

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

VINICIUS BRANDANI GODKE

**A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM
PROFISSIONAL EM CURITIBA: UMA ESCOLA DO TRABALHO**

CURITIBA

2025

VINICIUS BRANDANI GODKE

**A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM
PROFISSIONAL EM CURITIBA: UMA ESCOLA DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

G586 Godke, Vinicius Brandani.

A formação da juventude no programa de aprendizagem profissional em Curitiba: uma escola do trabalho/ Vinicius Brandani Godke; orientadora Prof.^a Dra. Josélia Schwanka Salomé.

116f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025

1. Programa de aprendizagem 2. Formação profissional.
3. Juventude. 4. Políticas públicas. I. Dissertação (Mestrado)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em
Educação. II. Título.

CDD – 373.246

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

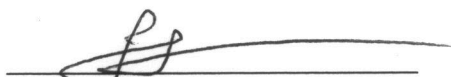
MESTRADO EM EDUCAÇÃO


ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e vinte e cinco, foi realizada a sessão de Defesa de **Dissertação de Mestrado** intitulada **“A Formação da Juventude no Programa de Aprendizagem Profissional em Curitiba: uma escola do trabalho”** apresentada por **Vinicius Brandani Godke**. Os trabalhos foram iniciados às 14 horas pela **Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do Mestrando. Encerrados os trabalhos às 16 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:


A banca aprova o texto, salienta a relevância do tema e recomenda sua publicação sob a forma de livro, capítulos e artigos.


Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé – Presidente da Banca / Orientadora – UTP


Assinatura



Conceito


Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira - Membro Titular Interno – UTP


Assinatura

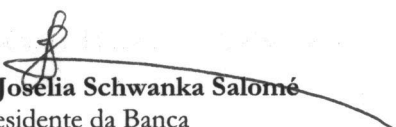

Conceito

Prof. Dr. Márcio Bernardes de Carvalho – Membro Titular Externo – UFT

 Documento assinado digitalmente
MARCIO BERNARDES DE CARVALHO
Data: 02/09/2025 12:02:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Assinatura


Conceito

Curitiba, 26 de agosto de 2025


Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé
Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

O desejo de ingressar no Mestrado surgiu do incentivo da minha família, que sempre acreditou, e demonstrou, que a educação tem o poder de transformar vidas. Sem esse apoio, em especial do meu pai Francisco e da minha mãe Risoleta, essas páginas não estariam construídas. A eles, meu profundo agradecimento por me apoiarem, cuidarem de mim e acreditarem na minha formação. Esta conquista também é de vocês, eu sou parte de vocês!

Agradeço a minha esposa, Crislaine, por estar sempre ao meu lado, cultivando esperança e coragem para enfrentar todos os obstáculos dessa jornada, além da compreensão das várias horas e dias de ausência para dedicação a esse desafio. Sua confiança e determinação me ensinaram que as conquistas e oportunidades aparecem para aqueles que lutam.

À minha irmã favorita Rafaela, com seu jeito leve e cheio de vida, em plena juventude, me lembrou do valor de lutar por um amanhã mais justo e possível. Também, agradeço a minha madrastra Ana, que sempre me tratou com carinho e me mostrou outras possibilidades de vivência, cultura e conhecimento do Brasil a fora.

Agradeço a minha querida orientadora, Josélia Schwanka Salomé, que dedicou o seu tempo a me ajudar, evoluir e construir essa dissertação. Obrigado pela sua disponibilidade, gentileza e carinho com a minha trajetória acadêmica. Aproveito também para agradecer os membros da banca professores Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Márcio Bernardes de Carvalho, pelas contribuições teóricas que enriqueceram esse trabalho e pelo tempo dedicado.

Aos docentes, equipe administrativa e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, meu agradecimento por fazerem parte da minha trajetória acadêmica proporcionando experiências, por meio de seminários, debates, estágio docência e escrita científica.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro ao longo do mestrado.

“Para o sonho converter-se em realidade, há necessidade de
coragem, audácia e determinação”

(Juscelino Kubitschek)

RESUMO

O Programa de Aprendizagem Profissional é uma política pública destinada a incluir adolescentes e jovens, de 14 a 24 anos, no mercado de trabalho. Seu funcionamento depende fortemente das parcerias entre instituições de ensino e empresas, inserindo o programa nas dinâmicas do sistema capitalista. Dado que a educação é uma alavanca essencial para a mudança social, essa relação pode direcionar a formação dos jovens para atender predominantemente aos interesses mercantis, sem promover uma formação integral que ultrapasse o âmbito estritamente profissional. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender em que medida a formação da juventude no Programa de Aprendizagem Profissional em Curitiba possibilita a inserção no mercado de trabalho sem limitar a formação integral dos estudantes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando procedimentos bibliográficos e documentais, com base nas legislações que fundamentam essa política, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 10.097/2000 e o Decreto nº 9.579/2018. Além disso, foram analisadas as orientações propostas por organizações multilaterais, como o Banco Mundial, em relação à formação da juventude. A análise foi orientada pelos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, os quais auxiliam na compreensão das transformações da história e das sociedades humanas. Os resultados indicam que a formação dos jovens trabalhadores inseridos no Programa de Aprendizagem é fortemente voltada ao desenvolvimento de competências relacionadas às demandas imediatas do mercado de trabalho. Logo, os conhecimentos e habilidades desenvolvidos nos cursos não oferecem uma real possibilidade de formação integral, na qual os participantes compreendam criticamente seu papel na sociedade e atuem de forma consciente e transformadora. Como contribuição, o estudo buscou proporcionar discussões que ofereçam subsídios para o aprofundamento de todos os envolvidos com essa política, promovendo um entendimento crítico sobre os desafios, limitações e potencialidades do Programa de Aprendizagem Profissional a nível nacional e regional.

Palavras-chave: Programa de Aprendizagem; Formação Profissional; Juventude; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The Professional Learning Program is a public policy aimed at including adolescents and young people, aged 14 to 24, in the labor market. Its operation depends heavily on partnerships between educational institutions and companies, inserting the program into the dynamics of the capitalist system. Once education is an essential lever for social change, such relationship can direct young people's formation to predominantly serve commercial interests, without promoting full education that goes beyond the strictly professional scope. In this sense, this study aims to understand to what extent young people's formation in the Professional Learning Program in Curitiba enables students to enter the labor market without limiting their integral formation. In order to do so, qualitative research was carried out, using bibliographic and documentary procedures, based on the legislations that underpin this policy, such as the Consolidation of Labor Laws (CLT), The Statute of the Child and Adolescent (ECA), the Law No. 10,097/2000 and the Decree No. 9,579/2018. In addition to that, guidelines proposed by multilateral organizations, such as the World Bank, in relation to the formation of young people were analyzed. The analysis was guided by the epistemological assumptions of the historical-dialectical materialism, which help to understand the transformations of history and human societies. The results indicate that the formation of young workers included in the Professional Learning Program is strongly focused on the development of skills related to the immediate demands of the labor market. Therefore, the knowledge and skills developed in the courses do not offer a real possibility of an integral formation, in which participants critically understand their role in society and act in a conscious and transformative way. As a contribution, the study sought to provide discussions that offer support for the deepening of all those involved with this policy, promoting a critical understanding of the challenges, limitations and potential of the Professional Learning Program at national and regional levels.

Keywords: Learning Program; Professional Formation; Youth; Public Policies.

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 – TERMOS ADOTADOS PELO IBGE	86
ESQUEMA 2 – POPULAÇÃO JOVEM (14 A 24 ANOS) NO MERCADO	88

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO POR GRANDES REGIÕES	89
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO POR REGIÕES APRENDIZES	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CAPÍTULO V, DECRETO N° 9.579/2018	75
QUADRO 2 – ARTIGO 50, DECRETO N° 9.579/2018.....	78
QUADRO 3 – ARTIGO 53, DECRETO N° 11.479/2023.....	79
QUADRO 4 – SEÇÃO VI, CAPÍTULO V, DECRETO N° 9.579/2018	81
QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO TOTAL DE JOVENS REGIÃO SUL.....	90
QUADRO 6 – COMPARAÇÃO GRÁFICO 01 E 02	96
QUADRO 7 – DADOS IDH E RENDA MENSAL DOMICILIAR	97
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO TOTAL DE APRENDIZES REGIÃO SUL	98
QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DE APRENDIZES POR SETOR ECONÔMICO	98
QUADRO 10 – COMPARAÇÃO NÍVEL PARANÁ.....	100
QUADRO 11 – COMPARAÇÃO NÍVEL CURITIBA.....	100
QUADRO 12 – POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE INFORMALIDADE	101
QUADRO 13 – COMPARAÇÃO INFORMALIDADE e APRENDIZES.....	102

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFC – Corporação Financeira Internacional
IFPR – Instituto Federal do Paraná
MESP – Metodologia SENAI de Educação Profissional
MIGA – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MPPR – Ministério Público do Paraná
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

TCH – Teoria do Capital Humano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES E DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	24
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO	24
2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1889 – 1945)	32
2.3 CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDES TRABALHADORAS	42
3 CONTRADIÇÕES DO PROJETO NEOLIBERAL PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA	52
3.1 NEOLIBERALISMO E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL	52
3.2 ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE	63
3.3 A LEGISLAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	72
4 PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM CURITIBA.....	84
4.1 FONTE DE DADOS E TERMILOGIAS DA POPULAÇÃO ANALISADA.....	85
4.2 PANOMARA GERAL DA JUVENTUDE NO BRASIL	87
4.3 PROGRAMA DE APRENDIZAGEM: CENÁRIO ESTADUAL E REGIONAL	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui uma parte essencial da minha trajetória de vida. Seguindo os passos da minha família, que escolheu o ambiente escolar como profissão, minha decisão não foi diferente. Minha primeira experiência como docente foi como voluntário no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Campo Largo, em 2018. Neste desafio, que durou um ano e meio, pude ministrar conteúdos de matemática para os alunos do último ano do ensino médio em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na época, estava cursando o 5º período de Engenharia e embora esse curso não seja diretamente ligado à docência, como a licenciatura, ela permanecia presente nas minhas atividades extracurriculares. Buscava me envolver em monitorias e projetos de iniciação científica, com o intuito de me conectar com contexto acadêmico. Foi nesse momento que a docência, como escolha profissional, esteve presente em meus pensamentos.

Assim, após vivências anteriores no ensino, na extensão e na pesquisa, em 2022 ingressei como professor na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, com atuação voltada especialmente aos cursos do Programa de Aprendizagem Profissional. Desde os primeiros momentos de contato com essa política pública, diversas questões despertaram minha curiosidade e provocaram inquietações pessoais, especialmente em relação aos fatores históricos que impulsionaram a criação e o desenvolvimento do programa, à definição de um público específico como destinatário dessa política e à forma como esse projeto político contribui para a formação integral e para a construção da trajetória pessoal e profissional dos jovens participantes.

Essas reflexões motivaram a escolha do tema desta pesquisa e orientaram a delimitação do objeto de estudo, centrado na formação da juventude no âmbito do Programa de Aprendizagem em Curitiba. Com base nisso, o estudo propõe um aprofundamento nos aspectos históricos, sociais e legais que sustentam e orientam essa política pública. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (Brasil, 2025) o Programa de Aprendizagem Profissional “é uma política pública de

inclusão de adolescentes e jovens de 14 a 24 anos e de pessoas com deficiência, sem limite de idade, no mercado de trabalho¹”.

O Programa de Aprendizagem, historicamente é regulado pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), por meio do decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Brasil, 2024). O programa oferece uma formação técnico-profissional que combina atividades teóricas e práticas. As atividades teóricas são de responsabilidade de entidades qualificadas, como escolas técnicas, serviços nacionais de aprendizagem, organizações sem fins lucrativos e entidades de prática desportiva. Já as atividades práticas são coordenadas pelas empresas contratantes, no ambiente real de trabalho (Brasil, 2024).

Assim, o estudante, conhecido como aprendiz, estabelece um vínculo empregatício por meio de um contrato de trabalho com duração determinada, que não pode ultrapassar dois anos. Durante sua formação, o jovem passa geralmente um dia da semana na instituição de ensino e os demais dias na empresa, sendo que a carga horária teórica “deve representar no mínimo 20% e no máximo 50% do total de horas do programa de aprendizagem” (Brasil, 2024, p. 38). Destaca-se que ao aprendiz são concedidos direitos trabalhistas como o registro em carteira de trabalho, férias, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), direitos previdenciários, vale-transporte, entre outros estabelecidos na CLT. Menciona-se também que, na letra da lei, o empregador deve dar preferência à contratação de adolescentes e jovens de 14 a 18 anos incompletos, além de priorizar a aqueles “em situação de vulnerabilidade ou risco social” (Brasil, 2024, p. 16).

Desde sua regulamentação pela CLT a política passou por diferentes atualizações, sendo significativamente reformulada pela Lei nº 10.097 de 2000, que alterou dispositivos da CLT para tratar especificamente da Aprendizagem Profissional.

Essa legislação dispõe sobre os direitos e deveres do aprendiz, da sua formação técnico-profissional, do contrato de trabalho e dos empregadores. Ainda, o programa possui respaldo na Lei nº 8.069 de 1990 a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Decreto nº 9.579 de 2018. O primeiro,

¹ Optou-se por utilizar o termo “mercado de trabalho” para designar o espaço em que se dá a compra e venda da força de trabalho, convertida em mercadoria no contexto do modo de produção capitalista. Embora alguns autores empreguem a expressão “mundo do trabalho” como sinônimo, nesta análise privilegia-se a primeira formulação pela maior aderência à perspectiva adotada.

estabelece sobre a proteção integral à criança e ao adolescente que em seu capítulo V aborda o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho, determinando por exemplo, direitos trabalhistas e previdenciários, proibição de trabalhos noturnos, perigosos, insalubres, além de considerar princípios da formação técnico-profissional. Em complemento, o segundo, regulamenta a contratação de aprendizes, detalhando aspectos, como: o contrato de aprendizagem, as entidades/intuições qualificadas para formação dos jovens, a formação técnico-profissional, a obrigatoriedade da contratação de aprendiz e seus direitos trabalhistas.

Nesse cenário, embora o programa seja uma iniciativa pública, seu funcionamento depende significativamente da participação de entidades privadas, o que o insere nas dinâmicas das relações capitalistas (Buiar, 2019). Essa dependência levanta discussões importantes sobre a qualidade e o direcionamento da formação do aprendiz, considerando que fatores econômicos, tributários e interesses empresariais podem influenciar essa prática educacional voltada ao trabalho.

Destaca-se que ao longo dos últimos anos o programa tem mostrado um crescimento no número de contratos ativos a cada ano. De acordo com a Relação Anual de Informações Sociais (Rais, 2022), em 2002, registravam-se aproximadamente 13.500 contratos vinculados ao programa, em 2012, esse número saltou para cerca de 300.000 e, ao final de 2022, havia mais de 500.000 contratos ativos. O último levantamento, disponibilizado pelo MTE, por meio do Painel de Informações da Aprendizagem Profissional, realizado em março de 2025, divulgou um total de aproximadamente 645.000 contratos ativos (Brasil, 2025).

Essa expansão numérica deve ser compreendida e analisada na contradição do próprio modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo em que o programa facilita a inserção de jovens no mercado de trabalho, ele também atua como mecanismo de controle e regulação da sua força de trabalho. A formação oferecida, ainda que represente uma oportunidade de qualificação, ocorre com parâmetros definidos pelas necessidades do capital. A partir desse contexto, configura-se o problema de pesquisa: A formação da juventude no Programa de Aprendizagem Profissional em Curitiba possibilita a inserção no mercado de trabalho sem limitar a formação integral dos estudantes?

Para auxiliar a análise, retoma-se a origem da relação entre educação e trabalho. Saviani (1996) aponta que a educação está profundamente ligada à existência humana, surgindo junto com o próprio homem. Diferente dos animais, que

se adaptam à natureza, o ser humano a modifica para atender às suas necessidades, e é essa ação, conhecida como trabalho, que define sua essência. Sendo assim, o trabalho “é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto” (Frigotto, 1995, p. 32). Nesse contexto, a forma como o homem vive é influenciada pela maneira como ele cria as condições para sua própria existência, considerando fatores sociais, culturais e históricos de seu tempo.

Durante a Idade Média, por exemplo, o modo de produção era predominantemente agrícola, voltado para atender às demandas locais. As relações sociais eram em grande parte naturais, com comunidades formadas principalmente por laços de sangue (Saviani, 1996). Com a transição do modo de produção feudal, para o modo de produção capitalista, “as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais” (Saviani, 1996, p. 155). Nesse sentido, a sociedade deixa de se organizar com base em princípios e normas considerados naturais para se organizar com base em leis e normas formalmente estabelecidas por acordos sociais e políticos.

Assim, a produção capitalista “exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda de força de trabalho” (Braverman, 1987, p. 54). Para Saviani (1996, p. 155), “a sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra (...) ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios”. Nesse contexto, o trabalhador se torna dependente de quem possui os meios de produção, vendendo sua força de trabalho para receber um salário. Esse processo altera as relações econômicas e as dinâmicas sociais, tornando o trabalho uma atividade subordinada aos interesses do capital. Nesse processo de assalariamento, segundo Manfredi (2016, p. 30), “o trabalhador troca sua capacidade de trabalho por um salário, uma remuneração, cujos valores, em geral são estipulados pelo mercado”.

É nesse contexto que a Educação Profissional se fortalece no Brasil. Durante a transição do século XIX para o XX, com o aumento da demanda por uma força de trabalho qualificada e o deslocamento das populações do campo para as cidades devido às revoluções industriais, a Educação Profissional, a partir da criação de escolas de ofícios e instituições voltadas para a formação técnica, surgiu como uma resposta às novas exigências do sistema capitalista. Segundo Batista (2013), a

Educação Profissional, no seu período inicial, foi direcionada para a classe proletária, em especial aos filhos dessa classe.

Nesse cenário, Manfredi (2016, p. 38) aponta que a “expansão do capitalismo industrial, durante os últimos séculos, criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho”, assim, as escolas profissionais foram estabelecidas com o objetivo de formar uma mão de obra qualificada, mas também para disciplinar a classe proletária, com cursos desvinculados a formação teórica (Muller, 2013).

Nessa perspectiva a educação se transforma em um campo social de disputa por hegemonia (Frigotto, 1995). Para o autor, “na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (Frigotto, 1995, p. 26). Em seus estudos, Kuenzer (1992, p. 30) aponta que é partir da separação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual que,

a um grupo de reduzido de pessoas cabe o exercício das funções intelectuais, justificado pela capacidade e competência que permitem escolaridade mais extensa, escamoteando-se o caráter de classe da referida divisão; já à maioria da população compete o exercício das tarefas de execução, para o que não se exige muita instrução e experiência, sob a alegação, fornecida pela escola e já incorporada ao discurso do trabalhador, da sua suposta incapacidade para aprender.

Percebe-se que a relação entre o processo de produção com os processos educativos, tornam-se conflitantes e contraditórios dentro da sociedade capitalista (Frigotto, 1995). A partir dessas influências e direcionamentos, com a crescente industrialização o país organiza suas legislações, escolas e força de trabalho para atender o ensino profissional. Nesse contexto, destaca-se a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que desempenhou uma função central na estruturação do Programa de Aprendizagem no Brasil. A sua implantação, no entanto, foi marcada por disputas de interesses tanto entre órgãos do próprio Estado quanto entre segmentos do empresariado industrial.

Estudos anteriores em dissertações e teses, apontam que o programa atende majoritariamente aos interesses do mercado de trabalho e não aos da classe trabalhadora (Belmiro, 2018; Buiar, 2019; Katrein, 2018; Pfaffenseller, 2014). Buiar (2019) destaca que, nas relações capitalistas, crianças e adolescentes passaram a ser tratados como mercadorias, uma vez que as regulamentações e legislações

estabelecem salários mais baixos para os jovens, em comparação aos adultos. Além disso, por falta de experiência, os jovens são menos propensos a questionar as condições de trabalho impostas.

Nessa relação, atribui-se as razões do desemprego juvenil à própria juventude, devido à falta de qualificação profissional. Esse entendimento coloca o jovem como responsável da sua própria condição de vida (Katrein, 2018). Menciona-se que esse posicionamento de “auto responsabilização” teve influência direta das políticas neoliberais no Brasil e no mundo. Esse sistema normativo não coloca as políticas públicas como prioridade, pelo contrário, afirmam que a igualdade promovida pelo Estado prejudica a possibilidade de concorrência (Anderson, 1995). Os governos neoliberais “propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (Gentili, 1995, p. 114).

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo está integrado às práticas governamentais e institucionais, gerando concorrência e competitividade generalizada entre indivíduos e instituições. “Os pressupostos de individualidade, competição e concorrência são as bases do pensamento neoliberal” (Belmiro, 2018, p. 39). Essas transformações exigiram uma força de trabalho mais capacitada e adaptável, apta a responder rapidamente às novas demandas do mercado.

Em países periféricos, como o Brasil, a política neoliberal ganhou força a partir da crise do capitalismo iniciada na década de 1970, marcada pela recessão global decorrente da crise do petróleo. Como consequência da sua própria crise, o modelo de produção vigente na época, chamado de Fordista (baseado na produção em massa), também entrou em declínio. Nesse cenário, abriu-se espaço para um novo modelo de produção, conhecido como Toyotismo, modelo produtivo que prioriza a produção sob demanda, a flexibilidade e a multifuncionalidade dos trabalhadores (França, 2017).

Essas características, embora tenham surgido em um contexto específico da indústria e não estejam diretamente ligadas à origem do neoliberalismo, passaram a se alinhar às exigências do novo contexto político e econômico global. Essa mudança exigiu trabalhadores multifuncionais e capazes de atuar em ambientes dinâmicos e competitivos, o que impactou diretamente as estruturas de formação profissional e a demanda por uma educação mais alinhada às novas realidades econômicas.

Assim, no contexto educacional, observa-se que os países centrais, aqueles com maior disponibilidade de recursos financeiros, têm utilizado organizações internacionais como instrumentos de controle sobre as estruturas educacionais em países menos desenvolvidos (Nogueira et al., 2024). Uma dessas organizações é o Banco Mundial (BM). Para Amorim e Leite (2019, p. 31), “no campo da educação a atuação do BM se ampliará, a partir dos anos de 1990, tanto na elaboração e no financiamento quanto no controle das políticas educacionais”.

O interesse do BM pela educação, em especial em países em desenvolvimento, tem como base a Teoria do Capital humano (TCH). Para Frigotto (1995), a TCH entende a educação como formadora da força de trabalho, ou seja, como um meio de gerar produtividade e renda. Essa teoria, foi colocada como “panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo” (Frigotto, 1995, p. 41). No entanto, a TCH ao idealizar a educação apenas como uma forma de aumentar a produtividade e a renda, desconsidera as condições históricas e sociais que estimulam as desigualdades.

Nesse contexto, dois conceitos centrais passam a orientar as reformas educacionais promovidas sob influência da política neoliberal e dos organismos internacionais: competência e empregabilidade. O conceito de competência desloca o foco da formação integral para a aquisição de habilidades específicas voltadas ao desempenho funcional no trabalho. Já a empregabilidade transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua inserção no mercado, como se o acesso ao emprego dependesse exclusivamente de sua qualificação e esforço pessoal. Ambos os conceitos, dessa forma, acabam por reforçar os problemas estruturais do sistema capitalista, perpetuados e moldados pela atuação da classe dominante.

Nessa linha de pensamento, o objetivo geral do estudo é compreender em que medida a formação da juventude no Programa de Aprendizagem Profissional em Curitiba possibilita a inserção no mercado de trabalho sem limitar a formação integral dos estudantes. Como objetivos específicos tem-se: (i) examinar os aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil, com ênfase no Programa de Aprendizagem Profissional (ii) identificar, nas legislações que apoiam o programa e em documentos de organizações multilaterais, como o Banco Mundial, as orientações para a formação da juventude trabalhadora e (iii) descrever o Programa de Aprendizagem Profissional em Curitiba.

Para isso, o estudo irá se basear nos autores e autoras como: Dermeval Saviani, Ricardo Antunes, Acácia Zeneida Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Newton Duarte, Eraldo Leme Batista, Harry Braverman entre outros intelectuais e estudiosos que partem dos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Essa abordagem teórica “vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico” (Severino, 2013, p. 101), a qual auxilia na compreensão das grandes transformações da história e das sociedades humanas, partindo do conceito que a realidade não é um conjunto de coisas estáticas, mas sim um processo dinâmico, em constante movimento e transformação, impulsionado por contradições e conflitos (Pires, 1997). Essa perspectiva permite uma compreensão mais profunda dos fatores econômicos, sociais e políticos que moldam as estruturas e os eventos ao longo do tempo.

Nesse sentido, entende-se que a educação é uma atividade humana que participa da organização social, operando de maneira dialética com a sociedade capitalista (Cury, 2000, p. 13). Portanto, para compreender a formação da juventude no Programa de Aprendizagem, é essencial, como ponto de partida, analisá-lo historicamente, considerando a dialética entre indivíduo e sociedade. Segundo Katrein (2018, p. 24), os Programas de Aprendizagem são “apreendidos como fenômenos historicamente situados (...) é papel da pesquisa (...) perceber sua origem e formação como resultado de múltiplas determinações”.

Para apoiar o suporte teórico do objeto, o estudo empregará o procedimento de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (Severino, 2013, p. 107) tais como livros e publicações. A pesquisa nos documentos, por sua vez, vale-se de materiais que “não tiveram nenhum tratamento analítico” (Severino, 2013, p. 107), como exemplo leis, decretos, memorandos e ofícios. Neste contexto, essa dissertação se propõe a estudar a Lei 10.097/2000 que alterou dispositivos da CLT relacionados ao trabalho de adolescentes e jovens, a Lei 8.069/1990 que dispõe sobre o ECA, o decreto 9.579/2018 que apoia a regulamentação do Programa de Aprendizagem, bem como documentos publicados por organizações multilaterais para a formação da juventude trabalhadora, como o Banco Mundial.

Com relação ao estado da arte desta pesquisa, buscou-se identificar Dissertações e Teses a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na biblioteca digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se para a pesquisa as palavras-chave (I) Programa de Aprendizagem; (II) Lei da Aprendizagem; (III) Programa jovem Aprendiz; (IV) Aprendizagem técnico-profissional. Nesse levantamento, optou-se por não delimitar o período da busca, pois ao combinar duas palavras-chave simultaneamente no banco de dados, o número de resultados obtidos, na maioria dos casos, foi inferior a cinco. Com essa escolha, foi possível ampliar o alcance da pesquisa e garantir mais opções de resultado para análise.

Após análise do título, resumo e palavras-chave foram selecionados quinze trabalhos que relacionavam a formação do aprendiz e sua inserção no mercado de trabalho. Desses quinze, foram escolhidos três para a leitura mais detalhada. Os critérios utilizados para essa seleção final incluíram estudos que apresentavam: (I) contexto histórico da educação profissional, em especial o Programa de Aprendizagem, (II) a concepção ontológica do trabalho e sua relação com a educação, (III) a política neoliberal nos anos 1990 no Brasil, (IV) a orientação teórica e metodológica do materialismo histórico-dialético e (V) a categoria juventude e seus direitos. O estudo da arte foi realizado no mês de maio de 2024.

Deste modo, o primeiro capítulo desta dissertação tem como propósito examinar os aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil, alinhando-se ao objetivo específico de analisar o Programa de Aprendizagem Profissional. Para isso, busca-se compreender o conceito de trabalho e sua relação com a educação no modo de produção capitalista. A partir dessa reflexão, são avaliadas as influências dessas dinâmicas no desenvolvimento das estruturas educacionais, com ênfase na educação profissional. Além disso, o capítulo discute a inserção de crianças, adolescentes e jovens nesse processo, evidenciando os desafios econômicos e sociais enfrentados ao longo desse percurso histórico, bem como as principais legislações que sustentam e regulamentam essa modalidade de formação.

O segundo capítulo tem como objetivo identificar, nas legislações que apoiam o programa e em documentos de organizações multilaterais, como o Banco Mundial, as orientações para a formação da juventude trabalhadora. Para esse fim, parte-se da contextualização das transformações econômicas e políticas que influenciaram a Educação Profissional no Brasil, com ênfase nas mudanças ocorridas a partir da década de 1990, marcadas pela ascensão do neoliberalismo. O texto também analisa trechos do relatório do Banco Mundial, que evidenciam aspectos do direcionamento da formação da juventude voltado para o mercado de trabalho. Por fim, apresenta

uma descrição detalhada da legislação que regula o Programa de Aprendizagem Profissional, abordando os direitos e deveres tanto dos aprendizes quanto dos empregadores.

O terceiro capítulo corresponde ao objetivo específico de descrever o Programa de Aprendizagem Profissional em Curitiba. Nele são apresentadas e analisadas as orientações para a formação da juventude no programa, estruturadas na metodologia por competências, com destaque para o Estado do Paraná e o município de Curitiba. Além disso, o capítulo examina o alcance dessa política pública, detalhando os principais cursos ofertados, as instituições formadoras envolvidas, os setores econômicos nos quais os jovens são inseridos e os tipos de ocupação que desempenham. Também são comparados o número de participantes do programa com o total da população brasileira de 14 a 24 anos, assim como com o contingente dessa faixa etária inserido no mercado informal de trabalho. Essas informações fundamentam a análise sobre as expectativas da formação oferecida e sua contribuição efetiva para o desenvolvimento integral da juventude.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a oferecer uma compreensão aprofundada sobre a formação da juventude no Programa de Aprendizagem Profissional em Curitiba, articulando aspectos históricos, legais e práticos dessa política pública no intuito de contribuir para o debate sobre os desafios da formação profissional, enfatizando a importância de garantir uma formação integral que vá além da qualificação técnica, promovendo inclusão e desenvolvimento social.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES E DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Este capítulo apresenta uma base histórica, econômica e social para a compreensão da criação do Programa de Aprendizagem no Brasil, a partir do fortalecimento da Educação Profissional no país. A discussão apresentada e os autores citados ajudam a compreender as dinâmicas sociais e econômicas postas, revelando as relações de poder e as estruturas que moldam estas relações. Para isso, o capítulo está organizado em três seções. A primeira conceitua o trabalho em seu sentido ontológico, analisando as transformações ocorridas a partir das revoluções industriais e como essas mudanças impactaram a relação entre trabalho e educação no país. A segunda seção aprofunda o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, entre os anos de 1889 e 1945, destacando as correlações de forças que moldaram esse nível de ensino. É nesse período histórico que surgem as primeiras regulamentações sobre o aprendiz. Por fim, a terceira seção apresenta como a infância, adolescência e juventude das classes trabalhadoras foram forçadas a estabelecer vínculos precoces com o mercado de trabalho. Também são abordadas, nessa seção, as legislações mais recentes que contribuíram para a garantia dos direitos desses grupos sociais.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

As temáticas sobre trabalho e educação têm mantido uma relação estreita e contínua ao longo do processo histórico. Destaca-se que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). O trabalho é, antes de tudo, “um processo entre o homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2014, p. 326). Desse modo, o que define a existência humana é o trabalho, uma vez que este necessita produzir continuamente sua própria existência (Saviani, 1989). Nesse processo de sobrevivência, o ser humano estabelece relações com a natureza que o cerca.

Sendo assim, “o próprio ser humano é uma parte da natureza, nela inserido e dela inseparável” (Antunes, 2018, p. 36). Dessa forma, cabe ressaltar a diferença

entre a atividade humana da atividade animal. A investigação dessa diferenciação, conforme apontado por Duarte (2004), é crucial, pois requer a compreensão da historicidade da condição humana. Assim, a definição de homem mais difundida é aquela que o homem é um animal racional (Saviani, 2007), e este atributo da racionalidade permite que os seres humanos, também animais, realizem atividades para “produzir os meios de satisfação de suas necessidades” (Duarte, 2004, p. 48). Em contrapartida, os outros animais, são caracterizados por processos espontâneos e imanentes, sem a capacidade de definir objetivos conscientemente (Duarte, 2004).

Para Braverman (1987, p. 50-53) o “trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo”, “instinto e execução são indivisíveis”. Nesse contexto, compreende-se a definição de trabalho no seu sentido ontológico. De acordo Saviani (1989, p. 08), “trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la”. Braverman (1987) aponta que o trabalho é uma atividade proposital que altera o estado natural para melhorar sua utilidade, orientado pela inteligência. Já para Antunes (2018, p. 41), seguindo a ótica marxista, ressalta que trabalho é “uma espécie de relação de mediação, ou metabolismo entre ser humano e natureza, mediação esta capaz de produzir as coisas necessárias à satisfação das necessidades humanas”.

Frigotto (2001, p. 74), aponta que para Marx, “o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade”. A primeira dimensão é direcionada a atender as necessidades básicas do ser humano, como alimentação e abrigo, necessidades essas que são inerentes a todos os seres humanos ao longo da história. Somente após satisfazer essas necessidades, o ser humano pode se dedicar à segunda dimensão do trabalho, que estão relacionadas as atividades criativas. Exemplos dessas atividades incluem a criação de tecnologias como a máquina de escrever e a energia elétrica, que contribuem significativamente para a melhoria da vida humana (Frigotto, 2001).

Sendo assim, o ser humano, ao iniciar o processo de transformação da natureza, começa a criar o mundo humano, o mundo da cultura (Saviani, 2015). Essa produção da existência humana, Saviani categoriza como trabalho material. Dessa forma, no momento que o ser humano busca garantir a sua sobrevivência adaptando a natureza as suas necessidades, por meio do trabalho material e dos processos de trabalho, este necessita,

antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (Saviani, 2015, p. 286).

Esta antecipação, promove a produção de conhecimentos, conceitos e valores a qual Saviani (2015) categoriza como trabalho não-material, sendo nesta categoria que a educação se faz presente. Entretanto, faz-se necessário distinguir a categoria do trabalho não-material em duas modalidades, sendo que:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (Saviani, 2015, p. 286).

Nessa mesma linha de pensamento, Frigotto (2001) destaca que além do trabalho estar relacionado a criação e regulação da vida humana, este também possui um caráter educativo, sendo tanto um dever quanto um direito.

Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana (Frigotto, 2001, p. 74).

Nesse cenário, “é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana” (Saviani, 1989, p. 08), como o modo de produção antigo, modo de produção feudal e modo de produção capitalista. Carmo (1992), retrata que na civilização grega, por exemplo, a noção de trabalho estava relacionada à rotina da utilização das mãos em contato com utensílios rudimentares sem uma preocupação mercantil, marcado por uma sociedade escravista. Já na Idade Média, com o feudalismo, Saviani (1989, p. 09) destaca que o trabalho era predominantemente agrícola, para o cultivo da terra, os quais não necessitavam de uma “incorporação de conhecimentos sistemáticos”. Nessas sociedades predominavam um “sistema de produção de bens materiais voltado para a satisfação de uma gama limitada e pouco cambiante de necessidades materiais e imateriais” (Manfredi, 2016, p. 23), o trabalho possuía um fim de subsistência.

Com o surgimento de pequenas fábricas, do trabalho livre e a apropriação privada da terra, inicia-se uma inversão dessa relação, o qual começa a ser visto como algo admirável, ainda que este, até então, tenha desenvolvido predominantemente de modo artesanal ou artístico (Carmo, 1992). Com o avanço da revolução industrial, caracterizada pela presença de máquinas e ferramentas e a intensa expansão comercial, ocorreram profundas transformações comerciais, econômicas e sociais que configuraram o capitalismo. Sobre essa temática, Mandredi (2016, p. 24) aponta que,

transformações importantes vão ocorrer nas sociedades humanas e nas formas de organização do trabalho quando da produção de subsistência se passa para a produção para a troca, para os mercados. A produção de bens materiais passa, então, a priorizar, em vez de bens de uso, bens a ser vendidos e trocados no mercado.

Este tipo de sociedade “revoluciona constantemente as técnicas de produção”, além de tender a um “processo de industrialização da agricultura e urbanização do campo” (Saviani, 1989, p. 9-10). Neste período da manufatura, “o trabalho familiar (...) e a atividade de artesão sofreu um processo de desqualificação” (Carmo, 1992, p. 29).

Com isso, cabe destacar, que a relação entre educação e trabalho no modo de produção capitalista tornou-se evidente com a transição do sistema de produção artesanal para a produção mecanizada (Saviani, 2007). A transição entre os sistemas alterou significativamente a percepção dos trabalhadores em relação ao processo produtivo. O trabalho na fábrica baseia-se na divisão do processo produtivo, o que permite a fragmentação da produção em tarefas simplificadas e a substituição do trabalho humano por máquinas (Mandredi, 2016). Anteriormente, no sistema artesanal, os trabalhadores tinham uma compreensão abrangente da confecção do produto, mas, com a introdução da produção mecanizada, esse entendimento integral foi substituído por um aprendizado mais fragmentado e específico (Kuenzer, 1995).

Adam Smith (1988, p. 17) descreve esse aprendizado, ilustrando-o com a fabricação de um simples alfinete, onde “um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto afia (...)”. Com essa nova forma de produção, o processo de fabricação não envolve apenas um operário realizando uma operação geral. Pelo contrário, agora ele é subdividido em várias operações únicas, cada uma executada por operários distintos. Tal processo, por meio de sua divisão em operações parciais, minimiza a necessidade de qualificação da mão de obra, desencoraja o raciocínio e estabelece uma divisão acentuada entre o trabalho

manual e intelectual (Kuenzer, 1995). Nesse contexto “ocorre um processo de metamorfose do trabalho que, de autônomo e independente passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital (Manfredi, 2016, p. 25). Em seus estudos, Pinto (2007, p. 16) aponta que,

a industrialização, como atividade econômica básica do desenvolvimento capitalista, tal como a conhecemos hoje (ligada a toda uma gama de outras esferas como a pesquisa científica voltada ao desenvolvimento tecnológico e à inovação industrial), e suas diversas especializações (siderurgia, metalúrgica, química, telecomunicações etc.), consolidou-se somente a partir das últimas décadas do século 19. A partir de então, a acumulação crescente de bens e capitais em posse do empresariado faz surgir outros ramos, dentre os quais as primeiras formas de financiamento de grandes investimentos na indústria, visando ampliar sua escala de produção, processo que resultou nos grandes monopólios e oligopólios transnacionais existentes atualmente em vários setores.

Para sustentar essa dinâmica econômica, foi necessário estudar técnicas de produção para aumentar continuamente a capacidade produtiva, a diversificação industrial, a eficiência dos processos e a redução de custos. Essa busca por aprimoramento levou ao desenvolvimento de sistemas como o taylorismo e o fordismo, que estruturaram a fragmentação do trabalho e destacaram a importância da padronização na produção.

Segundo Gomes (2013, p. 69), o taylorismo, idealizado por Frederick Winslow Taylor, buscou intensificar “os resultados do trabalho por meio da racionalização dos movimentos (...) esse método restringia-se ao controle dos movimentos dos operários e à reorganização dos postos apropriados para o trabalhador”. O taylorismo introduziu a ideia de que a eficiência poderia ser obtida por meio da análise científica do trabalho, detalhando e controlando cada movimento dos trabalhadores para maximizar a produtividade. Em suas pesquisas, Pinto (2007, p. 25) descreve que Taylor denominou suas propostas de administração científica, que se caracterizavam por “uma especialização extrema de todas as funções e atividades”. Ainda, aponta que

O elemento prático central é chamado “estudo do tempo”. Utilizando-se do conhecimento e da habilidade do trabalhador mais experiente da empresa, efetua-se um estudo de caráter experimental: basicamente, esse trabalhador realizará atividades de sua função em condições variadas, utilizando plenamente todas as suas capacidades, enquanto, nesse interim, outros trabalhadores esboçarão minuciosamente todas as operações intelectuais e físicas em uso, em seus traços essenciais, medindo tempo gasto na realização de cada uma, sejam movimentos riscados pelos braços no espaço, sejam operações de cálculo que devam ser executadas durante as atividades em questão. Após isso serão padronizadas as “melhores maneiras” (*the one*

best way) de executar cada atividade de trabalho, as quais serão repassadas aos demais trabalhadores como normas (Pinto, 2007, p. 25).

Com o avanço do taylorismo e a aplicação de seus princípios, Henry Ford trouxe uma nova perspectiva para esse tipo de produção. Gomes (2013, p. 69) ressalta que Ford foi “o responsável pela linha de montagem na indústria, a qual tornou o processo mais abrangente, requerendo toda uma estrutura (máquinas, esteiras, espaço etc.) para sua efetivação”. O objetivo central do modelo fordista era “o aumento da produção e venda a preço reduzido para estimular o consumo em massa (França, 2017, 157). Essa mudança foi colocada em prática na indústria automotiva, onde a linha de montagem, com uma divisão fragmentada, possibilitou a produção em larga escala. Ao longo da linha,

as diversas atividades de trabalho aplicadas à transformação das matérias-primas ou insumos foram distribuídas entre vários operários fixos em seus postos, após terem sido suas intervenções subdivididas em tarefas cujo grau de complexidade foi elevado ao extremo da simplicidade (Pinto, 2007, p. 31).

Sobre a divisão do trabalho, Marx (2014, p. 534) aponta que “a divisão manufatureira do trabalho supõe a autoridade incondicional do capitalista sobre homens que constituem meras engrenagens de um mecanismo total que a ele pertence”. Essa afirmação revela como os trabalhadores eram reduzidos a funções específicas e repetitivas, perdendo sua individualidade e autonomia, com pouco ou nenhum controle sobre suas condições de trabalho. Para França (2017, p. 158), no modelo Fordista o operário era intensamente explorado, o que “impunha a divisão entre o saber e o fazer e instaurava um sistema de disciplinamento e subordinação do trabalho ao capital”.

Além disso, a “manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente como também cria uma estrutura hierárquica entre os próprios trabalhadores” (Marx, 2014, p. 539). Ainda, ressalta que

se o trabalhador vende inicialmente sua força de trabalho ao capital porque lhe faltam os meios materiais para a produção de uma mercadoria, agora sua força individual de trabalho falha no cumprimento de seu serviço caso não seja vendida ao capital. Ela só funciona num contexto que existe apenas depois de sua venda, na oficina do capitalista (Marx, 2014, p. 540).

Nesse sentido, destaca-se que a busca por eficiência e produtividade ignora o valor do trabalho criativo e intelectual que os trabalhadores podem oferecer. Toda essa divisão e simplificação do trabalho, também impactou a estrutura educacional e intelectual, conforme indicado por Saviani (2007, p. 158),

os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas (...) se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

Logo, essa nova forma de produção, por meio das máquinas, estabeleceu requisitos básicos de qualificação geral, surgindo dois tipos de ensino: (i) a escola de formação geral, destinada a preparar as elites e classes dirigentes com amplo domínio teórico e (ii) as escolas profissionais, voltadas para formar as classes dirigidas para desempenhar funções operacionais e específicas no processo produtivo (Saviani, 2007).

Na mesma linha de pensamento, Kuenzer (1995, p. 47) destaca que essa dominação de uma tarefa parcial faz com que surjam dois tipos de ensino, a qual descreve como “uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador” os quais possuem finalidades diferentes. O primeiro destina-se àqueles encarregados das funções de planejamento e controle, com a aquisição do conhecimento sistematizado e elaborado cientificamente. Já a segunda refere-se a uma pedagogia de caráter fragmentado, ministrada no próprio ambiente de trabalho ou em instituições de formação profissional.

Frigotto (1995, p. 34) aponta que à medida em que o “sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: a escola disciplinadora e adestradora (...) e escola formativa”, sendo a primeira destinada aos filhos dos trabalhadores e a segunda para os filhos das classes dominantes.

Nesse sentido, para Saviani, a revolução industrial (2007, p.159):

pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se

requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Dessa forma, a história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, sendo determinada por relações de produção que resultam na exploração do trabalho humano e em sua alienação (Kuenzer, 1995). Para o sistema fabril e capitalista garantir a reprodução dos meios de produção (com a desqualificação e simplificação do trabalho) o capitalismo, segundo Severino (1986, p. 46):

precisa garantir também a reprodução da força de trabalho: ora, esta reprodução da força de trabalho está sendo assegurada pelo sistema escolar e por outras instituições, situadas fora da produção, e pressupõe, além da qualificação dos trabalhadores a submissão ideológica dominante como meio de preservar os lugares sociais, de acordo com seu interesse. A escola é a instituição encarregada de inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite.

Desde modo, à “revolução industrial correspondeu uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2007, p. 159). No Brasil, o movimento educacional também seguiu esse ideário, “a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixos e média da hierarquia ocupacional” (Kuenzer, 1992, p. 12).

Nota-se que, no contexto do modo de produção capitalista, em processo de estruturação, a partir das revoluções industriais, o trabalho tem seu sentido ontológico limitado, sendo reduzido a um instrumento de produção e lucro. A formação das classes trabalhadoras, limitadas em suas condições materiais, é instrumentalizada para atender às exigências do capital, moldando sujeitos não para compreender o processo produtivo em sua totalidade, mas para executar tarefas parciais, fragmentadas e repetitivas. Além disso, quando essas concepções atravessam a educação, o capital se aproveita para estipular tipos distintos de ensino conforme a origem de classe, aprofundando a separação entre aqueles que pensam e dirigem e aqueles que apenas executam.

Assim, é a partir desse recorte histórico, marcado pelo desenvolvimento do modelo industrial taylorista e fordista e pela dualidade educacional, que a Educação Profissional no Brasil se estrutura, tema apresentado na próxima seção.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1889 – 1945)

A burguesia brasileira, marcada por sua dependência em relação aos países centrais, levou décadas para dar início a um processo real de industrialização. Durante o período colonial (1530-1822), praticamente não houve espaço para o desenvolvimento de atividades manufatureiras, já que a economia era baseada principalmente na agricultura (Cunha, 1981). Mesmo depois da independência, em 1822, os acordos comerciais firmados com a Inglaterra continuaram impedindo o crescimento do capitalismo no Brasil (Cunha, 1981).

Até então, a burguesia brasileira buscava desenvolver suas forças produtivas, mas permanecia atrelada a acordos que favoreciam interesses estrangeiros. O capitalismo precisava se expandir, mesmo que isso significasse romper com o modo econômico e de produção vigente. De um lado, um país marcado pela exploração da força de trabalho escrava, de outro, o capitalismo começando a exigir uma nova forma de trabalho, com pessoas livres e assalariadas (Manfredi, 2016). Não por acaso, a escravidão no Brasil foi oficialmente abolida em 1888, pela Lei Áurea, nº 3.353.

Nesse sentido, nesta subseção, apresenta-se a análise da historicidade da Educação Profissional no Brasil, abrangendo principalmente o período republicano, de 1889 a 1930, e estendendo-se até o final da Era Vargas, de 1930 a 1945, abordando as contradições existentes nesse período histórico. A escolha desses períodos auxilia a compreensão e desenvolvimento da origem do Programa de Aprendizagem.

A primeira república (1889 – 1930) foi um período de transição para o Brasil, marcado por profundas transformações sociais, econômicas e políticas, pois o “país ingressava em uma nova fase econômica-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização” (Manfredi, 2016, p. 55). De acordo com Gallindo (2013, p. 47), “devido a grandes transformações, como a recente abolição, um processo, ainda que incipiente, de industrialização, incentivou a vinda de pessoas do campo para a cidade em busca de trabalho”. Esse processo não ocorreu de forma voluntária. Ao contrário, foi impulsionado pelas contradições do modo de produção capitalista em expansão, que se desenvolvia forçando os trabalhadores do campo a se submeter às novas exigências do capital.

Com o aumento da população nas cidades e o ainda o reduzido número de vagas nas indústrias em formação, instalou-se uma crise econômica e social, marcada

pela grande procura por trabalho e pela escassa oferta de empregos (Gallindo, 2013). Esse contexto levou à intensa exploração de mão de obra barata, especialmente a de mulheres e crianças. Como consequência, a situação de miséria se agravou para boa parte da população, e as questões relacionadas às crianças abandonadas, pobres e trabalhadoras passaram a ganhar mais visibilidade (Gallindo, 2013).

O período da Primeira República também foi marcado por um grande fluxo de imigrantes europeus para o Brasil (Manfredi, 2016). A chegada desses trabalhadores atendeu à necessidade do capital por mão de obra barata, a fim de suprir, naquele momento, as demandas da expansão industrial do país. Nesse contexto, o novo modelo econômico exigia a inclusão das camadas populares no processo educativo, visando capacitá-las para atender às novas demandas do trabalho urbano (Gallindo, 2013), além de “promover aos desprovidos economicamente a aprendizagem de um ofício, uma profissão para que se tornassem úteis através do trabalho à sociedade industrial” (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020, p. 18).

Para isso, conforme apontado por Manfredi (2016), foi necessário adaptar, reconfigurar e criar bases do sistema educacional no país com o apoio e iniciativa do Governo Federal, estadual, assim como a de outras frentes, como da igreja católica e membros da equipe cafeeira. Assim, o Estado percebendo a urgência de realizar tais mudanças, especialmente voltadas a formação profissional, iniciou a criação de legislações e instituições direcionadas a educação técnica.

Em dezembro de 1906, foi publicado o Decreto nº 1.606, que regulamentou o ensino profissional no Brasil sob a orientação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, estabelecendo diretrizes específicas para a educação profissional (Gallindo, 2013). Já em 1909, no governo Nilo Peçanha, o decreto nº 7.566 cria as Escolas de Aprendizes Artífices, as quais buscavam ofertar um ensino profissional, primário e gratuito (Brasil, 2024). Segundo Gomes (2013, p. 63), essas escolas possuíam “prédios, currículos e metodologia próprios” e os “ofícios oferecidos eram de os de marcenaria, alfaiataria e sapataria”.

Direcionadas às camadas mais pobres da sociedade, essas instituições revelaram, em sua fundação, um preconceito social em relação a esse nível de ensino (Gomes, 2013). Para Kuenzer (1992, p. 12), desde o momento que surge,

a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por uma finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e

desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional.

Logo, os destinatários “não eram apenas os pobres e os desafortunados, mas sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” (Manfredi, 2016, p. 55). Muller (2013, p. 94) retrata que a formação profissional no início do século XX estava “ligada a um adestramento para o trabalho das manufaturas, com cursos totalmente desvinculados da formação teórica”.

Menciona-se que cada escola realizava o ensino de ofícios de acordo com as demandas e necessidades industriais do seu Estado (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020) entretanto, como o desenvolvimento industrial no Brasil no início do século era extremamente desigual, a localização dessas escolas atendia mais a critérios políticos do que sociais e econômicos (Kuenzer, 1992). Gomes (2013, p. 64) aponta que “os ofícios oferecidos, até então, eram mais artesanais do que manufatureiros, distanciando-se dos propósitos industrialistas de seus criadores”. Nesse sentido, um dos maiores problemas dessas escolas, no que se refere à aprendizagem dos estudantes, era:

A ausência do ambiente fabril que, por si só, seria educativo no sentido de os alunos interiorizarem, difusamente, as normas de trabalhos e de relacionamento com os outros operários, com os mestres e com os patrões (Cunha, 1981, p. 85).

Em complemento, Cunha (1981, p. 85) acrescenta que existia um discurso ideológico que fortalecia essas escolas, o qual dizia que era um meio de “produzir operários disciplinados, sem a tendência ao ócio e ao vício dos operários estrangeiros”.

A Educação Profissional no país passou a ganhar ainda mais destaque após a Primeira Guerra Mundial (1914–1918), devido à necessidade urgente de mão de obra no país (Gomes, 2013). Nesse contexto, com o processo de industrialização nas primeiras décadas do século XX e a precariedade das condições de trabalho, os trabalhadores começaram a organizar movimentos sociais para reivindicar melhores condições laborais e apresentar novas propostas de educação voltadas para a classe trabalhadora (Gallindo, 2013). Assim,

em um clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o

apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarcossindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros (Manfredi, 2016, p. 57).

Dessa forma, observa-se a partir desse recorte histórico que a escolaridade da população, em especial da classe trabalhadora para o ensino profissional, foi “um instrumento estratégico dentro do projeto social brasileiro” (Gallindo, 2013, p. 52), pois além de conter as insatisfações das classes populares, utilizava-se como mão de obra no início do processo de industrialização do país.

Nesse sentido, tornou-se necessário expandir e atualizar o ensino profissional, o que levou ao surgimento de um processo de reformas, principalmente a partir da década de 1920. Nesse período, as escolas profissionalizantes enfrentavam problemas como instalações inadequadas, falta de planejamento pedagógico, escassez de pessoal técnico para ministrar aulas, além de diferenças estruturais nos conteúdos, objetivos, duração dos cursos e uma alta taxa de evasão escolar (Muller, 2013).

Influências internacionais, a partir desse período, também impulsionaram a reestruturação do ensino profissional nesse período. A crise de 1929, provocada pela queda da Bolsa de Nova York teve um impacto global, forçando muitos países, incluindo o Brasil, a reestruturar suas economias (Silva; Heijmans; Moreira, 2020). Além disso, durante a década de 1930 o mundo estava sob tensão de uma 2ª Guerra Mundial e o “envolvimento direto da Europa na guerra e o dos Estados Unidos (como fornecedor e em processo intenso de mobilização militar) criaram condições propícias para a substituição de importações por mercadorias produzidas no Brasil” (Cunha, 2005, p. 27).

Como resultado, durante as décadas de 1930 e 1940, a sociedade brasileira passou por profundas transformações políticas e econômicas, que impactaram significativamente a educação (Moura, 2007). Uma das principais propostas para enfrentar a situação foi o desenvolvimento de uma indústria nacional base (Silva; Heijmans; Moreira, 2020). Cunha (2005, p. 27) aponta que “a substituição de importações exigiu uma quantidade adicional de trabalhadores não facilmente improvisáveis, especialmente no caso dos qualificados”. Esse período, de 1930 a 1945, ficou conhecido como a Era Vargas.

No cenário da Educação Profissional, esses anos foram fundamentais para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação profissional do trabalhador

brasileiro. Em 1930, “foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação – Ministério da Educação e Saúde Pública” (Moura, 2007, p. 07). Em 1931, o governo cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), implementando uma grande reforma educacional no país (Muller, 2013).

Com relação à aprendizagem industrial, destaca-se que em 1937, por meio da Constituição, pela primeira vez “o Estado, no Brasil, atribuiu às empresas industriais o dever de formar sistematicamente, em escolas, os seus aprendizes” (Cunha, 2005, p. 28). Esse marco legal ocorreu em um contexto de crise econômica e do início de um Estado autoritário. Em suas pesquisas, Cunha (1981, p. 86) aponta que a origem da obrigação das empresas organizarem essas escolas, pode ter sido influenciada pela Carta de Trabalho de Mussolini, “reforçado pela reorientação da política econômica do Estado no sentido da industrialização”. Nesse contexto, a legislação para consolidação de aprendizes não surgiu como uma política emancipatória, mas como um instrumento de adequação do trabalhador ao novo modelo de produção.

Ressalta-se que “em um governo tão voltado para o crescimento industrial, nada mais natural que a valorização da educação profissionalizante, cuja função seria a formação do operariado necessário à sua manutenção” (Muller, 2013, p. 98). Assim, em 1938, o Ministério da Educação elaborou um projeto para regulamentar a criação de escolas de aprendizes industriais, as quais:

teriam oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes, isto é, trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos. Os cursos durariam de 8 a 16 horas semanais, em horário coincidente com o período de trabalho, remunerando-se a atividade produtiva do menor. Cada empresa industrial teria a obrigação de empregar um número de menores trabalhadores igual ou superior a 10% do efetivo total de operários (Cunha, 2005, p. 29).

Nesse contexto, Batista (2013) destaca que, com a intenção de ampliar o projeto e ajustá-lo às expectativas dos empresários, ele foi encaminhado ainda em 1938 à Confederação Nacional da Indústria (CNI) e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). No entanto, ambas as instituições se posicionaram contra a proposta, principalmente por conta dos custos que as empresas teriam que arcar, como o pagamento de salários aos aprendizes e mestres, além das despesas com a instalação e manutenção das oficinas.

A rejeição gerou por parte do Governo “a iniciativa de decretar a obrigatoriedade de as empresas manterem cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores” (Cunha, 2005, p. 30). Para regulamentar o decreto foi

formada uma comissão envolvendo os ministérios da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), sob os comandos de Gustavo Capanema e Waldemar Falcão, respectivamente. Os industriais, apesar de não fazerem parte diretamente da comissão, mantinham contato com representantes ministeriais, especialmente com os do MTIC (Souza, E., 2013).

Vale destacar que, no mês seguinte ao decreto promulgado pelo governo, estava sendo realizada, em Genebra, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, que tinha a aprendizagem como um de seus temas centrais. O Brasil participou dessa conferência, na qual foram aprovadas recomendações importantes para regulamentar, de forma mais clara, os direitos e deveres tanto dos aprendizes quanto dos empregadores (Cunha, 2005). Esse contexto internacional reforça que as discussões sobre a formação profissional não estavam isoladas, mas faziam parte de um movimento global.

O decreto não foi aceito pela comissão. Sobre isso, em seus estudos Batista (2013, p. 163) aponta que

além desse embate entre industriais e governo, estava ocorrendo também, entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, uma disputa para ver com qual desses ficaria a responsabilidade pela implementação e gestão da educação profissional no país.

Nesse conflito interno a definição ficou para o então presidente Getúlio Vargas, o qual escolheu a proposta do MTIC, em 1940 (Batista, 2013). Nota-se nesse processo as correlações de forças presentes nas disputas em torno da educação profissional. A decisão final não decorreu de um alinhamento em torno de princípios formativos ou educacionais, mas foi determinada pelas pressões de interesses econômicos e políticos, tanto nacionais quanto internacionais.

A escolha do projeto vinculado ao MTIC levou, anos depois, à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em janeiro 1942. Manfredi (2016) acrescenta que para a implantação do SENAI, Getúlio Vargas utilizou do apoio do então presidente da CNI, Roberto Simonsen. Este foi membro de duas comissões técnicas responsáveis por apresentar ao Governo Federal,

um projeto de criação de uma instituição exclusivamente voltada para a aprendizagem industrial, ou seja, um órgão privado encarregado de criar e ministrar cursos para aprendizes e operários de várias empresas, dirigido pelos empresários e mantido com recursos vindos das indústrias através do fundo de aposentadorias e pensões (Muller, 2013, p. 101).

Destaca-se nesse processo de criação do SENAI a resistência por pequenos e médios empresários. Estes não entendiam de maneira clara os custos que teriam para realização desse projeto, além de compreenderem que seria uma instituição restrita a burguesia empresarial (Muller, 2013). Essa divergência entre os próprios empresários demonstra as contradições internas ao próprio capitalismo.

Também houve resistência por parte dos trabalhadores, que temiam a possibilidade de desemprego para aqueles que não participassem dos cursos oferecidos. Menciona-se que nos anos iniciais, o SENAI transmitia uma mensagem aos seus aprendizes (operários) de que estes seriam transformados em:

cidadãos responsáveis, conscientes de suas obrigações e capazes de contribuir para o desenvolvimento industrial. Nessa mensagem, compreende-se explicitamente a visão que os industriais tinham acerca de seus trabalhadores. Foi necessário se criar um órgão para que os operários se tornassem cidadãos responsáveis e conscientes de suas obrigações, o que sinaliza que aqueles que não fossem inseridos nos cursos do SENAI – no caso, a grande maioria da massa trabalhadora – continuariam sendo considerados despreparados para a cidadania e socialmente irresponsáveis (Muller, 2013, p. 103).

A ideia de que a cidadania do operariado brasileiro (seus direitos e deveres) dependia exclusivamente da formação técnica e da submissão ao capitalismo industrial revela como a educação profissional, mais uma vez, foi utilizada como ferramenta de controle social e de manutenção da estrutura de classes. O direcionamento da educação das massas populares, estava subordinado ao trabalho e a nova ordem econômica. Além disso, como mencionado anteriormente, apenas uma pequena parcela da classe operária teria acesso a essa nova estrutura de formação. Aos demais, sem condições materiais, sociais e econômicas, restava a marginalização dentro do próprio sistema produtivo. Nesse cenário, Manfredi (2016) retrata que a criação dessas instituições profissionalizantes foi uma estratégia dos industriais para disciplinar o trabalhador e garantir a paz social.

Embora essas instituições oferecessem uma formação predominantemente prática e carecessem de uma base teórica adequada (Kuenzer, 1992), sua criação concretizou a “parceria do sistema público com a sociedade civil e seus entes privados” (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020, p. 19).

O capitalismo no Brasil, que enfrentava a escassez de mão de obra qualificada para atender à demanda da indústria, pressionava o Estado por soluções rápidas. Até

então, a criação do SENAI surge como resposta imediata às necessidades do setor produtivo, mas não aos problemas estruturais da educação brasileira. Isso porque, ele não fazia parte da estrutura formal do ensino regular (Batista, 2013). Até dezembro de 1941, o ensino industrial era desorganizado, pois haviam escolas mantidas ao mesmo tempo, por entidades privadas, Estados, Forças Armadas e pelo próprio Governo Federal, sendo necessário regulamentar uma legislação base para todo o país (Cunha, 2005).

De acordo com Souza E., (2013), em uma tentativa de minimizar os conflitos entre os Ministérios, Vargas aprovou, alguns dias depois da criação do SENAI a Lei Orgânica da Educação Industrial, também conhecida como a Reforma de Capanema. O objetivo dessa legislação foi estabelecer as bases do ensino industrial para todo o país, englobando tanto escolas públicas quanto privadas (Cunha, 2005). Essa reforma reelaborou os “currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus” (Manfredi, 2016, p. 71). Além disso, Muller (2013, p. 100) aponta que a Reforma de Capanema promulgou,

uma série de oito decretos cujo principal objetivo era organizar o sistema de educação do país com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que então se configurava, carregando no seu bojo a expansão do setor terciário urbano e a constituição de novas classes sociais, como o proletariado e a burguesia industrial. A Reforma de Capanema, oficializou a seletividade, acentuando ainda mais a elitização do ensino, pois estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado.

Dentre as várias atualizações, a principal inovação, de acordo com Cunha (2005, p. 36), foi o “descolamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral”. Sobre o ensino secundário, grau médio, Gomes (2013) aponta que a reforma organizou o ensino técnico profissional em três áreas, sendo uma para o ramo industrial, outra para o comercial e a terceira para o agrícola, sendo divididos em dois ciclos de formação. O primeiro ciclo seria o curso básico industrial, com duração média de quatro anos, e o segundo ciclo o curso técnico, com duração média de três a quatro anos. Para Cunha (2005), a incorporação dos cursos técnicos foi uma novidade para o campo do ensino profissional. Vale destacar que a partir dessa Lei Orgânica, todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais e de aprendizagem (Moura, 2007).

A Reforma de Capanema ao integrar o ensino industrial ao sistema educacional regular, mais uma vez, acabou reforçando a lógica econômica e mercantil da educação profissional no Brasil. Nesse momento, o país desenvolvia duas estruturas para a formação técnica industrial: de um lado, uma ligada ao Estado (Reforma de Capanema) que criou as bases para a estrutura educacional nacional, voltada para uma organização mais formal de ensino e de outro, uma estrutura com amplo domínio do setor empresarial (SENAI), que estava diretamente atrelado às necessidades do mercado de trabalho e da indústria, com o objetivo de formar de maneira prática e imediata as classes populares para atender rapidamente aos interesses dos empresários, com pouco ou nenhum foco nas questões de formação integral ou cidadania dos trabalhadores. Segundo Gomes (2013, p. 70) a qualificação nesse período para a educação profissional era “destinada à instrução para o posto ou a função, não ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao trabalhador”.

Destaca-se que a criação dessas escolas seguiu os modelos da organização científica, propostas por Frederick Taylor e Henry Ford. Até o momento, a criação da Lei Orgânica juntamente com o SENAI e, posteriormente, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), foram fundamentais para a constituição da pedagogia do ensino profissionalizante (Gomes, 2013). Nesse sentido, ao contrário de uma escola única que unisse mãos e mentes, ao longo do século XX no Brasil, percebe-se que as escolas profissionalizantes foram encaixadas em um sistema paralelo e diferenciado, o que aprofunda a dualidade da organização escolar (Silva; Heijmans; Moreira, 2021).

Ainda em 1942, caberia ao Estado não apenas organizar o sistema de ensino profissional, mas também regulamentar as relações de trabalho de forma mais ampla, estabelecendo os deveres e direitos tanto dos empregados quanto dos empregadores. Nesse contexto, duas legislações se destacam, sendo o Decreto-Lei nº 4.481/1942, voltado especificamente à aprendizagem profissional nas indústrias, e o Decreto-Lei nº 5.452/1943, que instituiu a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), marco legal das relações trabalhistas no Brasil.

O primeiro decreto, datado de 1942, estabeleceu deveres para empregadores e aprendizes, como a exigência de que as empresas contratassem e matriculassem nos cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) um número de aprendizes equivalente a cinco por cento no mínimo dos

operários existentes em cada estabelecimento. Ainda, dar preferência a contratação de aprendizes aos filhos ou irmãos de seus empregados (Brasil, 1942).

Já o Decreto-Lei nº 5.452/1943, ao estruturar toda a legislação trabalhista, dedicou os artigos 402 a 441 à proteção do trabalho de menores, incluindo disposições específicas sobre a aprendizagem. Esses artigos, em sua origem, estabeleceram o registro em carteira e previdência social, as condições de trabalho, a duração do trabalho, os deveres dos responsáveis legais de menores e dos empregadores da aprendizagem, além de tratar sobre as penalidades caso não cumprida alguma obrigatoriedade da lei (Brasil, 1943). A compreensão e a análise desses artigos encontram-se desenvolvidas na seção 3.3.

Nesse contexto, é importante destacar que conforme aponta Kuenzer (1992), a distribuição dos estudantes não se dava de forma neutra, mas sim a partir da sua origem de classe social. A distribuição dos estudantes refletia um projeto educacional que atendia, sobretudo, aos interesses da organização social e econômica vigente. A formação profissional, conforme abordado anteriormente, ao ser direcionada majoritariamente às camadas populares, tinha como objetivo preparar jovens para a inserção precoce no mercado de trabalho, principalmente em ocupações técnicas e operacionais. Enquanto isso, os filhos das classes médias e altas eram conduzidos a trajetórias educacionais voltadas à formação acadêmica e profissional de nível superior.

Assim, o sistema de ensino contribuía para a reprodução das desigualdades sociais, ao diferenciar os estudantes desde cedo conforme suas origens socioeconômicas, mantendo a divisão social do trabalho e reduzindo o papel da educação na transformação das condições sociais. Dessa forma, evidencia-se como o sistema econômico molda e direciona as decisões relacionadas a educação profissional no Brasil. A criação do SENAI e da Reforma de Capanema, bem como a legislação trabalhista da época, revelam um projeto de formação do operariado voltado às necessidades imediatas do capital, promovendo uma educação tecnicista e excludente, posicionando as classes trabalhadoras em um sistema paralelo de formação.

Sendo a juventude de cada época a força motriz do capitalismo para se manter operante, nada mais coerente, dentro dessa lógica, do que forçá-la à inserção nas demandas industriais por meio de instituições de formação profissional, como o SENAI. Entretanto, cabe também analisar quem é essa juventude e como ela foi

tratada e inserida nas engrenagens do sistema fabril, seja diretamente ou por meio da Aprendizagem Industrial, assunto da próxima seção.

2.3 CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDES TRABALHADORAS

Como destacado na subseção anterior, a transição século XIX para o XX foi marcada por significativas mudanças sociais, políticas e econômicas no Brasil, impulsionadas principalmente pela crescente urbanização e industrialização do país, decorrente da necessidade do capitalismo de se instalar em países ainda no processo de desenvolvimento.

Como mencionado anteriormente, uma grande parcela da mão de obra explorada na implantação da educação profissional é de crianças, adolescentes e juventudes. Assim, esta subseção tem por objetivo compreender como essa parcela da população foi historicamente inserida no processo produtivo e como passou a ser o foco de políticas públicas voltadas à formação técnica. Ao analisar esse contexto, pretende-se apresentar como as relações entre trabalho e educação se articulam de maneira desigual e seletiva, contribuindo para a manutenção das desigualdades entre as classes sociais.

Sendo assim, para Paschoal e Machado (2009, p. 80) a “maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independente do sexo e da idade de cada um”. A rápida urbanização resultou no aumento da pobreza e na multiplicação de habitações precárias, além de intensificar a exploração de mulheres e crianças (Manfredi, 2016; Cunha, 2016).

Além da exploração, a inserção de toda a família na força de trabalho gerou impactos profundos na dinâmica social, levando, de acordo com Cunha (2016, p. 55),

os pais a abandonarem cada vez mais seus filhos para que pudessem trabalhar, ou mesmo deixá-los por conta de instituições apropriadas devido à impossibilidade de criá-los. Esse número cresceu assustadoramente e trouxe à tona uma nova ordem de prioridade no atendimento social ultrapassando o nível da filantropia privada e seus orfanatos, transformando-a em problema do Estado e necessitando de políticas sociais e legislação específica.

Entretanto, antes da promulgação de legislações sobre a temática, configurou-se alternativas para atender crianças abandonadas da classe menos favorecida. Segundo os estudos de Cunha (2016), as primeiras instituições de proteção à criança

órfã ou abandonada, surgem com apoio das Santas Casas de Misericórdia, as quais tinham como objetivo prestar assistência aos pobres, órfãos e abandonados. Um dos dispositivos para cumprir essa finalidade se chamava roda dos expostos, também conhecida como roda dos excluídos. Paschoal e Machado (2009, p. 82), retratam que essa roda era um “dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia”. Ao girar a roda, o bebê era abandonado.

Assim, com o passar das primeiras décadas do século XX, as questões relacionadas à infância, à adolescência e à juventude passaram a ocupar o centro das atenções de algumas políticas públicas. No entanto, cabe mencionar que essa atenção não se tratou, em sua totalidade, de uma preocupação humanitária com o bem-estar dessa parcela da população, mas sim de uma necessidade imposta pelas exigências do modo de produção capitalista, impulsionada por diversos interesses econômicos provenientes das indústrias, que demandavam mão de obra.

Um dos primeiros marcos legais sobre crianças e adolescentes, foi Código Mello Mattos de 1927, conhecida também como o Código de Menores (Decreto nº 17.943-A), o qual estabeleceu 231 artigos com o objetivo de criar uma regulamentação de assistência, a menores de 18 anos de idade, independente do sexo, que fossem abandonados ou delinquentes (Brasil, 1927). Entre suas principais regulamentações, o código extinguiu o sistema da roda dos expostos e proibiu o trabalho infantil para menores de 12 anos. Ainda, proibiu trabalhos perigosos à saúde e à vida, bem como atividades noturnas para menores de 18 anos (Brasil, 1927). Desataca-se, que o código, em seu capítulo IX, dedicou 25 artigos para regulamentar o trabalho dos menores de idade.

Segundo o Ministério Público do Estado do Paraná – MPPR (2024), jovens de 14 a 17 anos, denominados delinquentes, eram destinados a um reformatório para serem educados e aprender a trabalhar. Já os menores de 14 anos, em situação de abandono, eram enviados para as chamadas escolas de preservação, entendida como menos rigorosa em comparação que o reformatório.

Apesar de várias regulamentações que davam assistência a infância e adolescência, o código foi bastante criticado pois era direcionado para a criança pobre e abandonada (Silva, C., 2009). Assim de maneira indireta, o código reforçava a ideia de controle social, estabelecendo medidas de vigilância e correção, ao invés de

oferecer um sistema de proteção efetiva que pudesse garantir direitos básicos como educação, saúde e bem-estar. Outro aspecto a ser considerado foi a resistência dos industriais, que se beneficiavam da mão de obra infantil (Silva, C., 2009). Até então, crianças com menos de 12 anos eram colocadas para trabalhar em fábricas, enfrentando desafios como maus-tratos, acidentes de trabalho, jornadas superiores a 12 horas diárias, além de condições de trabalho precárias (Cunha, 2016).

No início da década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, são criados dois órgãos para apoiar questões referente a infância e juventude, sendo:

O primeiro foi o Departamento Nacional da Criança (DNCR), com o objetivo de atender a infância, a maternidade e a adolescência, fornecendo orientações técnicas, repassando recursos aos Estados e entidades privadas e atuando como órgão fiscalizador. O segundo órgão foi criado em 1941, seguindo a lógica do sistema penitenciário de assistencialismo e punição, foi o SAM – Serviço de Assistência a Menores. Seguindo a política do Estado Novo de assistencialismo, paternalismo, autoritarismo e clientelismo, dava esse tipo de atendimento à criança e ao adolescente (Cunha, 2016, p. 61).

Assim, crianças e adolescentes, especialmente os pobres e abandonados, eram vistos pela sociedade e pelo Estado como uma ameaça à ordem social (Cunha, 2016). Uma das estratégias de controle adotadas foi a inserção dessa parcela da população no processo produtivo industrial por meio da Educação Profissional. Conforme discutido nas seções anteriores, durante a Era Vargas, a Educação Profissional foi vista não apenas como uma solução para atender às demandas da indústria, mas também como um meio de reduzir a marginalização social. Ao receber uma formação técnica adequada, esses jovens se tornam mão de obra qualificada, afastando-se de comportamentos julgados como inadequados para contribuir para o desenvolvimento nacional.

A legislação de 1927 permaneceu em vigor por mais de 50 anos, passando toda a Era Vargas até os últimos anos da Ditadura Militar, quando em 1979, o código de menores de 1927 (decreto nº 17.943-A) foi revogado pela Lei nº 6.697 a qual instituiu um novo código de menores, atualizado para as novas dinâmicas sociais, políticas e econômicas à época. De acordo com o MPPR (2024), a nova lei introduziu a concepção da proteção integral para crianças e adolescentes, entretanto o Código de 1979 ainda mantinha a visão da legislação anterior priorizando medidas punitivas e de controle social. Sobre o novo código, Cunha (2016) retrata que o Estado, em vez de oferecer apoio, optou por mantê-los sob vigilância, supondo que, sem essa supervisão, eles se tornariam delinquentes.

Para Paschoal e Machado (2009, p. 85), analisando o contexto das crianças na perspectiva da educação, pouco se fez até a década de 1970. Foi a partir dos anos 80 que vários setores da sociedade “uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento”. Em seus estudos sobre a década de 1980, Cunha (2016, p. 63), retrata que,

com o início da abertura política, temos também a busca por novas soluções para o tratamento das crianças e adolescentes, surge a necessidade de uma revisão imediata do código. A Constituição Federal de 1988 traz o fim da estigmatização formal da pobreza e sua ligação com a delinquência. Tem início um momento de discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que traz uma outra visão sobre a infância. É finalmente abandonado o uso do termo “menor” que traz consigo tantos preconceitos e interdições e se passa a falar em criança e adolescente.

Em 1º março de 1988, entidades da sociedade civil criam o fórum de Defesa das Crianças e Adolescentes, um avanço significativo na luta pelos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, o qual contribuiu para elaboração de políticas públicas mais eficazes (Mppr, 2024). No mesmo ano, em 05 de outubro, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil a qual teve um papel fundamental na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Sobre essa temática, Sposito e Carrano (2003, p. 30) apontam que,

a Constituição federal de 1988 instaurou um novo ordenamento constitucional costurado com os fios de uma superior consciência de direitos e cidadania. Na esteira da mobilização democrática da sociedade brasileira, surgiram canais de participação da sociedade civil na formulação e na gestão das políticas públicas em áreas relacionadas com os sistemas de garantia de direitos e proteção de crianças e adolescentes – ECA e Plano Nacional dos Direitos Humanos.

Vale destacar que a Constituição, por meio do artigo 227, determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, direitos como saúde, educação, alimentação, lazer, cultura, profissionalização, além de protegê-lo contra discriminação, exploração e violência (Brasil, 1988). Esse artigo reconhece crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos, assegurando uma proteção integral. Ao contrário do código de menores, que os tratava como objetos de controle, eles passaram a ser vistos como cidadãos com direitos próprios.

Passados dois anos da promulgação da Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8.069 de 1990, o qual revogou o código de menores de 1979 (Lei nº 6.697). Menciona-se que o ECA é

o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente. O ECA incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e trouxe o caminho para se concretizar o Artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes (Brasil, 2021, p. 09).

De acordo com seu artigo 2º “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990). Ainda, destaca-se que em sua criação o Estatuto dedicou o capítulo V para tratar sobre a profissionalização e à proteção no trabalho, apontando aspectos relacionados a sua formação técnico-profissional (artigo 63), direitos trabalhistas e previdenciários (artigo 65), proibição de trabalhos noturnos, perigosos, insalubres e aqueles que prejudiquem sua formação físico, psíquico, moral e social, além de vedar trabalhos que não permitam a frequência escolar (artigo 67).

Para Sposito e Carrano (2003, p. 30), a “promulgação do ECA, em 1990, foi o principal indutor de políticas sociais destinadas a crianças e adolescentes”. Nesse sentido, o ECA impulsionou e reforçou a conscientização pública sobre a proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes, assim como incentivou melhorias nas políticas de fiscalização e nas condições de trabalho, proibindo práticas abusivas e garantindo que o trabalho adolescente não fosse prejudicial ao seu desenvolvimento.

Para Abramo (2005), o ECA é considerado uma das legislações mais avançadas do mundo no que tange aspectos relacionados a criança e adolescência. Nesse contexto, essa temática trouxe um debate mais profundo sobre a questão da juventude, pois o ECA tem um limite de idade de até 18 anos. Em seus estudos, Abramo (2005, p. 24) retrata que,

a importância e urgência deste tema polarizaram o debate no que diz respeito à juventude, fazendo com que este termo, por muito tempo, se referisse ao período da adolescência e com que praticamente todos os serviços e programas montados, tanto pelo Estado como por entidades da sociedade civil, tivessem como limite máximo os 18 anos de idade. Os jovens para além dessa idade ficaram fora do escopo das ações e do debate sobre direitos e cidadania.

Assim como crianças e adolescentes da classe trabalhadora foram vistas como uma preocupação do Estado, a juventude (dos setores populares) também era vista, conforme o capitalismo industrial ia avançando, como indisciplinada, delinquente e marginalizada (Groppo, 2004). Para esses, “as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, mas mais fortemente medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade” (Abramo, 2005, p. 23).

Ainda, em seus estudos, Abramo (2005) complementa que, nas décadas de 1980 e 1990, a juventude dos setores populares no Brasil passou a ser foco de atenção, sendo frequentemente associada a uma fase da vida marcada por problemas e desafios sociais. Muitas das políticas e ações voltadas a esse público foram justificadas sob a perspectiva de reduzir o envolvimento dos jovens com a violência e com outras questões sociais, como o desemprego, a desigualdade e a exclusão. Há poucas décadas, os jovens não eram reconhecidos como um grupo social distinto, uma vez que a maioria, especialmente pertencente à classe trabalhadora, precisava assumir responsabilidades adultas desde muito cedo.

Entretanto, vale ressaltar que o conceito e definição juventude não pode ser delimitado apenas por uma faixa etária (Groppo, 2004). Garbin e Prates (2020) apontam que a juventude não é apenas uma palavra que diferencia pessoas de idosos, crianças e adultos, nem se limita ao desenvolvimento biológico ou psicológico. Pode ser entendida como uma ideia de sujeito construída na modernidade.

Nessa linha de pensamento, Groppo (2004, p. 11), aponta que

a juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou grupos etários homogêneos, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude (Groppo, 2004, p. 11).

Assim, assume-se que a juventude é uma construção social. Garbin e Prates (2020, p. 172) retratam que esta é uma “categorização de sujeito constituída a partir de determinadas contingências históricas, econômicas, sociais e culturais, vindo a diferir-se de jovens, uma categoria empírica presente em todas as formações sociais”.

A construção social da juventude abordada neste trabalho refere-se àquela que, historicamente, foi forçada a se inserir precocemente no modo de produção

capitalista e que, do ponto de vista econômico, não possuía condições materiais básicas para seu desenvolvimento, como acesso adequado à alimentação, moradia e educação. Socialmente, faz parte da classe trabalhadora, ocupando uma posição estrutural de exploração, com trajetórias marcadas por exclusão e violações de direitos. Culturalmente, essa juventude é frequentemente representada como perigosa, desinteressada ou inadequada aos valores sociais dominantes, além de politicamente, não lhe ser garantido espaço para expressar ou dialogar sobre sua própria realidade.

Dessa forma, a associação da juventude em uma estrutura de faixas de idade, conforme apontado por Groppo (2004) foi um dos produtos da modernidade com o intuito de tratá-la como uma categoria universal. A análise nessa perspectiva universal “concebe a sociedade como um “organismo” e as relações sociais como fenômenos naturais” (Groppo, 2004, p. 14). No entanto, essa perspectiva desconsidera a juventude como uma categoria social inter-relacionada com outras, como classe social, economia, cultura, religião entre outros fenômenos.

No Brasil, os primeiros programas, legislações e órgãos voltados especificamente para a juventude, ainda sem um recorte etário definido, começaram a surgir principalmente no início dos anos 2000. A criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, em 2005, representou um marco nesse processo. Nesses anos, Carvalho (2017, p. 94) apresenta que as questões relacionadas a juventude ganham mais visibilidade no Brasil em função da “maior porcentagem de jovens em relação a outros grupos etários”. Ainda, Carvalho (2017, p. 94) retrata que:

Do ponto de vista estritamente econômico é o momento onde o País possui um contingente enorme de exército de reserva uma força de trabalho jovem que também auxilia no desenvolvimento do setor comercial visto que consome. Duas questões convergem neste sentido, os jovens são força de trabalho e, ao mesmo tempo, consumidores de produtos.

Sobre o conceito de exército de reserva, Marx (2014, p. 857), retrata que o capital “produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua”. Ainda, Marx acrescenta que a:

população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até

mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (Marx, 2014, p. 858).

No caso da juventude pertencente às classes trabalhadoras, esses jovens são mantidos em um estado de disponibilidade, podendo ser incorporados ou excluídos do processo produtivo conforme a necessidade do sistema. Assim, até meados de 2013 não havia um marco legal que definisse oficialmente o recorte etário da juventude no Brasil. No dia 05 de agosto de 2013 foi promulgado o Estatuto da Juventude, por meio da Lei nº 12.852, como reflexo de várias manifestações sociais impulsionadas pela maior visibilidade dada pela imprensa (Carvalho, 2017).

O Estatuto da Juventude definiu legalmente a faixa etária entre 15 e 29 anos e estruturou uma legislação abrangente de garantias de direitos específicos para os jovens brasileiros (Brasil, 2013). No entanto, cabe mencionar que durante sua elaboração, coexistiram uma série de tensões e interesses políticos, sociais e empresariais (Carvalho, 2017). O autor retrata que o recorte de idade adotado de 15 a 29 anos recebeu muitas críticas pela classe dominante, pois no seu entendimento, aos 29 anos a pessoa já não deveria ser considerada jovem e questionavam a visão assistencialista do governo para essa faixa etária.

Contudo, essa crítica revela uma contradição. Se, por um lado, era amplamente aceito que jovens da elite permanecessem em formação até os 29 anos (cursando uma segunda graduação ou pós-graduação), por outro, esperava-se que os jovens das classes trabalhadoras ingressassem precocemente no mercado de trabalho (Carvalho, 2017). Essas contradições reforçam que a juventude é uma categoria menos biológica e etária, e mais social e historicamente construída, como já indicava Groppo (2004). O direcionamento precoce da juventude das classes trabalhadoras para o mercado de trabalho, promovido pela classe dominante, amplia e reforça o conceito de exército industrial de reserva, proposto por Marx.

É importante ressaltar que nenhuma legislação garante, por si só, a efetivação dos direitos, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades históricas, como o Brasil. A letra da lei, sem políticas públicas eficazes, permanece como um conjunto de intenções. Ainda assim, o Estatuto da Juventude representa um avanço importante no reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. Assim,

mais do que “um marco jurídico o recorte etário contido no estatuto da juventude é também uma disputa contra hegemônica, é um símbolo de resistência às imposições de senso comum da classe dominante” (Carvalho, 2017, p. 96).

De modo similar ao que ocorreu com o ECA, que reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o Estatuto da Juventude, no Capítulo II, fundamenta os direitos dos jovens, que incluem: (i) direito à participação social e política; (ii) garantia de uma educação de qualidade, com a educação básica obrigatória e gratuita; (iii) direito ao trabalho e à profissionalização; (iv) direito à igualdade e diversidade; (v) direito à promoção e à prevenção da saúde; (vi) direito à cultura; (vii) direito à liberdade de expressão; (viii) direito ao lazer; (ix) direito à segurança; e (x) direito à sustentabilidade e ao meio ambiente (Brasil, 2013).

Sobre o direito ao trabalho e profissionalização, tema desse estudo, destacam-se os artigos 14, 15 (seção I, II, IV, V e VII) e 16:

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas:

I - promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação;

II - oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de:

a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo;

b) oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular;

IV - atuação estatal preventiva e repressiva quanto à exploração e precarização do trabalho juvenil;

V - adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude;

VII - apoio ao jovem trabalhador com deficiência, por meio das seguintes ações:

a) estímulo à formação e à qualificação profissional em ambiente inclusivo;

b) oferta de condições especiais de jornada de trabalho;

c) estímulo à inserção no mercado de trabalho por meio da condição de aprendiz.

Art. 16. O direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos de idade será regido pelo disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e em leis específicas, não se aplicando o previsto nesta seção (Brasil, 2013).

Como analisado, a condição juvenil é diferente entre as classes sociais considerando suas possibilidades econômicas e materiais, assim, a delimitação etária por si só não dá conta da complexidade das juventudes reais, marcadas por inúmeras

desigualdades. Entretanto, nota-se que o Estatuto da Juventude se alinha aos princípios do ECA e resguarda ao jovem a entrada no mercado de trabalho com o mínimo de proteção legal e social. Além disso, ele estimula a qualificação profissional, por meio do Programa de Aprendizagem Profissional.

Portanto, os marcos legais criados, debatidos e aprovados sobre crianças, adolescentes e juventude buscam estabelecer mecanismos que garantam a inclusão social e a proteção dessa parcela da sociedade. No entanto, a implementação dessas políticas revela desafios que vão além de marcos legais, como falta de condições financeiras, barreiras sociais, além de influências políticas e econômicas. Dessa forma, ainda que os direitos estejam garantidos formalmente, a efetivação concreta desses direitos exige caminhos e estratégias específicas, sobretudo para os jovens da classe trabalhadora, que enfrentam maiores obstáculos para acessar oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho¹, que oportunizem destaque e reconhecimento, crescimento profissional, além de uma formação crítica e integral.

Nesse contexto, uma das iniciativas que dialoga diretamente com os princípios do ECA e do Estatuto da Juventude é o Programa de Aprendizagem Profissional, que para muitos jovens representa uma das poucas portas de entrada no mercado de trabalho com algum nível de garantia legal e formativa. No entanto, esses programas também carregam contradições: ao mesmo tempo que oferecem formação e capacitação, moldam os jovens para se adequarem as bases do sistema produtivo capitalista, tema que será discutido em seções futuras.

Como discutido ao longo do capítulo, o Brasil foi dependente e orientado pelos países economicamente mandantes no que diz respeito à organização da educação, do trabalho e da juventude. A chegada de modelos industriais, como o Taylorismo e o Fordismo, colocou crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora em condições precárias e subordinadas ao capital, além de moldar a Educação Profissional para seus próprios interesses.

Nesse contexto de dependência estrutural, somaram-se ainda outras forças, como o avanço do neoliberalismo e a influência de instituições internacionais, especialmente o Banco Mundial, que passaram a ditar orientações gerais sobre educação e trabalho. Tais diretrizes impactaram diretamente a educação profissional e motivaram atualizações na legislação do Programa de Aprendizagem nos anos 2000. Dessa forma, o próximo capítulo analisará como essas influências passaram a direcionar as políticas públicas de educação e trabalho no Brasil.

3 CONTRADIÇÕES DO PROJETO NEOLIBERAL PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA

A formação da juventude trabalhadora no Brasil se desenvolveu em um cenário marcado por influências de forças econômicas, políticas globais, legislações nacionais e orientações de instituições internacionais. Assim, este capítulo dividido em três subseções, buscará identificar nas legislações que apoiam o programa e em documentos de organizações multilaterais, como o Banco Mundial, quais são as diretrizes para a formação da juventude trabalhadora.

A primeira subseção apresenta as forças e crises que influenciaram a origem do neoliberalismo no mundo, bem como suas principais características e diretrizes. Também aborda como esse projeto econômico se estruturou no Brasil entre 1990 e 2000, destacando a atuação dos presidentes nesse período. A segunda parte, tem como objetivo apresentar as orientações do Banco Mundial no cenário educacional para países considerados por este órgão como subdesenvolvidos. Busca-se compreender como essas orientações demonstram os interesses da classe dominante e se inserem na lógica capitalista de produção.

A última subseção trata das legislações que regulamentam o Programa de Aprendizagem no contexto atual, destacando as diretrizes voltadas à formação da juventude para o mercado de trabalho.

3.1 NEOLIBERALISMO E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

Ao longo de todo o século XX, a educação profissional esteve presente, mas com diferentes formas e interesses, conforme as mudanças históricas, sociais e políticas. O estudo do neoliberalismo, enquanto projeto político e econômico, permite compreender como essa força reconfigurou profundamente o cenário econômico, social e político brasileiro nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do XXI.

Antes da implementação desse novo projeto, o capitalismo, durante as décadas de 1950 e 1960, passou por um período conhecido como “era de ouro”, marcado por um grande crescimento econômico (Basso; Neto, 2014). Esse cenário foi impulsionado tanto pela reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial quanto pela adoção de políticas keynesianas, que defendiam a forte

intervenção do Estado na economia como forma de garantir o emprego e assegurar a estabilidade econômica do país (Belmiro, 2018).

No Brasil, não foi diferente. Após a segunda Guerra Mundial até o final da década de 1970, o país estruturou o sistema de produção fordista, impulsionando o crescimento da indústria e acelerando o processo de urbanização. Segundo Mattoso e Pochmann (1998, p. 220), até esse momento o país possuía:

forte presença do Estado, seja via financiamento da infraestrutura econômica e das atividades privadas, seja via empresas estatais, seja via articulação dos diferentes interesses nacionais, longo período de elevado investimento e intenso crescimento econômico, economia aberta ao capital estrangeiro (com forte participação das empresas multinacionais) e mercados relativamente protegidos.

No entanto, esse desenvolvimento ocorreu em meio a profundas desigualdades de renda, concentração de propriedade, acesso limitado a educação, além de um sistema de relações de trabalho marcado pelo autoritarismo em função do período da ditadura militar (Mattoso; Pochmann, 1998). Em meados da década de 1970, o capitalismo entrou uma grande recessão, em função da crise do petróleo, gerando baixos níveis de crescimento e altos percentuais de inflação Basso; Neto, 2014).

No plano produtivo, a recessão do capital afetou diretamente o modelo fordista, que entrou em crise pela sua própria lógica de expansão e intensificação da produção. O aumento da produtividade, impulsionado pela lógica da acumulação, levou à superprodução de mercadorias. O excesso de produtos acumulados nos estoques já não encontrava mais saída no mercado, tornando inviável sua comercialização (França, 2017). Assim, em diversos países, “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo” (França, 2017, p. 157).

No Brasil, novamente, não foi diferente. Em função desta crise, ao final da década de 1980, o Estado brasileiro perdeu gradualmente a capacidade de orientar o crescimento econômico. Com o afastamento do capital produtivo externo, enfrentou uma ruptura no financiamento e um desequilíbrio nas finanças públicas, agravado pelas pressões das dívidas externas e internas. Nesse sentido, o Estado se encontrava enfraquecido financeiramente, politicamente e institucionalmente (Mattoso; Pochmann, 1998). A partir desse cenário de crise, na década de 1980, o Brasil e outros países em desenvolvimento enfrentaram um processo de transição econômica, influenciados pela política neoliberal. Segundo Anderson (1995, p. 09),

o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (Anderson, 1995, p.09).

A crise estrutural do modelo fordista abriu espaço para que o neoliberalismo ganhasse força política e ideológica. Esse cenário possibilitou a articulação dos blocos dominantes na tentativa de reagir ao modelo keynesiano (Gentili, 1996; Silva, M., 1999). Em função da crise, ainda nos anos 1970, foi proposto um novo modelo de produção, conhecido como Toyotismo. Esse modelo é organizado pela chamada acumulação flexível, que não mais realiza uma produção em grande escala, mas produz de acordo com as vendas e demandas solicitadas pelo mercado (Belmiro, 2018). Diferente do fordismo, em que o trabalhador executava tarefas simples e repetitivas, o Toyotismo exige um operário multifuncional e polivalente, capaz de operar diversas máquinas e adaptar-se às exigências de um mercado cada vez mais dinâmico (França, 2017).

Além disso, destaca-se que entre os anos de 1980 e 1990 os países da América Latina sofreram influências de organismos mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, os quais durante o Consenso de Washington em 1989, apresentaram orientações econômicas que os países da América Latina “deveriam seguir para ter acesso ao capital financeiro” (Rodrigues; Jurgensfeld, 2021). É nesse período que “se articula a hegemonia neoliberal na América Latina, com o Brasil sendo elemento chave do Consenso de Washington” (Alves, 2009, p. 190).

Segundo Basso e Neto (2014), muito se discutiu sobre o neoliberalismo no final da década de 1990 e início da década de 2000, uma vez que este não é apenas “uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais” (Dardot; Laval, 2016, p.07). As políticas neoliberais se caracterizaram pela diminuição da atuação do Estado na economia, com foco na privatização das empresas estatais, na desregulamentação dos mercados e na redução dos investimentos em políticas públicas (Gentili, 1995). Em seus estudos Anderson (1995, p. 02) aponta que a proposta central do neoliberalismo para enfrentar a crise econômica é:

manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos

Nesse contexto, o processo de privatização é colocado em meio às competições nacionais e internacionais, com a premissa que o setor privado é “eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno” (Gentili, 1995, p. 115).

Em contrapartida, o setor público e estatal é visto como “ineficiente, improdutivo, antieconômico e como um desperdício social” (Gentili, 1995, p. 115). A reestruturação econômica imposta pelo neoliberalismo exigiu não apenas mudanças estruturais nas políticas públicas e no papel do Estado, mas também uma reconfiguração nas relações de trabalho. Esse sistema normativo, segundo França (2017, p. 159), difundiu “o culto ao subjetivismo, ao individualismo exacerbado e competitividade – premissas da política neoliberal. Essa apologia contraria todas as formas de coletividade e solidariedade que deveriam ser pilares de uma sociedade”.

No Brasil, as ideias neoliberais ganharam espaço a partir da eleição de Fernando Collor em 1989, embora já no governo de José Sarney (1985-1990) houvesse indícios de divulgação e articulação desse projeto. Ainda assim, sua implementação enfrentou resistências internas, tanto políticas quanto sociais (Filgueiras, 2006). Durante seu mandato, Collor seguiu orientações sugeridas pelo Consenso de Washington, como abertura comercial, início de privatizações e tentativa de estabilização dos preços da economia brasileira (Rodrigues; Jurgensfeld, 2021). Para Basso e Neto (2014, p.03),

em um primeiro momento, o povo brasileiro não viu o neoliberalismo como ameaça, até mesmo porque estava sob a égide do governo militar que tinha o Estado como sua maior arma de controle social, contudo, o autoritarismo militar mascarava os traços liberais dos governantes. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) já se viam os reflexos do neoliberalismo pelas más condições de serviços públicos como a saúde, educação e a desigualdade na distribuição de renda.

Nesse período havia um consenso entre a alta cúpula do Brasil, em relação a necessidade de corte de gastos estatais e à revisão dos direitos trabalhistas e sociais. Entretanto, o “compromisso do novo presidente com o projeto neoliberal extremado

mostrou-se precipitado” (Maciel, 2017, p. 101). Fernando Collor, no início de seu mandato, implementou um conjunto de reformas econômicas para conter a inflação, entretanto as medidas afetaram o poder de compra dos brasileiros, seus empregos e desvalorização da moeda. O descontentamento popular manifestou-se intensamente levando ao *impeachment* do governo em 1992. Mas, “este ato popular não foi suficiente para conter o avanço do neoliberalismo, que já havia tomado conta da América Latina” (Basso; Neto, 2014, p.03).

O neoliberalismo levou à abertura de mercados e a um certo crescimento econômico, mas a um custo bastante alto (Basso; Neto, 2014). A consequência mais evidente desse processo foi o grande aumento nas taxas de desemprego, especialmente a partir do início dos anos 1990, com o Governo Collor (Filgueiras, 2006). Em um cenário de aumento do desemprego e queda na renda salarial, a taxa de crescimento do PIB foi negativa em 1990 (Maciel, 2017).

Segundo Alves (2009, p. 192), a reforma neoliberal a partir de 1990 inseriu o país de maneira “subalterna no processo de mundialização do capital. A adoção de políticas neoliberais submeteu o país a lógica da financeirização vigente no capitalismo global”. Antunes (2005) destaca que a modernização neoliberal nos países de terceiro mundo prejudica muito mais o trabalhador. As pessoas ficam sem recursos, desvalorizadas e sem qualificação, não conseguindo nem viver do próprio trabalho.

Após o impeachment de Fernando Collor, Itamar Franco assumiu a presidência para finalizar o período até 1994, herdando um governo marcado por um neoliberalismo subordinado, além de “um acentuado processo de desindustrialização, uma recessão intensificada e uma privatização dilapidadora do capital produtivo estatal” (Antunes, 2005, p. 20). Esse período também foi marcado por seguir preceitos do Consenso de Washington, reforçando ainda mais o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil. Cabe destacar que durante o seu mandato, o então presidente, ampliou a abertura do capital estrangeiro, além de fortalecer privatizações do setor siderúrgico nacional, petroquímico, fertilizantes e do setor aeronáutico, como a Embraer (Rodrigues; Jurgensfeld, 2021).

Ainda no governo de Itamar Franco, foi organizado a partir de 1993 a implementação do Plano Real, o qual tinha como objetivo a estabilização econômica no país. Um dos idealizadores foi o então ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), que era um dos candidatos à presidência para o ano de 1994

(Belmiro, 2018). Para Andrade e Lucena (2017, p.22) “a implantação do Plano Real fortaleceu os discursos governamentais com torno da sucessão presidencial”. A adoção do Plano Real proporcionou a construção de discursos políticos e filosóficos voltados a demonstrar seu benefício para conter a inflação (Andrade; Lucena, 2017). Assim, o Plano Real e o então ministro da Fazenda contaram com o apoio do FMI, das empresas multinacionais e da burguesia brasileira. (Rodrigues; Jurgensfeld, 2021). Dadas as influências, FHC vence a eleição presidencial de 1994 e avança ainda mais com as propostas neoliberais no Brasil (Belmiro, 2018).

Durante seu primeiro período de governo (1994-1998), Fernando Henrique Cardoso continuou o grande processo de privatização e desindustrialização. “Privatizar, ou talvez dar mais vida às privadas, era o que importava” (Antunes, 2005, p. 38). Quanto mais o país se desestruturava e enfraquecia internamente, mais dependente ele ficava do mercado financeiro internacional. Alves (2009, p. 193), aponta que a abertura comercial, iniciado no governo Collor e dado continuidade também no governo Itamar e FHC, significou “a destruição de cadeias produtivas na indústria brasileira, com empresas sendo fechadas por não conseguirem concorrer com produtos estrangeiros, e por tanto, crescimento do desemprego em massa. Deste modo,

no decorrer da “década neoliberal”, ao lado do crescimento do desemprego total, constatamos a expansão significativa de contratos de assalariamento precário (com impactos é claro, na queda dos rendimentos médios reais). Assim, verifica-se que o crescimento de contratos assalariados sem carteira ocorre, de forma significativa, a partir de 1996, período de inflexão descendente do índice de rendimentos real do trabalho assalariado. (Alves, 2009, p. 194).

O segundo período de governo (1999-2002) foi marcado pela crise do Plano Real em 1999, provocada principalmente pela sobrevalorização da moeda, especulação cambial e aumento da dívida pública no país. A justificativa de FHC para a crise no Brasil “era de que a mesma era exclusivamente externa” (Andrade; Lucena, 2017, p. 75). Para Antunes (2005, p. 39), o segundo mandato do governo FHC gerou “mais recessão, mais precarização, mais desemprego explosivo, mais desindustrialização, mais destruição dos direitos sociais”. Com a crise instalada no Brasil, para tentar manter a igualdade entre o dólar e real, foi necessário realizar um empréstimo ao FMI. Com isso, o governo de FHC adotou um rígido controle dos gastos públicos e aumentou a taxa de juros no país (Andrade; Lucena, 2017).

Nesse cenário, de acordo com Mattoso e Pochmann (1998), algumas das principais condições socioeconômicas influenciadas pelo neoliberalismo durante os anos de 1990 são: (i) abertura comercial subordinada a lógica de mercado; (ii) ausência de um projeto estratégico nacional; (iii) desestruturação de interdependências na cadeia produtiva nacional; (iv) estagnação das exportações e expansão de importações; (v) aumento da desregulamentação no mercado de trabalho; (vi) baixa geração de empregos; (vii) baixa representação sindical; (viii) grande diversidade de interesses entre diferentes setores da sociedade sem articulação do Estado; (ix) reduzidos níveis de escolaridade da mão de obra e (x) significativas desigualdades pessoais e regionais em relação a educação, saúde, renda e propriedade.

Nesse sentido, o neoliberalismo determina “o que o ser humano deve ser e como deve agir para alcançar reconhecimento e sucesso. As referências de realização pessoal são economia, produção, lucro e consumo” (Georgen, 2019, p. 02). É nesse contexto, marcado pela redução de postos de trabalho e consequentemente o aumento do desemprego que emerge a noção de empregabilidade (Fonseca; Ferreira, 2020). A definição de empregabilidade, dentro da lógica capitalista, refere-se “às condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho” (Machado, 1998, p. 18), sendo que “a posição dos indivíduos no mercado de trabalho é imediatamente definida pelos seus méritos individuais” (Machado, 1998, p. 19).

Relacionando a formação humana no contexto das relações econômicas neoliberais, Georgen (2019, p. 15) ressalta que o indivíduo e sua vida se transformam em uma empresa e seu “valor de mercado dependerá de seu potencial produtivo, isto é, da expectativa de lucro que consegue gerar para o sistema”. Fonseca e Ferreira (2020, p. 10), apontam que a noção de empregabilidade,

transfere a responsabilidade do desemprego, da desocupação e não inserção no mundo do trabalho para o fato do indivíduo não se adequar às exigências de qualificação que são postas pelo novo paradigma de produção. É como se existisse oferta de emprego para toda a população economicamente ativa, cabendo ao trabalhador adaptar-se às exigências das demandas de postos laborais. Isto é, nessa perspectiva, faz-se crê que exista uma relação linear, latente, entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional que resultaria em um fortalecimento do setor produtivo.

No campo da educação, o conceito de empregabilidade, que atribui ao indivíduo a responsabilidade de alcançar e manter um emprego, posiciona a educação

como um recurso disponível, uma mercadoria (Oliveira, 2013). Nesse cenário, empregadores e trabalhadores, individualmente, são colocados a rever suas “capacidades e vantagens competitivas e a se familiarizar com os novos receituários, que definem o que é ser, hoje, no âmbito do capitalismo mundializado, alguém competente, alguém integrável ao mercado” (Machado, 1998, p. 19).

Essa noção, de acordo com Alberto (2005, p. 322) começa a aparecer com mais presença no discurso educacional a partir de 1995, período que foi registrada uma “queda no nível absoluto do emprego assalariado estruturado. Um dos argumentos utilizados foi que o desemprego era consequência da inadequação da força de trabalho, em termos de habilidades e competências”. Como mencionado, o aumento do desemprego total tornou-se uma constante nos anos 90 (Mattoso; Pochmann, 1998) e esse elevado desemprego permite aos “homens de negócios serem mais seletivos nas suas contratações” (Andrade; Lucena, 2017, p. 94).

Essa seletividade nas contratações reflete a utilização do exército industrial de reserva como estratégia do neoliberalismo para reduzir custos trabalhistas e pressionar os trabalhadores a aceitarem condições de trabalho cada vez mais precárias e instáveis, reforçando a individualização e a competitividade. O neoliberalismo, ao gerar competição entre indivíduos por meio de novas demandas do mercado de trabalho, retira gradualmente o Estado do seu alcance direto com a educação. De acordo com Andrade e Lucena (2017, p. 93) para que o “capital pudesse dispor livremente do uso intensificado de trabalhadores, era preciso flexibilizar o mercado de trabalho. Isso possibilitaria que os mesmos fossem colocados em disponibilidade, sem direitos, sem jornadas regulamentadas”.

Essa precarização do trabalho, resultante do movimento neoliberal, manifesta-se de forma concreta na organização produtiva do modelo toyotista. Caracterizado pela acumulação flexível, o toyotismo promoveu a desestruturação dos vínculos empregatícios tradicionais com práticas como a terceirização. Com isso, as empresas passaram a contratar trabalhadores de forma mais flexível, ajustando a força de trabalho conforme o mercado e transferindo os riscos da produção para os próprios trabalhadores (França, 2017).

Além disso, o desenvolvimento acelerado de novas tecnologias e a reestruturação produtiva impuseram à juventude exigências cada vez maiores no que diz respeito à formação e à qualificação. Dominar múltiplas competências e estar constantemente atualizado tornou-se não apenas desejável, mas uma condição quase

obrigatória para a inserção no mercado de trabalho (Belmiro, 2018). Esse cenário evidencia uma lógica que transfere à juventude a responsabilidade individual por sua empregabilidade, desconsiderando as desigualdades estruturais que limitam o acesso à educação e à formação de qualidade, sobretudo entre os jovens das classes populares.

Durante esse período de crise, as políticas voltadas para a juventude trabalhadora ganharam destaque (Katrein, 2018). Com a redução na renda das famílias devido à diminuição dos empregos disponíveis, muitos jovens foram obrigados a contribuir financeiramente para as despesas domésticas. Isso os levou a buscar empregos informais, que eram instáveis, precarizados e não garantiam os direitos previstos na legislação (Souza, J., 2015). Nesse contexto, os indicadores sobre o “desemprego juvenil e a acentuação dos processos de precarização social fomentam a necessidade de políticas de inclusão (tanto assistenciais como de promoção, para um patamar diferencial de integração na sociedade)” (Sposito; Carrano, 2003, p. 30).

Além disso, alguns fatores dificultavam a inserção e permanência desses jovens no emprego. Segundo Souza, J., (2015, p. 46-47),

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

Essa problemática, influenciada pela reestruturação produtiva, evidenciou limitações do processo educativo (Oliveira, 2013). Cabe mencionar que com “as transformações do capitalismo, os imperativos da produção de mercadorias, fazem com que se inicie um questionamento da educação por diferentes segmentos da sociedade” (Andrade; Lucena, 2017, p. 94). Assim, percebendo que a rede de ensino técnico profissionalizante no Brasil não atendia às demandas do mercado de trabalho, o Ministério do Trabalho e Emprego, em parceria com outras instituições governamentais e privadas, buscou criar uma estrutura de educação profissional mais flexível. O objetivo era desenvolver uma nova estrutura de formação de competências,

focado no mercado, que garantisse habilidades básicas, específicas e gerenciais para ajudar os indivíduos a conseguirem emprego (Oliveira, 2013).

Para isso, durante a década de 1990 a Educação Profissional passou por reformas, com o enunciado que “vincula a necessidade urgente de adequação dos diferentes países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho” (Fagiani, et al., 2013, p. 210).

Ressalta-se que essa “necessidade” foi incentivada por documentos do BM e dos setores produtivos, inserindo a Educação Profissional de modo utilitarista, direcionada a atender as novas demandas e capacidades do mercado (Fagiani, et al., 2013). Oliveira (2013, p. 220), menciona que o governo Fernando Henrique Cardoso, buscou fortalecer a formação profissional, entretanto, em vez de aproveitar os conhecimentos dos profissionais acadêmicos, optou por “um processo segregacional que reinstaurou, no campo educativo, a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para o pensar”.

Segundo os estudos de Silva, M., (1999, p. 21) “o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional monitoram, intensamente as economias dos Estados da América Latina, submetendo-os a reformas educacionais racionais em todos os níveis escolares e à divisão internacional do conhecimento e do trabalho”. Essas influências evidenciam como a Educação Profissional, especialmente a partir dos anos 1990, passou a ser concebida sob uma lógica instrumental e funcionalista, moldada pelas exigências do mercado e pelas diretrizes de organismos multilaterais. O Estado brasileiro, em vez de garantir uma educação emancipadora, atua como executor de reformas alinhadas à divisão internacional do trabalho e à racionalização das estruturas educativas, apontando para uma educação voltada à execução de tarefas, majoritariamente destinada às juventudes das classes populares.

Andrade e Lucena (2017) apontam que o BM atuou fortemente em determinações em relação a educação, com o intuito de adaptar os trabalhadores às novas tecnologias, materiais e estruturas organizacionais da produção capitalista. Uma dessas iniciativas, foi a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) publicado em 1995, o qual teve o objetivo de:

oferecer a educação profissional, enfatizando a demanda do mercado, de forma que qualifique ou requalifique a capacidade e a competência existentes nessa área, garantindo a formação de profissionais preparador para atuar de

acordo com as mudanças e inovações tecnológicas (Fagiani, et al., 2013, p. 212).

De acordo com Alberto (2005), o surgimento desse plano nacional pode ser caracterizado como uma tentativa de operacionalização da noção de empregabilidade e direcionado a pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, as quais encontrava-se em situação de risco. Assim, entre 1995 e 1999, o Ministério do Trabalho e Emprego cria estratégias e ações para garantir a expansão da oferta de formação profissional, com o objetivo de qualificar 15 milhões de trabalhadores a cada ano (Oliveira, 2013). Ainda assim, a transição dos jovens da escola para o mercado de trabalho continuava a ser um desafio. As altas taxas de desemprego juvenil e a precarização das condições de trabalho evidenciavam a necessidade de políticas públicas mais efetivas.

Assim, considerando o contexto histórico apresentado, percebe-se que o capitalismo, diante de suas próprias crises, recorre a mecanismos que mantêm e aprofundam suas próprias contradições. A transição do modelo fordista para o toyotista, por exemplo, exemplifica como o capital se adapta ao seu próprio conflito interno. Todo esse movimento é impulsionado por um novo projeto econômico chamado de neoliberalismo. Este, atravessa não apenas a economia, mas molda as esferas políticas, sociais e culturais dos países, das instituições e dos indivíduos, impondo uma lógica voltada à competitividade, à flexibilização e à responsabilização individual, além de subordinar o Estado aos interesses do mercado.

A educação, nesse cenário, não se distancia dessa lógica. Com o modelo toyotista de produção em desenvolvimento, o capital entende necessário preparar o trabalhador para um novo modelo de submissão. As orientações de como isso deve ser operacionalizado, como mencionado anteriormente, partem de organismo multilaterais, como o Banco Mundial.

Dessa forma, a próxima subseção analisará algumas dessas orientações do Banco Mundial relacionados à formação da juventude para o mercado de trabalho, evidenciando como essa instituição não apenas reproduz, mas estrutura e promove os pressupostos centrais do projeto neoliberal.

3.2 ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Criado em 1944 como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial surgiu no contexto da reestruturação da ordem econômica mundial após a Segunda Guerra Mundial. No mesmo período, em 1945, foi criado também o Fundo Monetário Internacional (Silva, M., 1999). Essas duas instituições financeiras tinham como objetivo inicial estabelecer orientações e propostas políticas para os países atingidos pela guerra, além de inserir no plano econômico global, por meio de uma política intervencionista, os países considerados subdesenvolvidos, como Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Uruguai, entre outros. Cabe destacar que o controle pelo BM é exercido por elites globais, em especial pelos Estados Unidos (Silva, M., 1999).

Contraditoriamente, foram os industriais americanos que desenvolveram e implantaram os modelos de produção taylorista e fordista, baseados na divisão técnica do trabalho e na exploração do trabalhador. Trata-se de um órgão da classe dominante, a serviço da própria classe dominante, com o objetivo de manter o domínio sobre os meios de produção e sobre a população. Uma instituição que, embora adote o discurso de apoiar financeiramente os países em seu desenvolvimento, atua, na prática, na reprodução da lógica do capital.

Destaca-se que a influência do Banco Mundial atravessou várias décadas do século XX, colaborando com o surgimento e implementação das práticas neoliberais pelo mundo. Nos países da América Latina, assim como no Brasil, tornou-se como um importante agente de influência nas questões políticas, econômicas e educacionais. Em seus estudos Silva, M., (1999, p. 19), aponta que

A conjuntura histórica internacional das décadas de sessenta e setenta permitiu ao Banco Mundial assumir o controle da divisão internacional do conhecimento e do trabalho, definir quais seriam os países produtores de ciência e tecnologia e restringir as políticas educacionais dos países da África e da América Latina à educação primária e à formação profissional rudimentar.

Sobre a educação, Amorim e Leite (2019, p.30), apontam que estas “estão atravessadas por relações com esses organismos, cujos objetivos é reverter a crise do sistema capitalista desencadeada na década de 1970, por meio da mercantilização do ensino”. Nesse sentido, Nogueira et al. (2024, p. 11), retratam que “no cenário atual de avanço do neoliberalismo, os países centrais, juntamente às elites locais, utilizam

essas instituições internacionais como meios para exercer controle sobre os sistemas educacionais dos países periféricos”. As orientações do BM sobre a educação são fundamentadas na Teoria do Capital Humano (TCH) (Nogueira et. al, 2024).

Segundo Frigotto (1995), a teoria foi desenvolvida na década de 1950 sob a liderança de Theodore Schultz. Essa teoria defende que o desenvolvimento econômico está diretamente relacionado ao grau de escolarização dos indivíduos e a educação é o meio para desenvolver o capital humano (Fonseca; Ferreira, 2020). Sobre o assunto, Frigotto (1995, p. 41) retrata que:

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano de mobilidade individual.

Nogueira et al. (2024) destacam que, nos primeiros anos de sua formulação, a Teoria do Capital Humano atribuía à educação o papel central de preparar pessoas para um mercado em expansão, demandando trabalhadores qualificados, função atribuída à escola. Nesse aspecto, a educação “é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (Frigotto, 1993, p. 40). No entanto, após a crise econômica da década de 1970, embora a importância da educação para o processo produtivo tenha sido mantida, a teoria foi reinterpretada, direcionando seu foco para atender aos interesses privados (Nogueira et al, 2024). Assim, “o investimento na educação e qualificação daria ao capital um retorno compensador, muito maior que qualquer outro” (França, 2017, p. 165).

Segundo Amorim e Leite (2019, p. 31), a TCH foi imposta no Brasil desde a década de 1960 durante as reformas de ensino do período da ditadura militar, com o intuito de “adequar a educação aos interesses econômico-sociais que acompanhavam, desde aquele momento, a modernização agrícola e industrial do país”. Ainda, os autores argumentam que:

a tese da teoria de formação de Capital Humano resulta da demanda de exploração da força de trabalho pelo capitalismo, em sua fase imperialista, minimamente qualificada, para atender às novas técnicas e demandas do

sistema produtivo (em seus constantes processos de reestruturação) (Amorim; Leite, 2019, p. 31).

O desenvolvimento dessa teoria, sustentado pelo avanço do Toyotismo (que necessitava qualificação polivalente por parte dos trabalhadores) e o neoliberalismo (que promove a competitividade e a individualidade entre população), coloca a educação, em especial a escola, como um instrumento para atender às demandas do mercado. Sobre a temática, França (2017) aponta que essa perspectiva revela a concepção produtivista da educação e enfatiza que a elaboração de políticas públicas destinadas a inserção da juventude no mercado de trabalho, como a Lei da Aprendizagem, no ano 2000.

Além disso, o autor destaca que:

a regulamentação do programa Jovem Aprendiz enquanto política, traz a marca das relações econômicas e produtivas que tangenciam a crise estrutural do capital e atendem ao interesse em formar mão de obra servil, obediente e barata (França, 2017, p. 167).

É nesse contexto, que o BM desempenha um papel fundamental ao financiar políticas educacionais em países em desenvolvimento alinhadas aos princípios da Teoria do Capital Humano.

No Brasil, o BM é dividido em quatro instituições principais (Brasil, 2021). O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que oferece empréstimos para programas e projetos, enquanto a Corporação Financeira Internacional (IFC) foca no financiamento do setor privado. Além disso, a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) apoia regiões com maior vulnerabilidade social e econômica, e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) se dedica a promover investimentos estrangeiros (Brasil, 2021). Este é reconhecido como “uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento, sendo o maior e mais conhecido banco multilateral de desenvolvimento do mundo” (Brasil, 2023).

Ressalta-se que a idealização de educação pelo BM, para países em desenvolvimento, como o Brasil,

é voltada exclusivamente para os resultados, pautada em capacitação e treinamento técnico das massas pobres para inserção no “mundo do trabalho”, ou seja, ativar as capacidades produtivas e a “promoção do uso produtivo do trabalho”, por meio das competências e habilidades adquiridas no processo educativo (capital humano) (Amorim; Leite, 2019, p. 31).

Amorim e Leite (2019), em suas pesquisas, destacam que documentos publicados pelo BM durante o governo FHC e Lula reforçam a necessidade de alinhar as estruturas educacionais às demandas do mercado global, incluindo: (i) a recomendação de adoção de políticas neoliberais, em que a educação deveria ser voltada ao treinamento técnico e capacitação da força de trabalho, (ii) a necessidade de implementar um sistema de avaliação de resultados para medir o desempenho educacional e alinhar aos padrões internacionais, (iii) privatização de setores educacionais e redução do papel do Estado entre outras medidas.

A partir desse entendimento, a seguir será analisado alguns trechos do documento publicado em 2018 pelo Banco Mundial intitulado “Competências e empregos: uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas” (BM, 2018). Este “é um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros enfrentam para alcançar índices mais altos de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho” (BM, 2018, p. 03).

Essa análise, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, revela uma postura aparentemente neutra adotada pelo Banco Mundial, que ignora o fato de que o mercado de trabalho é moldado por relações de poder. Essa abordagem nos leva a refletir sobre como o trabalho é organizado no capitalismo. Em seus estudos, Braverman (1987, p. 55-56) explica que, “o trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida”, ainda “o que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo”. Dessa forma, as recomendações do Banco Mundial reforçam essa dinâmica, apresentando soluções que disfarçam as contradições e desigualdades do sistema.

Além disso, o relatório aponta que “um determinante crítico do potencial de produtividade do trabalho de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e suas competências” (BM, 2018, p. 06). Ainda, acrescenta que:

mesmo um país com abundante capital humano precisa de um mercado de trabalho competitivo e eficiente para que esse recurso seja usado da melhor maneira, além de um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores tenham as competências exigidas” (BM, 2018, p. 06).

Nesse trecho em questão, é importante refletir sobre como a busca por um “mercado competitivo” frequentemente leva à flexibilização e precarização das condições de trabalho, as quais são características das reformas trabalhistas e das políticas de desregulamentação promovidas por organismos como o Banco Mundial.

Nesse contexto, em seus estudos, Antunes (2003) analisa as transformações na estrutura do trabalho, especialmente com o avanço das novas tecnologias, automação e informatização. Ele destaca a redução do proletariado industrial tradicional, marcada pelo declínio dos modelos taylorista e fordista, onde o trabalhador estável e especializado deu lugar a formas mais flexíveis e desregulamentadas de emprego. Assim, observa-se o crescimento do novo proletariado, composto por terceirizados, subcontratados, trabalhadores temporários entre outras modalidades. Essas transformações mostram as contradições do capitalismo, em que as classes dominantes buscam reconfigurar as relações de produção para garantir a manutenção e ampliação da acumulação de capital.

É relevante mencionar que o Programa de Aprendizagem, conforme o artigo 428, inciso III, da Lei 10.097 de 2000, estabelece que “o contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de dois anos” (Brasil, 2000). Esse limite de tempo do contrato de trabalho reflete os princípios de flexibilização presentes nas políticas neoliberais. Como mencionado anteriormente, essa flexibilização, embora apresentada como uma solução para a competitividade do mercado, frequentemente resulta na precarização das condições de trabalho. Para os aprendizes, por mais que o vínculo temporário ofereça uma oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, esse dificulta a construção de uma carreira sólida e longe de garantias de continuidade. O jovem aprendiz, ao ser inserido nesse formato de contrato, é inserido em um ciclo de rotatividade. Segundo o próprio BM, as “evidências de muitos países mostram que, além do salário-mínimo legal, as regulamentações de proteção do emprego têm impacto negativo mais forte sobre as perspectivas de emprego dos jovens” (BM, 2018, p. 28). Isso porque,

como recém-chegados ao mercado de trabalho, as competências e a produtividade dos jovens são inferiores às dos trabalhadores mais experientes, da faixa etária mais produtiva. Se todos os demais fatores permanecerem iguais, os trabalhadores mais jovens podem representar, para o empregador, maior risco a assumir. Regulamentações mais estritas de proteção do emprego podem levar as empresas a relutarem a contratar jovens se estes forem improdutivos e difíceis de demitir.

Nesse sentido, a busca por um mercado competitivo e uma força de trabalho mais flexível, como defende o BM por meio da TCH, não traz benefícios para o trabalhador. Na realidade, ela cria uma nova forma de exploração, em que o jovem se torna uma peça descartável dentro do sistema de acumulação de capital. Ao focar apenas no treinamento e na qualificação como formas de aumentar a produtividade e a competitividade de um país, a teoria ignora as condições de trabalho, que muitas vezes são impostas a esses indivíduos. Sendo assim, a formação da juventude, especialmente na condição de aprendiz, deveria ir além de prepará-los para conseguir um emprego. Ela também deveria capacitá-los a compreender seu papel na sociedade e a ter ferramentas para promover mudanças quando necessário.

Com base nos trechos anteriormente citados do BM, estes destacam a ideia de que as competências das pessoas devem ser ajustadas às exigências do mercado, como se fossem apenas ferramentas a serem moldadas para atender às necessidades econômicas. Para o jovem trabalhador, isso significa ter que se adaptar e se submeter às demandas do mercado. Nesse contexto, o conceito de alienação pode ser observado nas práticas defendidas pelo Banco Mundial. Ao reduzir o trabalhador a um "instrumento de riqueza", o trabalhador perde o controle sobre o processo produtivo e o significado de sua própria atividade, sendo reduzido a uma peça dentro do sistema econômico. Essa situação se agrava com a ideia de que as pessoas, especialmente os jovens, devem estar sempre se adaptando como se fossem recursos.

Em seus estudos, Silva, J., (2005, p. 104) aponta que para Marx a alienação:

é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive (...) o trabalhador ao fabricar uma mercadoria, ele se torna uma, reduzindo-o em instrumento de riqueza de outros homens.

Nesse sentido, a abordagem do Banco Mundial acerca do capital humano reflete uma lógica alinhada aos princípios do capitalismo neoliberal, onde o trabalhador é valorizado não como sujeito integral, com direitos e necessidades sociais, mas como um recurso produtivo ajustável às demandas do mercado. Assim, há a desconsideração das condições de vida destes trabalhadores, seus direitos enquanto seres humanos, e esta realidade vai reduzindo-o a peças de uma engrenagem econômica que precisa ser constantemente moldada para atender aos

interesses do mercado. Essa lógica se estende ao campo da educação. No relatório o BM aponta que:

o Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos (BM, 2018, p. 17).

Mesmo que o aspecto financeiro seja um elemento importante dentro da educação, esta “crise de aprendizagem” precisa ser compreendida dentro de um contexto mais amplo. Ao analisar o trecho, fica evidente que a ideia de que mais recursos financeiros automaticamente geram melhores competências para os jovens precisa ser questionada. Embora os gastos com educação e o aumento das matrículas possam parecer positivos, eles não abordam as profundas desigualdades sociais e econômicas que permeiam o sistema educacional brasileiro.

O problema não está apenas na qualidade do ensino, mas em como a estrutura capitalista molda o acesso à educação, mantendo as desigualdades entre as classes sociais. Estes problemas podem ser as condições precárias de vida e de trabalho enfrentadas pelos jovens, especialmente da classe trabalhadora, e que impactam diretamente sua formação educacional.

Sobre a temática, Frigotto (1993) critica o conceito de capital humano como uma visão reducionista e funcionalista da educação, que a subordina aos interesses do mercado e do sistema capitalista. Nessa perspectiva, a educação é tratada como um investimento econômico cujo objetivo principal é aumentar a produtividade e justificar ganhos salariais com base no retorno desse investimento. Ainda, argumenta que:

como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do capital humano, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado (Frigotto, 1993, p. 67).

Sobre isso, o Banco Mundial aponta em seu relatório que “se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las” (BM, 2018, 09). Essa visão reforça, mais uma vez, a

concepção de que a educação, especialmente a básica, é direcionada principalmente para atender aos interesses do mercado. Como resultado, a juventude é formada para operacionalizar e perpetuar esse ciclo. Essa visão transforma a educação em uma ferramenta limitada e enfraquece seu papel como instrumento de transformação social e emancipação humana.

Na prática, Frigotto (1993) aponta que essa lógica se reflete na organização do ensino, especialmente em programas de formação técnica, como os oferecidos pelo SENAI, SENAC, entre outros. Embora sejam importantes no campo técnico, essas iniciativas exemplificam uma educação funcionalista, focada em oferecer apenas o treinamento básico necessário para atender às demandas imediatas do mercado. Essa abordagem gera o entendimento que a educação, em especial a técnica, como o Programa de Aprendizagem, é apenas um meio para conseguir um emprego ou trabalho.

Cabe destacar, conforme mencionado em seções anteriores, que o Programa de Aprendizagem tem sua origem juntamente com a criação desses serviços nacionais de aprendizagem. Embora seja um instrumento importante para a inserção de jovens no mercado de trabalho, ele está estruturado para atender prioritariamente às demandas das empresas, limitando-se, muitas vezes, à formação de competências técnicas específicas. Os discursos até aqui apresentados do relatório encobrem o caráter estruturalmente desigual do sistema capitalista, transferindo para os jovens brasileiros a responsabilidade de não alcançarem altos índices de empregabilidade.

Nesse cenário, surgem compreensões sobre meritocracia e competência. Segundo Machado (1998), a posição de cada pessoa no mercado é determinada exclusivamente de suas habilidades, competências e esforços pessoais, ou seja, do seu mérito. Para a autora “todos, empregadores, assalariados e trabalhadores por conta própria, são convidados a rever e reavaliar suas capacidades e vantagens competitivas e a se familiarizar com os novos receituários” (Machado, 1998, p. 19). Quanto a meritocracia, Frigotto (1993, p. 67) aponta que:

assim como no mundo da produção todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da “não-aptidão”, da falta de vocação.

Assim, ao centralizar o debate educacional na produtividade e no desempenho econômico, ignora-se a importância dos fatores sociais, culturais e políticos na construção de um sistema educacional. Refletindo sobre a juventude da classe trabalhadora, que constitui a maioria dentro do Programa de Aprendizagem, o impacto da meritocracia se torna ainda mais acentuado.

De acordo com o decreto nº 9.579, em seu artigo 53, inciso 2º, “a seleção de aprendizes deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social” (Brasil, 2018). O decreto considera como em situação de vulnerabilidade aqueles jovens e adolescentes que, por exemplo: (i) estão em cumprimento de pena no sistema prisional; (ii) possuem famílias beneficiárias de programas de transferência de renda; (iii) são egressos do trabalho infantil; (iv) estão em situação de acolhimento institucional; e (v) são matriculados em instituições da rede pública (Brasil, 2018).

O acesso desigual a uma educação de qualidade, as condições precárias de vida, e as pressões econômicas enfrentadas por muitas famílias dificultam que esses jovens desenvolvam plenamente seu potencial. Assim, a meritocracia serve mais como uma justificativa para a manutenção das desigualdades do que como um mecanismo real de igualdade de oportunidades. Sobre a temática, Frigotto (1993), explica que, na economia, a TCH justifica as desigualdades de classe com base em características individuais. Já na educação, ela oculta as causas das desigualdades no acesso, na trajetória e na qualidade da educação para as diferentes classes sociais. Desse modo, o debate sobre a formação da juventude trabalhadora, por meio da educação, vai muito além da simples aquisição de habilidades técnicas, sendo profundamente influenciado pelas desigualdades estruturais presentes na sociedade.

Portanto, ao considerar o papel do Banco Mundial e suas propostas para a formação da juventude, é possível perceber que a ênfase na meritocracia e na formação técnica para a juventude trabalhadora não aborda as causas estruturais das desigualdades sociais. A proposta defendida por essa instituição, ao priorizar a adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho, ignora as condições desiguais que limitam suas oportunidades. Nessa lógica, a educação acaba por reforçar as divisões sociais, em vez de promover uma transformação voltada para a emancipação da juventude. Para que a educação cumpra seu papel de verdadeiramente emancipar, é necessário ultrapassar os limites impostos pelo mercado, oferecendo uma formação que promova o desenvolvimento integral dos

jovens, considerando suas potencialidades e criando condições para uma sociedade mais justa e igualitária.

Com base nesse entendimento das correlações de forças que atravessam o contexto nacional e internacional da educação, a próxima e última subseção deste capítulo apresentará, de forma detalhada, a legislação do Programa de Aprendizagem Profissional.

3.3 A LEGISLAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Nas últimas décadas, diversas leis foram implementadas no Brasil com o objetivo de regulamentar e garantir os direitos de crianças, adolescentes e jovens, especialmente no que diz respeito à sua inserção no mercado de trabalho. Essas normas, embora interdependentes e complementares, também refletem as transformações sociais, econômicas e políticas do país, expressando os conflitos e contradições inerentes às políticas públicas voltadas para esse público. Diante disso, esta subseção tem como objetivo apresentar, de forma detalhada, as legislações mais relevantes que moldaram o Programa de Aprendizagem, bem como os decretos vigentes, no momento da escrita desse trabalho, que estabelecem suas características e diretrizes.

Conforme estudado, o programa é regulado pela CLT, por meio do decreto-lei nº 5.452 em 1943. A legislação destina o Capítulo IV para abordar sobre a proteção do trabalho de menores, abrangendo os artigos 402 a 441. Esse marco legislativo representa, ao mesmo tempo, uma tentativa de proteger socialmente os jovens e de preparar sua força de trabalho para atender às necessidades da economia capitalista. Desta legislação inicial, destacam-se as primeiras regulamentações que abordam as responsabilidades legais tanto do aprendiz quanto da empresa contratante. Ressalta-se que naquele período histórico a legislação contemplava adolescentes e jovens de 14 até 18 anos de idade. A partir de 1967, por meio do Decreto lei nº 229, o Governo Federal mudou a faixa etária mínima, iniciando em 12 anos de idade.

Em sua criação, os artigos citados anteriormente estabeleceram a base para o contrato de aprendizagem, como por exemplo: (i) vedar o trabalho noturno ao menor de 18 anos (artigo 404), (ii) proibir o trabalho em locais perigosos ou insalubres (artigo 405); (iii) determinar que os responsáveis legais afastem crianças e adolescentes de empregos que comprometam sua saúde ou dificultem os estudos (artigo 424); e (iv)

obrigar os empregadores a conceder tempo suficiente para frequência escolar (artigo 427).

Entretanto, apesar de prever mecanismos de proteção, a CLT também revelou as contradições estruturais da sociedade de classes. Por exemplo, o artigo 430, em que “terão preferência, em igualdade de condições, para admissão aos lugares de aprendizes de um estabelecimento industrial, em primeiro lugar, os filhos, inclusive os órfãos, e, em segundo lugar, os irmãos dos seus empregados” (Brasil, 1943). Esse direcionamento não era novidade no cenário brasileiro. Como visto em seções anteriores, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no início do século XX, já evidenciava a implementação de políticas públicas educacionais e de formação profissional à população pobre. Além disso, a CLT, ao regulamentar o trabalho para menores de 18 anos, não estabelecia uma regulamentação pedagógica sobre a formação desses adolescentes, ou seja, não havia a preocupação com a formação teórica.

Essa situação foi sendo pensada e ajustada com legislações posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mas principalmente em 2000, com a Lei nº 10.097, conhecida como a Lei da Aprendizagem, que alterou os artigos 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da CLT, os quais trouxeram mudanças ao programa, ampliando seu alcance no cenário nacional. Destacam-se dessa legislação o artigo 403, em que “é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos” (Brasil, 2000).

A atualização do artigo 403, respaldada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Constituição Federal, estabeleceu a idade mínima de 14 anos para a contratação de aprendizes. O artigo 428:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação (Brasil, 2000).

Este, por sua vez, estabelece que o programa deve ser firmado por meio de um contrato escrito e de prazo determinado, além da obrigatoriedade de inscrição do aprendiz em uma instituição que o forme de maneira técnica (habilidades da profissão) e profissionalmente (comportamento e valores do trabalho). Além desse trecho, o

artigo 428 possui quatro incisos que complementam essa diretriz. O primeiro especifica que o contrato exige a devida anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, além de matrícula e frequência escolar para aprendizes que ainda não concluíram a escola. O segundo determina que ao estudante aprendiz será concedido no mínimo o salário-mínimo hora. Já o terceiro acrescenta que o contrato de aprendizagem não poderá ser superior a um prazo de dois anos. E por fim, o quarto inciso deste artigo, aponta que a formação técnico profissional do aprendiz deverá ser composta de teoria e prática. Também se destaca o artigo 429:

Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional (Brasil, 2000).

Assim, a legislação obrigou as empresas a terem em seu quadro de colaboradores de cinco a quinze por cento de aprendizes. Ainda, o artigo 430:

Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica (Brasil, 2000).

Esse artigo ampliou o alcance da formação teórica do aprendiz, possibilitando que entidades sem fins lucrativos realizem a formação técnico-profissional, além dos serviços de aprendizagem como o SENAI e o SENAC. Também o artigo 432, em que “a duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada” (Brasil, 2000). Este, estabeleceu que o jovem aprendiz não pode realizar sua atividade prática ou teórica com mais de seis horas diárias, sendo possível uma carga horária inferior. E o artigo 433:

O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses: I – desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; II – falta disciplinar grave; III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou IV – a pedido do aprendiz (Brasil, 2000).

Na época na promulgação da legislação, como escrito na lei, o contrato de trabalho para aprendizagem previa um limite de idade de 18 anos. Em 2005, esse mesmo artigo sofreu uma atualização pelo Decreto nº 5.598, aumentando o limite de idade para 24 anos completos, ampliando ainda mais as possibilidades de contratos futuros. O decreto de 2005 foi uma normativa complementar a Lei da Aprendizagem,

com o intuito de transformar os conceitos gerais em regras práticas, além de organizar as condições de trabalho e a formação do aprendiz. O objetivo da normativa complementar é organizar, especificar e ajustar a legislação em questão às necessidades atuais do mercado e da sociedade.

Destaca-se que a normativa de 2005 foi revogada pelo Decreto nº 9.579 de 2018, sendo está a legislação em vigor que reúne as principais diretrizes do programa. Além dessa temática, a legislação de 2018 também incluiu em seu texto capítulos referentes os direitos fundamentais da criança e adolescente como alimentação, controle de publicidade, à segurança e transporte os quais não serão o foco deste texto. É importante mencionar que o Decreto nº 11.061 de 2022 e o Decreto nº 11.479 de 2023 trouxeram alterações à legislação de 2018, e essas atualizações já estão contempladas nas reflexões apresentadas.

Com o objetivo de facilitar o entendimento por parte das empresas, entidades formadoras e da sociedade em geral, o MTE publica um documento intitulado Manual da Aprendizagem Profissional. Esse documento é atualizado com base na legislação vigente que regulamenta o programa e está disponível no site oficial da Aprendizagem Profissional. O material reúne mais de 140 perguntas e respostas sobre o tema (Brasil, 2024). Dito isso, a análise na norma de 2018 ficará dedicada ao seu capítulo V, intitulado “do direito a profissionalização”, limitando do artigo 42 ao 75.

Com o objetivo de facilitar a análise e proporcionar uma visão mais ampla do capítulo, foi elaborado um quadro que apresenta o número e a descrição das seções e, quando aplicável, das subseções, conforme ilustrado no quadro 01.

QUADRO 1 – CAPÍTULO V, DECRETO Nº 9.579/2018

NÚMERO DA SEÇÃO	DESCRIÇÃO	NÚMERO DA SUBSEÇÃO	DESCRIÇÃO
I	Atividades voluntárias	-	-
II	Aprendiz	-	-
III	Contrato de aprendizagem	-	-
IV	Formação técnico-profissional e das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica	I	Da formação técnico-profissional
		II	Das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica
V	Contratação do aprendiz	I	Da obrigatoriedade da contratação de aprendiz

		II	Das espécies de contratação do aprendiz
VI	Dos direitos trabalhistas e das obrigações acessórias	I	Da remuneração
		II	Da jornada
		III	Das atividades teóricas e práticas
		IV	Do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
		V	Das férias
		VI	Dos efeitos dos instrumentos coletivos de trabalho
		VII	Do vale-transporte
		VIII	Das hipóteses de extinção e rescisão de contrato de aprendizagem
IV	Do certificado de qualificação profissional de aprendizagem	-	-

Fonte: Adaptado do Decreto nº 9.579 de 2018

A primeira seção chamada atividades voluntárias, corresponde ao artigo 42 da normativa. Ela reforça que crianças e adolescentes podem participar de atividades voluntárias voltadas à profissionalização, desde que sejam respeitadas as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O artigo também busca estimular o desenvolvimento de competências de forma estruturada para o público jovem, mesmo que essas atividades não sejam remuneradas.

A seção II, abrangendo os artigos 43 e 44, define o conceito de “aprendiz”, destacando que a faixa etária para essa categoria vai de 14 a 24 anos de idade. Essa seção reforça disposições já presentes nas legislações anteriores e destaca que aprendizes com deficiência não possuem idade máxima para realização do Programa de Aprendizagem (Brasil, 2023).

A terceira seção, que compõe o artigo 45 ao 47, descreve como deve ser formalizado o contrato de aprendizagem. Conforme artigo 45, tem-se que:

Considera-se contrato de aprendizagem o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico e o aprendiz se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a sua formação (Brasil, 2023).

Já o artigo 46 destaca os requisitos para a validade do contrato de aprendizagem:

I - a anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social; II - a matrícula e a frequência do aprendiz à escola, na hipótese de este não ter concluído o ensino médio; e III - a inscrição em programa de aprendizagem profissional desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica (Brasil, 2022).

Esses artigos asseguram direitos trabalhistas e previdenciários, uma vez que é obrigatório a anotação em Carteira de Trabalho e Previdência Social. Ainda, se o aprendiz não terminou o ensino médio, é necessário que esteja matriculado e frequentando a escola. Caso isso não aconteça, ele pode ser desligado do programa.

A seção IV, que abrange os artigos 48 a 50, aborda a formação técnico-profissional e as entidades qualificadas responsáveis por sua implementação. No que se refere a formação do aprendiz, esta seguirá obrigatoriamente os seguintes princípios: “I - garantia de acesso e frequência obrigatória no ensino básico; II - horário especial para o exercício das atividades; e III - qualificação profissional adequada ao mercado de trabalho” (Brasil, 2022).

O primeiro princípio novamente reforça a necessidade da frequência do aprendiz no ensino básico. O segundo princípio relacionado ao horário de trabalho do aprendiz, aponta que deve ser compatível com suas atividades escolares, evitando que haja conflitos entre o trabalho e os estudos. O terceiro princípio, enfatiza que sua formação deve ser alinhada às demandas do mercado, preparando o aprendiz com as competências e habilidades necessárias para o trabalho no setor onde será inserido.

Nas seções apresentadas, verifica-se que as regulamentações demonstram a luta histórica por direitos que protejam o desenvolvimento da juventude, em especial os aprendizes, seja físico, moral ou psicológico como menciona a lei. Além disso, observa-se que a prioridade dada à matrícula e à frequência no ensino básico é um avanço positivo, pois reforça a importância da educação formal.

Apesar das melhorias alcançadas, o foco na formação técnico-profissional destaca a intenção de preparar os jovens para o mercado de trabalho, atendendo à demanda por mão de obra qualificada em setores específicos da economia. Essa abordagem mostra como as estruturas educacionais, especialmente as voltadas para a formação profissional, são influenciadas pelas dinâmicas históricas e econômicas do modo de produção capitalista.

Vale mencionar que o Ministério do Trabalho e Previdência é responsável por mapear as necessidades regionais e setoriais, além de apoiar as instituições de

ensino na formação técnico-profissional (Brasil, 2022). De acordo com o artigo 49-B, cabe aos serviços nacionais de aprendizagem, como SENAI e SENAC, divulgar os perfis profissionais necessários para a execução do programa.

No que diz respeito as entidades qualificadas, o artigo 50/2018 aponta quatro grandes grupos, sendo apresentado no quadro 02:

QUADRO 2 – ARTIGO 50, DECRETO N° 9.579/2018

GRUPO	INSTITUIÇÃO	DESCRIÇÃO
I	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)	Entidades reconhecidas como serviços nacionais de aprendizagem
	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)	
	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)	
	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT)	
	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP)	
II	Escolas Técnicas de Educação	Escolas e instituições relacionadas à educação técnico-profissional.
III	Entidades sem fins lucrativos	Entidades voltadas à assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente.
IV	Entidades de Prática Desportiva	Entidades de prática desportiva filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos sistemas de desporto estaduais, distrital e municipais.

Fonte: Adaptado do Decreto n° 9.579 de 2018

Essas instituições, que podem ser públicas, privadas ou mistas, com ou sem fins lucrativos, têm como responsabilidade oferecer a formação técnico profissional para que os estudantes adquiram as competências práticas e teóricas necessárias para o mercado de trabalho.

Já a seção V, do artigo 51 ao 58, aborda sobre conteúdos relacionados a contratação do aprendiz. A primeira subseção, inicia tratando da obrigatoriedade de as empresas contratarem aprendizes. Conforme artigo 51, é determinado que:

Estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos oferecidos pelos serviços nacionais de aprendizagem o número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento cujas funções demandem formação profissional (Brasil, 2018).

Para comprovar a execução dos percentuais exigidos em lei, o Ministério do Trabalho e Emprego disponibiliza um sistema que proporciona “aos estabelecimentos a emissão de certidão de cumprimento de cota de aprendiz para a comprovação do atendimento às exigências estabelecidas na Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021” (Brasil, 2023). A legislação dispensa a contratação de aprendizes nas condições mencionadas acima para: (i) microempresas (ii) empresas de pequeno porte e (iii) entidades sem fins lucrativos com foco na educação profissional (Brasil, 2022). Além disso, o artigo 52 determina que todas as funções que demandem formação profissional, mesmo proibidas para menores de 18 anos, devem ser incluídas no cálculo de aprendizes, conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (Brasil, 2023).

Outro item relevante dessa subseção é a priorização por idade da contratação de aprendizes. O artigo 53 afirma que “a contratação de aprendizes deverá atender, prioritariamente, aos adolescentes com idade entre quatorze e dezoito anos” (Brasil, 2023), com a exceção: (i) atividades oferecerem risco, como ambientes insalubres ou perigosos; (ii) atividades práticas requerem, por lei, que o trabalhador possua licenças ou autorizações específicas para exercê-las; (iii) atividades que prejudiquem o desenvolvimento físico, psicológico ou moral dos aprendizes.

Ainda no mesmo artigo, como mencionado na subseção 3.2, a “seleção de aprendizes deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social” (Brasil, 2023). Este inciso divide a priorização em oito itens, sendo apresentados no quadro 03.

QUADRO 3 – ARTIGO 53, DECRETO N° 11.479/2023

ITEM	DESCRIÇÃO
I	Adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas;
II	Jovens em cumprimento de pena no sistema prisional;

III	Jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda;
IV	Jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional;
V	Jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil;
VI	Jovens e adolescentes com deficiência;
VII	Jovens e adolescentes matriculados em instituição de ensino da rede pública, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, incluída a modalidade de educação de jovens e adultos;
VIII	Jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído em instituição de ensino da rede pública.

Fonte: Adaptado do Decreto nº 11.479 de 2023

A escolha desses grupos mostra que há um reconhecimento das desigualdades na sociedade brasileira, marcadas por condições de exploração e exclusão econômica e social. É evidente a importância de a legislação brasileira criar formas que facilitem o acesso de jovens com maiores dificuldades em iniciar uma carreira. No entanto, priorizar jovens em situação de vulnerabilidade também pode ser visto como uma tentativa de compensar essas desigualdades. Nesse contexto, a formação profissional, em vez de transformar as condições sociais que causam a exclusão, acaba funcionando, como mencionado em trechos anteriores, como uma forma de adaptar a juventude à lógica do mercado.

Ainda na seção V, a segunda subseção trata das formas de contratação do aprendiz. O artigo 57 estabelece que:

A contratação do aprendiz deverá ser efetivada diretamente pelo estabelecimento a que se refere o caput do art. 51, que assumirá a condição de empregador e deverá inscrever o aprendiz em programa de aprendizagem a ser ministrado pelas entidades de que trata o art. 50 (Brasil, 2023).

Adicionalmente, o primeiro inciso deste artigo relata que:

Na hipótese de impossibilidade de contratação direta pelo estabelecimento, para fins do cumprimento da cota referente ao número de aprendizes prevista no caput do art. 51, a contratação poderá ser feita, supletivamente, pelas entidades sem fins lucrativos a que se refere o inciso III do caput do art. 50, desde que haja prévia celebração de contrato com o estabelecimento.

Independentemente da forma de contratação, a legislação assegura que os aprendizes tenham acesso a um programa de formação que combine educação teórica e prática, voltado ao desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao mercado de trabalho.

A sexta seção do capítulo V, aborda sobre os direitos trabalhistas e as chamadas obrigações acessórias, as quais compreendem do artigo 59 ao 73. Para facilitar a visualização e compreensão deste trecho na lei, realizou-se o quadro 04.

QUADRO 4 – SEÇÃO VI, CAPÍTULO V, DECRETO N° 9.579/2018

ARTIGO	DESCRIÇÃO
59	Remuneração;
60 - 63	Jornada;
64 - 66	Atividades teóricas e práticas;
67	Fundo de Garantia de Tempo de Serviço;
68	Férias;
69	Instrumentos coletivos de trabalho;
70	Vale-transporte;
71 - 73	Hipóteses de extinção e rescisão de contrato de aprendizagem.

Fonte: Adaptado do Decreto n° 9.579 de 2018

No que diz respeito à remuneração, a legislação determina que para o aprendiz será garantido o salário-mínimo hora, de acordo com o piso regional local e com categoria de trabalho (Brasil, 2018).

Com relação a jornada de trabalho, esta não poderá ultrapassar seis horas diárias, exceto para aprendizes que já tenham concluído o ensino fundamental, permitindo uma jornada de até oito horas diárias. Além disso, a legislação proíbe prorrogações ou compensações de jornada. A carga horária deve ser dividida entre as atividades teóricas e práticas, que podem ocorrer de maneira simultânea ou separada, desde que sejam estabelecidas no plano do curso (Brasil, 2023).

Quanto as atividades teóricas, o artigo 64 estabelece que elas “deverão ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino e com meios didáticos apropriados” (Brasil, 2018). O primeiro inciso deste artigo complementa que:

As atividades teóricas poderão ocorrer sob a forma de aulas demonstrativas na entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica ou no ambiente de trabalho, hipótese em que será vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressalvado o manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados (Brasil, 2022).

Assim, o aprendiz poderá ter sua aula teórica dentro das entidades qualificadas ou da empresa que o contratou, desde que tenha o ambiente físico adequado. Em

relação às atividades práticas, a legislação aponta que essas podem ocorrer em diferentes tipos de entidades, como: (i) órgãos públicos, (ii) organizações da sociedade civil e (iii) unidades do sistema nacional de atendimento socioeducativo (Brasil, 2018).

No que diz respeito ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, a entidade contratante deverá depositar uma alíquota de 2% da remuneração do aprendiz (Brasil, 2022). Essa alíquota reduzida, quando comparada à alíquota de 8% para contratos de trabalho por tempo indeterminado, evidencia uma estratégia de incentivo fiscal que favorece as empresas, representando uma economia significativa nos custos com o FGTS, que é um dos principais encargos trabalhistas.

Em relação as férias, o artigo 68 determina que “as férias do aprendiz coincidirão, preferencialmente, com as férias escolares, vedado ao empregador estabelecer período diverso daquele definido no programa de aprendizagem” (Brasil, 2018). Portanto, a empresa deve respeitar o cronograma acordado, que leva em consideração o calendário escolar do aprendiz.

Sobre os instrumentos coletivos de trabalho, como acordos e convenções coletivas, o artigo 69 especifica que devem sempre respeitar os direitos e proteções previstas nas normas que regulam a aprendizagem. Já com relação ao vale-transporte, que é um benefício destinado ao auxílio do deslocamento do trabalhador, a legislação garante que ele seja concedido a todos os aprendizes.

Quanto as hipóteses de extinção do contrato de trabalho, o artigo 71 estabelece que o contrato pode ser encerrado nas seguintes situações: (i) término do período do contrato; (ii) quando o aprendiz atingir a idade máxima de 24 anos, exceto aprendiz com deficiência; (iii) rescisão antecipada devido a desempenho insuficiente, falta disciplinar grave, ausência não justificada na escola, ou a pedido do próprio aprendiz (Brasil, 2023).

Por fim, o capítulo V finaliza com a questão do certificado de qualificação profissional, em que “aos aprendizes que concluírem os programas de aprendizagem com aproveitamento será concedido pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica o certificado de qualificação profissional” (Brasil, 2018), o qual é a última etapa do Programa de Aprendizagem, que reconhece formalmente o desempenho e competências do jovem para atuação no mercado de trabalho.

Com a publicação do Decreto nº 9.579, de 2018, o Manual da Aprendizagem Profissional foi atualizado em 2019. No final de 2024, o manual passou por uma nova

revisão promovida pelo MTE, passando a contar com 146 perguntas e respostas voltadas tanto para as entidades contratantes quanto para os aprendizes (Brasil, 2024). Destaca-se, ainda, a publicação da Portaria MTE nº 3.872, em dezembro de 2023, que introduziu atualizações e novas diretrizes para o Programa. Ressalta-se, contudo, que essa normativa não foi contemplada nesta pesquisa, uma vez que se optou por delimitar a análise às legislações vigentes anteriormente ao ingresso no curso de Mestrado considerando os limites temporais definidos para a presente pesquisa. Alterações normativas posteriores, como a Portaria MTE nº 3.872/2023, poderão ser objeto de investigações futuras.

Com a compreensão do que é o Programa de Aprendizagem, de como ele se desenvolveu ao longo da história e a qual público ele se destina, o último capítulo deste trabalho apresentará dados e análises do cenário atual dessa política pública, especialmente em nível regional, na cidade de Curitiba.

4 PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM CURITIBA

Em busca de compreender como se dá a formação da juventude brasileira para o mercado de trabalho, especialmente no contexto do Programa de Aprendizagem, este capítulo apresenta, em três subseções, análises numéricas, apontamentos e informações reais sobre a formação desses jovens para o mercado de trabalho.

A primeira subseção apresenta as bases de dados utilizadas na coleta das informações, bem como a definição dos termos e conceitos que serão mobilizados ao longo do capítulo. O recorte utilizado refere-se ao último trimestre de 2024, período em que é possível estabelecer correlação entre as diferentes bases de dados utilizadas. Vale destacar que a coleta das informações foi realizada no mês de maio de 2025, sendo possível que os dados tenham passado por atualizações posteriores por parte das instituições responsáveis.

A segunda subseção, identifica o panorama da população brasileira na faixa etária de 14 a 24 anos no contexto nacional, estadual e regional, considerando que esse é o público-alvo do Programa de Aprendizagem e grupo central da análise realizada nesta pesquisa. Cabe mencionar que, conforme estabelece a legislação vigente, não há limite máximo de idade para aprendizes com deficiência (Brasil, 2018). Contudo, optou-se por não incluir dados específicos desse público, em razão dos objetivos delimitados da pesquisa. Menciona-se também que a pesquisa utiliza o termo “juventude” para referenciar a faixa etária analisada, mesmo entendendo que segundo o Estatuto da Juventude o recorte etário é até os 29 anos.

A terceira subseção, aprofunda a análise sobre a formação educacional ofertada pelos Programas de Aprendizagem, com informações específicas no Estado do Paraná e no município de Curitiba. Para isso, optou-se por analisar a Metodologia SENAI de Educação Profissional (MESP), uma vez que a fundamentação teórica deste estudo se orienta na criação e estruturação do SENAI em todo o território nacional. Além disso, a metodologia do SENAI alinha-se diretamente com as diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Ainda, este capítulo apresenta dados, comparações e interpretações sobre o alcance dessa política pública, destacando os principais cursos ofertados, o número de aprendizes, as instituições formadoras e os setores econômicos/ocupacionais em quais esses jovens estão inseridos. Por fim, busca-se estabelecer uma relação entre a política de aprendizagem e os dados sobre a inserção de jovens na informalidade no Brasil.

Diante disso, o objetivo deste capítulo é oferecer uma análise fundamentada sobre como se estrutura a formação da juventude brasileira para o mercado de trabalho no contexto do Programa de Aprendizagem, considerando dados atualizados, recortes territoriais e abordagens institucionais que ajudam a compreender o alcance e os limites dessa política pública.

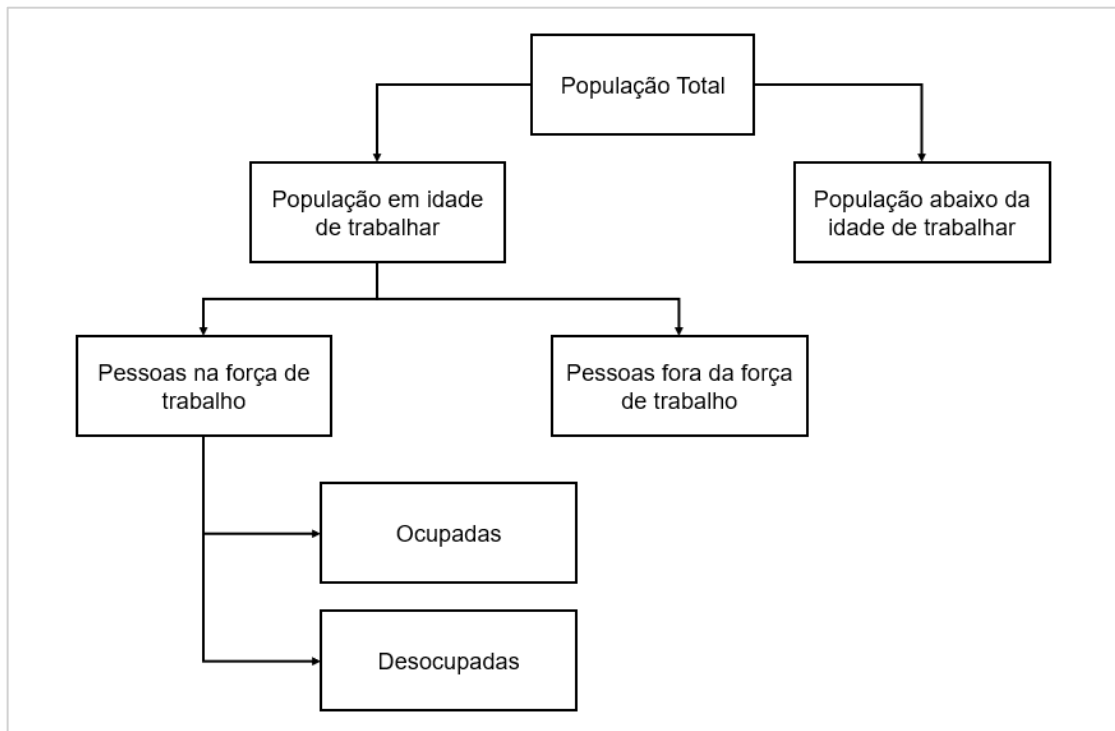
4.1 FONTE DE DADOS E TERMILOGIAS DA POPULAÇÃO ANALISADA

As fontes de dados utilizadas neste trabalho foram: (i) o Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); (ii) o Painel de Informações de Aprendizagem; e (iii) o Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional, ambos disponibilizados pelo MTE.

O SIDRA permite a consulta ao banco de dados das pesquisas realizadas pelo IBGE (IBGE, 2025), abrangendo informações demográficas, sociais e econômicas da população brasileira. Por meio dessa plataforma, foram obtidos dados relativos à população analisada, como o número absoluto de pessoas na faixa etária de 14 a 24 anos, sua inserção no mercado de trabalho (formal ou informal), ou ainda se estão fora da força de trabalho. Por sua vez, o Painel de Informações da Aprendizagem e o Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional oferecem dados específicos sobre as entidades formadoras habilitadas, os cursos ofertados e a quantidade da população participante do programa, segmentados por idade, região, setor econômico, ocupação entre outros dados.

Cabe destacar que para realizar análises sobre a população e sua relação com o mercado de trabalho, o IBGE adota uma terminologia específica. Neste trabalho, serão utilizados os mesmos termos adotados pelo IBGE, com o intuito de garantir a coerência com os dados oficiais e facilitar a compreensão das informações apresentadas. Sendo assim, o Esquema 1 apresenta os principais conceitos utilizados.

ESQUEMA 1 – TERMOS ADOTADOS PELO IBGE



Fonte: Adaptado do IBGE (2025)

A “população em idade de trabalhar” é composta por todas as pessoas com 14 anos ou mais. Já os indivíduos com menos de 14 anos são classificados como “população abaixo da idade mínima para trabalhar” e, por isso, não são considerados nas estatísticas relacionadas ao mercado de trabalho.

Dentro da população em idade de trabalhar, distinguem dois grupos: aqueles que fazem parte da força de trabalho e aqueles que estão fora dela. A “população na força de trabalho” inclui todas as pessoas com 14 anos ou mais que estão ocupadas ou desocupadas. São consideradas ocupadas aquelas que exerceram algum tipo de trabalho na semana de referência da pesquisa, com ou sem remuneração. Isso inclui empregados com ou sem carteira assinada, pessoas em situação de informalidade, empregadores, trabalhadores por conta própria, trabalhadores domésticos e trabalhadores familiares que colaboram em atividades econômicas de membros do domicílio, mesmo sem remuneração (IBGE, 2025). Já os desocupados são os indivíduos que não estavam trabalhando, mas que estavam disponíveis para trabalhar e tomaram alguma providência efetiva para conseguir um emprego.

Por outro lado, as “pessoas fora da força de trabalho” são aquelas com 14 anos ou mais que não estavam trabalhando nem buscando trabalho no período da pesquisa. Esse grupo pode incluir, por exemplo, estudantes, aposentados, pessoas

com problemas de saúde que impedem o exercício de atividades laborais ou ainda indivíduos que desistiram de procurar emprego (IBGE, 2025).

Com base nesses termos, a próxima seção apresentará um panorama geral e comparativo do número absoluto da população brasileira, com os recortes da faixa etária analisada, o que vai permitir uma melhor compreensão do contexto em que esses jovens estão inseridos.

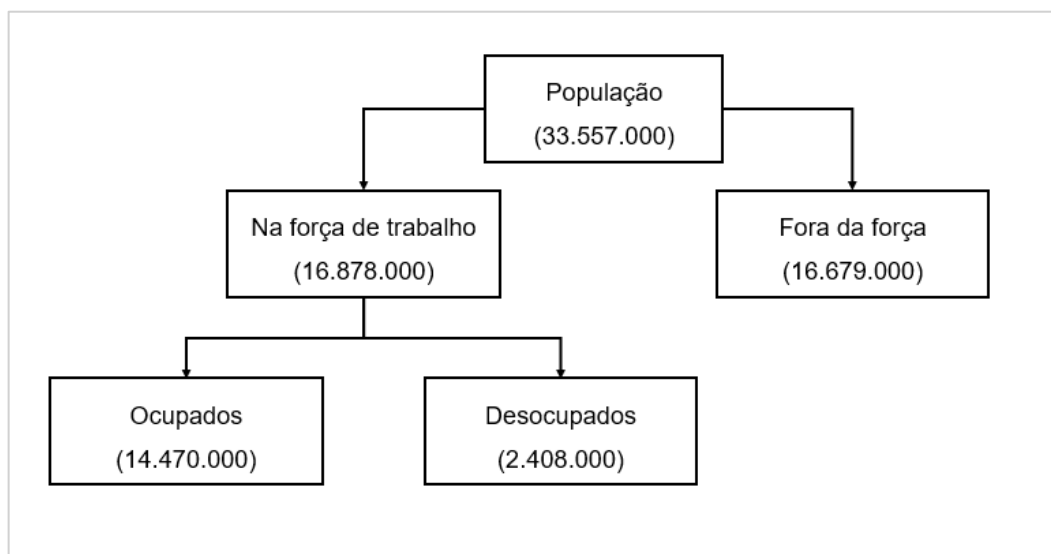
4.2 PANOMARA GERAL DA JUVENTUDE NO BRASIL

Com base nos dados do IBGE (2025), no 4º trimestre de 2024, o Brasil contava com uma população total de 217.513 milhões de habitantes. Desses, 11.959 milhões estavam na faixa etária de 14 e 17 anos (5,49%) e 21.598 milhões entre 18 e 24 anos (9,92%). Juntas, essas faixas representavam um total de 33.557 milhões de jovens, sendo 15,41% da população brasileira. Em comparação com anos anteriores, é possível perceber que a representatividade da juventude vem apresentando uma tendência de queda ao longo da última década. Em 2014, por exemplo, os jovens de 14 a 24 anos correspondiam a 18,70% da população total, já em 2019, esse percentual caiu para 17,24% (IBGE, 2025).

Embora a representatividade dos jovens de 14 a 24 anos tenha diminuído ao longo da última década, esse grupo ainda constitui um contingente estratégico para o capital e para as políticas públicas. Mesmo representando apenas 15,41% da população em 2024, equivalente a aproximadamente 1 em cada 7 brasileiros, esses jovens continuam sendo os principais alvos de ocupações precarizadas e programas de formação voltados à adaptação às demandas do mercado (Abramo, 2005) A redução numérica, portanto, não implica em uma menor exploração, ao contrário, pode intensificar as desigualdades no acesso a oportunidades e reforçar seu papel como força de trabalho flexível e vulnerável.

Sobre a inserção desse público no mercado de trabalho, o Esquema 2 apresenta sua condição em relação ao trabalho no 4º trimestre de 2024.

ESQUEMA 2 – POPULAÇÃO JOVEM (14 A 24 ANOS) NO MERCADO



Fonte: Adaptado do IBGE (2025)

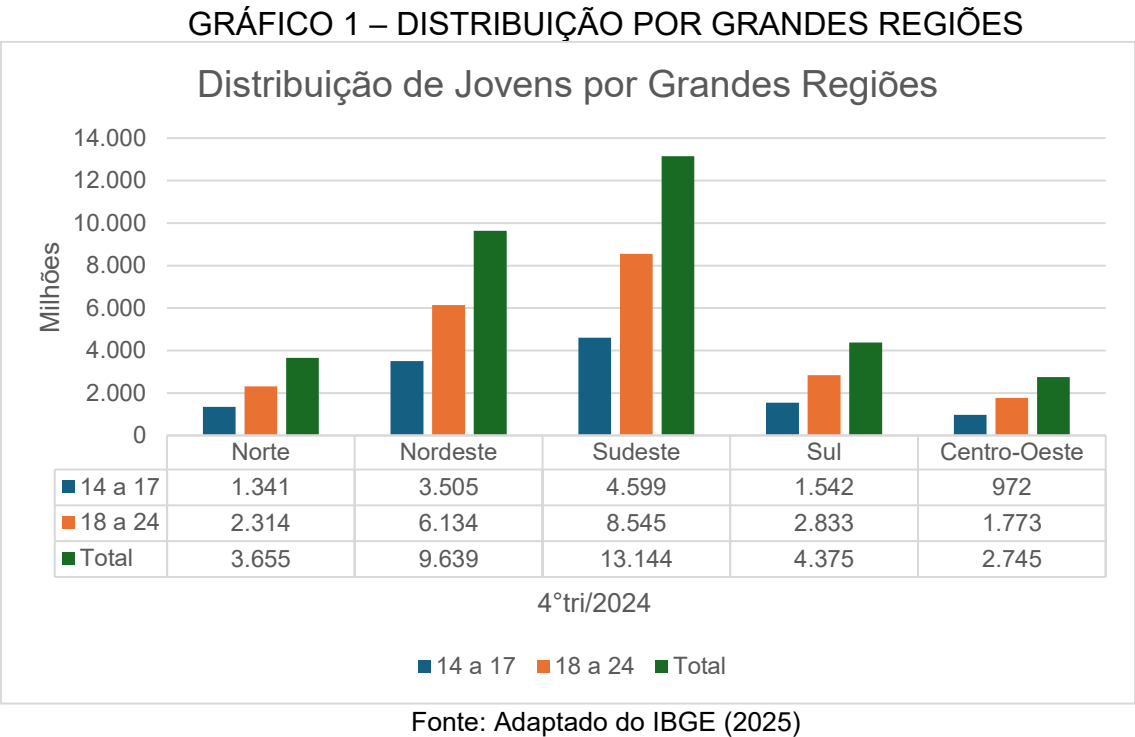
Conforme os dados apresentados no Esquema 2, observa-se uma divisão relativamente equilibrada entre os jovens de 14 a 24 anos que estão ou não inseridos na força de trabalho no Brasil. O fato de 50,3% estarem na força de trabalho indica uma significativa participação da juventude no mercado, ainda que parte desse grupo esteja inserida em condições precárias, como a informalidade.

Por outro lado, os 49,7% fora da força de trabalho representam uma parcela expressiva de jovens que ainda estão em processo de formação ou que permanecem fora do sistema produtivo por escolha ou por desafios/barreiras estruturais, as quais não dependem necessariamente da escolha desse jovem, tais como: exigências do mercado incompatíveis com a realidade da juventude, falta de condições materiais para buscar ou se manter em um trabalho, além de situações que posicionam o jovem às margens da vulnerabilidade social, o que limita as oportunidades e aprofundam as desigualdades no acesso ao trabalho.

Entre os que estão inseridos no mercado, 85,7% encontram-se ocupados e 14,3% estão desocupados (IBGE, 2025). No grupo dos ocupados, destaca-se que 44,2% estão na informalidade, ou seja, trabalham sem registro em carteira e, portanto, sem acesso aos direitos trabalhistas básicos. Em números absolutos, isso representa aproximadamente 6.384 milhões de jovens em situação de informalidade (IBGE, 2025). Cabe destacar que a legislação trabalhista, mesmo com as suas limitações, busca garantir um conjunto mínimo de direitos (Brasil, 1943) e que a ausência desses,

expõe os jovens a uma realidade de maior vulnerabilidade, instabilidade financeira e restrição de perspectivas futuras.

Outra informação importante para análise da situação da juventude diz respeito à sua localização geográfica. Sabe-se que as condições/possibilidades de inserção no mercado de trabalho variam significativamente entre as diferentes regiões do país. Nesse sentido, o Gráfico 1 mostra a distribuição regional da população de jovens.



Com o Gráfico 1 é possível observar que a maior concentração de jovens está na região Sudeste, com 13.144 milhões (39,16%), seguida pelo Nordeste com 9.639 milhões (28,72%), Sul com 4.375 milhões (13,03%), Norte com 3.655 milhões (10,89%) e Centro-Oeste com 2.745 milhões (8,06%). Isso mostra que a juventude brasileira está distribuída de forma desigual entre as regiões, com forte concentração nas áreas mais populosas e urbanizadas do país, especialmente no Sudeste. Essa distribuição revela não apenas a concentração populacional em determinadas áreas, mas também indica onde há maior disponibilidade de infraestrutura educacional, políticas públicas e postos formais de trabalho, fatores que influenciam diretamente as trajetórias da juventude brasileira.

Especialmente na região Sul, onde esta pesquisa está inserida, a maior concentração de jovens está distribuída entre os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, respectivamente, conforme apresentado no Quadro 05.

QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO TOTAL DE JOVENS REGIÃO SUL

UF	14 a 17 ANOS	18 a 24 ANOS	TOTAL	(%)
Paraná	612.000	1.099.000	1.711.000	39,10
Rio Grande do Sul	561.000	991.000	1.552.000	35,47
Santa Catarina	369.000	743.000	1.112.000	25,41

Fonte: Adaptado do IBGE (2025)

Verifica-se no Quadro 5 que o Estado do Paraná possui a maior quantidade absoluta de jovens da região Sul, com 1.711.000 indivíduos. Esse número representa aproximadamente 39,1% da juventude da região e, em termos nacionais, corresponde a cerca de 5% de todos os jovens brasileiros nessa faixa etária. Mesmo não sendo a região com maior número de jovens nessa faixa, esse dado indica que o Paraná tem um peso significativo na composição da juventude brasileira, o que reforça sua importância estratégica na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à formação profissional. No recorte municipal, Curitiba, apresenta um total de 272.000 jovens, sendo 95.000 entre os 14 a 17 anos e 177.000 entre os 18 até 24 anos (IBGE, 2025).

Conforme argumentado, a distribuição regional da juventude tem implicações importantes para a formulação e implementação de políticas públicas, pois aponta para a necessidade de estratégias ajustadas às realidades demográficas e econômicas específicas de cada região. Dessa forma, este será o contingente populacional que fundamentará a análise do Programa de Aprendizagem no presente trabalho, com foco especial no Estado do Paraná e recortes específicos na cidade de Curitiba.

4.3 PROGRAMA DE APRENDIZAGEM: CENÁRIO ESTADUAL E REGIONAL

Antes da apresentação desta subseção, vale destacar que, em alguns momentos ainda será apresentado dados e informações em nível nacional. O objetivo é situar o leitor quanto à dimensão e à estrutura do programa em todo o território

brasileiro. A partir dessa visão mais ampla, será possível analisar com mais clareza a realidade específica do Paraná e de Curitiba.

Sendo assim, segundo o Painel de Informações do Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional (Brasil, 2025), o país tinha um total de 4.035 entidades autorizadas a ofertar o Programa de Aprendizagem. Conforme apresentado na seção 3.3, o Decreto nº 9.579/2018 dispõe que a oferta do programa pode ser realizada por quatro tipos de instituições: (i) os Serviços Nacionais de Aprendizagem, (ii) as Escolas Técnicas de Educação, (iii) as Entidades sem Fins Lucrativos e (iv) as Entidades de Prática Desportiva. Para estarem habilitadas a oferecer o programa, essas instituições devem se cadastrar no site do Governo Federal, onde passam por um processo de avaliação e aprovação.

Em nível nacional, as instituições autorizadas a ofertar programas de aprendizagem estão concentradas principalmente nas regiões Sudeste e Sul. O estado de São Paulo lidera com 1.058 entidades, o que representa 26,2% do total. Em seguida, aparecem Minas Gerais, com 452 unidades (11,2%), e o Rio Grande do Sul, com 370 instituições (9,1%). O estado do Paraná, por sua vez, responde por aproximadamente 7% do total nacional, somando 297 entidades autorizadas.

Na capital paranaense, Curitiba, estão concentradas 39 dessas instituições. Dentre elas, 12 são vinculadas aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (30,8%), 5 são escolas técnicas (12,8%), e 22 são entidades sem fins lucrativos (56,4%). Nenhuma das instituições localizadas na capital pertence ao grupo das entidades de prática desportiva (Brasil, 2025). Como abordado no capítulo anterior, a Lei nº 10.097 de 2000, em seu artigo nº 430, ampliou a oferta de entidades autorizadas a oferecer a formação técnico-profissional, que antes era concentrada nos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Nota-se na coleta de dados, que mais da metade das entidades na capital paranaense são de organizações sem fins lucrativos. Porém, isso não significa que estejam isentas de interesses econômicos ou relações comerciais, pois as entidades sem fins lucrativos mantêm relações diretas com o setor empresarial, uma vez que a efetivação da formação prática dos jovens depende necessariamente dessa parceria.

Sobre a expansão desse segmento sem fins lucrativos, Antunes (2003) aponta que este é uma consequência das transformações do mercado de trabalho, marcados pela retração do emprego formal e pelo aumento do desemprego estrutural, impactando especialmente a juventude. Dessa forma, ainda que não visem lucro

formalmente, elas operam dentro da lógica de mercado, atuando como mediadoras entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho.

Com relação à oferta de cursos, o país contava com mais de 45.000 cursos autorizados (Brasil, 2025). Desse total, o Paraná possui cerca de 5,53%, com 2.523 cursos disponíveis. Em especial, no município de Curitiba, estão concentrados 273 desses cursos, sendo os mais recorrentes nas áreas de administração, logística, serviços em supermercados e serviços em vendas. Ressalta-se que foi realizada uma tentativa de levantamento dos dados percentuais por área de formação, mas a planilha eletrônica disponibilizada pelo Painel de Informações do Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional não permitiu uma análise mais aprofundada. Mas, considerando as principais áreas descritas dos cursos ofertados e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), encontrou-se informações que no Paraná, os jovens estão registrados sua maioria é de assistente administrativo, auxiliar de escritórios, conferente de carga e descarga, inspetor de qualidade, operador de caixa, repositor de mercadorias, promotor de vendas, técnico em planejamento de produção, técnico em administração e vendedor de comércio varejista (Brasil, 2025).

Destaca-se que a definição dos cursos e das ocupações são orientadas por estudos técnicos (MESP, 2019), influenciados pelas demandas do setor empresarial, que buscam alinhar a formação profissional às exigências do setor produtivo. A partir desses estudos, são elaborados os perfis profissionais, que descrevem de forma detalhada os conhecimentos e habilidades necessários para o exercício de determinadas funções (MESP, 2019). Esses perfis são elaborados com base nas competências que o indivíduo precisa possuir, naquele momento histórico, para responder de maneira eficiente e produtiva as demandas de mercado. Como exemplo, o SENAI utiliza a chamada análise funcional, que é:

Centrada nos resultados que o trabalhador deve apresentar; tem natureza relacional: descreve os resultados essenciais de uma ocupação e a relação entre eles; própria para a descrição de atividades de ocupações dinâmicas; descreve o que as pessoas devem fazer em seu trabalho (MESP, 2019, p. 18).

No contexto educacional, esse tipo de análise, promove a formação de indivíduos condicionados e formatados para aquela área ou setor de atuação. Nesse sentido, Machado (1998) argumenta que o indivíduo competente, para o capitalismo, é aquele que é capaz de gerar bons resultados, além de aceitar e obedecer às regras

e exigências impostas por esse sistema econômico. Ainda, observa-se que as atividades descritas, independentemente da área, exigem que os trabalhadores sejam dinâmicos, ou seja, adaptáveis a todo instante. Essa exigência está relacionada diretamente com o modelo toyotista de produção, que recusa o trabalhador fortemente especializado em poucas tarefas, para ter um “trabalhador polivalente e multifuncional” (Antunes, 2003, p. 233).

Nesse sentido, na estrutura de ensino por competência, o ponto de partida deixa de ser o desenvolvimento humano e passa a ser as necessidades imediata do mercado de trabalho. O foco no resultado reduz o processo educativo a um treinamento operacional, centrado em tarefas específicas e na capacidade de adaptação dos indivíduos a funções pontuais. O trabalhador, no caso desta pesquisa, os jovens participantes do Programa de Aprendizagem, são preparados para ocupar cargos delimitados e específicos para aquele momento histórico em questão. Essas práticas, se alinham aos apontamentos de Gentili (1996), que destaca que escola deixa de ser um espaço de formação crítica para se transformar em uma mercadoria. Com isso, reforça-se a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso e prioriza-se o ensino de competências e habilidades valorizadas pelo mercado, na maioria das vezes, sem qualquer compromisso com a transformação social.

Para o SENAI, o conceito de competência refere-se “à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para desempenhar funções e/ou atividades típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho” (MESP, 2019, p. 24). Observa-se novamente que o objetivo central nesse movimento educacional é formar pessoas para desempenhar funções e tarefas delimitadas, de acordo com as exigências imediatas daquele processo ou setor produtivo. A implementação dessa metodologia por parte do SENAI teve início em 1999, por meio de um projeto denominado Certificação Profissional Baseada em Competência (MESP, 2019), com influências diretas de orientações internacionais, como o Banco Mundial (Frigotto, 2001). Outra vez, as políticas públicas do Brasil, em especial a formação profissional, sendo reflexo de diretrizes e movimentos políticos mundiais.

Na metodologia SENAI, essas competências são organizadas em dois grandes grupos: socioemocional e técnica. A primeira refere-se a comportamentos e habilidades interpessoais que são aplicáveis a diversas ocupações, inclui, por exemplo, a responsabilidade, ética, trabalho em equipe, comunicação eficaz e

autocontrole. Já a segunda, são aquelas relacionadas diretamente as funções técnicas da ocupação em questão. Essa competência é construída e detalhada a partir dos resultados da análise funcional (MESP, 2019). Ambas compõem os perfis profissionais e orientam o currículo e a prática pedagógica.

Esse entendimento está em conformidade com o documento do Banco Mundial (2018), “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”, que propõe o desenvolvimento de três tipos de competências: (i) cognitiva, (ii) socioemocional e (iii) técnica. A primeira relacionada a aspectos básicos, que são utilizadas todos os dias, como: leitura e interpretação, seja de textos ou de números. A segunda competência, igualmente alinhada a metodologia do SENAI, são desenvolvidas por meio de interações sociais. E a terceira, são conhecimentos necessários para realizar uma atividade ou tarefa naquela ocupação (BM, 2018).

Esse forte alinhamento entre o SENAI e organismos multilaterais, Frigotto (2001, p. 80), aponta em seus estudos que:

Em relação à orientação pedagógica, o Banco Mundial tem-se constituído no intelectual coletivo por excelência, tendo como eixo a adaptação e conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção. Nesse contexto, na realidade brasileira, a perspectiva político-pedagógica da Confederação Nacional das Indústrias, mediante sua tríade SENAI, Sesi e IEL, passa a ser a referência fundamental (Frigotto, 2001, p. 80).

Nesse sentido, a prática pedagógica baseada em competências, que se apresenta como uma ferramenta para oportunizar melhores chances de inserção no mercado de trabalho, revela-se, em sua contradição, como um processo de ajuste e regulação dos trabalhadores aos processos produtivos. Essa abordagem restringe o desenvolvimento de uma formação crítica e integral, priorizando as chamadas habilidades técnicas e comportamentais.

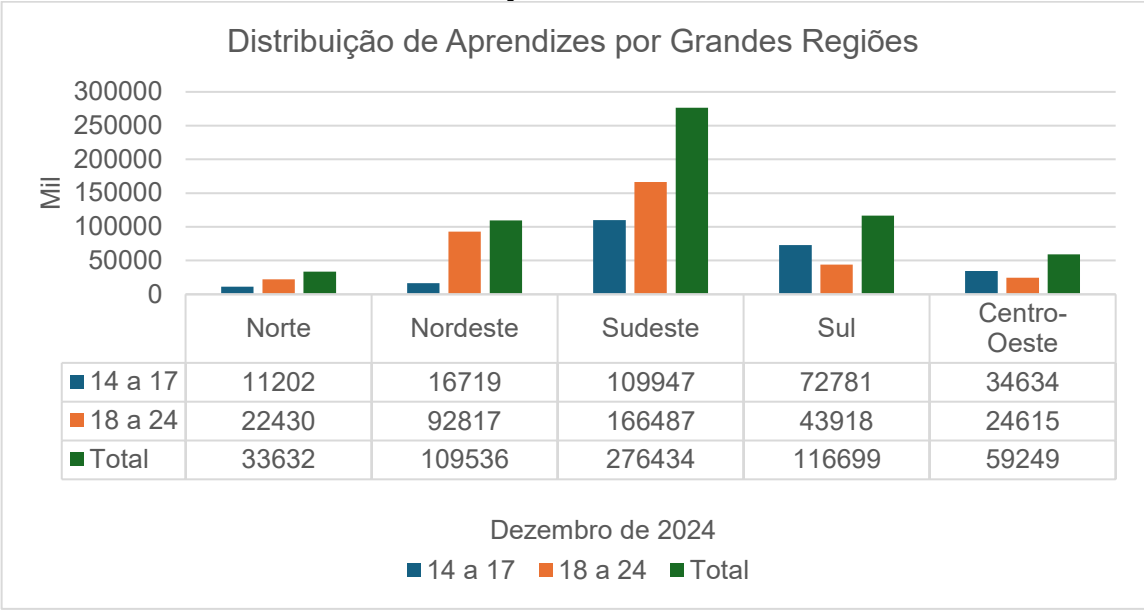
Embora os cursos do Programa de Aprendizagem analisados nesta pesquisa não sigam diretamente a metodologia do SENAI, é possível identificar aproximações conceituais e práticas com a metodologia por competências adotado por essa instituição. A influência que a metodologia do SENAI exerce sobre a formação profissional no Brasil, especialmente por estar alinhada às diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, orientam políticas públicas voltadas à juventude trabalhadora.

Analisando esse tipo de formação, presente nos cursos do Programa de Aprendizagem, é possível argumentar que o jovem participante só irá desenvolver um posicionamento crítico da sua própria realidade caso esse movimento parta de sua própria experiência de vida ou de influências externas ao programa, já que a proposta formativa por competências, por si só, não promove a reflexão crítica sobre as determinações históricas e estruturais do mercado do trabalho. Como resultado, a juventude inserida nesse processo formativo apenas aceita e internaliza que é de sua própria responsabilidade seu sucesso ou fracasso de vida pessoal e profissional. Portanto, o programa não rompe com as desigualdades históricas presentes, como também não altera a condição atual de compra e venda da força de trabalho, pois opera dentro dos limites impostos pela lógica capitalista.

Cabe destacar que, mesmo sendo uma formação orientada pelas exigências do mercado de trabalho e mantenha a lógica de subordinação da juventude pobre às demandas do capital, não se pode ignorar que, para muitos jovens em situação de extrema vulnerabilidade social, o acesso ao Programa de Aprendizagem pode representar uma forma imediata de inserção e proteção social frente a contextos familiares marcados por violência, abandono, envolvimento com o tráfico de drogas ou abusos de diferentes naturezas. Nesse contexto, o jovem encontra apoio e um ambiente minimamente estruturado, com pedagogos, professores, psicólogos e assistentes sociais que podem auxiliá-lo e oferecer um espaço de convivência, aprendizado e possibilidade de construção de vínculos que muitas vezes faltam em seu cotidiano.

Nesse sentido, para compreender ainda mais a abrangência do programa, seus limites e suas próprias contradições, é importante observar os dados sobre sua implementação no país. Menciona-se que os dados relativos dos participantes da aprendizagem foram extraídos do Painel de Informações da Aprendizagem Profissional, disponibilizado pelo MTE. Em termos numéricos, observa-se que, em dezembro de 2024, havia um total de 595.550 aprendizes na faixa etária de 14 a 24 anos. A distribuição da faixa etária, por região é apresentada no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO POR REGIÕES APRENDIZES



Fonte: Adaptado do BRASIL (2025)

Conforme as informações do Gráfico 2, a região Sudeste é a que concentra maior quantidade desse público, com mais de 45% (276.434 jovens), seguido pela região Sul com quase 20% (116.699 jovens), o Nordeste com aproximadamente 18% (109.536 jovens), o Centro-Oeste com quase 10% (59.249 jovens) e o Norte com cerca de 5% (33.632 jovens). Essa desigualdade regional de oferta de vagas pode ser explicada em função de que as duas regiões mais desenvolvidas economicamente, considerando os dados do Produto Interno Bruto (PIB), são as macrorregiões do Sudeste e o Sul (IBGE, 2025).

Entretanto, ao comparar esses dados com o número absoluto de jovens nessa faixa etária (Gráfico 1) verifica-se que não existe relação direta entre o tamanho da população jovem e o número de aprendizes atendidos, conforme comparação apresentada no Quadro 6.

QUADRO 6 – COMPARAÇÃO GRÁFICO 01 E 02

REGIÕES	TOTAL DE JOVENS (14 a 24 anos)	APRENDIZES
Norte	3.655.000	33.632
Nordeste	9.639.000	109.536
Sudeste	13.144.000	276.434
Sul	4.375.000	116.699
Centro-Oeste	2.745.000	59.249

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir das informações disponíveis no Quadro 6, é possível perceber que apesar do Nordeste apresentar o segundo maior contingente de jovens no país (mais do que o dobro do Sul, a título de comparação), a região ocupa a terceira posição em número de aprendizes matriculados. Uma situação semelhante na região Norte, que reúne mais de 3,6 milhões de jovens, sendo a região com o menor número de aprendizes matriculados. Cabe relatar que, historicamente as regiões Norte e Nordeste são aquelas que possuem os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), o que aponta desafios e limitações ao acesso a condições básicas de vida, como educação, saúde e renda. Além disso, essas regiões são as que apresentam os menores valores brutos de renda mensal domiciliar per capita, conforme disponível no Quadro 7 (IBGE, 2025).

Explica-se que o Quadro 7 apresenta esses dados por macrorregião, sendo que os valores de IDH referem-se ao ano de 2021 e representam a média aritmética simples de cada Estado e os dados de renda têm como referência o ano de 2024, e compõe também a média aritmética.

QUADRO 7 – DADOS IDH E RENDA MENSAL DOMICILIAR

REGIÕES	IDH	RENDA MENSAL DOMICILIAR
Norte	0,703	R\$ 1.479,86
Nordeste	0,702	R\$ 1.365,78
Sudeste	0,778	R\$ 2.316,00
Sul	0,777	R\$ 2.563,67
Centro-Oeste	0,757	R\$ 2.496,75

Fonte: Adaptado do IBGE (2025)

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2025), o IDH é classificado em cinco faixas: muito baixo (de 0 a 0,499), baixo (de 0,5 a 0,599), médio (de 0,6 a 0,699), alto (de 0,7 a 0,799) e muito alto (de 0,8 a 1). Com base nessa escala, observa-se que todas as regiões brasileiras estão situadas, em média, na faixa de desenvolvimento humano alto (Quadro 7). No entanto, o Norte (0,703) e o Nordeste (0,702) apresentam os menores índices do país, posicionando-se no limite inferior dessa classificação. Destaca-se ainda que em alguns Estados dessas regiões, não atingem a marca de 0,7.

Além disso, essas duas regiões registram os menores valores brutos de renda mensal domiciliar per capita, o que reforça, comparativamente aos Estados mais desenvolvidos, uma maior vulnerabilidade social e econômica enfrentado por grande parte da população local. Assim, analisando esse contexto com os números de aprendizes no Programa de Aprendizagem, observa-se que a política pública não acompanha a realidade da juventude no território nacional, o que pode evidenciar um desalinhamento entre os objetivos legais do programa e sua implementação prática. Sendo assim, a quantidade de participantes do programa segue, prioritariamente, as demandas por mão de obra nas regiões mais desenvolvidas economicamente.

Na região Sul, esses aprendizes encontram-se distribuídos entre os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, conforme o Quadro 8.

QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO TOTAL DE APRENDIZES REGIÃO SUL

UF	14 a 17 ANOS	18 a 24 ANOS	TOTAL	(%)
Paraná	21.304	19.628	40.932	35,07
Santa Catarina	21.015	8.243	29.258	25,07
Rio Grande do Sul	30.462	16.047	46.509	39,85

Fonte: Adaptado do BRASIL (2025)

Verifica-se que o estado do Rio Grande do Sul é o que possui a maior quantidade de aprendizes da Região Sul com quase 40%. O Paraná, vem em seguida com aproximadamente 35% e Santa Catarina com 25% do total.

Especialmente no estado do Paraná, os dados apontam que os quase 41 mil aprendizes, estavam distribuídos entre os principais setores econômicos, conforme Quadro 9.

QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DE APRENDIZES POR SETOR ECONÔMICO

SETOR ECONOMICO	14 a 17 ANOS	18 a 24 ANOS	TOTAL	(%)
Agropecuária	339	367	706	1,72
Indústria	5966	7769	13735	33,55
Construção	749	711	1460	3,56
Comércio	6905	3482	10387	25,37
Serviços	7345	7299	14644	35,77

Fonte: Adaptado do BRASIL (2025)

Com os dados do Quadro 9, é possível observar que a maioria dos aprendizes estão concentrados nos setores do serviço e indústria, correspondendo a quase 70% dos vínculos ativos. Isso representa que a cada 10 aprendizes, 7 estão nesses setores econômicos, apontando uma centralidade dessas áreas na oferta das vagas disponíveis. Tal predominância pode ser explicada, pelo fato de que os setores de serviços e indústria reúnem condições mais estruturadas para o cumprimento das exigências legais do contrato de aprendizagem. Além disso, são segmentos que tendem a demandar perfis profissionais mais alinhados às competências técnicas desenvolvidas nos programas, o que reforça a presença concentrada dos jovens aprendizes nessas áreas.

O setor de comércio que concentra cerca de 25% dos aprendizes no estado do Paraná, também se destaca como empregador relevante, sobretudo em atividades urbanas voltadas ao atendimento direto ao consumidor. Por outro lado, os setores de construção civil e agropecuária somam aproximadamente 5% dos vínculos, percentual que pode estar relacionado à maior informalidade, à sazonalidade das atividades e à menor estruturação para o cumprimento das exigências da legislação da aprendizagem.

Para complementar esses dados, buscou-se identificar a atividade ocupacional desempenhada pelos aprendizes no estado do Paraná. Os dados indicam que há uma concentração em poucas opções de ocupações, sendo que cerca de 28.000 jovens atuam como agentes, assistentes ou auxiliares administrativos, o que representa aproximadamente 68% do total de aprendizes no estado (Brasil, 2025). Essas funções envolvem tarefas como organização de documentos, controle de agendas, digitação de informações e apoio geral aos setores internos das empresas.

Ainda, cerca de 5 mil aprendizes (aproximadamente 12%), exercem a função de operadores do comércio em lojas e mercados. Nessa ocupação, realizam atividades como reposição de mercadorias e organização de prateleiras. E pouco mais de 3 mil jovens, correspondendo a cerca de 7%, atuam como alimentadores de linhas de produção. Essa função está ligada ao setor industrial e consiste em abastecer máquinas com matéria-prima, monitorar etapas da produção e manter o ambiente de trabalho organizado para buscar melhores resultados operacionais.

Esses dados revelam que a maioria das vagas e suas respectivas atividades estão voltados a funções de baixa complexidade técnica e poucas possibilidades de ascensão ou mobilidade profissional no curto prazo. Nesse tipo de formação, na

maioria das vezes, não há espaço para o desenvolvimento de uma visão crítica, política e cultural, que é fundamental para formar pessoas conscientes e capazes de entender e transformar a realidade em que vivem. Como apontam Kuenzer (1995) e Frigotto (1995), essa lógica mantém a histórica dualidade da educação brasileira, uma voltada para os que vão “pensar” e outra para os que vão apenas “fazer”.

Para Saviani (1995, p. 159) “a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola”, sendo a dualidade um reflexo das desigualdades estruturais da sociedade capitalista. Nesse entendimento, a escola não é um espaço neutro, mas atravessado por interesses e disputas entre classes. Dessa forma, uma educação que se limita ao ensino de habilidades práticas acaba desvalorizando e impedindo a formação integral do indivíduo.

Outra análise pertinente é a comparação entre o número de aprendizes nos diferentes níveis geográficos e a população total de jovens de 14 a 24 anos. Os Quadros 10 e 11 apresentam essa relação a nível no estado do Paraná e no município de Curitiba, respectivamente.

QUADRO 10 – COMPARAÇÃO NÍVEL PARANÁ

FAIXA ETÁRIA (anos)	TOTAL PARANÁ	APRENDIZES	(%)
14 a 17	612.000	21.304	3,48
18 a 24	1.099.000	19.628	1,79

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se com os dados do Quadro 10 que a média de aprendizes (14 a 24 anos) no Paraná corresponde a cerca de 2,6% da população total de jovens nessa faixa etária. Esse índice, considerado baixo, também se verifica em Curitiba, ainda que seja levemente superior, em torno de 4,16% (Quadro 11).

QUADRO 11 – COMPARAÇÃO NÍVEL CURITIBA

FAIXA ETÁRIA (anos)	TOTAL CURITIBA	APRENDIZES	(%)
14 a 17	95.000	4.683	4,92%
18 a 24	177.000	6.025	3,40%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

A baixa abrangência do programa revela seus próprios limites e suas contradições. Mesmo em Estados mais desenvolvidos economicamente, como o

Paraná, supõe-se que a quantidade de empresas obrigadas por lei a contratar aprendizes é insuficiente diante do elevado número de jovens na faixa etária de 14 a 24 anos. Isso se deve tanto ao limite legal de contratação, que varia de 5 a 15% do total de trabalhadores contratados (Brasil, 2000), quanto à própria configuração do mercado de trabalho, marcada pela existência de contratos de trabalho flexíveis, como os temporários ou terceirizados.

No entanto, cabe destacar que a mera comparação desses números não leva em consideração que existem jovens na população total com boas condições materiais e familiares. Neste caso, não existe a necessidade de se matricular em um Programa de Aprendizagem, pois muitos desses jovens estão dedicados exclusivamente aos estudos. Ainda, há também aqueles que enfrentam barreiras, como: a ausência de documentos, responsabilidades familiares precoces, dificuldades de locomoção e falta de acesso às informações sobre essa política pública. Diante dessas diferentes realidades, a análise anterior deve ser vista como um indicador inicial.

Dessa forma, para melhorar a precisão desses resultados optou-se por comparar o número de aprendizes com o total de jovens em situação de informalidade, uma vez que a redução da informalidade juvenil é um dos objetivos centrais do Programa de Aprendizagem. Vale lembrar que a população no contexto informal, para os resultados do IBGE são aqueles que estão na força de trabalho e são classificados como ocupados.

Contudo, essa comparação não deve ser vista somente como uma condição econômica e social desfavorável, mas como uma consequência das contradições estruturais do modo de produção capitalista. Para Antunes (2003), a informalidade deixa de ser exceção e passa a compor a nova realidade do trabalho no capitalismo globalizado, sendo funcional ao capital, pois permite maior flexibilidade e redução de custos. Sendo assim, o Quadro 12 apresenta a quantidade de jovens em situação de informalidade, por faixa etária, no estado do Paraná e no município de Curitiba.

QUADRO 12 – POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE INFORMALIDADE

REGIÃO	14 a 17 ANOS	18 a 24 ANOS	TOTAL
Paraná	67.000	253.000	320.000
Curitiba	4.000	37.000	41.000

Fonte: Adaptado do IBGE (2025)

Ao comparar o número total da população jovem com aqueles em situação de informalidade (Quadro 12), observa-se que, no Paraná, dos 612 mil adolescentes de até 17 anos (Quadro 10), 67 mil atuam de forma informal, o que representa aproximadamente 11% desse grupo. Na faixa etária de 18 a 24 anos, a informalidade atinge 253 mil jovens (cerca de 23%).

Em Curitiba, os percentuais são levemente inferiores: dos 95 mil adolescentes de até 17 anos (Quadro 11), 4 mil estão inseridos em atividades informais (4,2%), enquanto 37 mil dos 177 mil jovens de 18 a 24 anos (20,9%) estão na mesma condição. Esses dados reforçam que a informalidade é uma realidade que atinge de forma significativa a juventude, sobretudo entre os filhos das camadas populares, em que o trabalho precoce não se configura como uma escolha, mas como uma condição imposta pela necessidade de sobrevivência. Muitos acabam exercendo atividades sem registro, sem proteção social e fora do alcance de políticas públicas, o que revela as próprias contradições do capitalismo. Assim, a limitação do programa não se explica pela falta de interesse dos jovens, mas por um modelo econômico que, ao invés de garantir direitos e deveres em sua profissionalização, opera por meio da exclusão e da precarização.

Essa precarização se torna mais evidente quando se compara o número de jovens na informalidade com o número de aprendizes (Quadro 13).

QUADRO 13 – COMPARAÇÃO INFORMALIDADE e APRENDIZES

REGIÃO	FAIXA ETÁRIA (anos)	INFORMALIDADE	APRENDIZES
PARANÁ	14 a 17	67.000	21.304
	18 a 24	253.000	19.628
CURITIBA	14 a 17	4.000	4.683
	18 a 24	37.000	6.025

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Os dados apresentados no Quadro 13, apontam que no Paraná para cada um jovem aprendiz na faixa etária de 14 e 17 anos, existem mais de três em situação de informalidade. Já na faixa de 18 a 24 anos essa relação se agrava, sendo mais de doze jovens informais para cada aprendiz. Em Curitiba, por sua vez, embora o número de aprendizes entre 14 e 17 anos ultrapasse de forma pouco significativa o total de

informais, a diferença é mínima; e, na faixa de 18 a 24 anos, persistem mais de seis jovens informais para cada aprendiz.

Ainda, é possível supor que parte desses aprendizes também estejam inseridos em atividades informais no contraturno como forma de complementar a renda pessoal e familiar. Embora o Programa de Aprendizagem seja uma política pública para a juventude trabalhadora seu alcance é muito restrito em comparação a situação da informalidade no mercado de trabalho. Existe uma divisão de classe dentro da própria classe trabalhadora, pois nem todos os jovens têm as mesmas condições de acesso à formação e informação, como já ressaltado anteriormente, jovens das camadas mais pobres, frequentemente excluídos dessas oportunidades, acabam recorrendo ao trabalho informal como meio de sobrevivência.

Menciona-se que conforme os dados divulgados pelo MTE (Brasil, 2025) o salário médio de um aprendiz no estado Paraná é de aproximadamente R\$1.000,00, valor insuficiente para arcar com os custos básicos de vida no território nacional. A título de comparação o salário-mínimo no Brasil está em torno de R\$ 1.518,00 (Brasil, 2024), ou seja, o valor recebido pelo aprendiz equivale aproximadamente 65% do salário-mínimo.

Essa limitação econômica não apenas compromete a autonomia financeira desses jovens, como também dificulta a possibilidade do acesso ao ensino superior, o qual envolve custos consideráveis com transporte, alimentação e materiais didáticos específicos de cada curso. Quando se trata de instituições privadas, as barreiras se tornam ainda mais significativas, tornando o ingresso praticamente inviável. Essa realidade também revela que a aprendizagem, embora concebida como um instrumento de proteção social, pode funcionar como uma estratégia de disciplinamento da força de trabalho, atendendo a uma lógica que regula a entrada da juventude no mercado, moldando seus comportamentos e expectativas.

Mais desafiadora, contudo, é a situação daqueles que sequer acessam o Programa de Aprendizagem e permanecem submetidos às formas mais precarizadas e desprotegidas de trabalho. A essa realidade somam-se outros problemas estruturais, como a evasão escolar e o crescimento da chamada população “nem-nem” (jovens que não estudam nem trabalham formalmente), consequências essas das próprias contradições e limites do capitalismo, que não garantem oportunidades efetivas de uma formação integral para a juventude.

Essa quantidade de jovens excluídos e precarizados no mercado de trabalho compõem uma grande parcela do chamado exército de reserva. Sua existência é funcional ao capital, pois garante uma oferta de mão de obra sempre disponível as suas necessidades. Enquanto uma pequena parcela da juventude trabalhadora está no mercado de trabalho por meio de vínculos instáveis, como o Programa de Aprendizagem, outra parcela está em situação de espera e sujeita a exploração. Nesse contexto, o programa apresenta-se mais como um filtro do que como uma ponte, selecionando quem poderá ser parcialmente inserido, enquanto milhares permanecem sem acesso ou opção de se desenvolver pessoalmente e profissionalmente.

Nesse sentido, o Programa de Aprendizagem deve ser compreendido dentro de um projeto de desenvolvimento marcado por uma contradição estrutural entre as funções do setor público e os interesses do setor privado. Enquanto o Estado possui, na teoria, a responsabilidade de buscar a inclusão social, garantir direitos e oferecer uma educação de qualidade, ele também opera como uma força para promover políticas públicas que beneficiam as demandas imediatas do mercado de trabalho, especialmente em relação a formação da juventude trabalhadora.

É nessa perspectiva que Cunha (2007) aponta que a atuação do Estado nem sempre promove a ampliação de direitos sociais, pois muitas vezes, serve para disfarçar processos de privatização e mercantilização da educação. Trata-se de uma questão histórica, marcada por disputas entre o público e o privado, que refletem os interesses de diferentes segmentos de cada classe social. No caso do Programa, este pode ser entendido não apenas como uma política social, mas como um dispositivo de contenção social, que oferece à juventude trabalhadora uma ocupação temporária e disciplinada, ao passo que mantém e reforçam as desigualdades econômicas e sociais.

Dessa forma, a formação da juventude no Programa de Aprendizagem em Curitiba reflete essas contradições estruturais, ao oferecer uma inserção formal no mercado de trabalho que, embora traga alguns benefícios imediatos, limita-se a preparar os jovens para posições subordinadas e pouco valorizadas. Essa dinâmica contribui para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que reforça e sustenta o sistema capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam as inúmeras contradições presentes no Programa de Aprendizagem enquanto política pública voltada à juventude trabalhadora. Inserido no campo da Educação Profissional, o programa reflete uma concepção de formação orientada, prioritariamente, pelas demandas imediatas do mercado de trabalho. Com a transição do modelo artesanal para o de produção em massa, devido aos desdobramentos das revoluções industriais, o capital foi forçado a inserir um grande contingente populacional às suas fábricas para sustentar e manter o seu crescimento. Nada mais do que natural, dentro da sua própria contradição, que a única alternativa tenha sido a de alienar e submeter a população mais vulnerável e sem condições econômicas, a vender sua força de trabalho pela troca de um salário.

Com o processo de industrialização promovida pelo Estado e pelo empresariado, ocorreram intensas transformações nas formas de organização do trabalho (taylorismo e fordismo) e, conseqüentemente, na maneira como a educação, o ensino e a formação da população foi estabelecida. Assim, durante as primeiras décadas do século XX, estruturam-se dois tipos de ensino: (i) para a burguesia e (ii) para os trabalhadores. Para a classe burguesa, prevalecia uma formação mais teórica e estruturada, voltada à ocupação de cargos de comando. Já para a classe trabalhadora, restava uma formação voltada ao aprendizado prático, centrado em tarefas fragmentadas, repetitivas e diretamente ligadas ao processo produtivo. Essa desigualdade formativa foi concretizada ainda mais no Brasil durante a Era Vargas, especialmente em 1942, com a Reforma de Capanema e com a criação do SENAI.

Nesse contexto, tornou-se recorrente a inserção precoce de adolescentes e jovens das camadas populares nas atividades laborais, especialmente aqueles em situação de abandono e marginalização. Para muitos desses jovens, o trabalho representava a única forma de garantia de sua sobrevivência. No entanto, para a elite local, eles eram vistos como um risco à estabilidade e ao funcionamento da sociedade. Assim, parte dessa população foi direcionada, sem possibilidade real de escolha, para cursos de formação profissional, com o objetivo de disciplinar, ocupar e inserir nas engrenagens do trabalho fabril esta juventude trabalhadora. Aos outros, restava a exclusão social, o trabalho informal, ou mesmo o recolhimento para reformatórios e instituições de correção.

Em nível nacional, essa forma de organização social não se construiu de forma independente. Pelo contrário, foi diretamente associada a interesses econômicos mais amplos, uma vez que o Brasil sempre esteve submetido à influência de organizações e países centrais, refletindo suas práticas econômicas, políticas e educacionais. Um dos reflexos mais evidentes dessa dependência foi o avanço da política neoliberal, desencadeada principalmente pela crise do petróleo de 1970 e pelo enfraquecimento do modelo keynesiano. Esse modelo político e ideológico passou a orientar reformas estruturais nos países periféricos, enfraquecendo o papel do Estado como garantidor de direitos sociais, em troca da eficiência econômica. Não por acaso, organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, apoiaram sua implementação e expansão.

Soma-se também, neste período, o declínio do modelo de produção fordista (baseado na produção em larga escala) e o desenvolvimento do toyotismo (modelo de produção sob demanda). Situação que gerou grandes transformações nas condições de trabalho em nível mundial, como: maior flexibilização nos contratos de trabalho; a exigência de trabalhadores multifuncionais e a individualização da própria responsabilidade para entrada e permanência no mercado de trabalho. Nesse atravessamento de interesses, a educação da classe trabalhadora, mais uma vez, serviu como estratégia para o capital se expandir.

Para isso, surge uma série de debates sobre a inserção da juventude no mercado de trabalho, em função dos altos índices de desemprego e das altas taxas de informalidade. Uma contradição diretamente provocada pela própria lógica do capital, que, ao flexibilizar o modo de trabalho, amplia a precarização e desenvolve seu exército de reserva. Assim, ironicamente, esse mesmo capital passa a demonstrar uma suposta preocupação com a formação desses jovens, não por compromisso social, mas pela necessidade de moldar trabalhadores úteis às novas exigências da época. Desse modo, a educação volta a ser tratada como uma questão de produção e emprego, e não como um direito social ou processo de formação humana.

Nesse contexto, fortalece-se a metodologia por competências nos cursos de formação profissional, adotada oficialmente pelo SENAI em 1999 e ainda hoje incentivada por organismos internacionais como o Banco Mundial, conforme orientações em documentos sobre formação profissional baseada em competências. Essa abordagem é centrada no desenvolvimento de capacidades individuais e

coletivas voltadas para a execução de atividades e funções diretamente relacionadas ao mercado de trabalho.

Assim, a partir do levantamento realizado nesta pesquisa, com base na metodologia do SENAI, foi possível compreender que a formação da juventude no Programa de Aprendizagem Profissional tanto em âmbito nacional quanto regional (como em Curitiba), adota a formação por competências em seus cursos. Essas competências, tanto descritas na metodologia do SENAI, quanto nas orientações do Bando Mundial, ainda que apresentem um discurso pontual voltado ao desenvolvimento humano, elas não exigem, de fato, um aprofundamento nos conhecimentos históricos, sociais e políticos que permitam ao estudante compreender criticamente a realidade em que está inserido. Essa limitação educacional vai de encontro aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que sustentam um entendimento (formação) crítico e histórico, capaz de preparar o sujeito para intervir na sua realidade e transformá-la, como defendem Saviani, Frigotto, Antunes, Cunha, Kuenzer entre outros autores e autoras dessa área de estudo.

Logo, o Programa de Aprendizagem, em sua configuração vigente, atualizado principalmente pela Lei de nº 10.097/2000 e pelo Decreto nº 9.579/2018, não possibilita o desenvolvimento de uma formação integral para seu público participante. Essa política pública trata a realidade atual como natural e imutável. Em vez de incentivar uma formação integral, ela individualiza os problemas, sugerindo que o sucesso ou o fracasso são determinados unicamente pelo próprio esforço, concepção que orienta o conceito da empregabilidade.

Além disso, os dados analisados apontam que as funções práticas ocupadas por esses jovens, em sua maioria, são de baixa complexidade e centradas em atividades operacionais, como: assistentes, auxiliares, repositores ou organizadores de prateleiras. Retoma-se a mesma lógica da dualidade do ensino, uma vez que o público central dessa política é composto por jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica. Nesse sentido, cabe reforçar que, neste trabalho, a categoria social juventude é compreendida como uma construção social (histórica, política e econômica). Assim, esses jovens participantes estão historicamente forçados e condicionados a servir como instrumentos de exploração do capitalismo.

Nesse contexto, o Programa de Aprendizagem, está incluído em um projeto de desenvolvimento subordinado às exigências do mercado de trabalho, reforçando uma estrutura educacional que adequa o aprendiz às exigências imediatas do capital,

moldando sujeitos empregáveis, adaptáveis e facilmente substituíveis ao fim do contrato. Essa análise se fundamenta também no entendimento que, desde sua criação até o momento da escrita desse trabalho, quem regula, direciona e comanda essa política pública é o Ministério do Trabalho e Emprego, reforçando que os interesses do empresariado e do mercado possuem fortes influências na definição dos caminhos atuais e futuros do programa.

Por outro lado, ainda que esse programa seja subordinado aos interesses do mercado e não promova uma formação integral dos jovens, ele pode, contraditoriamente, representar um ponto de apoio para uma parte da juventude trabalhadora. Muitos vivenciam situações familiares marcadas por violência, negligência ou outras formas de vulnerabilidade. Nesse contexto, o contato com outros jovens, o apoio de uma equipe pedagógica e a própria experiência profissional, pode ser um ponto de partida imediato para esse jovem possuir alguma expectativa de vida. No entanto, é fundamental refletir e aprofundar a discussão sobre os limites dessa política, visto que ela não transforma as estruturas de desigualdade, mas opera dentro delas, reforçando-as como uma oportunidade limitada.

Assim, para estudos futuros, recomenda-se um aprofundamento qualitativo, por meio de entrevistas com jovens que estejam vinculados ao Programa de Aprendizagem, bem como com aqueles que já o concluíram. Essa abordagem poderá apontar percepções individuais e coletivas sobre os impactos da formação recebida, as dificuldades enfrentadas e as expectativas em relação ao mercado do trabalho. Ainda, pode ser desenvolvida uma análise que relacione a quantidade de jovens inseridos no Programa com o número daqueles que compõem a parcela dos chamados “nem-nem” (jovens que não estudam nem trabalham), com o objetivo de dimensionar e analisar com outra perspectiva o alcance e as lacunas da política.

Por fim, seria importante analisar a portaria MTE nº 3.872 publicada no final de 2023, pois está traz outras abordagens em relação ao mapeamento dos conhecimentos e habilidades para a ocupação do aprendiz, além de abordar, com mais detalhes, sobre os tipos de modalidades oferecidos ao programa, como por exemplo modalidades a distância ou híbrida. Considerando que o Programa é voltado prioritariamente para jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica, torna-se fundamental investigar se tais modalidades de formação, de fato, conseguem alcançar esse público-alvo e em que medida são efetivas. Tais questões abrem espaço para pesquisas futuras que explorem aspectos como acessibilidade, qualidade

formativa e os impactos concretos dessas ofertas no desenvolvimento profissional e social dos aprendizes. Em suma, o Programa de Aprendizagem revela-se um campo tensionado entre as demandas do mercado e as necessidades de uma formação crítica e emancipatória para a juventude trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. In: FREITAS, Maria Virgínia. Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais. Ação Educativa. 2005, p. 20 -39 Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.
- ALBERTO, Maria Angélica. **A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990**. Trabalho, Educação e Saúde, [S. l.], v. 3, n. 2, 2005. DOI: 10.1590/S1981-77462005000200004. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1891>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial**. Revista Katálisis, Santa Catarina, SC, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200008>. Acesso em: 08. jul. 2024.
- AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 28-41, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23
- ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos. **Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo: o REUNI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 172p.
- ANTUNES, Ricardo. **O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000200004. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1925>. Acesso em: 05 nov 2024.
- BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: uma agenda para a juventude**, 2018. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/953891520403854615/s%3%adntese-de-constata%3%a7%3%b5es-conclus%3%b5es-e-recomenda%3%a7%3%b5es-de-pol%3%adticas>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Dr. Luiz Bezerra. **As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações**. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BATISTA, Eraldo Leme. **Educação profissional no Brasil: análise do projeto industrial burguês para a formação de trabalhadores nos primórdios do século XX**. In: BATISTA, E. L; MULLER, M. T. A educação profissional no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BELMIRO, Claudiane Mara Braga. **Juventude e formação profissional a partir da reestruturação produtiva do capital no século XX**: uma análise sobre o programa jovem aprendiz da cidade de Monte Carmelo (2016 – 2018). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21544>. Acesso em: 28. abr. 2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Portal da Legislação, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 out. 2024

BRASIL, **Decreto nº 17.943-A de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acesso em: 25 out. 2024

BRASIL, **Decreto-lei nº 4.481 de julho de 1942**. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4481.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL, **Lei nº 12.852 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Banco Mundial**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/acoes-internacionais/banco-mundial>. Acesso em: 07 dez. 2024

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços. **Grupo Banco Mundial**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdic/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/grupo-banco-mundial>. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/>. Acesso em: 30. abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.061 de Maio de 2022**. Altera o decreto nº 9.579 de 2018 e o decreto nº 10.095 de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11061.htm. Acesso em: 07 jul. 2024

BRASIL. **Decreto nº 11.479 de abril de 2023**. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11479.htm. Acesso em: 20. nov. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis de Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 26. mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.097 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 03. out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23. out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da EPT**, 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: ECA 2021. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Aprendizagem Profissional**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional>. Acesso em: 01. set. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem Profissional**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional/arquivos-aprendizagem-profissional/manual-da-aprendizagem-profissional.pdf>. Acesso em: 06. mai. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Painel de Informações da Aprendizagem Profissional**, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojY2JmYmQ0ZmltNjExOS00Mjg4LTg2ZTtZml0OGFiMGFhNTFiliwidCI6IjNIYzkyOTY5LTZhNTtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Painel de Informações do Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional**, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNmY5M2UyZWVtOWU1My00NWQwLTgzNDctYzc4YzcyYzBiODZjliwidCI6IjNIYzkyOTY5LTZhNTtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9>. Acesso em: 11. mai. 2025.

Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. **Presidente Lula assina Decreto aumentando o salário-mínimo para R\$ 1518,00**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Dezembro/presidente-lula-assina-decreto-aumentando-o-salario-minimo-para-r-1-518-00>. Acesso em: 02. jun. 2025.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro, 1987.

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

CAOP, Criança e do Adolescente e da Educação. **Ministério Público do Paraná (MPPR)**, 2024. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/ECA-Linha-do-tempo-sobre-os-direitos-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 25 out. 2024.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. **Juventude, ensino médio e trabalho**: função social do ensino médio, uma análise crítica. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, PR, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1205>. Acesso em: 28 out. 2024.

CERQUEIRA, Jackson B. A. **Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas**. Sitientibus, [S. l.], n. 39, 2022. DOI: 10.13102/sitientibus.vi39.7594. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/7594>. Acesso em: 3 out. 2023.

CUNHA, Ione da Silva. **A evolução das políticas de atendimento à infância no Brasil: entre concessões e o reconhecimento de direitos**. Revista de Estudos Aplicados em Educação (REAE), v.1, n.2, ago/dez, 2016. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4323/2057. Acesso em: 25 out. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O SENAI e a Sistematização da Aprendizagem Industrial**. Síntese: Revista de Filosofia, [S. l.], v. 8, n. 22, 1981. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2158>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Caderno Cedes, Campinas, vol 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/?lang=pt>. Acesso em: 10. abr. 2024.

FAGIANI, Cilson César. et al. **Trabalho e Educação Profissional no Brasil**. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 219-234.

FILGUEIRAS, Luiz. **O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. In: Eduardo M. Basualdo; Enrique Arceo. (Org.). Neoliberalismo y Sectores Dominantes - tendencias globales y experiencias nacionales. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, v. 1, p. 179-206. Disponível em: http://www.flexibilizacao.ufba.br/luiz_antonio.asp. Acesso em: 07. jun. 2024.

FRANÇA, Robson Luiz. **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 20 set. 2024.

GALLINDO, Jussara. **Formação para o trabalho e profissionalizante no Brasil: da assistência à educação formal**. In: BATISTA, E. L; MULLER, M. T. A educação profissional no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porte Alegre: Cirkula, 2020.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). Brasília DF, Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília DF, 1996. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em 24. Abr. 2025

GOMES, Hélica Silva Carmo. **Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil**: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. A educação profissional no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GROPPO, Luís Antonio. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. Revista de Educação do Cogeime, n°25, 2004. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/5-Dialetica-das-juventudes-modernas.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em: 06. jun. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto (PIB)**, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 06. jun. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**, 2025. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brasil>. Acesso em: 05 mai. 2025.

KATREIN, Camila Siqueira. **Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina/SC, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_9d22f8baf37045870b628ef0c91859e9. Acesso em: 28. abr. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER. Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

LORENZET, Delóize; ANDREOLLA, Felipe; PALUDO, Conceição. **Educação profissional e tecnológica (EPT)**: os desafios da relação trabalho-educação. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15–28, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.13522. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação básica, empregabilidade e competência**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 3, p. 15–31, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8681>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MACIEL, David. **O governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992)**. Revista UFG, Goiânia, v. 13, n. 11, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MADURO SILVA, Denise Bianca; HEIJMANS, Rosemary; MOREIRA, Priscila. **Educação profissional técnica e tecnológica no Brasil**: uma construção dual. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 151–168, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.19914. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19914>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MATTOSO, Jorge; POCHMANN, Marcio. **Mudanças estruturais e trabalho no Brasil**. Economia e Sociedade, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 213–243, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643152>. Acesso em: 12. jul. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. HOLOS, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2007. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MULLER, Meire Terezinha. **A educação profissionalizante no Brasil e no Senai**. In: BATISTA, E. L; MULLER, M. T. A educação profissional no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

NOGUEIRA, Mariana Brito Horta; LOLE, Ana; CARRARA, Virgínia Alves. **Banco mundial e a teoria do capital humano**. Revista Social e Sociedade, São Paulo, v. 147(3), 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3TbGyFpCRfyRyYJCBhXYHdw/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. **A reforma da Educação Profissional nos anos 90**. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 219-234.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2009. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 30 out. 2024.

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

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Revista Interface: comunicação, saúde, educação, v.1 n.1, ago, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD#>. Acesso em: 30. maio. 2024.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Desenvolvimento Humano e IDH**, 2025. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano>. Acesso em: 15. jun. 2025.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. **O neoliberalismo no governo Itamar Franco: uma análise de sua política de privatizações**. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política. Rio de Janeiro, RJ, edição número 60, p. 145-176, 2021. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/698>. Acesso em: 09. jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso João. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate

multidisciplinar. Rio de Janeiro, Vozes, 1996. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Revista Germinal: marxismo e educação em debate, v. 7, n.1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 16. abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Acesso em: 19. dez. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Chris Giselle Pegas Pereira da. **Código Mello Mattos**: um olhar sobre a assistência e a proteção aos “menores”. Revista em Debate, PUC-Rio, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14406@1>. Acesso em: 26 out. 2024.

SILVA, João Carlos da. **Educação e Alienação em Marx**: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf. Acesso em: 08 dez. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. **Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999. 327 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1999.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. **A aprendizagem industrial como modelo de ensino**. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 123-154.

SOUZA, Jaqueline Puquevis de. **Apontamentos históricos da educação profissional brasileira**: a Lei de Aprendizagem nº10.097/2000 e suas influências. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 63, p. 45–63, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i63.8641171. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641171>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, p.16-39, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/>. Acesso em: 25 out. 2024.