITA, Mariano F. **A face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALBO, Ricardo Nery. **Questões metodológicas para o direito**. Comunicação apresentada ao V Congresso Brasileiro de Filosofia, 3 a 8 de setembro, USP, 1995.

FÁVERO Osmar, GIOVANNI Semeraro. (Orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIAS, Flavio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**: para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Flavio Bezerra de. **A globalização e o Estado Cosmopolita**: as antinomias de Jurgen Harbermas. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Flavio Bezerra de. A descoberta do Estado Brasileiro. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.10, n. 22, p.57-65, nov. 2000.

FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Vera Jeani Martins. **Programa Primeiro Emprego**: o olhar de quem viveu. 2005. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2005.

FERRETTI, Celso João. (Org.) **Trabalho Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

FILHO, Domingos Leite Lima. (Org.) **Educação profissional**: tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

FOGAÇA, Azuete. A educação e a reestruturação produtiva no Brasil. In: OLIVEIRA, Marco Antônio. (Org.) **Reforma do Estado & Políticas de Emprego no Brasil**. Campinas: UNICAMP.IE, 1998.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. A Reforma no Instituto da Aprendizagem no Brasil. **Revista LTr**, n. 02, p.140-147, fev 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GENTILI, Pablo **Neoliberalismo, qualidade e educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e a educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMEZ, Carlos Minayo. et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na Educação do trabalhador. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Harvey, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. et. al. **Tecnologias, trabalho e educação**. São Paulo: Vozes, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos** - o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Ilma Fátima de. Censo escolar 2005. **Informativo da SEMED**. São Luís: SEMED, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2o. grau**. O trabalho como Princípio educativo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; 63).

KUENZER, Acácia Zeneida. **Planejamento e Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; 21).

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LEHER, Roberto. A ideologia da Globalização na Política de Formação Profissional Brasileira. In: LIMA FILHO, Domingos Leite. (Org.) **Educação profissional**: tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e Sociedade em Transformação**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

LENINE, V. I. **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Alfa-Omega. 1988. v. 2.

LIMA, Moreira Terezinha. **Trabalho Infantil**: concepções e estratégias de enfrentamento. São Luís: UFMA/PPGPP, 2001.

LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. **Qualificação e Emprego no Brasil**: uma avaliação dos resultados do PLANFOR. 2004. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2004.

MACHADO, Lucília. **Implicações da institucionalização da noção de competências**. [S. l.]: MEC/ 2003. Mimeografado.

MACHADO, Lucília. **Educação e Divisão Social do Trabalho, Contribuição para o Estudo do Ensino Técnico Industrial Brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).

MACHADO, Lucília et. al. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus: Cedes: Ande, Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.).

MANFREDI, Sílvia Maia. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maia. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998.

MARKET, W. **Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador**. Disponível em: <<http://www.anpd.org.br>>. Acesso em: 28 ago 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MENEZES, Ana Maria Dorta de. (Org.) **Trabalho Sociabilidade e Educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MONFREDINI, Ivanise. **Relação de parceria empresa/escola: o projeto “qualidade no ensino” patrocinado pela Câmara Americana de Comércio**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NEVES, Lucia M. Wanderley. (Org.) **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lucia M. Wanderley. **Educação e Política no Brasil Hoje**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1992.

NOVAES, Regina, **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, Ramon. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho escolar: In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria Fátima Félix. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, Oris de. **O Trabalho Infanto-Juvenil no Direito Brasileiro**. Trabalho Infantil, OIT, Brasil, 1993.

OLIVEIRA, Ramon. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, Sergio. (Org.) **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vanilda et. al. Ensino das Humanidades: a modernidade em questão. Texto: Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. São Paulo: Cortez, 1991.

PASSETTI, Edson. **O que é Menor**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PINTO, Fábio Machado. **Pequenos Trabalhadores**. Santa Catarina: UFSC, 1995. 91.

PLANTAMURA Vitangelo. A questão do trabalho no Senac e a compreensão de mundo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 21, n. 1, jan./abr., 1995.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 2002.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POCHMANN, Márcio. **Atlas da Exclusão Social**. Os ricos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2004.

POCHMANN, Márcio. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

POCHMANN, Márcio. **e-trabalho**. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

POCHMANN, Márcio. **Relações de Trabalho e Padrões de Organização Sindical no Brasil**. São Paulo: LTr, 2003.

POCHMANN, Márcio. **O desafio da inclusão social no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.

POCHMANN, Márcio. **Reestruturação Produtiva**. Perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social. São Paulo: Vozes, 2004.

PIOTTE, J.M. **O pensamento político de Gramsci**. São Paulo: Afrontamento, 1975.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira - A Organização Escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.) **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. Formação – Centro de Apoio à Educação Básica/ Unicef, São Luís: Central dos Livros, 2004.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Projeto Jovem Cidadão**: agosto de 2004 a julho de 2007. São Luís: Central dos Livros, 2005.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 1990. 105 p.

RODRIGUES, Marly. **A Década de 50, populismo e metas de desenvolvimento no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992. (Série Princípios).

SALES, Mione Apolinário. **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHIS, Enric. **Da Escola ao Desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; 42).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SENAC DN. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 1997.

SENAC DN. **Referenciais para a Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2001.

SENAC DN. **Competências Básicas**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2000. (Docentes, Programa de Desenvolvimento).

SENAC DN. **Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2003.

SETUBAL, Maria Alice. (Coord.) **Educação Básica nos anos 90**: políticas governamentais e ações da sociedade civil. São Paulo: Cenpec, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA Cristiane Fernandes da. **Trabalho e Quimeras**: dilema vivido pelo jovem operário. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Luís Heron. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Políticas Públicas para o Trabalho: um desafio para os Municípios Maranhenses**. São Luís: Instituto do Homem, Mestrado em Políticas Públicas, UFMA, 2000.

SILVA, Roberto da. **Os Filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**, São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Mana Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. (Coleção o que você precisa saber sobre).

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa época; 78).

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003. (Coleção os porquês da desordem mundial — mestres explicam a globalização).

SOUSA, Luciana F.; LISITA, Verbena M. S. de S. (Org.) **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro, DP&A.

SOUZA, José. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. Os jovens na relação sociedade-estado: entre "problemas sociais" e concepções ampliadas de direitos. In LEÓN, Oscar Dávila. (Org.) **Políticas públicas de juventud en America Latina**. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

TEÓFILO, Maria da Penha. **Parceria Estado e Sociedade Civil: estudo de uma experiência na educação no município de Açailândia – MA**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TOSCHI, M.S., OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez 2005.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2005: Infância Ameaçada. Brasília: Unicef Brasil. 2005

UNICEF. Educação para todos: e as ONGs? In: Contribuições e desafios de Jomtien Encontro Latino-Americano de ONGs. Jomtien: Unijul. **Contexto & Educação**, v. 7, n. 26, p.21-47, abr./jun. 1992.

XAVIER, Maria Elisabete S. P. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Cortez, 1992.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e canbenho. In: WANDERLEY, Manângela Betfore. (Org.) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

ZARIFIAN, Philippe. **Mutações dos Sistemas Produtivos e Competências Profissionais**: a produção industrial de serviços. Paper apresentado no Seminário "Reestruturação Produtiva, flexibilidade do Trabalho e novas Competências profissionais. COPPE/UFRJ, 24 de agosto de 1998".

ZARIFIAN, Philippe. Competências e Organização Qualificadora no Meio Industrial. IN: MINET, Francis; PARLIER, Michel; WITTE, Serge. **La Compétence**: my the, Construction ou Réalité? Paris, L. Hartmattam, 1994.

ZARIFIAN, Philippe. **O Modelo da Competência, trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO APLICADO OS ADOLESCENTES QUE PARTICIPARAM DO
PROGRAMA APRENDIZAGEM NO PERÍODO 2003 - 2004

DATA: ____/____/____

1. Nome: _____ Estado civil: _____
2. Endereço: _____
3. Data de nasc: ____/____/19____ Local de nasc.: _____
4. Renda familiar: _____ Quantos residem : _____ Raça/cor/etnia: _____
5. Escolaridade: () Ens. Fund. Completo () Ens. Fund. Incompleto
() Ens. Médio concluído () Ens. Médio. Cursando - Estudante: () sim () não
6. Trabalha atualmente: () sim () não
Onde: _____ tempo: _____
Reg. em carteira: _____ Função: _____
Salário: _____ Jornada diária: _____
7. Sentimento que melhor define o trabalho que desenvolve hoje, ou no programa:
() satisfação () insatisfação () obrigação () necessidade () independência
() auto-realização () exploração () outro? Qual? _____
8. Em média, com que freqüência você, (marque conforme os números):
(1) Sempre/quase sempre (2) às vezes/raramente (3) Nunca/quase nunca
() vai ao cinema () assiste a show () vai à praia () teatro () festas
() lê um livro () biblioteca () Museus () passeia em praças ou clubes
() participa de jogos/brincadeiras () vai a estádios ou quadras desportivas
() visita amigos () assiste a TV () participa de atividades recreativas escolares
() atividades religiosas () usa computador () usa a internet () vídeo game
() outras? Qual? _____
9. Como se deu sua entrada no programa? Descreva. _____
10. Existe compatibilidade entre o que você gostaria de fazer profissionalmente e o que você aprendeu no programa? () sim () não () em parte. Justifique sua resposta:
11. Você acha que a formação profissional oferecida contribuiu para sua atuação profissional após o término do programa? () sim () não () em parte Explique sua resposta. _____

12. Você se sentiu preparado para exercer uma profissão após o término do contrato? () sim () não () em parte Explique sua resposta.
13. O que você acha que motivou as empresas a contratarem adolescentes aprendizes? () Por uma obrigação legal () Pelo salário mais baixo () pela possibilidade de ensinar o menor sobre a prática na empresa () outro
14. Qual o clima geral que predominou no Senac durante o curso:
() ameno () incentivo () confiança () estímulo () cordialidade
() disciplina () cobrança () desconfiança () rigor () ameaça
() coação () intimidação () exploração () humilhação () punição
15. Qual o clima geral que predominou na empresa durante o programa:
() ameno () incentivo () confiança () estímulo () cordialidade
() disciplina () cobrança () desconfiança () rigor () ameaça
() coação () intimidação () exploração () humilhação () punição

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ADOLESCENTES QUE PARTICIPARAM DO
PROGRAMA APRENDIZAGEM NO PERÍODO 2003 - 2004

DATA: ____/____/____

1. Nome:.
2. Empresa em que prestou serviço: _____ Ano: _____
3. Você teve alguma experiência de trabalho, remunerado ou não, antes de entrar no programa?
4. Você acha que o tempo dedicado ao programa prejudicou o seu rendimento escolar?
5. Hoje você está trabalhando? Em que atividade?
6. Acha justo o salário que recebe: _____ Quanto deveria ganhar: _____
7. Lazer/entretenimento: Atividade com que se ocupam no fim de semana:
8. O que mais gostariam de fazer no tempo livre:
9. Você acha que a formação profissional oferecida contribuiu para sua atuação profissional após o término do programa?
10. Quais são suas impressões sobre o programa?

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISORES DO SENAC QUE
TRABALHARAM COM O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM 2003 E 2004

DATA: ____/____/____

1. Nome:.....
2. Cargo/função/ tempo na instituição:
3. Tempo de trabalho com os aprendizes:
4. Data das turmas do programa de aprendizagem, mês e ano:
5. Número de alunos por turmas:.....
6. Cursos oferecidos:.....
7. Carga Horária por disciplina/ Carga horária total:.....
8. Horário de funcionamento das turmas/ Dias da semana no Senac e na empresa.....
9. Como se deu o processo de matrícula inicial dos aprendizes e composição das turmas:
10. Falar sobre as orientações iniciais dadas aos aprendizes através do Manual do Aluno.....
11. Como se deu processo de acompanhamento e avaliação dos alunos, no Senac e na empresa.....
12. Quais são suas impressões sobre o programa?

ANEXOS

ANEXO A – Quadro demonstrativo das disciplinas do núcleo básico

	CH	Componente curricular
Núcleo Básico	80	1. Competências Básicas para O Trabalho — apresentação pessoal, busca da identidade, comportamento profissional, o trabalho em equipe, a comunicação com o grupo de trabalho, a legislação da Aprendizagem Comercial, entrevista de emprego e currículo.
	36	2. Administração e Organização do Trabalho — a importância de considerar as estruturas e formas organizacionais que atendam os critérios de participação, humanização do trabalho, exercício da cidadania e qualidade de vida no trabalho.
	20	3. Saúde — direito individual e dever para com coletivo. Saúde como resultado da qualidade de vida.
	56	4. Informática — ferramenta essencial de conquista e democratização da informação, de comunicação, de desenvolvimento e de trabalho.
	54	5. Comunicação — um espaço de análise e vivência da expressão oral e escrita em língua portuguesa, na perspectiva da comunicação dentro do contexto profissional.
	30	6. Marketing Pessoal — a estética do trabalho, o estilo pessoal e a estética de si mesmo
	20	7. Higiene, Organização — higiene, organização e relações entre os espaços físicos, das relações entre as pessoas e o comportamento individual como fatores fundamentais na criação dos ambientes visando a melhoria da qualidade de vida.

	30	8. Organização e Estética de Ambientes — organização e relações entre os espaços físicos, das relações entre as pessoas e o comportamento individual como fatores fundamentais na criação dos ambientes visando a melhoria da qualidade de vida.
	34	9. Recepção e Atendimento a Clientes — ética e estética das relações entre os clientes na prestação de serviço, ampliando o conceito de cliente cidadão.
Carga horária total do núcleo básico 360 horas		

Fonte: Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços/ Senac-MA 2003

ANEXO B - Quadro demonstrativo das disciplinas do núcleo profissionalizante

Aprendizagem em Serviços de Departamentos

Núcleo Profissionalizante	CH	Componentes curriculares do Curso de
	80	<p>1. Rotinas em Departamento administrativos</p> <p>Preencher documentos a serem contabilizados (Borderô, NF, etc), controle bancário (conciliação bancária), emissão de recibos, controle de empréstimo de documentos, arquivo e protocolo, caixa diário e emissão de notas fiscais.</p>
	80	<p>2. Rotinas em Departamento de Pessoal</p> <p>recrutamento, seleção, processo de admissão, registro de empregados, contrato de trabalho, vale transporte, tipos de remuneração, adicionais (noturno, insalubridade, periculosidade), férias, 13º salário, benefícios de previdência social, FGTS, cálculo de verbas rescisórias e guias de recolhimento de obrigações sociais.</p>
	60	<p>3. Rotinas em Departamento de contabilidade</p> <p>princípios contábeis (capital e patrimônio), fatos contábeis, registro contábil (lançamento, razonetes, balancete de verificação), contas patrimoniais e resultados, plano de contas (classificação, função do plano de contas), escrituração fiscal (livros, diários, razão, caixa), noções do simples, regimes contábeis (de competência e de caixa), apuração simplificada do resultado do exercício.</p>
	30	<p>4. Rotinas em Departamento de Patrimônio 30</p> <p>setor de compra e estoque, cadastro de fornecedores, requisição de material e ficha de controle.</p>
Carga horária total do núcleo básico 220 horas		

Fonte: Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços/ Senac-MA 2003

ANEXO C - Quadro demonstrativo das disciplinas do núcleo profissionalizante

Aprendizagem em Operações de Serviços em Vendas

Núcleo Profissionalizante	CH	Componentes curriculares do Curso de
	70	1. Técnicas de Vendas e Telemarketing — Princípios das relações interpessoais; histórico da venda; a comunicação na venda; marketing direto; pré-abordagem e abordagem; apresentação do produto ou serviço; as objeções; o pós-venda; negociação em qualidade; clientes, fornecedores e concorrentes, quem são eles?.
	50	2. Técnicas do Operador de Caixa - problematizando as operações fundamentais; juros, porcentagem regra de três; o profissional operador de caixa; o equipamento: recursos, manuseio e registro; documentos: cheque, nota fiscal, recibo, cartão de crédito, ticket; formas de pagamento; cartão, em espécie. Cheque e ticket; cancelamento e estorno.
	20	3. Técnicas de Supervisão de Salão e Venda — visão geral da loja; a arrumação; organização; abastecimento; Operações de Serviços em áreas de promoção; atendimento; reunião com Vendas funcionários e relatório.
	50	4. Técnicas de Fiscal de Caixa - abertura e fechamento do caixa; troca de bobinas; recolher sangrias; cancelar compras; abastecer os caixas; fazer troca de operadores; solucionar problemas com cheque, cartão ou ticket; coordenar trabalho da frente de loja.

	50	5. Técnicas de Reposição de Mercadoria — organizar as prateleiras; colocar etiquetas de preços; verificar a validade dos produtos; auxiliar ou fazer pedido; cuidar para que não falte mercadoria; manusear os palet; abastecer sem obstruir a passagem do cliente; informar aos clientes produtos similares; fazer exposição de produtos em promoção.
Carga horária total do núcleo básico 220 horas		

Fonte: Programa de Aprendizagem em Comércio Bens e Serviços/ Senac-MA 2003