

Universidade Federal Fluminense

Ozias de Jesus Soares

Para além de uma *“incubadora de monstros”*:

A formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem

Niterói
2006

Ozias de Jesus Soares

Para além de uma *“incubadora de monstros”*:

A formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, campo de confluência de Trabalho e Educação

Niterói
2006

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

S676 Soares, Ozias de Jesus.

Para além de uma “incubadora de monstrinhos”. A formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem / Ozias de Jesus Soares. – 2006.

294 f.

Orientador: Lia Vargas Tiriba.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006.

Bibliografia: f. 234-243.

1. Jovem aprendiz – Estatuto legal, leis, etc - Brasil. 2. Jovem – emprego – Brasil. 3. Trabalho. 4. Educação. I. Tiriba, Lia Vargas. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.426

Ozias de Jesus Soares

Para além de uma *“incubadora de monstros”*:

A formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, campo de confluência de Trabalho e Educação

Aprovada em 30/06/2006

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lia Vargas Tiriba
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. José Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Luiz Cavalieri Bazílio
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Eunice Trein (suplente)
Universidade Federal Fluminense

Em memória de um trabalhador, um
carpinteiro, um grande homem.
Meu pai, José Soares da Silva
(1934-2004).

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Lia Tiriba, pelas preciosas intervenções e tantas ajudas ao longo da pesquisa.

Ao professor José Rodrigues, por todas as críticas e conhecimentos que dividiu conosco.

Aos professores Luiz Bazílio e Eunice Trein, pelo carinho com que receberam nosso convite à participação na Banca e, sem dúvida, pelas preciosas observações.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense que teceram junto essa nossa caminhada.

À Paola, pela compreensão das dificuldades da pesquisa e a preciosa ajuda dada.

Ao amigo Onir Alexandre por tantos empréstimos dos livros

À Andréa e Gabriela, minha esposa e filha, que suportaram todas as ausências em todo este tempo.

À Associação São Martinho, por ter aberto as portas para que esta pesquisa se realizasse. Em especial à Regina Moreira, coordenadora do Projeto Mundo do Trabalho pela grande força que me deu desde o início do curso.

Aos colegas de trabalho da São Martinho, em especial os companheiros do Núcleo de Vicente de Carvalho.

Aos jovens aprendizes e profissionais do Programa de Aprendizagem que entrevistamos

À todos que de alguma forma estiveram presentes nesta caminhada nos incentivando.

Resumo

O presente estudo analisa a formação de jovens trabalhadores mediada pela Lei da Aprendizagem (10.097/00). Buscamos situar historicamente o objeto, tendo em conta o *regime de acumulação flexível* e as relações com as atuais políticas de inserção dos jovens no mundo do trabalho. A pesquisa teve como campo empírico o programa de aprendizagem denominado “*Projeto Mundo do Trabalho*”, da organização não governamental São Martinho, no Rio de Janeiro.

Destacamos a ideologia que reforça o caráter dual da educação brasileira presente em nossos dias, observando que na sociedade capitalista o trabalho para adolescentes apresenta-se como *disciplinamento, manutenção da ordem social* e, portanto, tomado como *preventivo dos males sociais*.

Ao analisar as propostas de união entre estudo e trabalho, percebemos que, sob a ótica do capital o trabalho tem como objetivo uma formação aligeirada e utilitarista, tendo em vista o mercado. Sob a ótica do trabalho, a perspectiva desta união seria instrumento para a instauração de novas relações entre trabalho manual e intelectual, tendo como horizonte - a partir do conhecimento da esfera da produção e do conhecimento geral - a formação de dirigentes, à constituição do *intelectual de novo tipo*.

Tecemos considerações sobre a constituição do novo modelo de Estado de contorno neoliberal, o qual é acompanhado do novo *regime de acumulação*. Enfatizamos o papel das chamadas organizações não governamentais na condução dos programas sociais, em especial, a direção que assumem em sua maioria, a saber, o *alívio da pobreza* e a contenção das *convulsões sociais*. Dentre as organizações que trabalham com a criança e o adolescente, destacamos o papel da *Associação São Martinho*, na condução do programa de aprendizagem “*Mundo do Trabalho*”. Pudemos, então, expor a forma como se constituiu, tanto a instituição como o projeto para adolescentes aprendizes neste contexto. Neste campo empírico da pesquisa, relacionamos as entrevistas e observações com os aportes teóricos utilizados. Dialogamos com jovens e profissionais do programa em tela para perceber que “*mundo do trabalho*” nos apresentam os processos educativos e *para que “mundo do trabalho” educam os processos educativos nas empresas e nas instituições*.

Apesar das contradições entre capital e trabalho que permeiam as relações entre trabalho e educação nos processos de aprendizagem, pudemos identificar positivamente no programa, evidentemente, não dadas, mas construídas na práxis diária dos jovens trabalhadores sob a Lei da Aprendizagem.

Abstract

The present study analyzes the formation of young workers mediated by the Law of the Learning (10.097/00). We search to point out the historically the object, having in account the regimen of flexible accumulation and the relations with the current politics of insertion of the young in the world of the work. The research had as empirical field the program of learning called “Projeto Mundo do Trabalho”, of the not governmental organization São Martinho, in Rio De Janeiro.

We analyze the ideologie that strengthen the dual character of the brazilian education, presents nowadays. Among these, we observe the work for adolescents show in the capitalist society as *disciplinaizing, maintenance of social order* and, therefore, taken as *preventive of social diseases*.

When we analyzes the union proposals between study anda work under the optics of the capital, the professional learning is for that one a speedy and utilitarian insertion, to having in view the market. And for the work, the perspective of this union would be an instrument for the instauration of new relations between manual and intellectual work, having as horizon - from the knowledge of the sphere of the production and the general knowledge - the formation of controllers, of the intellectual of new type.

We present, after that, some quarrels in the land of the new model of State of neoliberal contour, ally to the new standard of accumulation. We argue the paper of the calls *not governmental organizations* in the conduction of the social programs, in special, the direction that assume in its majority, namely, the relief of the poverty and the containment of the social convulsions. Amongst the organizations that work with the child and the adolescent, we detach the paper of the Associação São Martinho, in the conduction of the learning program “World of the Work”. We could, then, display the form as if it constituted, as much the institution as the project for adolescent apprenticees in this context.

We present the empirical field of the research, we relating the interviews and comments with you arrive in port them theoretical used. We dialogue with young and professionals of the program in screen to perceive what “world of the work” in them presents the educative processes and so that “world of the work” educates the educative processes in the companies and in the institutions.

In spite of contradictions between capital and work that move the relations among work and education in the learning programs, we could identify positivities of the program, surely, not given, but constructed in the daily praxis of young workers above the Law of the Learning.

Sumário

Apresentação	10
1. Incubadora de monstros e <i>máquinas de exclusão/inclusão social</i>	10
2. A formação do trabalhador e a Lei da Aprendizagem	14
3. Memórias da trajetória de vida e trabalho: a construção do objeto	17
4. Algumas questões norteadoras da pesquisa	24
5. A estrutura do texto: por onde caminhamos?	32
Capítulo I: Profissionalização e assistência social: a gênese da Lei da Aprendizagem	41
1. 1. Ordem social e “prevenção dos males sociais”	41
1.2. Expropriação da força de trabalho: infância e juventude trabalhadora	44
1.3. O modelo de assistência, trabalho e educação para a infância e juventude nas páginas da história do Brasil	50
1.4. Dualismo e “aprendizado da subordinação”: para além de uma “incubadora de monstros”	60
Capítulo II – Jovens aprendizes: perspectivas do trabalho e do capital	68
2.1. Revisitando a CLT: alterações na formação de aprendizes	70
2.2. Processo de trabalho como processo educativo	74
2.2.1. Lei da Aprendizagem: mais uma proposta da união estudo e trabalho?	79
2.2.2. A união estudo e trabalho no Brasil	86
2.3 “Menores” ou “adolescentes” – novos atores em cena	91
2.4. Aprendizes de quê? Para qual mercado?	96
Capítulo III – Trabalho, educação e políticas públicas	101
3.1. Crises e reanimação do capital – elementos para uma análise da formação de jovens trabalhadores	104
3.1.1. Crise e ajustes no caso brasileiro	120
3.1.2. A regulamentação da Lei da Aprendizagem e as ações das ONG’s	124
Capítulo IV – As ONG’s como mediadoras no processo de formação do jovens trabalhadores: o projeto “Mundo do Trabalho” da Associação São Martinho	131
4.1. Composto o cenário: ONG’s nas décadas de 80 e 90	134
4.2. São Martinho: o cavaleiro-monge que divide sua capa	139
4.3. A gênese da Associação São Martinho	143
4.3.1. O embrião do projeto “Mundo do Trabalho”: da admissão a demissão do “menino de rua”	150
4.3.2. Terceiro setor, “marketing social” e programas de aprendizagem	153
4.3.2. O programa “Inserção do Adolescente no Mundo do Trabalho”	158

Capítulo V - Uma análise do terreno do “Projeto Mundo do Trabalho”: falam os jovens e profissionais do programa de aprendizagem168

5.1. Procedimentos da pesquisa	170
5.2. Por que conciliar estudo e trabalho? (sobre formação, consumo e sobrevivência)	175
5.2.1. Sobre as motivações para a Aprendizagem... (ou para o trabalho produtivo)	187
5.2.2. As experiências anteriores de trabalho dos jovens da classe trabalhadora	192
5.3. A preparação da força de trabalho jovem: o que se aprende no processo de trabalho?	195
5.3.1. As tarefas do Aprendiz na empresa	199
5.3.2. “O trabalho não pode parar”: quem ensina o aprendiz?	201
5.3.3. As <i>outras aprendizagens</i> : o que mais aprende o <i>jovem aprendiz</i> ?	203
5.4. Conhecendo e garantindo os direitos dos trabalhadores: contradições entre capital e trabalho	206
5.4.1. A subordinação da ONG à Empresa: limites do processo educativo	213
5.4.2. A responsabilidade social do programa de aprendizagem: uma nova edição da “prevenção”?	216

Considerações finais 220

Bibliografia 234

Anexos

Anexo 01 (CLT – Trabalho do Menor – 1943)	246
Anexo 01A (Lei da Aprendizagem – 10.097/00)	257
Anexo 01B (Regulamentação da Lei 10.097/00)	260
Anexo 02 (Ocupações proibidas aos aprendizes)	268
Anexo 03 (Roteiros de entrevistas)	273
Anexo 04 (Organizações com Programas de Aprendizagem no Rio)	275
Anexo 05 (Empresas certificadas com o Selo Amiga da Criança)	277
Anexo 06 (Decreto 2.208)	278
Anexo 06A (Decreto 5.154/04)	281
Anexo 07 (Depoimentos de ex-aprendizes – Projeto Cadê Você)	284
Anexo 08 (Questionário do Projeto Cadê Você)	286
Anexo 08A (proposta de questionário anterior do Cadê Você)	287
Anexo 09 (Estatuto da Criança e do Adolescente)	288
Anexo 10 (Tabelas da pesquisa de responsabilidade social)	290
Anexo 11 (Formulário de avaliação de desempenho do aprendiz)	292

INTRODUÇÃO

1. Incubadora de monstros e *máquinas de exclusão/inclusão social*

“A escola profissional não se deve transformar numa *incubadora de pequenos monstros* aridamente instruídos em função de um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme”¹

A epígrafe acima, nomeadora desta pesquisa, por si só já evidenciaria o tom do presente estudo. Seu autor, Antonio Gramsci, dirige suas críticas à constituição de um ensino dual na Itália de começo do século XX, trazendo à tona que a escola profissional, naquele contexto espaço-temporal era notadamente destinada às classes operárias para a ocupação subalternizada de postos de trabalho. Nelas eram-lhes dados apenas o mínimo à execução de tarefas fragmentadas e parceladas na esfera da produção. Fora deste campo de ação, não lhes cabia um ensino profissional que avançasse no conhecimento dos fundamentos científicos, do conjunto da produção, do domínio da cultura geral, enfim, um ensino para a formação de dirigentes. Gramsci usa, assim, uma metáfora para caracterizar aquela formação aligeirada e ideologicamente comprometida com a perenização do *status quo*: a *produção em série* de força de trabalho através de uma *incubadora de pequenos monstros*. Parafraseando-o, portanto, preferimos usar – para esta última expressão – o diminutivo sintético, mais usual na língua portuguesa: uma *incubadora de monstros*.

Essa incubadora – no sentido da formatação, conformação e preparação da força de trabalho – revela total ambiência e coerência de propósitos com as forças que regem o “*mercado de trabalho*”. É neste que enorme contingentes de

¹ Gramsci, in *Avanti!*, edição de Turim, 24/12/1916, apud Cavalcanti e Piccone, s/d.

jovens aprendizes, conforme veremos nesta pesquisa, vendem a sua força de trabalho. Passamos, assim, a algumas discussões, com idas e vindas no plano teórico e no plano concreto para observar a *incubadora*. Existiria uma *incubadora* à brasileira?

Muitos hoje postulam serem “os mercados são a maior máquina de inclusão social já descoberta” e que “os mercados estão nas raízes da civilização ocidental”². Unem-se, assim, aos os princípios da cartilha de Friedman (1980) e Hayek (1987), em consonância com as idéias dos economistas burgueses, cujas premissas foram objetos das críticas de Marx no século XIX (“Para Crítica da economia política” 1978). Restam-lhes, no entanto, um olhar para os resultados concretos das “promessas civilizatórias” do capital (Mészáros, 2002) para perceber o quanto, na verdade, poderíamos falar em uma “máquina de exclusão social”. Para os defensores do projeto da burguesia, o capitalismo, na verdade, seguiria um curso de desenvolvimento natural na sociedade. Forçoso é dizer que tais idéias vem sendo editadas e reeditadas por diversos intelectuais da atualidade.

O que importa, entretanto, e vai requerer um esforço teórico-metodológico aliado a um compromisso politicamente fundado, é nos colocarmos para além dos discursos - clara e ideologicamente impregnados - e perceber qual o movimento de conformação (e formação) subjazem a estas teorias. Se o postulado de uma *máquina de inclusão social* é real, é porque ele (o mercado) promove a *inclusão* em função de um outro fenômeno inerente a este sistema: a *exclusão*. Essencialmente, portanto, este mesmo mercado é produtor da mesma exclusão que agora pretende incluir.

Na outra ponta deste entendimento, diversos autores analisam as transformações atuais – reestruturação produtiva, acumulação flexível, políticas

neoliberais, entre outras - como uma resposta às crises do capitalismo, e nelas um esforço deste regime em manter seu ritmo de acumulação. Não se pode negar os benefícios trazidos pelos avanços deste século; no entanto, o olhar que lançamos sobre a realidade que nos cerca pretende ir para da “naturalização dos fenômenos” e estudar a essência que não se mostra no imediato sem o necessário esforço de identificar determinantes deste todo (Kosik, 2002). Consoante com estas premissas, Harvey (2003), debruça-se sobre o curso do padrão de acumulação taylorista-fordista, conforme veremos mais adiante e identifica seu esgotamento enquanto modelo de acumulação de capital. E será neste esforço de compreender a trajetória do capitalismo que o autor descreve que o fordismo, com seus esquemas rígidos de produção e gerenciamento já não respondia, em especial a partir da década de 1970, às demandas que vinham sendo postas em jogo. Dessa forma, gesta-se um novo modelo de acumulação que vai chamar de “flexível” descrevendo-o como “marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo”. A acumulação flexível,

Se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 1992:140)

Se de um lado as inovações e transformações atingem diferentemente as regiões geográficas do globo, criando abismos de desenvolvimento e provocando conseqüências nada igualitárias para os que se encontram à margem das benesses do capitalismo, de um outro lado, dentro das regiões “desprivilegiadas” emergem e consolidam-se profundas desigualdades. No caso do Brasil, convivemos com enormes contrastes internos, e é neste sentido que analisa Beghin (2005):

² Revista Veja, 18 de janeiro de 2006; entrevista do economista Paulo Guedes.

“esse quadro de contrastes, de um país rico e miserável ao mesmo tempo, que apresenta avanços mas que continua atravessado por desigualdades abissais, caracterizados pela existência de milhões de pobres e miseráveis, pela precarização das condições de trabalho e pela insegurança em razão da crescente violência urbana – e também rural – revela os paradoxos atuais, que se traduzem em uma modernização que integra o país nos circuitos globalizados da economia sem que tenham sido ainda realizadas as tarefas clássicas de uma modernidade, mesmo que incompleta”

A partir deste contexto, cabe apontar a situação da classe trabalhadora, em especial, amplos *setores populares* que apresentam severas dificuldades de sobrevivência. Na tentativa de “apagar incêndios” causados pelo próprio ritmo de acumulação, surgem as políticas compensatórias de “alívio da pobreza”, que na denominação de Castel seria um “pronto-socorro social” para tentar “reparar as rupturas do tecido social” (1997:26). O desemprego atinge a todos de uma maneira geral, e o Estado não dá conta (tampouco o quer o capital) das demandas dos trabalhadores por postos de trabalho, melhores condições de trabalho e salários dignos.

O que em princípio, ou no olhar de quem assim “quer enxergar”, é uma *máquina de inclusão social*, é essencial e declaradamente uma “*máquina de desigualdade social*” tendo em vista os resultados concretos nas páginas da história e no cotidiano da classe trabalhadora.

É por isso que nos debruçamos sobre um objeto de forma a poder olhar para além da *aparência fenomênica* (Kosik, op. cit.), e ao mergulharmos em sua análise, apontar as contradições de um modelo inerentemente excludente e construído para uma minoria. Queremos olhar para “*quem ficou para trás*” no desenvolvimento capitalista e que, a depender das determinações e do modelo vigente, continuarão “*para trás*”. Nossa proposta de investigação e, portanto, de luta é identificar e denunciar as geratrizes deste modelo e, por conseguinte, caminhar na proposta da construção de um outro modelo societário, que não deixe ninguém *para*

trás. Pelo contrário, queremos apostar que o modelo atual - este sim - deve ficar “para trás”, e um novo modelo se descortine a partir da construção coletiva da luta.

2. A formação do trabalhador e a Lei da Aprendizagem

O objeto desta pesquisa trata-se, portanto, da *formação de jovens trabalhadores* que vivem o imperativo da sobrevivência, que entre tantas interfaces da vida, precisam inventar “*estratégias econômicas para defender-se das injustiças sociais*” (Tiriba, 2001). O estudo em questão pretende:

1. *Identificar a gênese e os significados históricos da Lei da Aprendizagem, tendo em conta o regime de acumulação flexível e as atuais políticas de inserção dos jovens no mundo do trabalho.*

2. *Analisar as relações entre trabalho e educação que se constituem no processo de formação de jovens trabalhadores participantes de Programas de Aprendizagem.*

Esta formação possui algumas particularidades a serem observadas nesta pesquisa: ela se dá no próprio *processo de trabalho*, mediada por uma lei conhecida como *Lei da Aprendizagem* (10.097/2000); ela acontece em parceria com empresas e instituições qualificadas em formação técnico-profissional – aqui entendida como o “Sistema S”³, Escolas Técnicas e Organizações sem fins lucrativos que tenham registro nos conselhos de direitos da criança e adolescente; esta formação não encontra-se atrelada a qualquer nível de ensino, com isso, indistintamente, jovens

³ SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte e SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

que estejam iniciando sua trajetória escolar, retornando aos bancos escolares, concluindo o ensino fundamental ou cursando o ensino médio, podem participar deste programa de formação; por fim, ressalta-se que esta formação do jovem trabalhador assume – dado a sua forma e conteúdo que veremos mais adiante – um caráter de programa assistencial e menos de formação pelo/para o trabalho propriamente.

Portanto, muitos desafios se colocam ao centrarmos nossa atenção para um objeto que, ao mesmo tempo bem delimitado, oferece-nos variadas bifurcações de análise. O que queremos, entretanto, é entender as principais determinações de uma totalidade, e selecionar as secundárias, sem deixar de considerá-las. Em primeiro lugar trata-se de colocar uma questão de fundamental importância: o que há de novo dentro dos muros desta formação no processo de trabalho é essencialmente o seu caráter de política pública: a Lei da Aprendizagem *obriga* todas as empresas de médio e grande porte a contratarem um número de “aprendizes” (como são denominados os jovens acima de 14 anos e com menos de 24) no mínimo de 5% e no máximo 15% de seu quadro de funcionários (antes desta Lei, apenas as empresas industriais, comerciais, de transporte e pesca eram obrigadas, daí a participação do Sistema S). Sendo assim, uma grande questão que se coloca aí seria: temos uma força de lei que, se levada a cabo, será de resultados e proporções razoáveis no que diz respeito à formação de mão-de-obra semi-qualificada. O que representa a pertinência desta pesquisa: temos aí uma questão de formação de mão-de-obra assalariada, com liberdade a que instituições filantrópicas e escolas técnicas, além do Sistema S, formulem programas de formação profissional básica⁴ em parcerias com o mundo empresarial.

⁴ Tomando como base o Decreto 2208/87, a educação profissional compreende três níveis distintos: o básico - destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade

Considerando o modelo de Estado que vem sendo gestado, em especial após a década de 1990, no qual o paradigma propulsor, sob a bandeira do neoliberalismo, é a *responsabilidade social*, perguntamos: qual o novo desenho do Estado brasileiro em termos de políticas de formação profissional do jovem das classes trabalhadoras? De que forma e com quais conteúdos vem se dando a inserção do jovem pobre no mundo do trabalho através dos Programas de Aprendizagem mediados pela Lei 10.097/00 (Lei da Aprendizagem)? E, por fim, quais as relações com o contexto mais amplo da formação (e conformação) do trabalhador atualmente?

Para enxergar de perto as múltiplas determinações deste objeto imerso num contexto maior da própria sociedade que torna necessária uma formação profissional do tipo que coloca a Lei da Aprendizagem, elegemos a perspectiva da dialética materialista histórica enquanto nosso método de investigação e análise. Nesta perspectiva *“romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”* (Frigotto, 1991). O método, portanto, está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. As trajetórias e experiência presente em nossa vida – quer de ordem pessoal ou os caminhos profissionais e os processos educativos – todos se constituem na construção de sentidos, de nossa concepção de realidade e de mundo. Gramsci (1982) fala que um primeiro momento da investigação é a necessidade da realização do “inventário de si mesmo” na condução da pesquisa. Acreditamos que os argumentos tecidos entrelaçam-se na trama de experiências e na reflexão sobre a experiência.

prévia; o técnico (para matriculados ou egressos do ensino médio) e o tecnológico (cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico). Apesar das alterações trazidas pelo Decreto 5.154/04, a conceituação permanece a mesma, ou seja o básico passa a enquadrar-se na categoria “formação inicial e continuada de trabalhadores

A própria escolha do objeto se constrói a partir de nossa relação com ele. “Não se dá por mero acaso, mas por estar intimamente relacionada com a trajetória de vida e a opção política do pesquisador frente aos problemas do mundo” (Tiriba, 2001:27)

O olhar, portanto, que lançamos sobre o objeto não é o que *naturaliza* o(s) fenômeno(s) e que leva a uma *pseudoconcreticidade* – enquanto uma visão parcial, incompleta da realidade que privilegia os fenômenos, entendidos como fatalidades, em detrimento de sua produção; ou privilegia a essência, enquanto um dado “natural” e situado fora da esfera da atividade humana (Kosik, 2002).

Desse modo, reveste-se de total importância tecer algumas considerações de como o presente objeto foi se constituindo ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional.

3. Memórias da trajetória de vida e trabalho: a construção do objeto

Nossa trajetória de vida é constituída por vários elementos e, dentre estes, assume um lugar bastante central os primeiro anos de vida, a infância e a adolescência; neles, o lugar de moradia, as interações ocorrentes, os dilemas familiares, entre outros, marcam e moldam nossa personalidade e escolhas futuras. Nascido na década de 1970, na cidade do Rio de Janeiro, de pais que migraram para cá entre as décadas de 50 e 60, fugindo das ameaças à sobrevivência no nordeste e interior de Minas Gerais, e diante do vislumbre de uma “vida melhor na cidade”. Na comunidade em que crescemos, conhecida como “Complexo do Alemão” – um aglomerado de favelas entre os bairros de Ramos, Olaria, Bonsucesso, Inhaúma e Penha, no subúrbio da Cidade do Rio de Janeiro, entre as

muitas lembranças guardadas, ocupa lugar central a questão dos trabalhadores que se avolumavam nas ruas desde bem cedo, considerando a vocação fabril e industrial daquela região.

Sobre isto, analisando a formação da indústria e do trabalho no Brasil, Hardman e Leonardi (1990) apontam que a crescente onda migratória no Brasil se deu em função da atração da população para a rede de serviços e bens que a cidade oferecia. A cidade reunia uma rede de serviços e circulação de bens que atraía a população para sua órbita: dinheiro, armazéns, lojas, bancos, sistema viário e de transportes, serviços de energia elétrica, entre outros. Tais aspectos também interessavam aos industriais e capitalistas por somar-se a eles a incipiente, porém, promissora formação de um mercado de trabalho livre assalariado, além de um considerável mercado consumidor. Segundo Leonardi e Hardman (op. cit.),

“Esse mercado de trabalho implica a existência de um contingente de proletários possuidores apenas de sua força de trabalho que se torna mercadoria disponível para os capitalistas. Conforme a população cresce, aumenta a massa de desocupados às portas das fábricas, dando origem ao chamado ‘exército industrial de reserva’”

Para estes autores, por exemplo, a partir do momento em que o capital financeiro chegou a dominar todas as demais atividades econômicas, ele passou também a determinar toda a expansão urbana, desde os aspectos econômicos até sócio-políticos e culturais.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, aquele cenário de trabalhadores lotando as ruas começa a mudar⁵ e as iniciativas populares de

⁵ Apenas para citar um exemplo, as médias empresas da região do bairros junto ao Complexo do Alemão, como biscoitos, massas, calçados, (Fábrica de Doces Rute, supermercados Mercy, que após mudou-se para Casas da Banha – CB,) passam a “competir” (até sucumbirem) com os grandes grupos aliados ao capital internacional. Para citar apenas um exemplo, a grande empresa têxtil *Poesi* que exportava peças de lingerie para Europa e Estados Unidos, terá que competir com mercados mais bem aparelhados tecnologicamente. Hoje, abandonada, ela é um conjunto arquitetônico enorme

geração de renda e trabalho começam a povoar o subúrbio. Neste momento, inicia-se minha inserção em atividades de comércio para compor ou ajudar na renda familiar.

O que será sintomático neste cenário é uma onda de desemprego nas comunidades do chamado “Complexo do Alemão”, o que coincidiu com o acelerado aumento da população na região e o banditismo promovido pelos grupos principiantes no comando do tráfico no Rio de Janeiro no final da década de 80. As iniciativas de sobrevivência vão fazer crescer e movimentar um efervescente mercado local: são as chamadas “tendinhas” (expressão nordestina para comércio varejista e de bebidas), salão de cabeleireiro, papelaria, loja de materiais de construção, abatedouro de aves, padarias, escolinhas de educação infantil, mecânica de autos, só para citar alguns exemplos. Seria preciso uma análise mais aprofundada para pensar nas relações entre o crescimento da violência e banditismo junto à perda da vocação fabril-industrial na região.

De uma maneira geral, será possível aí ver naquele momento uma iniciação do trabalho de crianças e adolescentes, especialmente no trabalho doméstico-familiar, bem mais presente do que nas décadas anteriores. Com a crescente popularização e crescimento de matrículas no ensino fundamental, o acesso e a permanência da criança e adolescente na escola, e a possibilidade naquele momento do horário integral no ensino fundamental (antigo 1º grau), garantiram que gradualmente crianças fossem afastadas do trabalho “fora de casa”. Evidentemente que as atividades de geração de renda na economia doméstica nunca deixaram de existir. Como veremos nas entrevistas dos jovens do programa

recentemente (2004) incendiado pela comunidade local a fim de saquear móveis e utensílios, computadores e máquinas industriais, metais e fios para sucateiros, janelas e outros objetos que pudessem de alguma gerar renda.

de aprendizagem da São Martinho, muitos deles antes de ingressar nas empresas trabalhavam junto à família.

No ensino médio ainda estava presente ao início da década de 90 a idéia da “profissionalização”, resquícios da Lei 5.692/1 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), apesar de revogada em 1982. Aos jovens da classe trabalhadora cabia a realização de um “curso técnico” para “sair do 2º grau com uma profissão” – esse era um lugar-comum bem difundido na periferia. No meu caso, escolhi Administração de empresas. Durante o estágio do curso técnico, no INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial), conheci em 1994 um grupo de adolescentes que estavam tendo uma experiência de trabalho diferente da que eu havia tido. Eram os chamados “Patrulheiros” – adolescentes ligados a uma ONG, que fazia um trabalho de iniciação profissional do adolescente, aliado a uma proposta de *inclusão social*. Curioso é que todos eles vinham da região da baixada fluminense e zona oeste (Campo Grande e Santa Cruz). Estudavam e trabalhavam à noite, possuíam entre 14 e 17 anos.

Como uma segunda experiência de trabalho cabe registrar minha passagem, em 1995, pelo recém-criado Departamento Geral de Ação Sócio-Educativa (DEGASE), do Estado do Rio de Janeiro. Minha entrada no DEGASE se deu paralelo ao meu ingresso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde cursei Licenciatura em Pedagogia (em 1994). Os dois eventos, portanto, serviram muito para que pensasse questões fundamentais nas políticas sociais de atendimento ao adolescente: no DEGASE atuava como Agente Educacional no Instituto Padre Severino (Ilha do Governador – Rio). A unidade, na época, fazia a *triagem* de adolescentes infratores.

No curso de Pedagogia, realizei um trabalho monográfico que focalizava a experiência do Centro Supletivo InvestUERJ, daquela universidade. Nossas observações, naquele centro de educação de jovens e adultos era entender a trajetória profissional dos docentes de EJA. A pesquisa, que teve o título “Se faz caminho ao andar: um momento e um espaço na formação inicial do professor” (Soares, 1998), buscou trabalhar questões relativas ao exercício da docência em turmas de alunos trabalhadores. Buscamos ainda entender as motivações que traziam aqueles alunos trabalhadores às salas de aula, além de investigar a proposta pedagógica daquele centro de ensino, por mim coordenado anos mais tarde.

Depois disso, ingressei na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura do Rio de Janeiro, atuando com o Programa Bolsa Escola (1996-1998) e com Abrigo de Famílias Stella Maris (1999 a 2001). Em ambos os programas pudemos aprofundar algumas questões com respeito às políticas públicas de atendimento aos segmentos mais pobres da população. Como aquele CEMASI era tido como de “grande porte”, por atender a quase todos os programas da Secretaria de Desenvolvimento Social, era possível perceber os paradoxos que se praticavam ali: a cultura da segregação do abrigado em relação ao usuário morador das comunidades no entorno era enorme e alimentada por muitos funcionários; reivindicavam que o abrigo deveria ter cozinha e refeitório próprios, que deveria haver uma separação e acesso independente; o abrigado era visto como “preguiçoso” e unicamente “culpado” pela situação em que se encontrava; as crianças e adolescentes das famílias abrigadas tinham enorme dificuldade em se

inserir nas atividades de esporte e lazer do Centro porque as demais crianças da comunidade as taxavam de “moradores de rua” ou “mendigos”⁶.

Estes aspectos servem para apontar apenas alguns exemplos, dentre os muitos, que resolvi identificar e tornar público para os profissionais que ali trabalhavam. A forma encontrada foi tomar aquele Abrigo enquanto um campo de pesquisa para a elaboração de uma monografia para o curso de especialização “Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores”⁷ da Faculdade de Educação da UFF (2000 a 2002).

A proposta da pesquisa pretendia voltar nosso olhar para o abrigo temporário de famílias que encontravam-se ou nas ruas ou em vias de grande vulnerabilidade social⁸. Aquele Abrigo recebia famílias de várias regiões do Estado do Rio de Janeiro, de outros estados e até grupos de estrangeiros (latinos) que por necessidade de sobrevivência acabavam por encontrar nas ruas da cidade seu espaço (único) de sobrevivência. Trabalhando, enquanto Pedagogo neste espaço, e, ao mesmo tempo, dando voz aos assistidos dali através de entrevistas, conversas informais, discussões com profissionais daquele abrigo, vivi uma experiência ímpar (somada com a do Instituto Padre Severino) de conhecer de perto alguns modelos de atendimento e de política pública aligeirada praticada por nossos dirigentes.

Destaquei naquele trabalho monográfico, sob a orientação do professor Giovanni Semeraro, que se durante décadas a educação foi colocada como o “fator” de desenvolvimento individual dos sujeitos e sua conseqüente inserção no mundo do trabalho e que, ao Estado caberia sua oferta, a fim de que essas pessoas

⁶ Uma pesquisa sobre os abrigos da Prefeitura do Rio estudando dados do Programa Vem Pra Casa foi realizada por Bazílio (2001).

⁷ O Curso era coordenado pela Professora Sonia Rummert, do campo Trabalho e Educação.

⁸ Vulnerabilidade, conforme já pontuamos, é um termo “movediço”. Aqui entendemos enquanto as ameaças enfrentadas em maior grau pelas camadas de mais baixa renda face às condições de inserção no trabalho e em geração de renda.

tivessem seu lugar na esfera produtiva. Todavia, o mercado “não absorveu” a mão-de-obra daquelas pessoas. Para além de uma inserção mecânica e acrítica, o exercício efetivo da cidadania passaria, neste sentido, pelo acesso à educação e ao trabalho. Ora, se esses quesitos fundamentais não foram satisfeitos ao longo de décadas, a exclusão de grandes contingentes foi e continua sendo constante em nossa sociedade. Desde aquele momento indagava se ao capital não era *interessante* (ou que seja funcional a este) que houvesse aquelas pessoas vivendo no limite da sobrevivência.

Durante o curso de especialização as idéias de Gramsci foram fundamentais para pensarmos os meandros de um sistema produtor e legitimador das desigualdades. Desse modo, tomamos como título norteador da pesquisa uma metáfora usada também por Gramsci: a vontade, a inteligência, a consciência, a informação, dos filhos das classes trabalhadoras não pode “se mover na bitola de um trem com estação marcada” (Gramsci, apud Nosella, 1992:20) . Diz Gramsci, dispensando-nos de qualquer comentário ou acréscimo:

“Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê a criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter /.../ uma escola que não hipoteque o futuro do garoto; nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade” (Gramsci, apud Nosella, 1992:20).

Assim, a pesquisa recebeu o título: “Na bitola de trem com estação marcada - Trajetórias de vida e exclusão social a partir de um olhar sobre um abrigo de população de rua na cidade do Rio de Janeiro” (Soares, 2002). O professor Gaudêncio Frigotto, no seu parecer sobre o trabalho, sugeriu que encurtasse o título para “Na bitola de trem com estação marcada – trajetórias de vida e exclusão social”. A metáfora sugerida por Gramsci, portanto, tomada como tema daquela

monografia, é bem sugestiva: em que estação estariam aqueles sujeitos descendo? Ou, num tom mais crítico – sendo do trem empurrados (excluídos)?

Portanto, entendemos que a construção do objeto é tecida na nossa própria trajetória de vida e de trabalho. Desse modo, aquela especialização na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, ao aprofundar a habilitação de Educação de Jovens e Adultos que havia feito no curso de Pedagogia, possibilitou-nos trabalhar em alguns projetos para esta modalidade do ensino. Assim, atuamos em projetos de aumento da escolaridade (Prefeitura do Rio, com a ONG Viva Rio e o CEFET- Química). Os jovens e adultos que ali estudavam, o faziam tendo em vista “recuperar o tempo perdido”, ou porque queriam acelerar os estudos (uma vez que o projeto certificava o aluno com o ensino fundamental em apenas 09 meses), com o intuito de “melhor se inserir no mercado de trabalho cada vez mais exigente”⁹.

Uma série de perguntas nos vinha naquele momento ao atuar no projeto: que educação é essa que vem sendo oferecida às classes populares? Por que em tão curto espaço de tempo eram certificados com o nível de Ensino Fundamental? Que outros conteúdos os docentes trabalhavam em sala de aula? Qual o espaço para a construção de uma consciência crítica oferecido? Era um mero curso preparatório para exame de certificação? Como estava sendo formada (ou deformada) a classe trabalhadora ali representada por aqueles milhares de alunos em quase todas as comunidades do Rio de Janeiro?

Enquanto espaço e momento de reflexão sobre as contradições expressas na relação capital-trabalho, uma outra experiência foi fundamental. Como Coordenador do Centro Supletivo de Ensino Fundamental e Médio da Universidade

do Estado do Rio de Janeiro (2001-2002), conhecido como InvestUERJ, percebi que muito alunos jovens e adultos daquele Centro de Ensino tinham as mesmas idéias dos jovens dos projetos acima citados: “o mundo em que vivemos impõe a necessidade de permanente escolarização e formação continuada. Caso contrário ficaremos excluídos deste universo”. Dessa forma, um aspecto a destacar foi justamente a mão (não tão “invisível”) do mercado a colocar – (a que custos e interesses?) – aqueles grupos de jovens e adultos na escola. E, caberia ainda perguntar: em que escola? Que modelo de educação? Qual o papel da educação no contexto de alterações na estrutura e conteúdo do trabalho na atualidade? De que forma essas questões eram tratadas naquele espaço?

Para além da idéia de “resgate do tempo perdido” em que muitos apresentam em sala de aula, ou de que “sem o estudo a gente não é ninguém” que outros falam, e ainda das motivações de caráter salarial de que muitos alunos eram portadores, tendo em vista a adequação dentro do Plano de Cargos e Carreiras da Universidade, aquele projeto de escolarização era uma expressão das contradições que permeiam a escola atual. Preparar o aluno para o mercado ... que/qual mercado? Ou ainda: preparar para o mercado??

O ingresso no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFF(2004), tendo como objeto a formação dos jovens trabalhadores sob a Lei da Aprendizagem se dá na confluência e carregando muitas das questões trazidas até aqui. As linhas que se seguem melhor explicitam o “encontro” com o objeto da pesquisa.

⁹ Conforme fala de jovens entrevistados na Pesquisa Mundos do Trabalho realizada pela Viva Rio no ano de 2000, a qual participamos de sua elaboração e divulgação.

4. Algumas questões norteadoras da pesquisa

O caminho empírico, necessário à compreensão e análise da formação do jovem trabalhador e a Lei da Aprendizagem, foi percorrido a partir de minha experiência direta num programa da Associação Beneficente São Martinho, no Rio de Janeiro. A instituição, fundada em 1984 por religiosos ligados à Igreja Católica, militantes de direitos humanos na área da infância e adolescência, trabalha com Defesa de Direitos da Criança e Adolescente, abordagem de rua, abrigos, núcleo comunitário e um projeto de Inserção do Adolescente no Mundo do Trabalho. Nesta instituição atuei como Pedagogo no Núcleo Comunitário e no Projeto Mundo do Trabalho. Foi a partir deste último que surgiram as muitas inquietações e indagações com respeito à formação de contingentes de jovens trabalhadores¹⁰ inseridos em programas desta natureza. A experiência nos levou a buscar compreender a matriz que traz a “necessidade” da existência de projetos desta natureza. Quais as mediações presentes neste programa? Que ideologias perpassam este projeto? Como é apresentado o trabalho para esses adolescentes? Que estruturas são conservadas? Qual o custo dessa inserção para a vida desses adolescentes? Quais as possibilidades de rupturas de dentro deste modelo que poderíamos trabalhar?

Estas questões ensejam um conjunto de outras indagações na tentativa de abarcar a *totalidade* expressa no fenômeno. Neste sentido, cabe pontuar que, na perspectiva do método de investigação que nos propomos trabalhar, *totalidade* é a síntese das múltiplas determinações que cercam o objeto. Dado os limites da pesquisa, portanto, e a própria coerência com o método, o que importa é estabelecer as principais relações do todo em torno do presente objeto, bem como tecer a

¹⁰ De acordo com relatórios da referida instituição, mais de mil jovens passam por ano neste programa; dados no site www.saomartinho.org.br, acesso em 20/01/06.

relação parte-todo e todo-parte no intuito de buscar as *determinações e leis fundamentais* (Frigotto, 1991). Kosik, portanto, nos ajuda

“a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada acima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (Kosik, 2002:42)

Neste sentido, cabe nesta pesquisa situar historicamente o objeto. Neste esforço, cumpre destacar o tratamento dado à formação de jovens das classes trabalhadoras, com um recorte para as ações mediadas pela Lei 10.097/00 – a Lei da Aprendizagem. Apesar de buscarmos um resgate histórico mais abrangente, centramos nossa atenção para os fatos situados no século XX. Um das nossas principais preocupações é perceber as armadilhas no terreno da linguagem. Entendemos que aí se esconde um labirinto de ideologias que, se não *clarificadas*, em seu sentido problematizador do termo, podem comprometer o entendimento e a coerência de nossas idéias.

Os programas balizados pela Lei da Aprendizagem trabalham com critérios de seletividade como suporte ao atendimento *focalizado*. Um desses critérios trata-se do atendimento aos jovens sob *vulnerabilidade* ou *risco social*. Certamente, caracterizar o que seja “vulnerabilidade social” ou “risco social” a que se referem os principais projetos que trabalham com iniciação do jovem no trabalho não é tarefa simples ou gratuita, face ao mosaico de pauperização e favelização da cidade do Rio de Janeiro. Todavia, é patente que no desenho da pobreza urbana do Rio de Janeiro existem sensíveis escalonamentos. Talvez seja possível falar em *graus de vulnerabilidade*. As precárias condições de vida, recortado por desigualdades locais, banditismo, tráfico de drogas e violência de toda ordem

relegam populações inteiras à situação da chamada “vulnerabilidade social”. Ressaltamos ainda que as situações de vulnerabilidades e riscos são produtos - e também processos - dentro de uma ordem e lógica social que privilegia uma minoria abastada, lançando aos limites da sobrevivência enormes contingentes populacionais. Portanto, focalizar o atendimento aos segmentos mais afetados sócio-economicamente se torna tarefa árdua. Sob outro olhar, vale reiterar as teses de Batista (1998), para dizer que a focalização neste segmento, não só aponta para a “necessidade” de preparação de mão-de-obra semi-qualificada ou desqualificada, mas ainda para a contenção do jovem pobre/jovem-problema “iminentemente destinado” à marginalidade e criminalidade.

Ao longo da dissertação será freqüente o uso das expressões *adolescentes/jovens pobres* ou *famílias pobres*. A pobreza, aqui entendida, tem faces concretas que passam pela própria reprodução da vida. Neste caso, a inserção no trabalho adquire um lugar fundamental na manutenção da existência. Cabe lembrar que os resultados das PNAD's (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) revelam que, em 1998, cerca de 14% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha de indigência e 33% em famílias com renda inferior à linha de pobreza. Deste modo, cerca de 21 milhões de brasileiros podem ser classificados como indigentes e 50 milhões como pobres. Segundo dados da Pnad, do ano de 1999, o Brasil possuía uma população de 5,5 milhões de famílias com crianças e adolescentes de até 14 anos cuja renda é inferior ou equivalente a meio salário-mínimo per capita. Vale considerar ainda os dados de que 18,2% das famílias com adolescentes trabalhadores entre 15 e 19 anos, residentes no meio urbano têm entre 50% e 100% de sua renda advinda do trabalho de adolescentes. É preciso pontuar ainda que em 1999, 51% dos brasileiros desempregados tinham até

24 anos de idade (IBGE, Pnad 1999). Do lado da produção da desigualdades sociais, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) divulga que em 1960 os 50% mais pobres detinham 18% da renda, e passaram a ter 12% em 1990, enquanto os ricos saíram de 40% para 49% no mesmo período. Portanto, a pobreza tem um lado caracteristicamente objetivo, concreto, na sua face material da existência.

Um outro desafio torna-se imperativo na pesquisa: os conceitos em torno do tema crianças e jovens trabalhadoras são terrenos extremamente movediços. Dessa forma, queremos aqui delimitar alguns de nossos usos que fazemos de termos. Um deles refere-se à “exclusão”. Neste caso, queremos concordar com Escorel (1999) para dizer que

“a noção de exclusão designa, ao mesmo tempo, um processo e um estado. Um processo porque fala de um movimento que exclui, de trajetórias ao longo de um eixo inserção/exclusão, e que é potencialmente excludente (vetores de exclusão ou vulnerabilidades). Mas é, ao mesmo tempo, um estado, a condição de exclusão, o resultado objetivo de um movimento.” (Escorel, 1999, p. 67)

Tendo em vista, portanto, que não é objeto desta pesquisa um debate em torno do uso de termos, ainda que estes escondam/revelem as contradições do sistema, ao longo do texto usaremos como sinônimo as expressões *classes populares* ou *classes trabalhadoras*. Em algum momento também falaremos enquanto condição concreta da classe apontando para termos como *segmentos* ou *camadas mais pobres da população*. Para uma discussão mais aprofundada em torno da categoria *classe* torna-se necessária a leitura de Thompson (1987) e Antunes (1999).

Um dos termos que usaremos com freqüência trata-se de *jovens* ou *adolescentes*, como significando o mesmo segmento etário que trabalhamos na

pesquisa. Não vamos entrar aqui no debate acerca da etimologia da palavra adolescente, nem seu uso na história do Brasil. Usamos aqui apenas para reforçar o conceito popularizado, em especial, pelo Estatuto da Criança e Adolescente, tendo a clareza de que não foi o primeiro a fazer uso no Brasil. Como a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) trabalha com a modalidade de educação de jovens e adultos situados na faixa acima de 15 anos, a terminologia *jovem* aqui é, portanto, aceita. O *jovem* que estamos falando, como veremos, situa-se na faixa de 16 aos 18 anos, mais especificamente. A Lei da Aprendizagem, no entanto, reformulada pelo Decreto 5.598/05 alargou para 24 anos o limite de abrangência etário. Portanto, quando nos referimos a “adolescentes” falamos do *jovem* amparado pelo Estatuto e pela Lei da Aprendizagem; para além do uso jurídico do termo “adolescente”, repetimos, portanto, que as pessoas objetos de nossa atenção nesta pesquisa tratam-se de jovens situados na faixa etária de 16 aos 18 anos.

Ressaltamos ainda que optamos por não trabalhar a categoria juventude do ponto de vista da constituição de identidade(s) juvenil(is), tampouco nos debruçaremos sobre as alterações no limite etário que se processa sob as pressões do desemprego e do ingresso no mundo do trabalho assalariado. Também não entraremos nas discussões culturais que envolve a juventude atual, ainda que reconhecendo sua importância na composição de classe. No entanto, dado os limites concretos aqui postos, sugerimos a leitura de Novaes e Vannuchi (2004).

Ao longo da pesquisa trabalhamos com termos como trabalho assalariado ou trabalho formal, ou ainda misturando as duas formas “trabalho assalariado formal”. A este trabalho estamos querendo nos referir à inserção do jovem ou adulto trabalhador em um emprego que lhe ofereça as principais garantias trabalhistas previstas na CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Para um entendimento de

outras formas de inserção no mundo do trabalho vale remeter ao trabalho de Tiriba (2001) e Tiriba e Picanço (2004).

Por fim, considerando que a linha central de discussão na pesquisa trata-se da educação profissional sob a lei da aprendizagem, nos sentimos à vontade no decorrer da exposição em usar como sinônimos os termos “ensino profissional”, “formação profissional” e também “iniciação profissional” – este último referindo-se mais especificamente aos programas de aprendizagem sob a Lei 10.097/00 (Lei da Aprendizagem).

Devido aos limites de tempo, não pudemos dialogar aqui com alguns autores que trabalham as questões da história da infância no Brasil, em especial a infância trabalhadora; os autores que trabalharam a questão da formação profissional no Brasil – que possuem um lastro enorme de qualidade nesta área; e ainda os autores que se dedicam às discussões na área do direito do trabalho de adolescentes. Ficaremos devendo ainda um maior aprofundamento nos autores que se dedicaram à questão da assistência no Brasil. Em alguns momentos, cabe reconhecer, fizemos uma apreensão pouco aprofundada de alguns autores. Reconhecemos não apenas o valor de muitos deles que chegamos a ter contato durante a pesquisa e, todavia, não pudemos incorporar aqui algumas daquelas discussões. Entendemos que há uma vasta produção, mas os limites postos pelo curso, pelo exíguo tempo e ainda por razões de foro íntimo, podem, reconhecemos, deixar ao largo autores renomados em algumas das temáticas aqui travadas. Esperamos, entretanto, poder retomar e aprofundar algumas discussões em um outro momento.

5. A estrutura do texto: por onde caminhamos?

Cabe ressaltar, conforme já apontamos, que elegemos enquanto opção teórico-metodológica o campo das idéias do materialismo histórico nesta pesquisa. Dessa forma, o olhar que aqui lançamos, toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Assim, procuramos, a partir do método da economia política (Marx, 1982), abranger o objeto em todos os seus aspectos, suas relações e mediações, seu desenvolvimento e automovimento, “incorporando a prática humana quer como critério de verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita” (Kuenzer, 1998). Todavia, não retomaremos aqui toda uma delimitação exaustiva do ponto de vista metodológico, por entender que ao longo da exposição fica evidente por que caminhos e bifurcações fomos tecendo o movimento do real, na tentativa de chegarmos à novas sínteses no plano do conhecimento e no plano do concreto vivido. O movimento realizado vai desde o lançar luzes sobre o *todo caótico*, apreender suas determinações, distinguir aquelas principais dentre a totalidade concreta que buscamos entender e, assim, chegarmos à tentativa de desvelar as relações entre a aparência e a essência do fenômeno que produz - e reproduz - milhares de jovens trabalhadores anualmente no Brasil¹¹, no entanto, sem que a realidade da exclusão e das desigualdades sejam sequer tangenciadas. Esse esforço, portanto, de partir do “concreto vivido”, no nosso caso, expresso através de um programa de aprendizagem de jovens no Rio de Janeiro e, ao aprender as partes que o compõe. analisá-las e com isso produzir os nexos, as relações entre si e, ao articular essas partes, chegar-se ao “concreto pensado”.

¹¹ No ano de 2005, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, 73 mil jovens foram formados pelos programas de aprendizagem. Para o ano de 2006 espera-se que este número fique acima de 100 mil jovens.

O esforço aqui desprendido requer, certamente, um elenco de categorias centrais nas quais basearemos nossa metodologia. No que diz respeito a *práxis*, por exemplo, o próprio movimento do concreto ao abstrato, e o devido retorno ao concreto é a expressão do que pretendemos aqui estabelecer. A esta categoria soma-se a apreensão do real a partir das relações que estabelecem com outros fatos e com o todo, ou seja a *totalidade*. Sendo assim, na pesquisa foi preciso considerar as cadeias de mediações e as relações causais a fim de entendermos o desenvolvimento social como uma totalidade. Dessa forma, reconhecemos a centralidade do trabalho e das relações econômicas enquanto instâncias constitutivas da sociedade. Neste sentido, trouxemos ainda discussões indispensáveis no conjunto da necessidade de compreensão do objeto, tais como a histórica – enquanto produto das relações sociais que os homens entre si estabelecem. Decorre daí que, tanto a historicidade do objeto (formação de jovens trabalhadores), quanto as suas relações com o contexto do capital e das políticas públicas balizadas pelo atual momento, são elementos na ordem de discussão. Portanto, o objeto é cercado por *mediações* várias enquanto o *estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário* (Bottomore, 2001). Desse modo, o trabalho – enquanto mediador central entre o homem e natureza – passa a assumir contornos diversos sob o modo e produção capitalista. Esse modo, todavia, é cercado de *contradições*, que no conjunto contém a sua afirmação e também a sua negação. Como aponta Marx (1988) no Manifesto: “a burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros”. Assim, se a iniciação profissional de jovens trabalhadores encerra-se sob pressupostos do aprendizado da subserviência e da conformação, é preciso resgatar quais as tensões postas no terreno da prática e do conhecimento que podem levar a um movimento – não mecânico ou simplista - de ruptura das

próprias condições em que se encontra essa formação. Sobre estas bases metodológicas, brevemente tangenciadas, construiremos a exposição da pesquisa, conforme a seguinte organização:

No esforço de “expor adequadamente o movimento do real”, no capítulo primeiro - *Profissionalização e assistência social: a gênese da Lei da Aprendizagem* - revisitamos caminhos percorridos por autores que trabalham o tema da situação da infância e juventude no Brasil, bem como as devidas conexões com o contexto europeu. Neste capítulo vamos abordar a forma como se deu a nossa inserção subalternizada no capitalismo mundial. Analisamos ainda que ideologias que reforçam o caráter dual da educação brasileira continuam presentes em nossos dias. Exemplo disso, conforme já pontuamos, é a visão de que o trabalho, da forma como se apresenta sob o modo de produção capitalista, redundava em *disciplinamento, manutenção da ordem social* e, assim, termina por ser entendido como “antídoto” contra os “males sociais”. O postulado de que crianças e adolescentes pobres deveriam ser inseridos em atividades de trabalho e formação profissional a fim de se “manterem longe da marginalidade”, continuam, com outras nuances, a dar os contornos de muitas políticas públicas de atenção a este segmento na área do trabalho. Evidenciamos nesta análise alguns aspectos concretos que garantiram a formação social brasileira, a saber: trabalho escravo durante quatro séculos – aliando castigo e trabalho numa mistura que permaneceu no imaginário durante séculos de história (Nosella, 1996), e que talvez ainda não tenha sido superada - história de vinculação estreita Estado-Igreja, subordinação aos grandes mercados e necessidades da abastada Europa, e um Estado que representou, desde sempre, os interesses da burguesia interna e internacional.

Construiu-se uma ideologia de que crianças e jovens pobres tinham um “potencial embrião” à marginalidade e, portanto, dar a elas uma “profissão” representava uma saída para que assim não se tornassem e, conseqüentemente, não colocasse em risco a “paz social” (Bazílio, 2001:36). Para além do que estabelece o direito, as práticas sociais que são vistas no sentido da formação profissional de jovens pobres permanece com um viés moralista, redentor e “preventivo” quanto à marginalização. Dessa forma, é preciso investigar a relação das ideologias produzidas por uma sociedade e as leis que a sustentam. Com que pressupostos de juventude pobre trabalha a Lei da Aprendizagem? Qual a sua relação com a chamada “questão social” (Montaño, 2005) e a emergência do chamado terceiro setor e responsabilidade social?

No capítulo dois - *Jovens aprendizes: perspectivas do trabalho e do capital* - a idéia foi de abordar os processos formativos que ocorrem no ambiente de trabalho, no nosso caso, a partir da mediação de uma ONG (Associação São Martinho) e de empresas privadas. Dialogamos ainda neste momento com a Lei da Aprendizagem e com os aportes teóricos de Nogueira (1983), Kuenzer (1985) e Gramsci (2001). Traçamos aí as concepções do capital e do trabalho para a união estudo e trabalho. Identificamos algumas das formas pelas quais esta união se manifestou no contexto europeu, e junto a isto, os contornos que assumiu no caso brasileiro. Evidenciamos que durante muito tempo perdurou a perspectiva de reprodução das relações sociais de produção tais como a percebida na esfera doméstica ou rural, ou ainda o aprendizado de ofícios ou atividades braçais/servis no próprio trabalho. Na fase do desenvolvimento da manufatura e do nascimento da produção industrial, a perspectiva da união estudo e trabalho estava posta numa direção mais utilitarista do emprego da mão-de-obra, em especial, de crianças e

jovens nas fábricas. Diferentemente das propostas postuladas por Marx, Engels e Gramsci, a união estudo e trabalho deveria caminhar no sentido da tomada do poder a partir do conhecimento da esfera da produção e do conhecimento geral. A esta união davam o nome de educação politécnica e escola unitária, como sendo o estabelecimento de novas relações entre o trabalho manual e intelectual. Na Lei da Aprendizagem, objeto de nossa pesquisa, a presença da escolarização, como veremos, ora é critério de seleção para ingresso em programas de aprendizes e outros do gênero, ou ainda para simplesmente cumprir uma obrigação legal, já que o horizonte de transformação das atuais relações não está posto evidentemente pela maioria desses programas. Portanto cabe indagar: estaríamos repetindo a “clássica” história da escola dual de que falava Gramsci e na qual estava envolvida a Itália de sua época? O que representa a Lei da Aprendizagem no contexto da reprodução da força de trabalho?

No contexto de Gramsci do primeiro quartel do século XX, para os filhos do proletariado era reservada uma escola minimalista, utilitarista, considerando que tais crianças e adolescentes deveriam receber uma educação “diferente” da classe dirigente apenas para se inserir no mercado de trabalho em posições – certamente – subalternas. Para Gramsci a escola profissional para os filhos da classe trabalhadora tratava-se de uma “*incubadora de pequenos monstros*”, na qual restava ao jovem o aprendizado de um ofício sem um amplo desenvolvimento geral – num horizonte de transformação: não era uma educação em que ele se tornaria um dirigente. Como paráfrase de nossa dissertação preferimos utilizar o diminutivo sintético “*incubadora de monstros*”, sem deixar de ser fiel, portanto, ao pensamento de Antonio Gramsci.

Tendo em vista a necessidade de situar a “incubadora de monstros” no contexto do modo de produção e reprodução capitalista, no capítulo três – *Trabalho, educação e políticas públicas* – fazemos uma imersão na construção do projeto hegemônico do capitalismo. Discorremos ali que a expansão do capitalismo se deu em escala global, distribuindo suas promessas *civilizatórias* (Mészáros, 2002) como também as suas crises, que se expressaram em maior ou menor grau de acordo com as realidades sócio-históricas de cada contexto afetado. A formulação de respostas às crises do século XX tiveram, num primeiro momento a grande intervenção estatal, prefigurada no chamado *welfare state* (Estado de Bem-Estar) e, sua versão oposta no contexto mais recente cunhou o nome de neoliberalismo. Na linha de entendimento de autores como Harvey (1992), buscamos entender os mecanismos embricados na prática social que formatam as condições para a reprodução do sistema. Baseado no que o autor chama de *modo de regulamentação* para cada regime de acumulação, podemos falar em uma *coerência do sistema econômico-político-social*. Os efeitos deste novo momento – sob o “patrocínio” das correntes neoliberais - se fizeram (e fazem) sentir em várias dimensões sociais. No lado do trabalho, a reestruturação produtiva, em que amplos setores da população trabalhadora se viram ameaçados pela onda de desemprego, condições precárias de sobrevivência e subempregos, sob a justificativa das *novas formas de organização do trabalho* e da incorporação de novas tecnologias (Deleuze, 1994). Por sua vez, o capital, ancorado pelo Estado, passam a, não mais atuar estrategicamente na economia ou, no caso deste último, investir nas ações de amparo social – antes, terminam por – ao fazer coro com o receituário neoliberal – delegar às organizações da sociedade a tarefa de alívio e controle da pobreza, além dos serviços públicos essenciais ao conjunto da população. Discutimos, por fim,

neste capítulo o papel das chamadas organizações não governamentais na condução e operacionalização das políticas de governo.

O capítulo quatro recebeu o título de “*As ONG’s como mediadoras no processo de formação dos jovens trabalhadores: o projeto ‘Mundo do Trabalho’ da Associação São Martinho*”. Em consonância com o percurso investigativo e expositivo traçado nos capítulos anteriores, trabalhamos a história da criação da São Martinho ligada ao contexto social e político na qual surge. Colocamos ali também que a elaboração ou reformulação de uma lei responde a demandas específicas na esfera das transformações por que passa dada realidade político-social em cada momento histórico, sob determinadas forças. Apontamos que a década de 80, por alguns chamada de “perdida”, revelou a força de muitos movimentos sociais, bem como a possibilidade de ampliação do terreno dos direitos sociais. Destacamos que a década de 90 trouxe novos atores ao cenário de nossa realidade social. Dentre esses, destacamos o papel das chamadas *organizações não-governamentais*. No desenho político e social daquela década, destacamos que muitas organizações assumem um papel, senão direto, porém, plenamente funcional ao capital e as relações aí constituídas. Insistimos que muitas “não-governamentais” nem poderiam ser assim chamadas por dependerem exclusiva ou majoritariamente de recursos governamentais e, portanto, cumpridoras da agenda de governo.

Nesta discussão, e entendido o movimento do real como unitário, situamos a Lei da Aprendizagem no conjunto da flexibilização das relações de trabalho e da tentativa do Estado e do capital em oferecer respostas à crise instalada. O trabalho de campo se deu em duas etapas: uma de caráter documental, que constou a busca por documentos que falassem sobre a organização não governamental “Associação Beneficente São Martinho” e os seus programas, bem

como o registro de nossas observações durante mais de três anos como funcionário da instituição. A segunda etapa teve um caráter de estabelecimento de diálogo mais direto com jovens envolvidos no programa de aprendizagem da São Martinho, como também com profissionais a ele ligados. Ressaltamos que a pesquisa não se trata de um “estudo de caso” sobre a São Martinho, apenas tomamos a organização como terreno de nossas observações e tentativas de entender o movimento do real em torno da questão da formação profissional de jovens trabalhadores. Lembramos que a organização em tela possui grande representatividade no Rio de Janeiro na área da infância e juventude, tendo o seu *programa de aprendizagem* como o carro-chefe da instituição. A discussão deste capítulo nos encaminha para entender o que falam os envolvidos (jovens e profissionais) no programa no capítulo seguinte.

Desse modo, o capítulo quinto – *Uma análise do terreno do Projeto Mundo do Trabalho: falam os jovens e profissionais do programa de aprendizagem* – procurou ser um ir e vir do “concreto vivido” ao “pensado” e deste ao anterior, na tentativa da produção de novas sínteses. Neste capítulo é que vamos ouvir depoimentos críticos e contundentes, bem como reveladores dos meandros da experiência que pode diferir dos postulados oficiais do Programa. Será aí que vamos perceber que “*mundo do trabalho*” nos apresentam os processos educativos e *para que “mundo do trabalho”* educam os processos educativos nas empresas e nas instituições. Vamos perceber ainda as positivities do programa e da inserção do jovem no trabalho e, quiçá, constatar que diferente dos que postulam ser o jovem uma figura passiva no processo de trabalho, ele tem um potencial enorme para entender o seu entorno e suas vivências. Mesmo nas formas “disfarçadas de trabalho precário” (Boito Jr., 1999), vamos perceber que há jovens e profissionais, cercado de severos limites, conseguem transpor o imediatismo proposto pelo capital.

Todavia, os desafios continuam sendo homéricos e resta-nos, por fim algumas indagações: é possível romper com a “incubadora de monstros”? Perde o trabalho a sua dimensão ontológica quando totalmente subsumido nas formas precárias e alienante do mundo do trabalho atual?

Insistimos, na esperança e no horizonte utópico, que seja preciso - e possível - captar as pistas, rever caminhos, renovar as lutas, identificar rupturas e contradições, a fim de construirmos a relação trabalho e educação de jovens trabalhadores “para além de uma incubadora de monstros”.

Capítulo I

PROFISSIONALIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL: A GÊNESE DA LEI DA APRENDIZAGEM

1. 1. Ordem social e “prevenção dos males sociais”

A Lei da Aprendizagem (10.097/00), que reformulou o conjunto de artigos da Consolidação das Leis Trabalhistas (de 1943) referentes ao trabalho de jovens menores de 18 anos¹², insere-se no conjunto das mudanças em curso na atualidade e que nos remetem a historicizar sua produção e também suas atuais modificações. Dessa forma, torna-se indispensável que se faça um breve traçado histórico da relação trabalho e educação infantil e juvenil no Brasil, bem como suas principais conexões com o contexto europeu da modernidade.

As páginas da história do Brasil são pródigas em mostrar a forma como se deu a nossa inserção na esfera da produção e trabalho no mundo. Dentre os ingredientes que se misturam na composição dos primórdios da colônia portuguesa, já no século XVI, há que citar: a existência dos latifúndios, mão-de-obra escrava, família patriarcal, economia dependente e exportadora de matéria-prima, e a forte influência de um estado de caráter religioso (Romanelli, 1978). As grandes propriedades de terras, pouca diversificação produtiva, uma distância enorme dos centros tecnológicos da era moderna – a Europa, contando com o trabalho escravo e uma economia dependente voltada para a exportação de matérias-primas, são aspectos que delineiam um quadro de relações sociais construídas sob os trópicos.

No bojo desta formação e das relações ali constituídas, o trabalho humano assumiu contornos de castigo, escravidão, subserviência; por fim, a

¹² Desde dezembro de 2005, a regulamentação da Lei da Aprendizagem pelo Decreto 5.598/05 dilatou para 24 anos a abrangência da referida Lei, fato que acresceu-nos algumas indagações, as quais expomos mais adiante.

“*pedagogia da docilidade*”, de um lado, e as focais resistências de outro. As Casas de Muchachos desde 1585 eram espaços onde os jesuítas podiam transformar os pequenos índios em “trabalhadores civilizados” e “bons fiéis” (Couto, 1997, apud Bazílio, 2001). A realidade brasileira, séculos depois, assume *ares* de perenidade: em meados do século XX, quando da criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), “ficou instituído no âmbito do tribunal e das instituições totais , o estudo científico¹³ como possibilidade de se construir o ‘cidadão perfeito’, *através da disciplina e do trabalho*” (Bazílio, *ibid.*).

Percebe-se, então, a partir desta visão geral que, mesmo em diferentes épocas de nossa história, há uma clara inalteração no modo como a criança e o jovem submetido a situações de pobreza, desde a Colônia ou já na República era visto e, conseqüentemente, ofertado um tipo específico de atenção pública. Com estes referenciais em tela cabe indagar: qual a historicidade de nosso objeto de estudo? O que faz com que no caso específico do Brasil desde o “*padrão jesuítico de Estado*” aos nossos dias, as alterações na formulação de políticas públicas, bem como o modelo de inserção do jovem no mundo do trabalho, assumam um caráter de “prevenção dos males sociais” e portanto, de disciplinamento dos pobres?

No esforço de chegar mais próximo da concretude de nosso objeto é preciso, assim, perceber quais as relações determinadas que engendram o fenômeno (Kosik, 2002). O que empurra hoje milhares de crianças e adolescentes ao trabalho braçal e servil das carvoarias e canaviais do Brasil? O que leva o Estado Brasileiro à formulação de leis que a um só tempo define-se enquanto proteção do trabalho de crianças e adolescentes e relega a trabalhos subalternizados na esfera

¹³ Nos casos dos assim chamados “delinqüentes e abandonados” para provar a culpabilidade da família na situação de “desvio social” de contingentes de crianças e jovens.

da produção contingentes enormes de jovens das classes trabalhadoras? Por isso, concordamos que,

“Quando se analisa um determinado objeto levando em conta a sua concretude, a cientificidade da análise reside justamente na sua capacidade de apreender, na teia das relações sociais, o próprio movimento da história que determinou e assim configurou aquele objeto” (Souza et al., 1996)

A partir da perspectiva da análise marxista da história e das relações sociais, as autoras Souza, Arruda e Pereira (op. cit.) reforçam nosso entendimento sobre a necessidade de uma apreensão dos fundamentos históricos de nossa sociedade.

Tecida em meio ao modelo social burguês, e seguindo o seu curso avassalador, a sociedade brasileira originou-se sobre as bases que apontamos mais acima. A divisão de classes, a relação escravocrata, as estratégias de dominação e a tardia industrialização, aliadas à forte presença da igreja nos contornos do Estado, são elementos nodais da compreensão dos modelos chamados de “intervenção social” nos nossos dias. Entendidos nesses pressupostos, as autoras Souza, Arruda e Pereira, a partir de uma pesquisa sobre o “método de investigação das experiências de crianças e adolescentes”¹⁴ com enfoque nas que utilizam as ruas como último recurso de sobrevivência, apontam que no trato com um objeto de análise não se deve lidar com um “problema” ou “problematizá-lo” como é de praxe a orientação dos manuais de metodologia científica. Para as autoras,

“Na ótica da história, as questões que se colocam na sociedade e se constituem objetos de investigação não são problemas, mas representam a forma mesma de se responder às necessidades sociais, a cada época; se aparecem de uma determinada forma que se parece problemática, é porque a sociedade não consegue, ou não quer, respondê-las de outra forma. Cabe, então, investigar, não problemas, mas necessidades que são impostas por determinada ordem social”

Ora, se há *necessidades impostas*, o seu correspondente são as respostas dadas por essa mesma ordem social. Ou ainda, a busca de respostas na perspectiva da *contracorrente*. De um modo ou de outro, entendemos que são nas relações sociais entre os homens que elas são produzidas. Nesta linha de entendimento, portanto, é preciso identificar a construção histórico-ideológica do trabalho enquanto “preventivo dos males sociais” ou, numa acepção mais recente preconizada pelas ações chamadas de “responsabilidade social”, *evitar que o jovem pobre corra o risco de marginalização pela sua situação de risco social*. Se o movimento histórico produziu concepções diferentes no nível do discurso, na prática social, se entendermos as suas essências, diríamos que permanece intocável a mesma idéia. Em ambas, entretanto, revela-se uma clara distorção do trabalho enquanto categoria ontocriadora, portanto, humanizadora do homem. Sobre isto passamos a discorrer abaixo.

1. 2. Expropriação da força de trabalho: infância e juventude trabalhadora

Concordando com as idéias de Marx (1982, Cap.5), entendemos o trabalho enquanto uma atividade essencial e exclusivamente humana. Difere, pois, da ação que outros animais realizam à sobrevivência. O homem é capaz de projetar na natureza o que pretende produzir. E nesta matiz que concorda Antunes (1999:138):

“Por meio do trabalho, da contínua realização de necessidades, da busca da produção e reprodução da vida societal, a consciência do ser social deixa de ser epifenômeno, como consciência animal que, no limite, permanece no universo da reprodução biológica. A consciência humana deixa, então, de ser uma mera

¹⁴ A pesquisa das autoras foi realizada na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Disponível na página: www.uff.br/trabalhonecessario/.

adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma atividade autogovernada” (Antunes, 1999:138).

Na configuração geral que o trabalho assume na sociedade capitalista, todavia, esta atividade humana torna-se apenas a criação de mercadorias, de valores de troca, expropriando o trabalhador – o homem – do produto de seu trabalho, bem como de sua concepção. O homem aí funde-se às mercadorias e transforma-se ele mesmo numa mercadoria a ser vendida no mercado, detendo apenas a sua força de trabalho. Em Marx, o trabalho é identificado como uma relação social que os homens estabelecem na produção de sua existência. Marx (1986) ajuda-nos a elucidar este entendimento:

“O trabalho é uma processo em que participam os homens e a natureza onde ‘o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças /.../ e atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza”

Ao analisar as teses de Luckács sobre a centralidade do trabalho no ser social, Antunes (1999) esclarece pontos centrais no entendimento da categoria trabalho enquanto nucleadora das relações sociais:

“Embora seu aparecimento seja simultâneo ao trabalho, a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc., encontram sua origem a partir do próprio ato laborativo. O trabalho constituiu-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem” (p.136)

Na relação homem-natureza entende-se que todo homem possa ter condições objetivas de apropriar-se da natureza e transformá-la em seu proveito, pressupondo aí o homem como *proprietário*.

“Propriedade não sob a forma privada capitalista, mas propriedade que significa nada mais do que a atividade do homem ao encontrar suas condições naturais de produção como lhe pertencendo, como pré-requisitos de sua própria existência; sua atividade em relação a elas como pré-requisitos naturais de sim mesmo, que constituiriam, assim, prolongamento de seu corpo /../ uma relação do sujeito atuante com as condições de sua produção e reprodução como suas próprias” (Marx, 1980, apud Frigotto, 1983:39)

O que evidenciamos e concordamos aqui, portanto, é o caráter central do trabalho enquanto constituinte primeiro das relações sociais. O que expomos reforça, assim, a idéia de que as condições da produção e reprodução da vida social ocorre predominantemente por intermédio do trabalho e na luta pela existência. No processo de acumulação capitalista, que teve acentuado seus contornos após a revolução burguesa de fins do século XVIII e o advento da maquinaria – enquanto uso, abuso e expulsão da mão-de-obra de contingentes de trabalhadores, expulsão esta fortemente agravada a partir do século XIX, o trabalho assume formas que distanciam o homem de suas reais potencialidades.

“Em suma, o trabalho que é ação dirigida com o fim de criar bens úteis, valores de uso, forma de apropriar-se dos elementos da natureza para satisfazer necessidades humanas, condição do intercâmbio entre homens e natureza, condição do próprio devir humano – aparece sob a determinação social e histórica de trabalho abstrato, um trabalho separado dos sujeitos – força de trabalho, mercadoria” (Frigotto, 1983:40)

No contexto europeu dos séculos XVIII e XIX a expressão dessa separação trabalho-homem se deu através, inicialmente, do que Marx chamou de subsunção formal e, logo após, a subsunção real do trabalho no capital¹⁵. A

¹⁵ O que Marx chama de *subsunção formal* era definido como a extração da mais-valia absoluta através do sobretrabalho; neste caso, o trabalhador foi “convertido de trabalhador independente para trabalhador assalariado /../ arrancado da esfera doméstica e destituído dos meios de produção” (Enguita, 1989:15) e, com isso, o capitalista passa a “supervisionar diretamente a intensidade do processo de trabalho ou prolongar a jornada de trabalho” (idem). A *subsunção real* era, então, a ampliação da mais-valia através do uso da maquinaria; aí, o trabalhador perde o total controle sobre o processo de trabalho, agora organizado eficazmente pelo capitalista, incrementado pelo uso da maquinaria. Ocorre, daí, uma superexploração do trabalho e a extração do que Marx chamou de mais-valia relativa, podendo até haver redução da jornada de trabalho, no entanto, permanecer ou aumentar a produção. No entanto, abre-se a possibilidade – o que é mais comum – do capitalista extrair a mais-valia absoluta e também relativa.

extenuante carga horária de trabalho praticada nas fábricas e manufaturas, bem como o incremento das máquinas e a conseqüente redução de quadros de trabalhadores (Nogueira, 1993), são alguns dos aspectos que delineiam aquele momento. Era um esforço de acumulação do capital que desde lá anunciava seu alcance global.

Particularmente no Brasil, conforme já pontuamos, a mão de obra era caracteristicamente escrava no período que se estendeu da colonização – século XVI – até fins do século XIX, quando é abolida a escravidão; portanto, totalizam-se quase quatro séculos de mão-de-obra escrava e indígena.

A partir daí, a relação escravocrata assume a qualidade do que Nosella (1996) chama de “estigma” nas relações de trabalho e produção no Brasil, passando a marcar fortemente a contemporaneidade, e até mesmo, a existência de trabalhos em que é dado aos trabalhadores receber apenas hospedagem e alimentação precária. Mesmo depois da abolição da Lei Áurea, na *recém*-República, a ligação entre repressão policial e os processos de prisão dos chamados contraventores tinha toda uma relação com a inserção/não-inserção no mercado de trabalho:

“o esforço policial e judiciário em prender, processar e punir mais rápida e eficientemente os ditos contraventores é parte do processo de definição das regras de conduta no mercado de trabalho. Assim, era natural, sob a ótica policial, que aqueles que podiam trabalhar (dentro das regras estabelecidas) e não o faziam, fossem considerados os elementos mais perniciosos e sobre eles desabassem uma ânsia repressiva mais concentrada” (Bazílio, 2001:25)

Soma-se aí um ingrediente que cimenta o Estado brasileiro e faz-se sentir seus efeitos nos dias de hoje. Enquanto na Europa do século XVI havia um certo movimento da sociedade moderna em provocar o divórcio Igreja-Estado, ainda que

haveria um longo caminho a ser percorrido nos próximos séculos¹⁶, no Brasil o que se seguiu após a invasão dos portugueses foi a estreita vinculação entre estes atores. Seguramente, como confirmam os registros históricos ou como revelam os resíduos daquele momento na atualidade, a religião ocupava um lugar central na construção das ideologias que deveriam conduzir a política e a economia da sucursal portuguesa. A explicação para a escravidão, bem como para a catequização de indígenas e negros e o conseqüente disciplinamento desta força de trabalho são um dos expoentes do que se coloca acima. Na Europa moderna havia que moralizar os trabalhadores dentro de uma nova ordem e nas suas colônias os nativos deveriam ser *civilizados* (Enguita, 1989:31).

A associação de castigo com trabalho, seja na nova ordem industrial europeia dos séculos XVIII e XIX, ou na realidade escravocrata brasileira, era a tônica predominante. O trabalho forçado era expediente comum e que chegava a compor a maioria dos quadros das fábricas europeias: camponeses expulsos de suas aldeias, indigentes, “desvalidos de todas as classes e ofícios, além de criminosos e foragidos da justiça, pobres e vagabundos formavam o contingente de trabalhadores da época”(Enguita, *ibid.*, p:37-63).

Não se exclui daí o uso do trabalho infantil na *nova sociedade*. Enguita faz referência a França de meados do século XVI em que se empregava mão-de-obra infantil para a indústria da seda (*ibid.*, p:38). Na Inglaterra, as *workhouses* tinham como prática generalizada forçar aprendizes em suas atividades laborativas. Emblemático é ainda o registro que faz Enguita sobre um historiador inglês com respeito ao trabalho infantil nas fábricas:

¹⁶ No caso europeu pode-se ainda dizer que houve uma mudança dos atores religiosos, ou cisões, dividindo essencialmente as nações entre católicos e protestantes.

“Havia uma enorme aguda escassez de trabalho infantil, e o problema tornava-se ainda mais agudo por um alto grau de desperdício. Mais de um terço dos aprendizes recrutados morriam, fugiam ou tinham que ser devolvidos a seus responsáveis, seus parentes ou aos contatos que os haviam enviado” (p. 39)

Conclui, então, falando das cifras do “desperdício” citado:

“nas oficinas de Cukney entre 1786 e 1805: de 780 aprendizes, 119 (15,2%) haviam fugido, 65 (8,3%) haviam morrido e 96 (12,2%) haviam sido devolvidos, num total de 280 (36%)” (Chapman, apud Enguita, *ibid.*, p:39)

Se no contexto europeu era possível perceber este quadro de ajustamento a um modelo que não era expropriador apenas do trabalho, mas do próprio corpo do trabalhador através da coerção, no solo brasileiro – “imagem embaçada”, podemos dizer, do modelo europeu - fatos semelhantes a estes e até com limites mais cruéis e desumanos de trabalho eram vistos até fins do século XIX. Para citar um exemplo, em fins do século XIX, quando “as crianças não eram entendidas como tal, na medida em que não se havia forjado um conceito de infância, mas eram consideradas como adulto em miniatura”, crianças pobres deveriam trabalhar para sobreviver, além de responder desde os nove anos penalmente por seus atos, conforme o Código Penal de 1890 (Benácchio, 2000, apud Bazílio, 2001:21). No mesmo estudo da autora citada, concluiu-se que naquele período e nas primeiras décadas do século XX, as pessoas exigiam das crianças um “comportamento amadurecido e a conseqüente utilização de sua mão-de-obra”. Ressalte-se ainda que, a carga horária era igual a dos operários adultos, todavia pagando menos sob a alegação de que se tratavam “apenas de crianças”, numa notável contradição no discurso e prática: não eram crianças apenas para os aspectos relativos ao uso e exploração de sua mão-de-obra. “As primeiras restrições

à utilização do labor das crianças só irão ocorrer com a promulgação do Código de Menores em 1927” (Benácchio, *ibid.*).

Já Nogueira (1993) identifica nos escritos de Marx a situação da classe trabalhadora inglesa e sua prole no decorrer do século XIX. Cabe aqui a reprodução de uma citação, ainda que extensa, porém indispensável, que a autora faz de Marx:

“Em Derbyshire, Nottinghamshire e especialmente em Lancashire”, diz Fielden, “a maquinaria recentemente inventada foi empregada em grandes fábricas, próximas a correntezas capazes de girar a roda-d’água. Subitamente, milhares de braços tornaram-se necessários nesses lugares, longe das cidades; e Lancashire, a saber até então comparativamente pouco povoado e infértil, necessitava agora, sobretudo, de uma população. Os pequenos e ágeis dedos eram os mais requisitados. Surgiu logo o costume de procurar aprendizes(!) nas diferentes workhouses paroquiais de Londres, Birgminghan e de onde quer que fosse. Muitos, muitos milhares dessas pequenas criaturas desamparadas, de sete até 13 ou 14 anos, foram assim expedidos para o norte. Era costume do mestre (isto é, do ladrão de crianças)¹⁷ vestir, alimentar e alojar seus aprendizes numa casa de aprendizes, próximo à fábrica. Supervisores foram designados para vigiar-lhes o trabalho. Era de interesse desses feitores de escravos fazer as crianças trabalharem ao extremo, pois sua remuneração era proporcional ao quantum de produto que podia ser extraído da criança. Crueldade foi a conseqüência natural [...]” (apud Nogueira, *ibid.*, p. 33)

1.3. O modelo de assistência, trabalho e educação para a infância e juventude nas páginas da história do Brasil

No caso brasileiro, o trabalho de crianças e adolescentes assumiu fundamentalmente o caráter de disciplinamento, catequização e adequação à nova ordem. Bazílio (*ibid.*) analisa e denuncia o lugar-comum na história do Brasil – lugar este não superado – com respeito ao assistencialismo do *tipo brasileiro*. Para o autor, as políticas desenvolvidas por instituições de caridade, por instituições filantrópicas e pelo Estado sempre foram de assistencialismo e visavam

¹⁷ Nota da autora: “este parêntese é, evidentemente, de Marx” (Nogueira, *ibidem*, p. 33).

“tratar, através da internação e da aprendizagem profissional, os ‘futuros marginais’ que, por serem pobres e viverem em condições morais tidas como anormais por religiosos, juristas e médicos higienistas, colocavam em risco a ‘tranquilidade social’” (ibid., p.36)

Mais especificamente após a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, ocorre um aumento do fosso entre os ricos deserdados de Portugal e a população local. É instituído aí o Colégio das Fábricas, que “tinha por objetivo o ensino de uma profissão para os jovens considerados desvalidos da sorte ou coitadinhos” (Faleiros, 1995, apud Lessa, 2004).

As primeiras fábricas, surgidas no Brasil nas décadas iniciais do século XIX, conforme Leornadi e Hardman (1993), “eram estabelecimentos de pequeno porte e tiveram, em geral vida efêmera. Somente a partir de 1870 começaram a aumentar, em número e em importância, num processo que se intensificaria entre os anos 1885-95” (p. 21).

O contexto brasileiro nas primeiras décadas do século XX aponta características marcadamente novas. Dentre estas, cabe destacar a emergência de movimentos de trabalhadores, a crescente urbanização e a nascente industrialização. A combinação destes aspectos criam, por conseguinte, novos referenciais no atendimento à criança e o adolescente (Lessa, 2004). O primeiro Código de Menores, de 1927, vem trazer, por exemplo, normatizações para o trabalho em idade inferior a 14 anos no sentido da *proteção social* (Lessa, ibid., p. 43).

Entendendo as alterações nas relações de produção enquanto móvel determinante nos movimentos de alterações sociais no seu conjunto (Behring, 2002), é possível, pois, entender o curso das mudanças em torno da forma de conceber a situação da infância e juventude trabalhadora nas primeiras décadas daquele século.

A *educação para o trabalho*, portanto, tem aí uma relação central no contexto de acelerado crescimento urbano-industrial: aceitação de um papel subalterno e a possibilidade de reconhecimento social (Lessa, *ibid.*). Citando Passeti, Lessa (*idem*, p.45) aponta que na sociedade capitalista, a rua e o ócio são vistos como sinônimo de “perigo social”. O jovem que ali transita “tem que ser corrigido e integrado ao universo do trabalho”.

Mesmo na incipiente fase de industrialização, os ecos de momentos precedentes no entendimento da “questão social”¹⁸ ainda eram bem fortes na resolução/regulação dos problemas que ali se apresentavam. A criança e o adolescente continuam sendo vistas sob a ótica da marginalidade, da “vulnerabilidade” que leva a produção de fraturas na ordem social de então.

“Somente nos anos de 1940, com a confirmação do projeto de modernização econômica da sociedade brasileira através do Estado populista, é possível perceber com mais clareza a efetiva adoção de políticas sociais voltadas, inclusive, para crianças e jovens – ainda que com a intenção de desarticular resistências dos trabalhadores, disciplinar a força de trabalho, evitar conflitos, canalizar expectativas de grupos sociais” (Lessa, *ibid.*).

A década de 1940 é emblemática na consolidação pelas décadas seguintes e até hoje, com ligeiras modificações e novas roupagens, de um modelo e atendimento à formação profissional de jovens de classes populares. É aí que surgem o SAM (Serviço Nacional de Assistência ao Menor), a LBA (Legião Brasileira de Assistência)¹⁹, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC

¹⁸ Quando a pobreza passa a ser percebida para além de sua funcionalidade ao sistema e uma ameaça à ordem, questões como desigualdade, desemprego, violência, precariedade e moradias, “produzindo segmentos sociais que perdem, além do acesso aos bens materiais e simbólicos, também perdem a possibilidade de encontrar um lugar no mundo do trabalho, no espaço público e nas instituições a ele relacionadas, ficando privados de qualquer possibilidade de inserção social”, configuram-se como uma “questão social”, problema a ser sanado, dirimido, regulado (Beghin, 2005:25)

¹⁹ Note que a LBA, em 1986, vai ser a instituição responsável pelo Programa BOM MENINO, do governo do Presidente Sarney, conforme veremos adiante.

(Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), a nova Constituição Brasileira (1946) e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

É neste contexto que reuniu-se na CLT (de 1943), dispositivos que deram contornos mais nítidos ao trabalho do adolescente. Mais diretamente os artigos compreendidos entre os artigos 402 a 441 daquela legislação²⁰ - primeiro formato da Lei da Aprendizagem, reformulada em dezembro de 2000, conforme já pontuamos.

Bazílio (idem) destaca três momentos na história do Brasil que representariam visíveis cortes na política de atendimento à criança e adolescente: “o primeiro vai do descobrimento (chegada dos portugueses) até o Código de Menores (1927); o segundo caracterizado pelo extraordinário desenvolvimento institucional que se dá desde a segunda metade da década de 20 até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o terceiro momento se inicia após o advento do ECA até nossos dias” (p.37).

Para este autor, as ideologias e discursos reinantes desde a colonização até o Código de Menores foram fundamentalmente a criação de entidades asilares que “desenvolviam o ensino profissional para alunos provenientes das camadas *inferiores* da população, visando prioritariamente os *menores*”. A partir do primeiro Código, mesmo condenando a prática de exploração de “menores”, de acordo com Bazílio, “a ideologia da época manteve entre seus princípios o ensino profissional como estratégia de assistência” (idem, p.38). Marcante é neste momento que houve resistência do empresariado ao Código, pelo fato de que manter crianças e jovens em suas fábricas, ainda que em condições degradantes, gerava grandes lucros (Bazílio, *ibid.*, p.38).

O momento que podemos chamar de “atual” – com suas rupturas e continuidades - carrega consigo as contradições dos dois momentos anteriores em

que o “público-alvo” das ações dos programas de adolescentes-aprendizes, ou outra modalidade de profissionalização básica, focalizam o adolescente pobre e permanecem bastante vivas as cores do assistencialismo, próprio de épocas precedentes.

Revolvendo mais uma vez as páginas da nossa história, percebemos tênues diferenças e agudas semelhanças quando analisamos o momento atual face à criação, na década de 40, do chamado Sistema S (prefigurado pelo Senai, 1942, e Senac, 1946). Havia a determinação de que aos filhos dos operários industriais eram destinadas vagas nas próprias indústrias com a finalidade de aprendizagem²¹ (Rodrigues, 1998). No bojo da industrialização enquanto fator de desenvolvimento econômico, tocado pela ditadura de Vargas pós 1937, “ o Governo Federal promulgou, em maio de 1939, o Decreto-Lei n. 1.238, obrigando as empresas a manterem cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e adolescentes” (Rodrigues, *ibid.*, p.16)²².

Será, pois, em meio a um novo desenho da economia nacional, calcada no desenvolvimentismo pós-30, que emergirá a necessidade de mecanismos legais que dessem conta de imperativos para a formação de mão-de-obra para a indústria. Um ano após a criação do Senai, em 1943 o Congresso aprova uma legislação mais ampla que o Decreto 1.238: ela obriga “os estabelecimentos industriais, inclusive de transportes, comunicação e pesca /.../ a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai): a) um número de

²⁰ Veja todos os artigos da primeira legislação no ANEXO 01.

²¹ Na realidade, desde a metade do século XIX, temos o registro das Escolas de Fábrica no Brasil, em especial no Rio de Janeiro. Além de oferecerem o ensino elementar aos filhos dos operários, elas se constituíam num *locus* privilegiado de formação e conformação de mão-de-obra. Sobre este caso ver o artigo de Ana Isabel Aguiar “entre o discurso e a prática da infância em escolas de fábricas com vila operária” In: Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.23, n.1 jan./abr., 1997.

²² Para um melhor entendimento deste momento histórico ver Rodrigues (*idem*), o qual faz um resgate da própria formação do sistema S no âmbito da Confederação Nacional da Indústria. No livro,

aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo e 15% (quinze por cento) no máximo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional” (art. 429, CLT, 1943).

Apesar de haver a preferência de matrícula no Senai para os filhos e irmãos dos empregados (art. 430, redação antiga), a aprendizagem é estendida a qualquer “menor pobre”. Para efeito de emissão da carteira de trabalho, o menor era obrigado, dentre outros documentos, a apresentar “prova de saber ler, escrever e contar” (art.417).

A própria constituição de 1937 definia o ensino profissional como sendo “um ensino destinado às classes menos favorecidas” (Romanelli, 1978:152). O que estava posto naquele momento histórico eram apenas marcas da própria organização social brasileira. O dualismo educacional, mecanismo que representava o controle da sociedade sobre a expansão do ensino das elites, procurava assentar no imaginário das camadas populares que a saída e o caminho para o desenvolvimento/ascensão social era através do ensino profissional. Este, por sua vez, tocado em números absolutos, pela oferta de vagas do “sistema paralelo de ensino profissional” (Romanelli, op. cit.), a partir da década de 40 através do Senai e Senac, apresentava-se como um grande e duplo atrativo para as camadas populares: para os adultos significava uma qualificação imediata mínima para ingresso imediato no mercado de trabalho; no nível dos jovens aprendizes significava ainda a possibilidade de aprender, ter uma renda, além de ter a garantia de uma vaga naquela empresa, ou na pior das hipóteses, uma profissão. Quanto à garantia de renda, Romanelli (idem) destaca que “as escolas do Senai e do Senac

o autor reforça o que já dissemos até aqui sobre o público-alvo das ações de profissionalização, ou seja, os “menores pobres”.

eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres” (p. 169).

Cabe indagar aqui se a *atual* Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00) - uma reedição dos artigos da CLT de 1943, citados acima, bem como os diversos programas de governos que oferecem ensino profissional rápido, junto a auxílio à renda, não estariam representando uma antiga política que trabalha a necessidade imediata do sujeito (sobreviver, renda) ao mesmo tempo em que os empurra a uma precária e subordinada condição no mundo do trabalho, aprofundando o fosso da dualidade educacional brasileira. Soma-se a isto uma outra questão: seria uma particularidade hoje destas ações de formação o terem se transformado na única fonte de renda de muitos adolescentes e jovens e suas famílias?

Um capítulo contundente nesta questão da educação profissional no Brasil encontra-se registrado nas páginas da legislação. Se nas décadas anteriores a 1970 havia uma declarada separação entre o ensino profissional oficial e o chamado “paralelo”, através do Sistema S, com certa prevalência de matrículas neste último, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71), trouxe profundas reordenações. Ela trouxe, sobretudo, a obrigatoriedade da formação profissional no 2º grau (Romanelli, 1978; Cunha e Góes, 2002); o que, naturalmente, fez aumentar as matrículas no chamado ensino profissional. Sucede, ainda, que as habilitações profissionais do 2º grau “deveriam ser feitas em regime de cooperação com as empresas, sem que isso, no entanto, acarretasse vínculo empregatício, mesmo que o estágio previsto para o aluno fosse remunerado” (Romanelli, *idem*).

Ora, se a partir da Lei 5692/71, havia a possibilidade de remuneração através de estágios do ensino secundário profissionalizante, era para lá que as

classes populares, principalmente urbanas, migrariam. Alia-se a isto a propulsão do aumento da oferta desses cursos em todo o país.

Teria coincido, assim, com os interesses dos empresários: já não mais os “menores que apenas sabem ler e escrever”, mas estudantes secundários enchendo os quadros das empresas, sem vínculo empregatício, com bolsa de estágio ou não, e conseqüentemente (e teoricamente) com uma mão-de-obra mais escolarizada e “qualificada”. Cunha e Góes (ibidem) destacam ainda os acordos com organismos internacionais, dentre eles os acordos MEC-USAID²³, que influenciaram profundamente as diretrizes e a organização da educação brasileira neste período.

É razoável perceber que o fosso entre os estagiários – remunerados ou não – dos cursos profissionalizantes, e os menores-aprendizes da CLT de 1943 tendia a aumentar: se as populações mais pobres, atraídas pela possibilidade de remuneração nos cursos do Senai e Senac, já não tinham espaço num novo modelo de ensino profissionalizante (que a Lei 5692 passou a reger e valorizar), restavam-lhes migrar para o ensino secundário – se lá conseguissem chegar. No entanto, por pressões de vários setores da sociedade, o Congresso aprova um projeto de lei do Governo retirando a compulsoriedade do ensino profissional no 2º grau:

“Pela lei 7.044/82, a qualificação para o trabalho, antes visada pela lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa. A lei da reforma da reforma, retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2o grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora, o ensino de 2o grau poderá ensejar habilitação profissional” (Cunha e Góes, ibidem, p.69).

Abre-se então variados precedentes e protocolos para o tratamento da questão do ensino profissionalizante e as inserções de jovens no mundo do trabalho.

²³ Ministério da Educação e Cultura com Agência Interamericana de Desenvolvidmentos

O que é possível concluir é que após estes momentos de embates, prevaleceu na prática a modalidade que pressupunha um maior tempo de escolaridade. Conseqüentemente, as ações relativas aos menores-aprendizes tenderam a se ofuscar. O que era força de lei (desde 1943) passa a categoria de acessório, visto por exemplo, ainda hoje, no esforço que as Delegacias Regionais do Trabalho vem fazendo no sentido de autuarem as empresas que não estão cumprindo a Lei da Aprendizagem²⁴.

Curioso, no entanto, é notar que meses antes da Lei 7.044/82, no mesmo ano, o governo assina o Decreto nº 87.497, de 18/02/1982, que definia o estágio curricular para alunos de educação superior, para educação profissional de nível médio, e para o ensino médio regular; deixando claro, portanto, que os embates no terreno da profissionalização compulsória nasce com a própria lei e acirra-se nos anos seguintes. Cabe repetir: no mesmo ano em que se põe fim àquela compulsoriedade profissional (em outubro), emerge uma lei (em fevereiro) que faculta o estágio curricular para alunos que já não cursavam o ensino secundário profissionalizante. Este estágio é definido pelo referido Decreto como sendo:

“as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações da vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino” (art. 2º)

Destaco que no inciso 1º do art. 6º do referido Decreto, os alunos a que se referem deveriam estar “freqüentando cursos de educação superior, de ensino

²⁴ Sobre este tema ver a pesquisa de Sandra Morais (2006) sobre as denúncias do Ministério Público do Trabalho com respeito às lesões de direitos, bem como o descumprimento da legislação por parte de muitas empresas no Rio de Janeiro, na pesquisa em andamento: “Trabalho e educação de crianças e adolescentes de baixa renda no Rio de Janeiro – as respostas do Ministério Público do Trabalho ao Estatuto da Criança e do Adolescente (UFF).

médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial”²⁵

O que a prática demonstrou é que aquela obrigatoriedade da CLT – do momento propulsor da industrialização do país – onde os “estabelecimentos industriais, comerciais, de pesca e comunicação” eram obrigados a matricular aprendizes, perdeu-se em meio a avalanche legal que se abateu sobre a educação profissional no Brasil após a década de 1970, em especial. O que aconteceu? Qual foi a mudança de foco?

Revisitando leis e decretos após a Lei 5.692/71 é possível perceber claramente a efervescência dos embates e debates. Em meio aos mandos próprios do período da ditadura militar, uma retomada deste momento histórico nos indica que o resultado de tais embates viriam na forma de estratégias – em especial da/para as elites – a fim de burlar a legislação compulsória do ensino profissional. Nos ajuda nesta análise a conclusão de Cunha e Góes:

“as escolas particulares, ciosas dos interesses imediatos de sua clientela, inventaram a profissionalização do faz-de-conta: já que seus alunos estavam interessados mesmo era no curso superior, fantasiavam de ‘curso técnico de análises clínicas’ o currículo das turmas orientadas para o vestibular de medicina; ‘tradutor-intérprete’, para os de letras; ‘mecânica’ pra os de engenharia, e outras ‘soluções’ dessa ordem. No caso de um caro colégio religioso, que atendia `elite econômica de sua cidade, o curso ‘técnico’ era de mecânica de automóveis, pois os futuros universitários já tinham como certo ganhar um carro do pai se fossem vitoriosos nos exames vestibulares! Muitas escolas particulares nem se preocupavam com o disfarce, tamanha era a certeza de que tal farsa impediria os fiscais das secretarias de educação de agirem contra elas, ainda mais quando a rede pública enfrentava problemas bem maiores na adaptação dos currículos” (ibid., p. 66)

Se os empresários, na onda da industrialização e do desenvolvimentismo, faziam coro com a antiga idéia do lugar do “menor pobre” no trabalho, nas décadas

²⁵ Cf. Manfredi, Sílvia. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

pós-70, dado os fatos acima expostos, há um arrefecimento deste discurso e práticas, dando lugar a novas institucionalidades no campo da formação profissional.

1.4. Dualismo e “aprendizado da subordinação”: para além da *incubadora de monstrinhos*

Estas discussões, ao mesmo tempo que fazem emergir provocações e tensões com a prática, nos remetem a considerar alguns pontos neste estudo: com todos os avanços visíveis em nossa época, resultado ora de conquistas, ora de concessões do capital, o traçado dual da escola brasileira permanece incólume; os interesses do capital na condução das propostas educacionais, marcadamente após a década de 1930 aos nossos dias, continuam sendo tomados como organizadores/implementadores de políticas públicas de formação/capacitação profissional da juventude.

Em meio às semelhanças e continuidades destacadas, cabe perguntar o que há de novo nas políticas de formação, em especial aquelas voltadas para o público jovem, interesse desta pesquisa?

Nos primórdios da educação brasileira, é patente a separação entre a educação dos curumins e das classes dirigentes (Romanelli, *ibid.*). Se a estrutura da colônia portuguesa não permitia maior avanço na escolaridade dos filhos da classe dominante nos séculos XVI a XVIII, era comum enviá-los à Europa. Romanelli, assim resume as manifestações da educação escolar daquele momento:

“Os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados” (*ibid.*, p. 35).

Este processo tende-se, então, a se complexificar e acentuar as separações entre classes e o tipo de educação que deveriam receber.

No contexto europeu, como já destacamos anteriormente, a transição de um modelo rural/agrícola para o urbano/industrial se deu com a conseqüente formação de um exército de excluídos da nova ordem (Enguita, idem). À medida em que as relações sociais de produção se complexificam, assumindo a identidade capitalista, vão se constituindo cisões profundas entre os proprietários e a população vendedora de sua força de trabalho. Ora, se há o estabelecimento de novas relações sociais de produção, onde o trabalho concreto é subsumido formal e realmente pelo capital, em decorrência, uma instituição que responda pela formação do novo homem, do novo trabalhador, há que se instaurar.

Gramsci (2001), em seu texto *Americanismo e Fordismo*, aborda sobre a conformação do trabalhador pronto para a fábrica e a grande indústria. Para o autor italiano o Fordismo se traduzia em algo mais do que um modelo de organização do trabalho na fábrica; antes, o definia como a busca pela regulação da vida privada do operário. O modelo começa a definir padrões que se enquadrariam nas necessidades da esfera da produção fordista. O proibicionismo, o controle da vida afetiva e sexual do sujeito, são, entre outros, aspectos das exigências deste modelo. Gramsci defende a idéia de que a implantação do fordismo e americanismo seria a luta contra a “animalidade do homem”. Para ele, a história do industrialismo luta contra a animalidade do homem. A formatação nos padrões de ordem, exatidão, de precisão de ritmos produzirá o que ele chama de segunda natureza – porque incorporada, não pertence à ordem inicial ou “natural” do ser humano. Questiona, pois: “quem poderia estimar o ‘custo’, em vidas humanas e em dolorosas repressões

dos instintos, da passagem do nomadismo à vida sedentária e agrícola” (Gramsci, ibidem, p. 262). Sobre Taylor, o autor ressalta:

“Taylor se expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamento maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal” (p. 266)

Gramsci é ainda enfático ao dizer que a educação do homem adequado os novos tipos de civilização “ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e refratários, ou eliminando-os inteiramente” (p. 263).

Esta educação carrega as marcas característica da própria sociedade que a engendra, ou seja, a legitimação, através de variados mecanismos, dos “desiguais”. Um desses mecanismos, que acaba por assumir um lugar central, é a escola. Gramsci nos ajuda na elucidação deste fenômeno trazendo o exemplo da “clássica” história da escola dual, na qual estava envolvida a Itália de sua época: para os filhos do proletariado era reservada uma escola minimalista, utilitarista, considerando que tais crianças e adolescentes deveriam receber uma educação “diferente” da oferecida à classe dirigente apenas para se inserir no mercado de trabalho em posições – certamente – subalternas.

O que se via na Itália na primeira metade do século XX, era a instituição de um ensino dual; ou seja, para as classes dirigentes, era destinada uma formação geral, calcada nos pressupostos de uma escola que preservava boa parte do ensino tradicional. Já para as classes trabalhadoras era reservada uma escola voltada para interesses imediatos do mercado de trabalho. Gramsci, dessa forma, denunciava,

“A injustiça de um sistema dual de ensino que oferecia, para os filhos da classe dominante, o ensino básico e humanista que os instrumentalizava para perpetuar-se como elite dirigente e, para os filhos dos trabalhadores, apenas o ensino profissionalizante, que os habilitava a ocupar o único lugar que lhes era reservado pela ordem vigente: meros executores do trabalho técnico, aliados do domínio intelectual e científico desse trabalho, que se traduzia, em última instância, no acesso aos espaços decisórios da produção” (Santos, 2000: 47,48).

Na especificidade da educação brasileira, não ocorreu, conforme dissemos, tampouco ocorre diferente: para jovens oriundos das classes trabalhadoras, o lugar na esfera produtiva deve começar bem cedo em virtude dos imperativos de sobrevivência e composição da renda familiar. As formas dessa inserção no mundo do trabalho segue as delineações de grande parte da classe trabalhadora no momento atual: uma escola que, calcada na subordinação ao mercado de trabalho (Enguita, 1989), prepara os jovens para um “emprego incerto” (Ciavatta Franco, 1998); a não-oferta de postos de trabalho move contingentes de jovens para variadas formas trabalho, entre eles o chamado “assalariado formal”, com ou sem a garantia de direitos trabalhistas, para assim gerir a sobrevivência. Sobretudo, divulgam-se e oferta-se a possibilidade de uma formação, no mínimo aligeirada e subserviente, através de variados incentivos governamentais e não-governamentais. Daí a oportuna fala de Gramsci, tomada como título desta pesquisa:

“A escola profissional não se deve transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos em função de um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme” (Gramsci, In: Cavalcanti e Piccone, s/d)

Esta “incubadora de pequenos monstros” mesquinamente instruídos para um ofício, possui hoje outros braços ou tentáculos que vão além da escola, ao mesmo tempo em que com ela se alia.

No contexto brasileiro das décadas de 30 e 40, conforme vimos anteriormente, a idéia de uma instituição que desse conta de formar rapidamente/precisamente o trabalhador jovem ou adulto para a nova fase de desenvolvimento, se deu a partir dos pressupostos da CNI (Rodrigues, 1998). Desde então, e no desenho que o Estado brasileiro possuía naquele momento histórico, criou-se instituições “paralelas” à escola que desse conta da “adequada” formação requerida pelo então mundo do trabalho. O estreitamento entre amplos setores da indústria e o Estado era tido ali como o paradigma maior do desenvolvimento e da retirada do país da “atoleiro” do atraso rural, desqualificado e desescolarizado.

Pouco tempo depois, especificamente, com a crise instalada no mundo na década de 1970, contraditoriamente no Brasil vivia-se a euforia do chamado “Milagre Brasileiro” ou “milagre econômico”, com elevadas taxas de crescimento do PIB. Seguiu-se, no entanto, um agravamento dos problemas sociais que revelaram as contradições internas de um modelo que não tinha a intenção de repartir riquezas ou promover a igualdade social efetiva; antes, porém, promoveu um hiato maior entre os que possuíam e os que pouco ou nada tinham. Ressalte-se, no bojo deste agravamento o crescente nível de desemprego pós-80, as migrações internas e a conseqüente favelização dos grandes centros urbanos, entre outros. Se a década de 70 é emblemática no entendimento das crises subsequentes, é igualmente fundamental entender que, ao seu final, explicita-se o esgotamento de um Estado que vinha sendo construído desde a década de 30. Dito de outra forma: o Estado de volumosos investimentos em infraestrutura, de amparo previdenciário-trabalhista, de monopolista na condução /implementação de políticas públicas, vai perdendo terreno para novos discursos e práticas.

O novo aí passa a ser a *parceria*. Fervilham iniciativas dentro do escopo de “sociedade civil” e que desde a década de 1980 passam a ser terreno fértil de lutas à hegemonia. De um lado, o Estado passa a incorporar o discurso da necessidade de participação da sociedade civil no sentido da divisão de responsabilidades; na contracorrente, grupos organizados, incluindo as entidades de representação de categorias de trabalhadores, sindicatos entre outras, passam a contestar determinados modelos na esfera política e econômica; modelos estes que, conduziam a formas de intervenção social reconhecidamente dilapidadores dos interesses legítimos da classe trabalhadora.

Neste contexto, e em especial, a partir da década de 90, instauram-se novos entendimentos – numa direção hegemônica – apontando a necessidade do Estado, para criar a idéia do “público não-estatal”:

“a cidadania social é reafirmada, no entanto, sua realização é jogada em um novo espaço, o do público não-estatal, onde todos – Estado e sociedade – são responsáveis por ela. Mas quando a responsabilidade é partilhada por tantos, ninguém mais responde diretamente por ela” (Beghin, 2005:36)

Cunha-se (ou redefine-se) o que vem sendo chamado de “responsabilidade social”, como sendo as ações desenvolvidas por empresas no sentido de atuarem onde o Estado não consegue chegar com tanta eficiência. Vão trabalhar com o intuito de “retirar da arena política e pública os conflitos distributivos e a demanda coletiva por cidadania e igualdade” (Beghin, *ibidem*, p.31).

A emergência da Lei da Aprendizagem encontra-se claramente na confluência dessas novas determinações postas pela elite dominante com o braço estatal: reedita hoje a legislação (de 1943) nascida num momento de desenvolvimento industrial nacional, eclode em meio ao clamor da sociedade por “mais espaço” para a juventude que encontra-se em vias de colapso social face a

altas taxas de desemprego, tira o jovem pobre do potencial e latente risco à marginalidade²⁶, atende às respostas que o empresariado procura dar nas suas ações de “responsabilidade social” e garante ao Estado a aceitação popular à geração de emprego e trabalho!

Na realidade, reafirmamos o exposto no início deste capítulo sobre as *necessidades impostas por determinada ordem social* (Souza et al., *ibid.*). Se é possível aqui uma conhecida e popular metáfora, ei-la: a Lei da Aprendizagem “cai como uma luva” no atual momento de crise social-política-econômica e dentro de uma nova regulação do Estado Brasileiro. Em suma, procuramos mostrar que, essencialmente, os tentáculos de uma formação ideologicamente impregnada com visões do tipo “manutenção da ordem social”, “fuga do risco à marginalização”, ou “prevenção dos males sociais”, encontra-se presente com novos figurinos, não deixando, todavia, de mostrar seus nefastos resultados para o entendimento real da esfera do trabalho humano. Exemplo disso é que temos hoje difundido pelos principais programas de governo nas diversas esferas da administração pública (federal, estadual e municipal) a perspectiva da inserção do jovem no mercado de trabalho. Vêem-na como uma “tábua salvadora” da juventude brasileira – em especial para a juventude dos grandes centros urbanos, pobre e, em muitos casos, negra – frente à avalanche do mundo do trabalho com suas demandas. Fervilham iniciativas de variados matizes, no entanto, com a mesma matriz ideológica e política. Para esses adolescentes é destinada uma vaga no mercado formal, assalariado, ou até mesmo com iniciativas de geração de renda, onde lhes é garantido o limite da sobrevivência. Ou seja, quais funções ou o que lhes é

²⁶ como já pontuamos anteriormente, é um ideologia presente desde os primórdios da *civilização branco-brasileira*.

reservado neste mundo do trabalho? Que limites encontram? Que educação recebem, para qual “mundo do trabalho”?

A necessidade que a nova ordem impõe é de ações, portanto, “ativas” do empresariado e da sociedade, como apregoam, para resolver a “questão social” da juventude. No cerne, a estratégia de assistência é bem mais presente, e visível, do que o horizonte da formação propriamente profissional. Sendo assim, os critérios e conteúdos ainda são traçados no intuito de fornecer “respostas à ordem”. É, pois, de dentro dessas premissas e argumentos aqui tecidos que discutiremos a formação no processo de trabalho no próximo capítulo.

Capítulo II

JOVENS APRENDIZES: PERSPECTIVAS DO TRABALHO E DO CAPITAL

No capítulo anterior abordamos a forma como se deu a nossa inserção subalternizada na esfera da produção mundial. Sobretudo, pudemos perceber que ideologias que reforçam o caráter dual da educação brasileira continuam presentes em nossos dias. Exemplo disso, conforme já pontuamos, é a visão de que o trabalho, da forma como se apresenta sob o modo de produção capitalista, redundava em *disciplinamento, manutenção da ordem social* e, assim, termina por ser entendido como “antídoto” contra os “males sociais”. Não faltam teses que explicitam e lançam os fundamentos para o trabalho visto sob essas bases. Desde a colônia, passando pelo período do império e adentrando a fase republicana brasileira, o postulado de que crianças e adolescentes pobres deveriam ser inseridos em atividades de trabalho e formação profissional a fim de se “manterem longe da marginalidade”, continuam, com outras nuances, a dar os contornos de muitas políticas públicas de atenção a este segmento na área do trabalho.

Colocamos ainda naquele capítulo que a vinculação e subordinação econômica do país à metrópole europeia produziu modelos de intervenção social semelhantes no que diz respeito à infância e juventude tanto lá como em nossa realidade. Desde o século XVI, o que trouxe ao Brasil uma particularidade, que moldou os contornos da produção e do trabalho, foi a larga e duradoura utilização de força de trabalho predominantemente escrava como motoras de toda a riqueza produzida – muitas das quais enviadas ao mercado e desfrute europeus.

Tornamos evidentes nesta análise aspectos concretos que garantiram a formação social brasileira, a saber: trabalho escravo durante quatro séculos –

aliando castigo e trabalho numa mistura que permaneceu no imaginário durante séculos de história (Nosella, 1996), e que talvez ainda não tenha sido superada - história de vinculação estreita Estado-Igreja, subordinação aos grandes mercados e necessidades da abastada Europa, e um Estado que representou, desde sempre, os interesses da burguesia interna e internacional.

A construção, todavia, de um modelo de país alinhado ao desenvolvimento alcançado pelos países centrais, industrializado, ganhará seu impulso maior a partir da década de 1930. O Estado brasileiro passa a atuar não apenas como agente de desenvolvimento, integração nacional, gerador de riqueza, mas como um Estado-legislador, de proteção previdenciária de seus trabalhadores, de formação de mão-de-obra para os quadros industriais.

Sobre este assunto, Rodrigues (1998) resgata as principais determinações para a criação do Sistema S alavancada a partir da década de 1940, conforme analisamos, e a elaboração da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943. Será, portanto, no interior da CLT que novas determinações para a formação e o para o trabalho do “menor” ficarão estabelecidas. Determinações essas que não alteraram, senão superficialmente, o modelo de educação e trabalho para adolescentes das classes trabalhadoras. Concordando com Bazílio (2001), após a promulgação do primeiro Código de Menores em 1927, que representou avanços no resguardo do trabalho infantil ao condenar a prática de exploração de “menores”, o ensino profissional – de um modo geral dirigido aos segmentos mais pobres da população - permaneceu como “estratégia de assistência”. Conforme pontua este autor, nas décadas subsequentes ao Código de Menores houve resistência do empresariado ao Código, pelo fato de que manter crianças e jovens em suas fábricas, mesmo que sob condições precárias e degradantes, acabava por

ser um negócio bastante lucrativo. De todo modo, um novo modelo parecia se instalar com o incremento da indústria e de todo o processo de formação que conseqüentemente iria se exigir. Sobre isto trataremos neste capítulo.

2.1. Revisitando a CLT: alterações na formação de aprendizes

Como aliar as estratégias de assistência, de *controle social*, com a necessidade de formação de quadros para a indústria e os serviços? Ora, considerando que formar desde cedo as novas gerações pode trazer a “vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho” (Enguita, 1989:113), o desafio, a julgar pelos referenciais teóricos já apontados aqui, não seria difícil. A combinação seria, assim, unir os sedimentos mais arcaicos da política de “assistência ao menor”, do resguardo da “marginalidade”, com a formação no processo de trabalho, atendendo a uma demanda que se apresentava urgente no quadro de desenvolvimentismo nacional pós-1930. A legislação procurava, num misto de dirimir as contradições do sistema ao mesmo tempo em que se pretendia alavancar o desenvolvimento, amalgamar as visões ideológicas existentes de séculos antes com respeito ao trabalho e aos trabalhadores. Aí estava o “pulo do gato”: a aliança estabelecida pela lei entre uma sociedade que não estava interessada nas profundas e necessárias transformações, antes em manter um modelo de assistência e alívio da pobreza, com um país em vias de industrialização carecendo de mão-de-obra para seu desenvolvimento. A justificativa e amparo legal ora postos não mais precisavam do respaldo religioso para “colocar os pobres em seu devido lugar”. Ressalte-se, entretanto, que embora

as alterações propostas pela legislação tenha seu caudal inspirador num modelo de Estado elitista, não se pode perder de vista a participação das pressões dos trabalhadores a partir dos grandes movimentos operários no Brasil já nas primeiras décadas do século XX (Hardman e Leonardi, 1990).

Portanto, o Estado brasileiro, enquanto legitimador de uma funcionalidade elitista e dominante, e como um catalisador de interesses específicos da burguesia, garante uma forma de inserção assalariada do jovem em programas de iniciação profissional, a partir do Sistema S, que alia o emprego (barato) de força de trabalho com formação profissional. Os dispositivos legais foram, assim expostos, conforme já pontuamos, nos artigos 402 a 441 da Consolidação das Leis Trabalhistas, de 1943 (vide anexo 01).

Estamos diante, dessa forma, de uma legislação que responde pela *formação no processo de trabalho*. Conforme Roberto da Silva (1997:47) “cada fase concilia um pensamento científico-filosófico com uma prática e com uma legislação que lhe dá a dimensão política e institucional”.

No ano de 2000, quase seis décadas daquela primeira legislação, o Estado “resolve” reformular a CLT, referente aos dispositivos citados acima. Na verdade, o novo momento, conforme veremos mais adiante, impulsiona movimentos de reformas legais que dão sustentação jurídico-ideológica às práticas do empresariado, portanto, do capital. Esse conjunto de dispositivos é batizado de *Lei da Aprendizagem* – Lei 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto 5598/05 (ressalte-se: cinco anos depois!). Não apenas a Lei ganha um nome de “batismo” (Lei da Aprendizagem), mas passa a estabelecer “novas” regras para a inserção profissional e a formação no processo de trabalho. Que “aprendizagens” ocorrem dentro dos programas de formação profissional ancorados por esta Lei?

A leitura da Lei da Aprendizagem, como uma legislação “restaurada” a partir da CLT, nos leva a refletir no modo como vem se dando a inscrição das políticas públicas para a juventude no Brasil. Ao alterar diversos artigos da CLT, esta Lei consolida disposições da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), proibindo qualquer trabalho a menores de 16 anos, “salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos” (vide anexo 01A). Ela trouxe ainda outras “novidades” em termos de regulação do trabalho de adolescentes, que apresentamos aqui. Algumas delas:

Além do Sistema S (Senai, Senac, Sesi, Senat, Senar), como era definido anteriormente, podem atuar agora com programas de aprendizes as escolas técnicas e as organizações não-governamentais registradas no CMDCA (Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente).

Todas as empresas de médio e grande porte (com receita bruta anual superior a R\$ 1.200.000,00) devem contratar um número de aprendizes no mínimo de 5% e no máximo 15% de seu quadro de funcionários (antes apenas as empresas industriais, comerciais, de transporte e pesca eram obrigadas, daí a participação do SENAI e do SENAC).

A carga horária máxima será de 06 horas de trabalho, podendo chegar até 08 horas se o jovem tiver completado o ensino fundamental. A LDB prevê a “extensiva obrigatoriedade e gratuidade” do ensino médio, e a lei da aprendizagem define que o jovem que concluiu o ensino fundamental pode atuar durante 08 horas diárias na empresa.

Como parte do acordo do Brasil com a OIT, ficam excluídas da iniciação profissional do adolescente cerca de 80 profissões consideradas perigosas, insalubres ou realizadas em espaços que tragam prejuízos de diversas ordens para o desenvolvimento deste adolescente (vide anexo 02); além disto, os cargos que exigem formação técnica ou superior estão

proibidos de acompanharem ou terem aprendizes, ou seja, apenas as funções que não exijam qualificação desta ordem estão liberadas a terem aprendizes.

Por se ratar de uma modalidade de formação no processo de trabalho, um funcionário da própria empresa deverá acompanhar o processo de “aprendizagem”, aliado ao “acompanhamento” de instituições como o Sistema S, escolas técnicas ou ONG’s, esta última, objeto de minha análise.

A alíquota de recolhimento do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) sobre os contratos de aprendizagem cai de 8% para 2%; por se tratar de um contrato de aprendizagem por tempo determinado (até 02 anos), não há previsão nesta espécie de contrato – ainda que com registro formal em Carteira de Trabalho – de benefícios como pagamento de Aviso Prévio ou Seguro-Desemprego;

O salário-mínimo pago será o salário-mínimo/hora, “salvo condição mais favorável”; portanto, uma carga horária de 04 horas diárias corresponde a metade do salário-mínimo, e assim sucessivamente;

O texto da Lei da Aprendizagem não deixa dúvida que pretende abarcar uma camada de jovens dentre a classe trabalhadora que encontram-se em situação da chamada “vulnerabilidade social”. As organizações que trabalham com adolescentes em geral elaboram critérios que focalizam o atendimento dentre os que necessitam de assistência. Dentre esses critérios localizam-se: renda per capita familiar, distorção idade-série (apesar de definirem um patamar mínimo), estudantes de escolas públicas, moradores de periferia e favelas. Em geral, as ONG's utilizam o critério “renda” para definir a participação do adolescente no programa de aprendizagem, que neste caso podendo ser de até 03 salários mínimos por família. Neste cenário, os filhos das famílias dos segmentos mais pobres da população,

rodeados de severas limitações, buscam – ou são conduzidos a - inserção no trabalho para compor a renda familiar. Entendemos ainda que a inserção dos jovens das classes populares no mundo do trabalho assalariado assume, conforme já assinalamos, a dimensão de política de assistência, de contenção da pobreza e das crises sociais, antes de ser uma política efetiva de formação do trabalhador. Dito de outra forma: os programas existentes assumem um caráter de “alívio da pobreza”, ou de natureza emergencial face ao jovem como “problema” na sociedade; veicula-se, ainda, a idéia de que é melhor manter o jovem (pobre) no trabalho do que *permitir que resvale para a criminalidade* (Batista, 1998).

2.2. Processo de trabalho como processo educativo

Na verdade, conforme já analisamos no capítulo anterior, a *necessidade imposta por determinada ordem social* acaba por definir o rumo das políticas públicas para este segmento. De acordo com Enguita, ao longo da história sempre houve um processo preparatório das novas gerações para a “integração nas relações sociais de produção” e, para ele, nem sempre a própria produção se encarregou deste processo. Exemplo disso é o advento da escola burguesa (Enguita, 1989). Durante séculos ela vem servindo aos interesses imediatos e/ou mediatos do capital. Na nova configuração que assumiu as relações de produção sob o capitalismo, e em especial na sua fase da “grande indústria” (Marx, 1985), a incorporação das novas gerações no processo produtivo assumiu contornos tão vivos que era possível perceber uma certa *secundarização* da escola enquanto preparadora para as relações sociais de produção (Nogueira, 1993). A escola aí cumpria menos uma função de preparação de mão de obra e mais uma função

ideológica. Engels (apud Nogueira, op. cit.) relatando a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, registra o que acabamos de expor:

“Não há em parte algum, frequência escolar obrigatória. Nas próprias fábricas é letra morta /.../; e quando o governo quis – no de correr da sessão parlamentar de 1843 – pôr em vigor esse simulacro de obrigatoriedade escolar, a burguesia industrial se opôs a isso com todas as suas forças, apesar dos trabalhadores terem se pronunciado categoricamente a favor da medida. De resto, boa parte das crianças trabalha a semana toda na fábrica, ou a domicílio, e está, portanto impedida de freqüentar a escola, uma vez que as ‘escolas noturnas’, onde deveriam ir aqueles que trabalham durante o dia, quase não têm alunos e os poucos que há não tiram nenhum proveito delas” (p.71)

O que nos permite indicar o excerto acima é que os filhos dos trabalhadores não freqüentavam a escola por questão de mera “má vontade”. Na verdade, a escola a eles oferecida não se coadunava com os seus reais interesses; além de estarem – ao horário da aula – exauridos pela extenuante carga horária da fábrica.

No contexto mais remoto da antigüidade, a preparação das novas gerações se dava inicialmente no seio da própria família e a partir da participação das crianças e dos jovens na vida adulta em geral. A escola ficava restrita a um pequeno grupo de pessoas. Numa sociedade em que se mantinha o trabalho escravo no cultivo da terra, nos trabalhos manuais e em todas as atividades que exigiam maior esforço físico, a escola terminava, na realidade, por ser o “lugar do ócio”:

“Na Grécia, a escola era o local do ócio, o ginásio era o local onde se praticavam jogos, se fazia ginástica. Era uma sociedade que, em seu conjunto, se mantinha utilizando trabalho escravo. Nessas condições, as funções intelectuais e, portanto, também a escola, ficavam restritas a uma pequena parcela da sociedade” (Saviani, 2003:133).

Dessa forma, a formação aí entendida era a formação do homem livre, do cidadão. A formação para o trabalho era realizada no próprio contato com o trabalho

manual, servil, braçal. No decorrer dos anos, todavia, a sociedade foi tomando, no jogo de forças, novas formas. Na Idade Média, o trabalho propriamente produtivo, que sustentava o conjunto da sociedade, era o trabalho servil, o cultivo da terra (Saviani, idem, p. 134). De acordo com este autor, esse trabalho

“era desenvolvido segundo técnicas simples e reiterativas e que, portanto, não requeriam diretamente a incorporação de conhecimentos sistemáticos. Quem se dedicava ao trabalho intelectual era a parcela dos intelectuais, fundamentalmente concentrada no clero. As escolas, naquele momento histórico, se restringiam a esta parcela e, por isso, eram chamadas Escolas Monacais” (idem)

A “formação” para o trabalho, de características, portanto, artesanal, passa a ficar a cargo de uma outra família. Neste caso, as crianças eram enviadas a uma outra casa e ali desempenhavam funções servis junto a um mestre. “O aprendiz estava obrigado a servir fielmente ao mestre não apenas nas tarefas de ofício, mas no conjunto da vida doméstica” (Enguita, 1989:105ss).

Com o desenvolvimento da manufatura, e a complexificação daquela sociedade, passa a existir, conforme já pontuamos, espaços que dessem conta de um certo controle social da pobreza e miséria emergente, a partir da expulsão de contingentes enormes de camponeses de suas terras. Expressão maior disso é a criação dos muitos internatos no contexto europeu. Esses espaços para crianças “órfãs e desamparadas” acabaram se convertendo em celeiro de “mão-de-obra” para os industriais. Vejamos:

“o desenvolvimento das manufaturas converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral do internamento e disciplinamento de crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII” (Enguita, idem, p.109).

Dentro de um quadro geral, a mão-de-obra para a manufatura e a nascente indústria foi recrutada a partir dos orfanatos e casas para crianças desamparadas; alia-se a esta os “vagabundos” que, num misto de trabalho, castigo e disciplina formavam boa parte dos quadros de trabalhadores daquele período (Enguita, *idem*).

Com a burguesia, no entanto, instala-se um “novo” modelo de educação para o povo. A educação passa aí a ter um lugar em ascensão, por se entender que a partir dela viria formação do novo homem. “Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir aceitação da nova ordem” (Enguita, *idem*, p.110). O modelo de educação, no entanto, manteve em seus princípios a idéia de uma educação minimalista. “O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar” (*idem*). A religião neste contexto desempenhou um papel fundamental no sentido de dar sentido às várias experiências de subserviência a que estavam sujeitos.

Em fins do século XVIII, uma sensível diferença se faz notar no que diz respeito à organização escolar. Até então a igreja era, no contexto europeu, a grande encarregada, seja através das diversas iniciativas de educação religiosa, ou através dos muitos internatos, orfanatos e instituições deste gênero, de um tipo de educação em que predominava a moral cristã, o princípio da subordinação, a fé, a piedade e humildade e a crença no reino dos céus; no momento em que se iniciava a proliferação da indústria, o novo homem carecia de novos hábitos. E mais uma vez, Enguita (*op. cit.*) colabora com nossa análise:

“O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria” (p. 114)

Se não havia na escola, com o molde burguês, uma relação direta com o mundo do trabalho no que tange à formação profissional *strictu sensu* – como era naquele modelo antigo e medieval em que o mestre ensinava o aprendiz todas as esferas da vida, inclusive o ofício – é evidente que havia uma necessidade mediata concernente à própria organização escolar. A escola oferecia um ritmo de trabalho em estreita consonância com o ritmo, movimento e regras do interior da fábrica. Isto se deve fundamentalmente ao fato de que, sob o capitalismo, a organização do sistema escolar, em seu conjunto, foram influenciadas pelas demandas daquele. Enguita (ibid.) lista algumas razões que justificam esta influência. Para este autor, as grandes empresas capitalistas ora exerciam influência sobre o poder político, ou o instrumentalizaram abertamente; as escolas eram mantidas por proprietários ligados ao capital que a ajustava segundo suas necessidades; a escola era vista como um caminho para o trabalho assalariado e, conseqüentemente, havia aí uma subordinação às demandas das empresas; as escolas tinham elementos em comum com as empresas que podiam ser facilitadoras do trabalho nessas últimas; e, por fim,

“as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis – exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escolas – convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais” (ibid., p. 131)

Portanto, o universo das práticas escolares, do tipo burguês, nasce, se não com uma proposta imediata, mas com uma proposta claramente mediata ao capital, na medida em que crianças e jovens escolarizados incorporam a experiência escolar enquanto similar a da fábrica. A especificidade da escola, conforme pontua Frigotto (1983), “situa-se no nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo” (p.146)

2.2.1. Lei da Aprendizagem: mais uma proposta da união estudo e trabalho?

Sobre a situação de crianças e adolescentes trabalhadores no contexto, em especial, da França e Inglaterra do século XIX, Marx e Engels (apud Nogueira, *ibid.*) citam as condições extenuantes e degradantes de trabalho em que participavam e que impediam-nas de freqüentar a escola, conforme já pontuamos aqui. A criança era liberada algumas horas, durante o seu turno de trabalho, a fim de se dedicar às primeiras letras.

Atualmente, no Brasil, a carga horária dos jovens aprendizes é bem reduzida em relação aquele contexto inglês. É garantido, inclusive, que o trabalhador seja liberado uma hora antes de seu horário de saída quando em período de provas. No caso dos adolescentes aprendizes, o caráter educativo do trabalho deve se sobrepôr ao caráter laborativo, conforme define a legislação. Resta-nos confrontar a legislação com o terreno da prática para percebermos em que medida o empresariado acata este princípio e preocupa-se com a dimensão educativa do processo e não apenas a “produção” propriamente.

A união estudo e trabalho era uma prática que, segundo Marx, deveria contribuir para a derrubada das condições capitalistas de exploração. Explicitamente, em Marx, este “trabalho” apontava, na verdade, para a noção geral do trabalho, e não sob as condições efetivas em que estavam submetidas as classes trabalhadoras naquele contexto (Nogueira, *ibid.*, p. 90ss). “Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesas e aristocráticas” (Marx, *apud* Nogueira, *ibid.*, p.91). O que estava em jogo nesta concepção era que o saber – geral e técnico – representava uma dimensão importante em que seria possível “atingir em cheio a questão do poder no interior da fábrica” (*ibid.*). Dessa análise conclui Nogueira:

“Ora, são os conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção no seu todo que permitirão aos trabalhadores controlar esse processo – controle do qual foram historicamente expropriados. O que significa que controlar o saber dentro da fábrica constitui o ponto nevrálgico do controle do processo de trabalho pelos trabalhadores” (p. 91).

Historicamente, sob as condições de produção capitalistas que se desenvolveram a partir do advento da manufatura, o trabalho passa a assumir características notadamente novas para o trabalhador, quais sejam: a fragmentação e parcelarização do processo de trabalho, a perda do controle da produção, a separação entre concepção e execução, a expropriação do produto do trabalhador, a instalação da relação salarial em que foi possível ampliar a extração da mais-valia, em que no valor da mercadoria produzida estava embutida toda a mão-de-obra do trabalhador e que, por sua vez, era subtraída na hora de receber pelo seu trabalho. Ao trabalhador era dado participar do processo da execução na produção de bens e mercadorias.

Quando a maquinaria se desenvolve e permite, assim, que sejam utilizadas crianças e mulheres no processo de produção em função da desnecessidade de esforço físico ou formação profissional, abriu-se a possibilidade da exacerbação da exploração, seja retirando o sobretrabalho ou reduzindo os salários considerando a participação de toda a família na composição da renda familiar (cf. Nogueira, *idem*, p. 104,105). A maquinaria, portanto, permitiu uma desqualificação do trabalhador, na medida em que a simplificação das tarefas circunscritas ao âmbito do contato e operação das máquinas não mais requeria um trabalhador que compreendesse a totalidade do processo de produzir (Kuenzer, 1986). Crianças, adolescentes e mulheres, agora, poderiam, sem muito esforço físico, operar grandes e complexas máquinas na produção de mercadorias. Será, então, neste momento, no contexto da Inglaterra na primeira metade do século XIX, uma série de leis que regulavam o trabalho infantil passam a não apenas reduzir a jornada de trabalho, como também instituir a escolaridade obrigatória²⁷.

Analisando as interpretações de Marx sobre a emergência dessas leis, Nogueira (op. cit.) pontua que ele (Marx) considerava essa legislação como uma “resposta consciente e planejada” do capital:

“tratava-se, assim, de restringir os poderes ilimitados do capitalista sobre as condições de utilização da força de trabalho, com a finalidade de preservá-la. O que será feito mediante a intervenção do Estado e sob forma de leis emitidas pelo Parlamento”(p. 52)

No entanto, Marx e Engels não deixaram de reconhecer que aquele movimento representava um avanço no que tange a uma possibilidade de se gerir

²⁷ Sobre um estudo mais detalhado deste assunto é importante se remeter à obra de Maria Alice Nogueira, conforme já citado ao longo do texto. Dentre as leis daquele momento, Nogueira reúne dos escritos de Marx e Engels, apontando que apareceram leis que previam a idade de admissão das crianças nas fábricas (9 anos, idade mínima), a duração da jornada de trabalho (até 48 horas

uma educação politécnica. No entanto, os interesses em jogo davam conta de aprofundar as contradições presente na proposta. O capital, logicamente, seguia numa direção oposta ao que se colocava enquanto uma proposta emancipadora das relações de exploração a partir da união estudo e trabalho. Havia uma preocupação com a questão da formação escolar/profissional dessas crianças e adolescentes naquele momento de ambos os lados e, certamente, a elaboração de legislação deste tipo de trabalho incorporavam também as pressões dos trabalhadores, das quais não se pode perder de vista em meio às críticas daquele momento histórico. Do lado dos trabalhadores, Marx e Engels, como explica Nogueira, não queriam prescindir da esfera do trabalho enquanto seu potencial educativo.

“A concretização do princípio da ‘união’ [estudo e trabalho] deveria, no entender deles, contribuir para a derrubada das condições capitalistas de exploração. Assim sendo, fica claro que o alcance desse princípio transcende os limites das formas produtivas submetidas à lógica do capital”(Nogueira, *ibid.*, p. 90; o grifo é meu)

Se, de um lado, as leis representavam um artifício de exploração do capital, não se pode desconsiderar, em Marx, que a união estudo e trabalho representava “o germe dos meios que deveriam conduzir à sua derrubada” (Nogueira, *op. cit.*, p.105). Para Engels e Marx, o uso do trabalho infantil nas fábricas não era admissível e todos deveriam impedir que isso continuasse a acontecer. No entanto, para eles desde que garantidas uma correta regulação do tempo de trabalho “e outras medidas de proteção das crianças, o fato de combinar, desde tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução constitui-se num dos mais

semanais, “apenas”), sobre o trabalho noturno de adolescentes (somente a partir de 14 anos), frequência escolar (noturno ou em parte do dia) entre outros aspectos (Nogueira, 1993, p.47)

poderosos meios de transformação da sociedade atual” (Marx e Engels, apud Nogueira, *ibid.*, p. 111).

Para analisar a Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00) no contexto brasileiro, sob a luz das teorias produzidas e da análise de momentos anteriores citados por Marx e Engels, é preciso descortinar as armadilhas em que caem (ou que constróem) educadores, empresários e sociedade no que concerne ao trabalho de crianças e adolescentes. Os fundamentos para a união estudo e trabalho em Marx e Engels estavam radicados numa proposta revolucionária de derrubada das condições de exploração e expropriação a partir do saber geral e do conhecimento técnico do processo de trabalho. Não era praticar o estudo em detrimento do trabalho, muito menos permitir que crianças e adolescentes participassem da esfera da produção sem ter o devido acesso aos níveis escolares. Tampouco a proposta era o mascaramento das relações de exploração a partir da conjunção de um estudo minimalista e de uma participação menor e subalternizada na produção como se isso respondesse pela derrocada das condições de um sistema avassalador e excludente.

Saviani (2003), ao expor as idéias de Marx sobre a questão da união estudo e trabalho, na direção de uma educação politécnica desenvolve o escopo do que tornou não apenas viável como necessária este tipo de educação no sentido da construção da hegemonia da classe operária. Para este autor, a modernidade trouxe consigo a exigência da “generalização dos códigos escritos” que, por consequência, trouxe a necessidade da generalização da alfabetização. A escola, como dissemos, durante séculos foi destinada à uma pequena elite; agora, a nova configuração social e as relações de produção instauradas a partir do capitalismo, conduz à necessidade de uma certa universalização da escola, enquanto espaço privilegiado

do “trabalho intelectual”. A cultura letrada, portanto, *se constitui como via de acesso aos códigos escritos* (Saviani, *ibidem*, p. 135). Por isso, podemos concordar com Saviani que

“Nas formas de sociedade anteriores, a escola podia ficar restrita àquela pequena parcela da sociedade que precisava desenvolver esse tipo de trabalho. A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares” (*ibid.*, p. 135).

A escola, portanto, vai ser profundamente influenciada pelas necessidades da produção, bem como a formar os trabalhadores segundo a lógica da sociedade capitalista. Portanto, a construção dos currículos escolares e da organização da educação tem no trabalho seu princípio educativo. As exigências postas para a formação no novo homem, entretanto, serão as da direção hegemônica da sociedade. No entanto, é preciso evidenciar que o espaço da contradição permite com que, ainda que subjugado a condições degradantes, o trabalhador, passe, mesmo através da escola e das relações existentes, a entender os seus fundamentos, e a ampliar os conhecimentos da esfera da produção e dessas mesmas relações de produção e trabalho, e assim seja capaz de transformar o que é dado enquanto inexorável, natural.

Percebemos aí um terreno de embates: o capital, mesmo conduzindo propostas de universalização da escola, a direciona para conteúdos ligados ao nível da execução para as classes trabalhadoras; neste mesmo lado, a parcelarização da produção na indústria trouxe consigo a “desnecessidade” de um saber mais ampliado. A luta posta, então, era por um saber, uma escola que não fragmentasse o conhecimento, tampouco uma esfera produtiva que limitasse a atuação do

trabalhador a tarefas simples, a execução do trabalho parcelar, sem a necessidade de qualquer qualificação. Na verdade, tratava-se de estratégias de atuação da classe trabalhadora no sentido da contra-hegemonia e, mais ainda, no caminho da superação e derrubada das relações de dominação capitalistas.

Neste sentido, a educação politécnica, proposta por Marx, caminhava na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (Saviani, *ibidem*)

Resgatando a proposta de Marx, Gramsci chamará a união estudo e trabalho de “escola unitária”, como sendo “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial” (Gramsci, 1982, p.125). Já no primeiro quarto do século passado, Gramsci vai criticar os modelos de escola profissional destinado às classes trabalhadoras italianas. A crítica de Gramsci, parafraseada e tomada como título desta dissertação, era no sentido de que a escola profissional – destinada aos filhos das classes operárias – não poderia se tornar uma “encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme” (Gramsci, *op. cit.*). Como dissemos anteriormente, esta “encubadeira” possui, no contexto brasileiro, outros “tentáculos” além da escolarização tipicamente escolar, embora estreitamente vinculada a esta. Os programas de aprendizagem, como são chamadas as iniciativas de formação mediadas pela Lei da Aprendizagem, devem trabalhar em estreita ligação com a escola. Vejamos:

“Art. 427 - O empregador, cuja empresa ou estabelecimento ocupar menores, será obrigado a conceder-lhes o tempo que for necessário para a freqüência às aulas.

Parágrafo único - Os estabelecimentos situados em lugar onde a escola estiver a maior distancia que 2 (dois) quilômetros, e que ocuparem, permanentemente, mais de 30 (trinta) menores analfabetos, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos,

serão obrigados a manter local apropriado em que lhes seja ministrada a instrução primária”.

Art. 428. § 1o A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica

Art. 433. O contrato de aprendizagem extingui-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses:

III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou (AC)”

Diante do exposto, a Lei da Aprendizagem, assim, é tipicamente uma *escola profissional para os filhos das classes trabalhadoras*.

2.2.2. A união estudo e trabalho no Brasil

Ao contrário de Marx e Gramsci, o discurso que procura aliar “estudo e trabalho”, no cenário brasileiro, tende a caminhar dentro de precisos limites de contenção dos mais pobres, entendida aí como estratégias de assistência” e de “focalização” das políticas públicas. E o que se mostra tão evidente é que os jovens das classes trabalhadora “têm de se acostumar” a ser trabalhador desde muito cedo. Assim, nada mais coerente que ver um jovem pobre, de periferia, especialmente negro, envolvido em estudos e trabalho. Ou apenas em trabalho. Residiria aí a virtude do trabalho e do trabalhador. Sobre isto, é importante exemplificar com os dados da PNAD/IBGE de 2001: dentre o total da população jovem naquele momento (33,5 milhões entre 15 e 24 anos), 10,6 milhões apenas trabalhavam, apenas 13,3% do total de jovens estavam no ensino superior e 43,2% no ensino fundamental. Entre os jovens pobres apenas 38,1% estudavam, enquanto entre os jovens ricos e inativos (não trabalhavam) 80% estudavam (Pochman, 2004).

Dessa forma, poderíamos falar em uma “profissionalização forçada” no contexto brasileiro. Conforme já pontuamos, essa profissionalização radica-se desde os primórdios da colonização europeia no Brasil e possui toda uma conexão com o movimento de incorporação dos desterrados, dos “desajustados”, de crianças e jovens filhos dessas famílias, no cenário de profundas modificações e, em especial do crescimento do capitalismo, na Europa moderna. Em nosso meio foi fundante a presença dos jesuítas na condução das “propostas educacionais” da Colônia, como já assinalamos anteriormente. Entretanto, com os ventos europeus de novas mudanças no século XVIII, alterações na centenária estrutura da Colônia portuguesa se abateram. A Europa desde o século XVI estava fermentada com idéias anticlericais. Em especial, no século XVIII, Portugal passa por um declínio econômico que, entre outros fatores, recaía sobre os jesuítas grande parcela da responsabilidade pelo “atraso cultural” (Romanelli, 1978). Em 1759 Marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I, expulsa os jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios. A idéia era, assim, fazer com que o Estado assumisse uma educação laicizada, através, inclusive, de professores leigos²⁸.

Um olhar sobre os resultados do escalonamento que se fazem nos exames nacionais padronizados ou nos principais vestibulares do país hoje mostram que alunos de escolas vinculadas à Igreja Católica têm melhores desempenho que os demais; e que, portanto, vão ocupar principais postos de mando ou se transformam em “profissionais da ideologia”²⁹. Ao mesmo tempo, as principais iniciativas de “atendimento” ou de profissionalização de jovens através de programas

²⁸ Conforme Saviani (1997), “o século XVIII é caracterizado pelo surgimento da ‘educação pública estatal’ quando, sob o influxo do Iluminismo se trava um combate contra as idéias religiosas, fazendo prevalecer uma visão laica de mundo. Esse século culmina com a Revolução Francesa quando se difunde a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga firmando-se com clareza o dever do Estado em matéria de educação”.

²⁹ Gramsci, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 4 (americanismo e fordismo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

como os amparados pela Lei da Aprendizagem também têm suas organizações vinculadas à Igreja Católica (vide anexo 04).

Junto às ideologias dominantes estavam claramente postas a doutrinação moral e o disciplinamento dos pobres. Exemplo disso são as Escolas de Fábrica instaladas no Rio de Janeiro desde a segunda metade do século XIX estabelecidas enquanto mecanismos e controle social e de utilização de mão-de-obra barata para as indústrias têxteis (Cabral, 1997). “Sob o ponto de vista dos empresários, a única via de formação para a infância pobre no Brasil, naquele momento, seria o aprendizado prático no próprio trabalho” (Cabral, *idem*). Na verdade, este aprendizado prático estava estreitamente ligado a uma formação moral, que gozava de maior importância do que o ensino propriamente do ofício – ali residia a formação do “bom trabalhador”:

“esta imagem se apóia nos princípios da assiduidade, responsabilidade, eficiência e ‘bons costumes’, sendo condenados, neste sentido, a formação de famílias sem a realização de matrimônio, as relações sexuais fora do casamento, a frequência a botequins e a embriaguez, a frequência a prostíbulos e rodas de jogos, a ociosidade e a permanência nas ruas que poderiam suscitar a vagabundagem, a prática de crimes e a prostituição” (Cabral, *idem*, p.28)

Estes aspectos não estavam dissociados de uma visão que se ancorava nas práticas religiosas católicas. “Os alunos recebiam um ensino moral, pautado pela educação dos ‘bons costumes’ como hábitos de higiene, repulsa aos vícios e, sobretudo, obediência aos hierarquicamente superiores” (*ibidem*).³⁰

Se o século XVIII trouxe para o cenário político e educacional brasileiro novos atores e embates, é possível perceber que no jogo de forças o pêndulo

³⁰ A autora citada estudou dois casos de Escolas de Fábrica: uma na capital do Rio de Janeiro e uma outra no município de Paracambi (Escola Operária), resultando em sua dissertação de mestrado. Um artigo sobre esta pesquisa encontra-se sob o título “Entre o discurso e a prática: A educação e a infância em escolas de fábricas com vila operária”, Ana Isabel Aguiar. In: Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.23, n.1 jan./abr., 1997.

dirigiu-se para uma elite dominante que se esforçou para manter seus domínios e tornar legítima e de grande aceitação pela população abastada, ao mesmo tempo em que dispensava para a população escrava e pobre um tratamento mínimo para a sobrevivência e aceitação de seu lugar no mundo. Estado e Igreja acabaram se imiscuindo ao longo dos séculos XVIII e XIX num claro revezamento de atribuições e papéis, delimitados ou não, que garantiriam a receita perfeita na composição da dominação. Com a instauração da República (1889), a laicidade do Estado é reforçada nos documentos oficiais. A Igreja separa-se do Estado e o ensino religioso é abolido das escolas. Longe, no entanto, de encerrar-se as batalhas no terreno da educação e, portanto, da direção hegemônica da sociedade. Tampouco deixou de ocorrer uma precedência da Igreja no contexto do Estado e da conformação ideológica da sociedade.

O movimento de construção da República mostraria nos anos seguintes o arcaísmo das práticas elitistas. Isso se expressou, por exemplo, no caminho árduo e pleno de embates da elaboração das leis de ensino. Para não re-escrevermos aqui uma historiografia da legislação, o que já fizeram muito bem outros autores (Saviani, 1997; Romanelli, 1978 e outros), apenas cabe novamente citar a celeuma que resultou na compulsoriedade da profissionalização do ensino médio pela Lei 5.692/71: o ensino secundário era reivindicado *pela e para* a elite, com vistas ao acesso nos níveis superiores; e o ensino profissional era reivindicado *pela elite - para* os filhos dos trabalhadores, com vistas à inserção no mercado de trabalho (Saviani, 1997:07). A justificativa para a compulsoriedade tinha como arma de crítica o slogan “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”. Para resolver este “impasse” instituiu-se a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau. Fato é, de se colocar em relevo, que

“a referida lei introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho” (Saviani, idem).

A julgar pelas determinações históricas aqui referidas, podemos dizer que tanto os embates dos trabalhadores, quanto a força de uma legalidade pendente para a elite dominante permanecem em campo. O que está em jogo trata-se não simplesmente da democratização do ensino, em especial da concessão de um ensino profissional para os jovens da classe trabalhadora, mas da permanência de uma estrutura que subjaz, ao mesmo tempo em que alimenta, nas próprias relações capitalistas de dominação, amparadas por aportes diversos.

O trabalho dos menores aprendizes desde a criação do Senai e da CLT na década de 1940, parecia ficar circunscrito pelo Estado quando falamos de uma “profissionalização oficial”. Exemplo disso é o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI - foi criado por força de lei, com o apoio da CNI –Confederação Nacional da Indústria - e com subsídios específicos para este fim (Rodrigues, 1998). As outras iniciativas de profissionalização do menor continuaram acontecendo, seja nas instituições religiosas ou nas unidades de internação de menores do SAM (Serviço de Assistência a Menores) que mais tarde se transformaria em FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor) ou nas diversas instituições que deste recebiam apoio³¹.

³¹ Na Revista Brasil Jovem, de publicação da FUNABEM, fala da organização da Escola Agrícola Arthur Bernardes, interior de Minas Gerais, que mantinha menores em regime de internação vindo de diversas partes do Brasil e, em especial do Rio de Janeiro: “A Escola conta com 10 áreas de profissionalização, cada uma sob a responsabilidade de um instrutor. São as seguintes: Mecânica, Eletricista, Carpintaria, Alfaiataria, Sapataria, barbearia, Pedreiro, Enfermagem, Arte-culinária e Agropecuária, além de oficinas de artesanato em couro. O Setor da Agricultura e Pecuária –

2.3. “Menores” ou “adolescentes” – novos atores em cena

Na efervescência dos discursos de um novo modo de olhar o “problema do menor” nas décadas de 1980 e 1990, e considerando a abertura política pós-ditadura, emerge no cenário brasileiro diversas iniciativas da sociedade reunidas em torno de organizações não-governamentais de defesa de direitos de crianças e adolescentes. Um movimento diferente das práticas vistas desde o Código de Menores de 1927, e mesmo do Código de 1979 (que não alterou senão superficialmente aquele outro) conforme já trouxemos aqui, passa a dominar as práticas de atenção às crianças e adolescentes. Estes passam a receber atenção do poder público enquanto portadores de direitos e não como preconizava o Código de 1979 – enquanto portadores de uma “situação irregular”. Neste contexto de novos discursos, novas instituições da sociedade civil encorpam a lista das instituições de atendimento a este segmento da população. Como não temos o objetivo, nesta pesquisa, de relacionar as iniciativas daquele momento, basta apenas dizer que foi aí que povoou-se o cenário brasileiro das mais diversas ONG’s que pretendiam atuar na área do resguardo de direitos da criança e adolescente. Este crescimento de organizações da chamada sociedade civil não pode ser visto no isolamento, mas relacionado a um contexto de alterações na estrutura do Estado e na condução das políticas públicas (Manfredi, 2003; Montañó, 2005).

O discurso da emergência da esfera da sociedade civil enquanto protagonista das transformações necessárias à sociedade passa a dominar a cena. Coincide, pois, neste momento com as crises que se abateram no mundo a partir da

finalidade para a qual a Escola foi construída, alcança todos os alunos independente da opção de cada um por esta ou aquela profissão. Eles aprendem a tratar da terra e a cuidar do gado e muitos se afeiçoam de tal forma ao ofício, que a ele passam a dedicar-se preferencialmente”. (V. 36, ano X, 3º quadrimestre de 1976, p.42)

década de 70, seja do ponto de vista econômico, político e das instituições. Se houve uma tentativa, no Brasil, de instalação de um Estado de Bem-Estar Social, naquele momento pós-70, os anos 80 e 90 acabaram por demonstrar que tal projeto já não fazia sentido frente às novas idéias neoliberais surgidas no mundo. Nestas “já não cabe ao Estado uma ação protecionista para garantir as condições de vida da população, devendo ficar a cargo de cada cidadão a responsabilidade por seu destino” (Tiriba, 2001:56,57). Sendo assim, a idéia de organizações não-governamentais gerindo a coisa pública passa a encontrar grande eco neste momento sóciopolítico brasileiro.

Isto é exemplificado quando o Estado brasileiro, através da Lei da Aprendizagem, chama ou incorpora no texto legal a participação de não apenas o chamado Sistema S para compor a estrutura de operacionalização dos Programas de Aprendizagem destinado a adolescentes das classes populares. Passam a dividir agora com as organizações não-governamentais que tenham registrados seus programas no Conselho de Direitos da Criança e Adolescente de sua cidade, além das escolas técnicas. Vejamos o dispositivo:

“Art. 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, a saber:

I – Escolas Técnicas de Educação;

II – entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 1o As entidades mencionadas neste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.”

O que observamos inicialmente é que na emergência do chamado “terceiro setor” (Montaño, 2005), a legislação abre a possibilidade também na área

da formação e do trabalho para que as entidades sem fins lucrativos, registradas no CMDCA³² conduzam programas de aprendizagem. Fato este que nos parece revelador de um novo modelo de atendimento às políticas públicas de trabalho deslocando-se cada vez do eixo do Estado para a chamada *sociedade civil*³³.

Neste bojo de discussão é preciso assinalar que projetos diferenciados de formação profissional tal qual os programas de aprendizes assumiram configurações diversas desde a elaboração da lei em 1943 (CLT). O Senai durante muito tempo acabou tornando-se, para efeito de cumprimento dos programas de aprendizes, uma instituição que recebia basicamente adolescentes ligados a familiares dos operários das empresas, e estas os mantinham com o pagamento de “bolsa de aprendizagem”. Ao mesmo tempo, muitas instituições ligadas ou não à Igreja já tinham todo um histórico no que tange à profissionalização de adolescentes. Caminhavam com programas de formação básica ligadas à filantropia, à caridade, e ao disciplinamento da juventude pobre, conforme já pontuamos.

Chama-se, então, essas e outras instituições para compor a “equipe” de operacionalização dos Programas de Aprendizagem ancorados pela Lei 10.097/00 (Lei da Aprendizagem). Como veremos mais adiante, na cidade do Rio de Janeiro, estas organizações não-governamentais que atuam com crianças e adolescentes chegam, no conjunto, a uma atuação mais presente do que o Sistema S. O crescimento dessas organizações acabam, dentro do novo cenário de desemprego, constituindo-se em frentes de emprego para milhares de pessoas (Montaño, 2005).

Nosso foco, portanto, nesta pesquisa volta-se para a atuação dessas organizações não-governamentais, em especial, a instituição por nome Associação Beneficente São Martinho – local em que realizamos não apenas uma significativa

³² Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente.

³³ Sobre um debate acerca de sociedade civil trataremos no capítulo 4.

experiência como funcionário (3 anos e meio), como também o local de nossa pesquisa de campo, que apresentaremos a partir do capítulo 4.

A formação desses adolescentes perpassa todas as questões aqui abordadas. A entidade acima apontada remete-nos a pensar na totalidade do fenômeno em tela: trata-se de uma instituição de caráter confessional, vinculada à Igreja Católica; nos anos 90 projeta-se como uma organização não-governamental para efeito de captação de recursos – permanecendo, no entanto, com uma estrutura bem próximo de uma “pastoral”³⁴ da igreja (Lunardi, 1996), numa simbiose em que torna-se tarefa difícil estabelecer linhas divisórias; o currículo dos cursos, conforme veremos mais adiante, incorpora claramente os históricos e ideológicos equívocos higienistas presentes desde o século passado; por fim, firma-se como uma instituição de atendimento à criança e adolescente que pode estabelecer muitos convênios com diversas empresas no sentido do cumprimento e operacionalização da Lei da Aprendizagem. Lembramos, neste contexto, que a partir da Lei 10.097/00 (da Aprendizagem) “os estabelecimentos de qualquer natureza” são obrigados a manterem aprendizes nos seus quadros; fato este que dá à Lei da Aprendizagem um caráter extremamente novo. No entanto, neste conjunto de análise não se pode deixar de considerar o crescente desemprego juvenil no Brasil, o agravamento dos chamados “problemas sociais”, tais como a violência, o banditismo e a cooptação do tráfico, além da incapacidade intrínseca (ao sistema capitalista) do mundo do trabalho na ampliação de postos de trabalho. Seriam estes aspectos, na verdade, os grandes definidores das alterações na Lei da Aprendizagem?

³⁴ Pastoral designa, na Igreja, um setor que trabalha especificamente com determinadas necessidades. Assim, a Igreja possui vários “setores” de atendimento, tais como pastoral da saúde, da mulher, carcerária, da criança (ou do Menor – denominação que não foi tirada mesmo com o

O modo como se dá a inclusão de grandes contingentes de jovens no mercado de trabalho, através da Associação Beneficente São Martinho, carregará consigo a mesma forma em que a organização foi criada e é mantida. O que é preciso estabelecer é a relação deste tipo de formação com o momento sóciopolítico atual no tocante à formação do trabalhador em contexto de múltiplas crises.

A Lei da Aprendizagem, portanto, pretende ampliar as oportunidades para jovens dos segmentos mais pobres da população no mundo do trabalho assalariado. Pretende, assim, “qualificar” esses jovens para assumirem um lugar neste “mundo do trabalho”. Entretanto, no chamado “mundo globalizado”, não é difícil encontrar discursos que falam da necessidade de uma “superqualificação” do trabalhador – da aquisição do que vem se denominando “empregabilidade” – ou seja, vem se exigido um profissional altamente qualificado (e “competente”) para atender demandas inovadoras do mundo do trabalho, da produção industrial e dos avanços tecnológicos. Povoam-se as universidades (dos mais diversos matizes) de cursos de duração curta, formação de tecnólogos, especializações e MBA’s, entre outras. É neste sentido que Harvey (1993:175) pontua que o capital enfatiza, neste momento fundante, a “importância de forças altamente preparadas, capazes de compreender, implementar e administrar os padrões novos, muito mais flexíveis de inovação tecnológica e orientação do mercado”. Para o autor, surge então um estrato “altamente privilegiado e até certo ponto poderoso da força de trabalho, à medida que o capitalismo depende cada vez mais da mobilização de forças de trabalho intelectual como veículo para mais acumulação”.

Num outro pólo, iniciativas tais quais as amparadas pela Lei da Aprendizagem insistem em oferecer uma “saída” para a questão do emprego e

Estatuto da Criança e Adolescente de 1990), entre outras. Todas elas têm um caráter específico de desenvolvimento da instituição, além do atendimento do tipo assistencial.

renda através dos programas *básicos* que, em última análise – dada a formação aligeirada, promovem uma inserção precária e subalternizada neste mundo do trabalho. Aos jovens que deles participam não se é exigida (ou dirigida) uma formação para ocupar postos “de ponta”/de comando ou “altamente preparados” na nova organização e padrões tecnológicos. Ou seja, esses programas reforçariam as teses do dualismo educacional, uma vez que - no mesmo mundo do trabalho propagandeiam a necessidade de uma alta qualificação como requisito de empregabilidade - e para a grande maioria desses jovens, permanece uma formação para a ocupação de postos de trabalho pouco ou nada *qualificados*.

Enquanto as bases da sociedade não se transformam, o velho (e atual) slogan da década de 70 - “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (Saviani, op. cit.) – continuará bem vivo, travestido de novas roupagens. Hoje se poderia falar em “formação profissional de qualidade – especialmente em grandes centros de excelência – para nossos filhos e formação profissional relâmpago para os filhos dos outros”

2.4. Aprendizes de quê? Para qual mercado?

A Lei da Aprendizagem é parte do corpo jurídico que se constituiu após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Com isso, o princípio da *proteção integral* preconizada neste faz com que as demais leis estejam em total acordo entre si. Dessa forma, para efeito da proteção ao trabalho de adolescentes, 81 ocupações são consideradas inadequadas para menores de 18 anos (conforme ANEXO 02). Restam, na verdade, para os adolescentes ocupações na área administrativa e de serviços. No caso da Associação Beneficente São Martinho a

“qualificação” que o adolescente recebe pela participação no Programa vem sendo chamada de “Auxiliar de Serviços Gerais Administrativo”, ou em alguns casos “auxiliar de serviços gerais na área administrativa”, conforme veremos no capítulo 4.

Com a alteração proposta pela Lei, onde todos os estabelecimentos do país têm de empregar entre 5% (mínimo) e 15% (máximo) de seu quadro de pessoal como aprendizes temos aí uma força de lei que, se levada a cabo, será de resultados e proporções razoáveis no que diz respeito à formação de mão-de-obra semi-qualificada³⁵. O que está no centro da cena através da Lei da Aprendizagem é a formação de mão-de-obra assalariada, com liberdade a que instituições filantrópicas e escolas técnicas, além do Sistema S, formulem programas de formação profissional básica. Qual o novo desenho do Estado brasileiro em termos de políticas de formação profissional do adolescente?

Quanto à questão da escolaridade, a Lei da Aprendizagem parece ir na contramão de uma visão mais ampla prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). A LDB prevê a extensiva obrigatoriedade do ensino médio (artigo 4º). A Lei da Aprendizagem parece reeditar fatos presentes desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, com uma novidade: a “terminalidade real” transforma-se em “ideal” para os jovens trabalhadores. A terminalidade ideal preconizava a conclusão do ensino fundamental e médio em onze anos; e a terminalidade real, que acabava sendo a vivenciada pelos filhos das classes populares, os conduzi a uma imediata inserção no mundo do trabalho mesmo sem a conclusão do ensino médio. Na Lei da Aprendizagem, ao se colocar que o jovem que já concluiu o ensino fundamental poderá participar do programa de aprendiz durante oito horas diárias, acaba por provocar uma série de limitações que tal carga

³⁵ Segundo informações do Ministério do Trabalho, estima-se que nos próximos 5 anos, cerca de dois milhões de jovens serão *beneficiados* com a Lei da Aprendizagem. www.mte.gov.br.

horária traz. No caso do adolescente que já concluiu o ensino fundamental, a Lei não deixa claro se a frequência no ensino médio é obrigatória ou não. Observe:

“Art. 428 - § 1o A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica” (o grifo é meu).

O que pretende a Lei ao não privilegiar uma formação mais ampliada neste Programa? Qual seria, então, a finalidade da lei no sentido da formação de força de trabalho? Ao mesmo tempo em que pretende resguardar o adolescente de situações ditas “insalubres” e “perigosas”, a que “fatia de mercado” e de formação profissional este segmento estaria sendo destinado?

Seria preciso investigar ainda se a redução do recolhimento da alíquota do FGTS de 8% para 2%, aliado a definição do salário-mínimo hora (a remuneração do adolescente varia de acordo com a carga horária estabelecida em seu contrato de aprendizagem), estaria caminhando no sentido da precarização das relações trabalhistas, do achatamento da remuneração devida ao trabalhador e beneficiando amplos setores majoritários do capital (grandes e médias empresas). Para alguns autores, entre estes Minharro (2003) discute que trata-se de uma questão polêmica; no entanto, postula que o fundamento da lei encerra um incentivo a que os empregadores contratem mais aprendizes tendo em vista a tal redução da alíquota. Ou seja, a redução *estimula* que os empregadores cumpram a cota máxima de 15% do quadro de funcionários da empresa.

O salário do aprendiz será o salário mínimo-hora. Um questão que podemos pontuar de início aí seria: aliada ao item anterior, a determinação da Lei, é que o adolescente receba um salário (mínimo) proporcional as horas de

trabalho/aprendizagem a que estará submetido, “salvo condição mais favorável” (dependendo da “boa vontade” da empresa).

A Lei da Aprendizagem não define explicitamente, senão implicitamente, que os jovens que pretende atingir são os considerados em face de “vulnerabilidade social”, como a maioria das ONG’s define em seus pré-requisitos de focalização de atendimento. No entanto, torna-se difícil, caracterizar, senão em termos de renda, a “vulnerabilidade social” face ao mosaico de pauperização e favelização da cidade do Rio de Janeiro. As precárias condições de vida, recortado por desigualdades locais, banditismo, tráfico de drogas e violência de toda ordem relegam populações inteiras à situação da chamada “vulnerabilidade social”. Portanto, focalizar o atendimento aos segmentos mais afetados sócio-economicamente se torna tarefa árdua. Reitero, portanto, as teses de Batista (1998), para dizer que a focalização neste segmento, não só aponta para a “necessidade” de preparação de mão-de-obra semi-qualificada ou desqualificada, mas ainda para a contenção do jovem pobre/jovem-problema “iminentemente destinado” à marginalidade e criminalidade.

O que podemos apontar aqui é que uma perspectiva de uma educação politécnica, baseada numa proposta emancipadora das atuais relações, não parece ser o objetivo da maioria dos chamados programas de aprendizagem. Esta formação no processo de trabalho, conforme veremos adiante, assume característica de adaptação aos mecanismos sociais de perpetuação do *status quo* e de *regulação da pobreza*.

A Lei não estabelece ainda uma série escolar³⁶ para este adolescente participar do programa; deixa esta tarefa para as empresas e instituições – portanto,

³⁶ Apenas diz que deve apresentar atestado de saber ler, escrever e contar. Na atual fase do capitalismo em que, se os níveis escolares não são fundamentais para o exercício de uma função, ao menos – no cenário de desemprego avassalador – acaba sendo critério de seleção para ingresso no

uma seletividade que caberá ao “mercado”. Estabelece apenas que esteja “matriculado” na escola para participar do Programa. A continuidade do jovem no programa depende ainda de sua frequência escolar. Cabe destacar ainda que, de acordo com os principais dados do sistema de ensino, a defasagem idade-série é bem maior entre os filhos das classes populares, que, por sua vez representam o maior público dos Programas de Aprendizagem. A duração do Programa não pode ser superior a dois anos (cf. art. 428: “§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de dois anos”). Mesmo o jovem ingressando em outro programa (de governo, já que pela Lei da Aprendizagem não poderá), qual a garantia de continuidade daquela primeira formação?

O modelo de profissionalização a que se sujeitam enormes contingentes de jovens das classes populares com marcadas e reiteradas características ideológicas de épocas precedentes precisa ser entendido nas suas relações com o contexto atual. É mister, pois, entender não apenas a formação pela Lei da Aprendizagem nos seus delineamentos históricos como ainda o contexto recente em que se instala. Dedicamos, assim, o próximo capítulo a uma breve imersão no tema.

mundo do trabalho assalariado, saber “ler, escrever e contar” – preconizado pela Lei, estabelece, na

Capítulo III

TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Analisar a Lei da Aprendizagem, enquanto uma legislação que preconiza ser o anteparo na garantia dos direitos de jovens trabalhadores nos remete a pensar na forma estrutural adquirida/construída desde a colonização europeia no Brasil. Nesta análise é preciso evidenciar um conjunto de determinações dentro do momento conjuntural em que estamos inseridos, e força-nos, portanto, a uma interpretação repleta de inter-relações que emolduram o objeto em questão.

No capítulo anterior tratamos das concepções de união estudo e trabalho apresentadas tanto pelo capital como pelo trabalho. Identificamos algumas das formas pelas quais esta união se manifestou no contexto europeu, e junto a isto, os contornos que assumiu no caso brasileiro.

Neste processo, pudemos discorrer que, durante muito tempo perdurou a perspectiva de reprodução das relações sociais de produção tais como a percebida na esfera doméstica ou rural, ou ainda o aprendizado de ofícios ou atividades braçais/servis no próprio trabalho. Na fase do desenvolvimento da manufatura e do nascimento da produção industrial, a perspectiva da união estudo e trabalho estava posta numa direção mais utilitarista do emprego da mão-de-obra, em especial, de crianças e jovens nas fábricas. A partir daí, e considerando a iminência de extinção da força de trabalho, em função das precárias condições de trabalho que culminaram, inclusive em muitas mortes, passa-se ao estabelecimento de leis que regulavam o trabalho infantil (Nogueira, op. cit.; cf. Minharro, 2003), além de atrelar este trabalho necessariamente ao estudo. Entretanto, uma proposta de união estudo

verdade, a que postos e funções estarão estes jovens destinados.

e trabalho, tal qual postulada por Marx e Engels (In: Nogueira, op. cit.) e por Gramsci (op. cit.), em que esta união, na verdade, tratava-se de estratégias de luta na direção da transformação e da instalação de novas relações de produção e trabalho não mais radicadas no modo capitalista de produção. Para estes, a união estudo e trabalho deveria caminhar no sentido da tomada do poder a partir do conhecimento da esfera da produção e do conhecimento geral. A esta união davam o nome de educação politécnica e escola unitária, como sendo o estabelecimento de novas relações entre o trabalho manual e intelectual. Diferentemente da que estabelece a Lei da Aprendizagem, onde a presença da escolarização, ora é critério de seleção para ingresso em programas de aprendizes e outros do gênero, ou ainda para simplesmente cumprir uma obrigação legal, já que o horizonte de transformação das atuais relações não está posto evidentemente pelas maioria desses programas.

Apesar do Brasil estar sempre, como vimos, à *reboque* do desenvolvimento alcançado pelos países centrais, reflexos dos movimentos ocorridos na Europa desde o século XIX, se fez sentir em solo brasileiro. Exemplo disso, como abordamos anteriormente, é a existência desde a metade daquele século, de *escolas de fábrica* no Rio de Janeiro (Cabral, 1997). A Lei da Aprendizagem, portanto, ao pretender a união entre aprendizagem prática – no processo de trabalho na empresa – e aprendizagem teórica – podendo ou não ocorrer no espaço da empresa, aliada à obrigatoriedade de escolarização para os que não concluíram o ensino fundamental, na verdade, reescreve práticas antigas no caso brasileiro, carregando ainda o *corpus* ideológico que molda a “necessidade” de que a juventude trabalhadora deve desde cedo se envolver com o trabalho. Portanto, é preciso trabalhar com a clareza histórica de que a Lei da Aprendizagem não pode ser entendida fora do contexto do atual modelo de acumulação, como se

entre sua formulação/implementação e as novas configurações do mundo do trabalho não houvesse relações determinadas.

Como vimos, nossa inserção nos parâmetros do mundo capitalista carregou consigo todas as materialidades existentes no contexto europeu e foi marcada particularmente sob os trópicos, no Brasil, pela forma com que o trabalho revestiu-se em nosso contexto. Os conflitos e contradições de um modelo de trabalho, em especial aquele destinado à crianças e jovens, adquirem significado quando fazemos o necessário resgate histórico, desvelando o que se esconde por detrás da *aparência fenomênica* (Kosik, 2002). Este esforço representa olhar para o *concreto vivido* e, ao explorar as suas diversas determinações, retornar para este mesmo *concreto* e, agora, não mais como um *concreto vivido* no nível de uma apreensão imediata e caótica dos fenômenos, mas uma (re)interpretação e um olhar que alcança o nível do “*concreto pensado*” e, a partir daí lançar as bases para novas sínteses no plano deste concreto e no plano do conhecimento.

Neste esforço metodológico, feito um traçado histórico nos capítulos anteriores do objeto que investigamos, cumpre agora olharmos para a conjuntura mais recente para relaciona-lo ao movimento do real: quais as relações entre as políticas neoliberais e as novas configurações do mundo do trabalho com a Lei da Aprendizagem? Estamos certos dos limites concretos aqui postos para uma análise mais aprofundada. O que abordamos a partir daqui, ainda que de forma sucinta, apontam para o desenho das políticas públicas no contexto brasileiro e suas conexões com o momento mundializado em que vive o capital, de modo a situar concretamente a formação de jovens trabalhadores assegurada pela Lei da Aprendizagem.

3.1. Crises e reanimação do capital: - elementos para uma análise da formação de jovens trabalhadores

A expansão do capitalismo no mundo representou em cada uma de suas fases – em especial desde as revoluções Francesa e Industrial – um correspondente modo de atuação do Estado. É com esse entendimento que vemos o Estado liberal dando o suporte primeiro para a instauração da propriedade privada da terra e para a acumulação de bens numa primeira fase da expansão burguesa. Segue-se a legitimação, nestas mesmas bases, da *liberdade* da venda da força de trabalho no mercado por parte de todo *cidadão*, assim como a possibilidade de alguém comprar esta mesma força de trabalho e usa-la em seu proveito no sentido da extração da mais-valia e da apropriação do lucro cada vez crescente. Junto aos estatutos jurídicos e econômicos que sustentam o *sistema* liberal, acha-se enquanto seu cimento catalisador os fundamentos ideológicos. Dessa forma, para o capitalismo, “a construção da sociabilidade do homem seguiria sua natureza egoísta; o enriquecimento material é a medida do êxito humano; o campo de realização da liberdade humana é o campo do intercâmbio, do comércio, ou seja, do mercado” (Tiriba, 2001:52). Neste “espaço” de troca estabelecido pelo mercado (pelo capital), não se acha, todavia, sujeitos neutros ou “equilibradamente justos”. Antes, as pessoas se apresentam como desiguais e esta, por sua vez, é tida – e justificada – como uma desigualdade tal qual a que existe no mundo natural. Ou seja, o liberalismo, base político-ideológica para o capitalismo, traça um paralelo entre o mundo natural e o social. No entanto, o sistema capitalista constrói a sua base no mesmo lugar em que ergue suas fraquezas. Longe de ser este sistema um resultado gradual e natural das forças da natureza; ele é produto das relações que os homens estabelecem entre si e no contato com a natureza (Lukács, 1979). Como produto

dessas relações, o capital já nasce, portanto, pleno de contradições e estas, em grau crescente e aprofundado, representam o ruir de suas fortalezas.

Essa composição do capitalismo, definido por seu anúncio de promoção da igualdade e de capacidade civilizatória, ao mesmo tempo carrega os genes da produção de desigualdades em níveis insuportáveis. “Como é que o capitalismo, ferido de morte, pode sobreviver? O que é que permite esta reconstrução?” – é a pergunta de Lefebvre (1981). Para este autor, “as novas relações emergem no seio das que se dissolvem, aparecem de início através de sua negação e dos seus desvios como destruidoras das suas próprias condições”, ao mesmo tempo em que antigas relações “as puxam para trás e tendem a bloqueá-las” (ibid.). No composto das relações que “puxam para trás” e conservam antigas estruturas de modo a mantê-lo de pé, um elemento emerge como fundamental nesta manutenção. Concordando com Frigotto (In: Picanço e Tiriba, 2004:12, 13), “o capital foi sendo regulado mediante intervenção planejada do Estado”. Neste planejamento do Estado cabe pôr aqui em relevo sucintamente as transformações ocorridas no decorrer do século XX que alteraram tanto o modo de funcionamento do capitalismo como a forma de intervenção estatal neste contexto. A forma de exposição contém idas e vindas no plano histórico e entremeamos, em alguns momentos com a realidade brasileira.

A crise de acumulação do capital ocorrida em princípios do século XX, em especial nas três primeiras décadas, anunciou um momento novo no que diz respeito à necessidade da instauração de um modelo que respondesse pela retroalimentação do capital. A crise representou um enorme racha nas estruturas do capitalismo. As contradições foram aprofundadas quase anunciando o seu fim.

"A Grande Depressão [1929] joga nas ruas milhares de trabalhadores no mundo todo. Falências de empresas se seguem em uma cadeia sucessiva, arrastando na sua esteira grandes blocos de capitais. As prateleiras abarrotadas de mercadorias faziam os preços despencarem em uma velocidade aterrorizante para seus proprietários, que viam, da noite para o dia, seu capital virar fumaça. As próprias instituições políticas da sociedade viam-se ameaçadas na sua existência, pondo em risco a própria sobrevivência do sistema. Parecia que o capitalismo estava chegando ao fim e com ele todas as teorias e ideologias liberais" (In: Borón, 1995:212; o grifo é meu).

Neste abalado cenário, tornou-se urgente uma "reanimação" do capital. A este empreendimento, Oliveira (1997) vai chamar o esforço do Estado em manter o "pleno vapor" do capital em seu rumo de "*padrão de financiamento público da economia capitalista*". Este *padrão* teve entre seus principais mentores o inglês John Maynard Keynes, que defendia uma intervenção do Estado na oxigenação da economia através dos gastos sociais³⁷. Sua teoria, publicada em 1936 no livro "Teoria geral do emprego, do lucro e da moeda", recomenda, em função da crise do capitalismo após a Grande Depressão de 1929, a intervenção do Estado na economia. Este, através de investimentos públicos, deveria garantir direitos sociais como transporte, saúde, seguro social, educação, habitação, entre outros.

Além disto, o *Estado Previdenciário-Militar*³⁸ (Behring, 2002), ocupou-se do incremento de um aparato infra-estrutural que perpassam recursos para ciência e tecnologia, subsídios para a produção, militarização, sustento da agricultura e do mercado financeiro, entre outros (Oliveira, *ibid.*, p.20). Esse modelo ficou conhecido, no contexto americano, como *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social). Seguiu-se, em especial nas décadas pós-Segunda Guerra Mundial uma euforia social

³⁷ Oliveira (op. cit.) relaciona os seguintes gastos sociais promovidos pelo Estado num modelo de intervenção proposto por Keynes: "medicina socializada, educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) e, no extremo desse espectro, subsídios para o lazer, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo" (p.20).

causada pela intervenção estatal, em especial nos países centrais. A teoria visava, portanto, o evitar o aprofundamento das crises cíclicas do capitalismo, entendidas como crises de superacumulação. Estas, por sua vez, seriam o resultado do desenvolvimento das suas próprias contradições. É o momento em que irrompe a contradição entre a produção de mercadorias e a realização dos valores produzidos e, ao mesmo tempo, de recomposição da unidade contraditória entre os dois pólos, produção e realização (apropriação – circulação). A recomposição da unidade é justamente o restabelecimento das condições de valorização, a partir das próprias conseqüências da crise e, portanto, o que fornece à crise uma característica cíclica (Carcanholo, 2005).

As leis de funcionamento do modo de produção capitalista levam a uma produção ilimitada de mercadorias, ao impulso de acumulação cada vez crescente, a um consumo (provocação de demanda) abundante, na medida em que sua expansão leva consigo à dos mercados, e à constituição de barreiras à realização do valor produzido. Essas barreiras impedem que a maior demanda consiga realizar o crescente valor produzido. O que constrói essas barreiras e, portanto, se constitui na causa das crises é a contradição entre o caráter social da produção e a característica privada da apropriação capitalista (Marx, 1985)

Isto referenda as profundas conexões que o capital estabelece em nível global. Portanto, uma crise ocorrida em qualquer dos “mercados” espalhados pelos países é capaz de provocar efeitos em cadeia em lugares dos mais distantes. Dessa forma, insistimos que não seja capaz de identificar uma crise ou transformações sem pensá-la em suas dimensões inter-relacionadas. Neste perspectiva, a teoria do *welfare state* respondia a demandas que a crise dos anos 20 trazia no contexto

³⁸ Nos Estados Unidos, a prioridade foi criar um Estado militarizado para competir com o “fantasma comunista” da União Soviética. Anderson (1995) denomina este modelo neoliberal de “Keynesianismo

americano e europeu, no entanto, foi apropriada no terreno das políticas trabalhistas e previdenciária brasileiras, em especial na chamada Era Vargas.

Na fase brasileira conhecida como *desenvolvimentismo* iniciada a partir, em sua maior expressão, da década de 1940 não chega a configurar-se como um Estado de Bem-Estar, conforme analisa alguns autores, dentre eles Laurell (1997). Enquanto determinantes que nos levam a entender a dificuldade de implantação de um Estado liberal no caso dos países da América Latina, a referida autora destaca o processo de construção de nossos Estados Nacionais desde a “colonização”. A estrutura de poder e as relações de trabalho desde aquele momento imprimiram marcas que são vistas até hoje. Argumenta ainda que em épocas mais recentes, principalmente nas últimas quatro décadas, processos políticos de repressão contribuíram para emperrar o processo de construção de um Estado liberal ou um modelo mais equânime. De acordo com Laurell, fatores como o empobrecimento urbano e os grandes contingentes de trabalhadores à margem das relações trabalhistas apontam para o desenvolvimento tardio que se alcançou no Brasil. Dessa forma, o caso da América Latina, Laurell (ibid.) vai chamar de “restrito” ou “incompleto” para se referir à orientação e ao conteúdo das políticas sociais aqui praticado.

De todo modo, ainda que “restrito” ou “incompleto” é evidente que no caso brasileiro, as políticas sociais, em especial, as trabalhistas a partir da década de 40 e os pesados investimentos – ainda que com capital estrangeiro – em infraestrutura urbana, viária, industrial, extrativa e educacional podem configurar-se como uma fase em que ensaiou-se na direção de um, diríamos, “*welfare state tupiniquim*”. Será neste momento, conforme analisamos anteriormente, que surgirá o SENAI, SENAC, a Consolidação das Leis do Trabalho e, nesta, as orientações para o

militar”, numa alusão ao total controle da indústria bélica por parte do Estado americano.

trabalho de adolescentes aprendizes, datada de 1943. Nesta perspectiva, Fiori (apud Frigotto, 2005) indica a existência de três projetos societários que “conviveram e lutaram entre si durante todo o século XX”. Um primeiro nascido das idéias do liberalismo econômico “centrado na política monetarista ortodoxa e na defesa intransigente do equilíbrio fiscal e do padrão ouro”. O segundo, o autor chama de “nacional desenvolvimentismo” ou ainda “desenvolvimentismo conservador”, existente desde a implantação da República adentrando a chamada Era Vargas. E um terceiro, que se opõe aos dois, que chama de “desenvolvimento econômico nacional e popular”. Para o autor este último “nunca ocupou o poder estatal, nem comandou a política econômica de nenhum governo republicano, mas teve enorme presença no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas” (Fiori, apud Frigotto, *ibidem*).

Nesta confluência de projetos societários não se pode deixar de considerar que, os movimentos dos trabalhadores presentes nas primeiras décadas do século XX representaram o contraponto, a resistência e as conquistas no terreno dos direitos sociais. Dentre as lutas, conquistas dos trabalhadores e os embates no terreno dos projetos acima citados, o período que compreende o final da década de 60 e a década de 70 para o Brasil ficou conhecido como “milagre brasileiro”, chegando o país a crescer 11% ao ano. Foi um período de propulsão de grandes empresas oligopólicas. A isto soma-se, é claro, os pesados investimentos e empréstimos tomados dos bancos internacionais para financiar grandes projetos e obras de infra-estrutura, acarretando, assim, um considerável e permanente endividamento externo. Se houve um “milagre”, nem todos foram “abençoados”: para os ricos e a classe média, houve fartura, porém os pobres ficaram ainda mais pobres – numa concentração de renda em que apenas acentuou o caráter desigual da

formação social do Brasil. O produto dessa política de concentração de renda não podia ser outro senão um enorme contingente de pessoas lutando por sua sobrevivência, vivendo em precárias condições, habitando em locais de extremo risco, relegadas a subempregos.

Este “milagre”, entretanto, não se via no conjunto dos países centrais. Ao contrário, o que sucedeu a partir da crise cíclica dos anos 70 no contexto mundial foi o descortinar de um novo e fundante momento. Enquanto ícones identificadores desta fase citamos: a crise advinda da alta do preço do petróleo, uma crise de superprodução que tinha como principais características o incremento da capacidade produtiva ociosa, excesso de mercadorias e estoque, excedente capitais, e, em especial o crescimento e predomínio do capital financeiro. Segue-se a reboque deste conjunto de fatores um nível elevado de desemprego de caráter estrutural devido a novas formas de organização do trabalho e da introdução de novas tecnologias. Soma-se na mistura do caldo da crise a elevação da inflação. Era preciso, portanto, produzir respostas à crise, sob pena da extinção do sistema. Tais respostas, no entanto, não nasceriam do “calor da crise”. Necessário é voltar o nosso olhar para o novo cenário político-econômico que se produziu a partir daí.

Conforme identifica Antunes (1999), os sinais de um quadro crítico a partir daí evidenciaram-se por:

- 1) Queda da taxa de lucro, data dentre outros elementos causais, pelo aumento de preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção;*
- 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise*

estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder a retração do consumo que se acentuava.

3) Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação na nova fase do processo de internacionalização;

4) A maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;

Erguer-se em meio aos escombros de suas próprias fortalezas, ora ruínas, era um esforço que precisaria de um conjunto de medidas. Desse modo, instalou-se um processo de reestruturação produtiva a fim de se encarregar da rotação do capital. Junto a este,

“o neoliberalismo, enquanto aspecto político, ideológico e econômico, teve o papel de garantir as condições de lucratividade interna (desregulamentação e flexibilização dos mercados – principalmente o de trabalho) e externa (pressão por desregulamentação e abertura dos mercados comerciais e financeiros). Na verdade, reestruturação produtiva e neoliberalismo são duas interfaces de uma mesma resposta do capital à sua própria crise nos anos 70.” (Carcanholo, 2004)

Conforme analisa Anderson (1995), o “laboratório”, ou campo de experimentos, do *neoliberalismo* foi exatamente um país da América Latina, o Chile. Para ele, este país foi um “verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea”. E Anderson resume com propriedade as ações em curso naquele país que dariam o receituário das respostas em busca para o fim da crise: “o Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos mais ricos, privatização de bens públicos” (p.19). Conforme narra este autor, o texto “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito em 1944, é o “embrião literário”

das propostas neoliberais à crise: “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça fatal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (p.09). É preciso lembrar que no momento do pós-Guerra, um terreno intenso de embates político-econômicos estavam postos em razão da necessidade de reconstrução da Europa arrasada. De um lado, se punham os que postulavam a reconstrução baseada numa atenção do Estado às necessidades de infra-estrutura e demandas sociais; de outro, teóricos defensores do afastamento do Estado de qualquer regulação econômica e política, defendiam o mercado enquanto elemento regulador e controlador. Apesar de contundentes as críticas ao “Estado-padrão” pelo “grupo neoliberal”, não encontraram terreno para seu cultivo e desfrute, senão na década de 1970.

Será, pois, neste momento que o mundo entra na crise já aludida, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Aproveitando este momento, Hayek e seus companheiros aparecem em cena mais uma vez, e com força, para dizer que

“as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos, /.../ do movimento operário, que haviam corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (Anderson, op. cit. p.10)

Para o grupo de Hayek, a receita que prescreviam apontava na direção da criação de um Estado repressor, com busca, acima de qualquer outra meta, da estabilidade monetária, e com contenção dos gastos de bem-estar. O cenário propício ao desenvolvimento deste programa veio se dar, conforme nos conta Anderson, na subida ao poder de Margareth Thatcher, em 1979 na Inglaterra e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos. No caso de Thatcher o plano

executado foi: controle de emissão monetária, elevação das taxas de juros, redução de impostos dos ricos, abolição de controle sobre os fluxos financeiros, aumento do desemprego, repressão às greves e movimentos sindicais e corte nos gastos sociais. “E, finalmente, conclui, Anderson, se lançaram num amplo programa de privatização” (p.12).

No caso dos Estados Unidos o investimento se deu na esfera militar tendo em vista a ameaça comunista do bloco soviético. Para este caso, Anderson chama de *keynesianismo militar*, para se referir à corrida armamentista e o incremento da indústria de material bélico. No cenário europeu, o autor ainda nos aponta que houve tentativas de soerguimento de Estados “euro-socialistas”, numa linha inspirada na social-democracia do pós-guerra. Destacaram-se nesta cena o Francês Mitterrand e o grego Papandreou. No entanto, segundo Anderson, o projeto fracassou:

“Em 1982 e 1983 o governo socialista da França se viu forçado pelos mercados financeiros internacionais a mudar seu curso dramaticamente e reorientar-se para fazer política muito próxima à ortodoxia neoliberal, com prioridade para estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e abandono do pleno emprego” (1995, p.12)

Anderson levanta ainda uma série de dados para dizer que houve êxito na política neoliberal então implantada. Como uma das prioridades era, em seus pressupostos, deter a galopante inflação dos anos 70, a meta foi alcançada. As baixas taxas de crescimento percebidas nos anos 70 já não o eram na década de 1980. Para o autor, as medidas tomadas pelo programa neoliberal foram “concebidas como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70” (p.15). De acordo com Anderson, o

neoliberalismo é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Para ele,

“trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua intenção internacional. Eis aí algo muito parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado” (p.22)

Para Antunes (1999, p.47)), o quadro crítico iniciado a partir dos anos 1970, tratou de revelar os limites do padrão de acumulação taylorista/fordista. Segundo o autor, esta crise fez com que o capital, conforme vimos, “implantasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar o seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho”.

Um novo modelo produtivo e de relações de trabalho haveria que se implantar, portanto, de modo que respondesse pelas demandas na esfera da produção. Em Gramsci (2001), o *americanismo e fordismo* era considerado a organização de uma “economia programática”. O fordismo era, na realidade, um padrão de acumulação que abarcavam dimensões que não apenas situadas na esfera da produção. Para Harvey (1992), “um sistema particular de acumulação pode existir porque seu esquema de reprodução é coerente”. O autor analisa que para a subsistência de um sistema é preciso fazer com que os comportamentos dos indivíduos assumam “alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando”. Na linha de autores que falam da escola da regulamentação³⁹, Harvey (op. cit.), pontua que a materialização de um regime de

³⁹ Harvey, na esteira da escola da regulamentação, aponta que “um regime de acumulação descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação;

acumulação “toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantem a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação”.

Neste sentido, o padrão de acumulação fordista/taylorista respondeu por uma fase histórica do capitalismo em que seu correspondente político era o modelo de Estado intervencionista, regulador, previdenciário, conforme já apontamos. Não vamos nos deter aqui sobre uma conceituação do fordismo, apenas ressaltamos que este modelo de acumulação visava a produção e o consumo em massa, e a partir daí, como pontua Gramsci (op. cit.), havia a necessidade da criação de um trabalhador de novo tipo, e um novo tipo de homem e, conseqüentemente, novos métodos de trabalho. Harvey (op. cit.) resume esta articulação da seguinte forma:

“Aceito amplamente a visão de que o longo período de expansão de pós-guerra que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano” (p. 119)

Esta conjunção garantiria, senão a efetividade, mas a possibilidade de uma sociedade de pleno emprego, uma vez que atrelado a isto estava a produção e o consumo massivo. O Estado aí cumpriria uma função reguladora de retroalimentação do capital através dos gastos sociais, representando, entre outros, pelos salários indiretos. Desta forma, o conjunto da população estaria resguardado através de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. Todavia, manter este conjunto de direitos acabava onerando o capital e reduzindo as taxas de lucro.

ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados”

Conforme já pontuamos mais acima, este modelo chega ao fim com a crise dos anos 70 e com a instalação de um novo padrão de acumulação que Harvey define na consagrada citação abaixo, que vale reproduzir aqui na íntegra apesar de sua extensão:

“A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade de processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a ‘Terceira Itália’, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, pra não falar da vasta profusão de atividades dos países recém industrializados)” (Harvey, 1992).

Na perspectiva de Harvey, com a qual concordamos, o “regime de acumulação” caminha junto a um “modo de regulamentação social e político”. Dessa forma, as normas, os hábitos e as atitudes culturais e políticas se modificaram a partir de 1970 e tais mudanças “se integram à transição do fordismo para a acumulação flexível”. Sennett (2000) diz que “a nova ordem impõe novos controles, em vez de abolir as regras do passado – mas também esses novos controles são difíceis de entender. O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível” (p. 10). Desse modo, na linha de análise que vimos desenvolvendo até aqui, ressalvadas as características particulares do contexto brasileiro, é perfeitamente cabível identificar as alterações e flexibilização da lei reguladora do trabalho do adolescente com as mudanças mais gerais em curso.

Esta nova reanimação na direção da acumulação flexível comporta, portanto, um novo padrão de acumulação, conforme pontua Harvey. Outros autores

trabalham, na mesma linha crítica, apontando a grande influência do modelo japonês – o toyotismo – como o grande propulsor das mudanças na esfera das relações de produção. Dentre esses, Antunes (1999) traça os elementos opositivos do toyotismo em relação ao taylorismo/fordismo, os quais resumimos as seguir:

1. *É uma produção vinculada à demanda, a fim de atender às necessidades mais individualizadas do mercado consumidor; diferente da produção em série e massificada do taylorismo/fordismo;*
2. *Fundamenta-se no trabalho de equipe, com multivariabilidade de funções, diferente da parcelarização do trabalho típico do fordismo;*
3. *O processo produtivo é flexível, podendo uma mesma pessoa operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, segundo Antunes, o trabalhador pode operar até 5 máquinas);*
4. *Tem-se como princípio o just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;*
5. *A reposição de peças funciona dentro do sistema kanban, no qual há placas ou senhas para a reposição de peças, fazendo com que não haja enormes estoques como no fordismo;*
6. *A estrutura de organização da empresa é horizontalizada, a o contrário da verticalidade fordista. Na fábrica fordista, aproximadamente 75% da produção era realizada em seu interior; no modelo japonês, a fábrica é responsável por apenas 25% da produção, o restante ficando a cargo de terceirizadas. “Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, às firmas ‘terceirizadas’, acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, kanban, just in time, kaizen, team work, eliminação do desperdício, ‘gerência participativa’, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados pra um espaço ampliado do processo produtivo” (p. 55);*
7. *Organização de círculo de controle de qualidade (CCQ) em que o trabalho, as rotinas e procedimentos são discutidos pelos funcionários,*

*convertendo-se, assim, na apropriação que o capitalista faz do saber fazer intelectual do trabalhador, que o fordismo desprezava*⁴⁰;

8. Por fim, o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma pequena parcela de trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora), além de ganhos salariais vinculados à produtividade;

Este modelo representou, de acordo com Antunes, uma resposta à crise financeira japonesa do pós-guerra, aumentando a produção sem aumentar o contingente de trabalhadores, em especial, um padrão assumido pelas empresas do ramo têxtil. Segundo o autor,

“A partir do momento em que esse receituário se amplia para o conjunto das empresas japonesas, seu resultado foi a retomada de um patamar de produção que levou o Japão, num curtíssimo período, a atingir padrões de produtividade e índices de acumulação capitalista altíssimos” (Antunes, op. cit.).

Esta “revolução” fez aguçar olhares e interesses no mundo ocidental no sentido de reproduzir aquele modelo. Para Antunes (op. cit.), a transferibilidade do toyotismo, ou de parte de seu receituário, mostrou-se, portanto, de enorme interesse para o capital ocidental, em crise desde o início dos anos 70 (p.57). Essa adaptação estava, entretanto, condicionada às singularidades e particularidades de cada país. Desse modo, as condições sociais, econômicas, políticas, ideológicas, a inserção de cada país na divisão internacional do trabalho, os movimentos sindicais, entre outras, moldam a seu modo a apropriação do toyotismo em cada realidade (Antunes, op. cit.).

⁴⁰ Sobre este tema, Aparecida Tiradentes vem discutindo a questão do “capital intelectual”; ver o artigo: SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes . O Conceito de Capital Intelectual: Neoliberalismo, Educação Corporativa e Estado Social Mínimo. In: XII ENDIPE - Encontro Nacional de didática e prática de Ensino, 2004, Curitiba-PR. XII ENDIPE - Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba, 2004.

A partir dos elementos constituintes do toyotismo tais quais os apontados por Antunes, é possível neste ponto da análise, elencar as conseqüências para a classe trabalhadora de um país como o Brasil. Para isto, talvez seja preciso retomar pontos mais acima descritos e apontar algumas determinações para o prosseguimento de nossa análise: o desenvolvimento industrial brasileiro veio “à reboque” da maioria das nações desenvolvidas do mundo, numa clara relação de dependência e inserção subalternizada na arena global do capital (Laurell, op. cit.); o “milagre brasileiro” na década de 70, terminou com um saldo de aumento do fosso entre ricos e pobres, não distribuindo equanimente o “bolo” que cresceu; nesta mesma época, o capital instaurava, a partir dos países de capitalismo central, a recuperação de uma profunda crise a partir de novos modelos produtivos e de práticas políticas a este associadas – abrindo o caminho para as formulações de Hayek e seus discípulos na direção do neoliberalismo (Anderson, op. cit.); junto a este, o mundo ocidental assiste otimista e reproduz o modelo japonês – o toyotismo – como um novo padrão de acumulação (Harvey, op. cit.; Antunes, 1999) – apropriados de acordo com a configuração de cada contexto; neste caldo de transições várias, tendo como apogeu as décadas de 70 e 80, o Brasil entra numa fase eufórica – seja pelo “milagre” e logo depois pela “abertura” política pós-ditadura; esta última tirou do ostracismo antigos e novos movimentos sociais que se viram impedidos pela ditadura, forçando mudanças na estrutura política e de direitos sociais no país. Assim posto, um terreno de tensões e contradições estava posto desde então, movendo, no entanto, uma série de alterações/reformas no próprio Estado brasileiro que se processou, em especial, desde o fim da década de 80 a partir da Constituição de 1988, das eleições diretas para presidente da República (1989) e pela reformulação de diversas leis. Na esteira de tantas mudanças no plano

internacional e em seus estreitos efeitos internos, caberia analisar, portanto, o desenho do Estado brasileiro que se gestou em meio a estas transformações.

3.1.1. Crise e ajustes no caso brasileiro

O contexto brasileiro reserva particularidades que cabem evidenciá-las aqui. Conforme apontou Fiori (op. cit.), a coexistência de três projetos societários no Brasil produz uma realidade sócio-política-econômica que Oliveira (2003) chama de “ornitorrinco”:

“Como é o ornitorrinco? Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, dunque nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte agrobusiness. Um setor industrial da Segunda Revolução industrial complexo, avançando, tatibitate pela Terceira Revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligada aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que sofisticados; noutra, extremamente primitiva. Ligada exatamente ao consumo dos estratos pobres”

Na verdade, o *ornitorrinco* reafirma as bases da formação social brasileira, com sua crescente marcha pelo agravamento das desigualdades sociais. Conforme Nosella (1996), trata-se hoje do “estigma das relações escravocratas”. Considerando o caminho percorrido até este ponto da nossa análise caberia indagar se não haveria um *ornitorrinco* na formação profissional, uma vez que se convive, e conclama-se a juventude a investir em formação das mais sofisticadas⁴¹ ao mesmo tempo em que programas como Escolas de Fábrica, Lei da Aprendizagem, ProJovem⁴² e outras do gênero, promovem uma educação profissional aligeirada, de rápida inserção no mercado de trabalho. Estes exemplos específicos e díspares na

⁴¹ Em entrevista ao Jornal O Globo, de 06 de março de 2006, o Ministro do Trabalho, Luiz Marinho, sugere que os jovens invistam em Mecatrônica, por ser uma das áreas em que “não há risco de ficar desempregado”.

formação profissional já eram terreno de intensos debates na década de 70, como vimos, em especial, a partir da compulsoriedade de profissionalização no ensino de 2º grau. Junto a estes debates e a obrigatoriedade que a lei impunha aos jovens naquele momento histórico, cabe olhar para este mesmo momento em suas relações com o contexto mais amplo das relações capitalistas ali instaladas.

Como dissemos, a fase de euforia durante o chamado “Milagre Brasileiro” era como se uma ilha de tranqüilidade pairasse sobre um turbulento oceano na economia mundial naquele momento. Na verdade, o “milagre” duraria muito pouco, uma vez que a dependência⁴³ do país em relação aos países centrais traria – num curto prazo, as conseqüências da crise mundial, bem como as respostas a esta crise. Curioso, portanto, é que enquanto outras regiões do mundo, com estaque para Europa e Estados Unidos, na década de 60, estavam sob intensas lutas dos trabalhadores na garantia de direitos, aqui os trabalhadores estavam sendo calados pela ditadura que perduraria de 1964 a 1985. Ao final da década de 70 e início dos anos 80 quando começa a ensaiar o fim da Ditadura no Brasil, no cenário mundial ensaiava-se, conforme pontuamos acima, a instalação dos ajustes neoliberais, em especial na Inglaterra e Estados Unidos. Sob os escombros da ditadura e a partir da anistia concedida pelo Estado brasileiro naquele fim da década de 70, novas (e antigas) forças políticas passam a acampar no terreno das tensões e conflitos por democracia. Quando então o país ensaia uma saída da situação de dominação do Estado burguês-militar, a sociedade ensaia seus passos rumo a novas lutas no terreno da conquistas e consolidação de direitos na década de 80. Nesta década surgem movimentos de eleições diretas para presidente da República, nasce a Constituição Cidadã, de 1988, e em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente,

⁴² Programa Nacional de Inclusão de Jovens

como produto de intensa participação da sociedade em sua elaboração. A partir da Constituição, um movimento de reformulação de todo o conjunto das leis brasileiras passa a se fazer necessário. A partir da década de 90, por exemplo, nascem as propostas de reformulação e implementação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em 1993 a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Em 1990, é instituído o Fundo de Amparo ao Trabalhador. Houve aí uma explosão de movimentos e de organizações da sociedade civil e novos partidos políticos de esquerda foram se consolidando.

O cenário no mundo, no entanto, já tinha um novo desenho, conforme destacamos acima. Em velocidade crescente estavam as propostas de um Estado neoliberal, que não tardaria a aterrizar em solo brasileiro. Sendo assim, vejamos:

Como dissemos, precisamos entender os fenômenos em suas múltiplas dimensões e inter-relações. Desse modo, não é possível pensar no capitalismo, senão em seu alcance global. O processo de internacionalização das economias capitalistas, tendo como seu par perfeito o ideário neoliberal vem enfraquecendo e redefinindo o papel das nações enquanto “unidades decisórias” (Beghin, 2005). Como expressa Boito Jr. (1999), “a ideologia neoliberal contemporânea é essencialmente, um liberalismo econômico que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia” (p.23). Um elemento principal neste processo, portanto, são as empresas transnacionais. “Sua tática tem sido a descentralização da produção por meio da transnacionalização da mesma e a fragmentação geográfica e social do processo de trabalho, com a transferência para a periferia do sistema mundial das fases produtivas mais trabalho-intensivas”

⁴³ Para uma análise da Teoria da Dependência ver Santos, T dos. A Teoria da Dependência: balanço e perspectivas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

(Beghin, op. cit., p. 26). Entre os efeitos nefastos sobre a classe trabalhadora, este processo vem provocando a flexibilização e precarização das relações de trabalho. Concordamos com Beghin que este processo vem promovendo a progressiva desintegração política do movimento sindical. Para a população de uma maneira geral o saldo da globalização se expressa na progressiva expansão da pobreza e miséria. A exemplo disso, Beghin (op. cit.) traz-nos alguns dados:

“De um lado, o Brasil encerra o século XX com um Produto Interno Bruto (PIB) da ordem de 1 trilhão de reais e um PIB per capita, em 1999, de R\$ 5.740,00, o que o situava no terço dos países mais ricos do planeta. De outro lado, na mesma época, em torno de 30% da população do país, isto é 50 milhões de pessoas, eram pobres e, dentre estas, 17 milhões, ou seja, 11% do total da população, eram consideradas extremamente pobres” (p. 22,23).

Ainda assim, o novo cenário posto pelas transformações da economia globalizada impõe às corporações transnacionais no Brasil a necessidade da promoção de um novo complexo de reestruturação produtiva, capaz de prepará-las não apenas para a concorrência nos mercados internacionais e ainda nos mercados local e regional. Ora, esse movimento conduz a pressões diversas na esfera não apenas das relações de trabalho, mas em todo o conjunto da vida social e, em especial, no ordenamento jurídico brasileiro. De acordo com Behring (2002), “quando a regulação estatal cede aos interesses do trabalho, interferindo em alguma medida nas demais ações reguladoras em benefício do capital, multiplicam-se as reclamações do empresariado”.

3.2.1. A regulamentação da Lei da Aprendizagem e as ações das ONG's

A Lei da Aprendizagem, promulgada no ano de 2000, ainda não tinha sido regulamentada no ano de 2005. No dia 1º de dezembro de 2005, havia sido marcada uma manifestação em Brasília pela assinatura da regulamentação da Lei da Aprendizagem. O movimento era liderado pela Fundação Gol de Letra (dos ex-jogadores Raí e Leonardo), pela Fundação Abrinq e pelo Instituto Ethos. A manifestação foi cancelada, entretanto, porque o presidente da República assinou a regulamentação no dia 30 de novembro. O que parece ter havido aí foi a vitória do empresariado, em primeira instância, já que as instituições citadas como líderes da manifestação, representam os interesses de uma nova postura do empresariado para com as ações chamadas de responsabilidade social. Exemplo disso, cabe trazer aqui, é a explicação que o presidente da Abrinq (Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos)⁴⁴, Rubens Naves, para a demora na regulamentação, em uma entrevista à Revista do Terceiro Setor (dezembro de 2005)⁴⁵:

“Havia um certo receio dos sindicatos sobre a extensão de todos os direitos inerentes aos trabalhadores aos aprendizes. Se esses benefícios fossem atribuídos aos aprendizes, passaria a ser oneroso para os empresários. Em relação a isso o governo não soube fazer uma boa mediação. A regulamentação prevê que os aprendizes farão jus a uma remuneração, mas não aos benefícios acordados nas convenções sindicais”

A idéia da redução de custos, de aligeiramento da formação de enormes contingentes de jovens, e da não participação desses trabalhadores na esfera dos benefícios e direitos de uma forma integral, além de se manterem longe de qualquer negociação sindical, está presente, pois, como componente fundamental desta

⁴⁴ A Abrinq é responsável pelo selo “Empresa Amiga da Criança” que certifica aquelas empresas que estão adequadas no cumprimento das exigências legais quanto ao não emprego de crianças e ao emprego de adolescentes resguardados pela legislação.

⁴⁵ Entrevista dada em 20/12/2005 à Revista do Terceiro Setor, veiculada no endereço www.obj.org.br. Acesso em 20 de maio de 2006.

política de formação. A julgar pelos aportes considerados até aqui, há que se ratificar que, levando em conta ainda a própria fala de Rubens Naves acima que o Estado caminhou muito mais na linha de atendimento às demandas do empresariado (“em relação a isso o governo não soube fazer uma boa mediação”) do que estabelecer uma regulação que atendesse aos “interesses do trabalho”, conforme apontou Behring (op. cit. cit.).

Nesta discussão é preciso considerar, portanto, que é emblemático deste momento, em especial a partir da década de 1990, o redirecionamento do Brasil em sua política econômica, no intuito de integrar-se de forma competitiva no mercado global. A marca desta inserção no contexto brasileiro é a abertura da economia para a importação de mercadorias e os investimentos no mercado financeiro global. Considerando os pontos anteriormente tratados, podemos assegurar que veio também “à reboque” – ao mesmo tempo em que se buscava um alinhamento – das políticas econômicas do capital internacional, as medidas tomadas desde a década de 90. O neoliberalismo começava a mostrar a sua efetiva participação aqui, expressada pela desregulamentação da economia e a redução da participação do estado nas atividades econômicas. Houve ainda a partir daí a quebra do monopólio estatal em setores que antes eram considerados estratégicos, tais como a produção de energia, as comunicações, seguido pela venda de grandes empresas de domínio do Estado. Nesta linha de entendimento, Boito Jr. (1999:29), ao criticar os apologistas da livre iniciativa e concorrência, pontua que “o monopólio é maléfico se for exercido por uma empresa estatal, mas é benéfico se estiver nas mãos de grupos privados”.

No conjunto das determinações que desenham o fenômeno é preciso perceber que junto a estas transformações na política econômica do estado - até

então protecionistas de certo modo – muitos movimentos da sociedade organizada e da pressão política de diversos setores dentre os trabalhadores acabaram se convertendo em estratégia de consolidação das políticas em curso. Ou seja, não foram poucos os movimentos, dentre estes muitas organizações não-governamentais, que acabaram aliando-se ao Estado no sentido de receber dele benesses e financiamento para seus projetos.

É preciso, então, estabelecer relações entre os novos atores da sociedade civil e a sua valorização no cenário neoliberal – enquanto instância de respostas às demandas do conjunto da população – não mais como o eram no modelo proposto pelo Bem-Estar Social. Na verdade, o momento pós-90, no Brasil, que aprofunda seus limites e contradições até nossos dias, expressa a derrubada de uma tentativa de instalação mais efetiva de um Estado de garantias e direitos aos trabalhadores. Instala-se, todavia, um modelo de desresponsabilização do Estado. Na análise de Behring (op. cit.), a política social entra no cenário atual como paternalismo. É desse modo que se processa uma gradual remessa de responsabilidade do Estado para setores da sociedade e “aos poucos (já que há resistências e sujeitos políticos neste processo), vai configurando um *Estado mínimo* para os trabalhadores e um *Estado máximo* para o capital” (Behring, 2002).

A minimização do Estado para com os gastos sociais encontra seu anteparo nas ações organizadas da sociedade, do empresariado e da focalização das políticas públicas. “Para os neoliberais, focalizar os gastos públicos significa dirigi-los, ao menos em tese, para a população de baixa renda, mas ao mesmo tempo, concentra-los num piso mínimo e reduzido de serviços” (Boito Jr. 1999). Em última instância, trata-se de uma nova forma de “regular a pobreza” e mantê-la a níveis suportáveis (Beghin, 2005). No anexo 10 colocamos algumas tabelas

analisadas por Beghin (ibid.) que dizem respeito à participação social das empresas na comunidade e as suas principais motivações. Uma dessas tabelas de dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) cabe reproduzir aqui:

“Tabela 5 – quais foram os principais resultados que a empresa alcançou com a realização de atividades sociais?”

Resultados percebidos	Número de empresas	%
Melhorou a relação da empresa com a comunidade	3.395	73%
Melhoraram as condições de vida na comunidade	2.956	65,6%
Aumentaram a satisfação pessoal e a espiritual do dono da empresa	2.106	46,7%
Melhorou a imagem da empresa	1.886	41,8%
Melhorou o envolvimento/compromisso do empregado com a empresa	1.008	22,4%
Aumentaram a motivação e a produtividade dos empregados	560	12,4%
Total de referência	4.509	-

Fonte: Pesquisa Ação Social das Empresas no Brasil – IPEA/DICOD (2002). Tabulação Especial para empresas com mais de 500 empregados.”

Compartilhamos a visão de Boito Jr., na qual, “a focalização, com o envolvimento de ONG’s e associações filantrópicas, tem criado uma aparência de participação democrática e logrado, inclusive, cooptar direções de movimentos populares” (op. cit., p. 83).

Na realidade, a participação de entidades da sociedade civil como executoras de programas de governo não é nova. A FUNABEM, por exemplo, desde a sua criação na década de 60, financiava convênios com entidades, em geral religiosas, para a operacionalização da proposta de atendimento ao “menor”. A fase atual é notadamente nova pelo fato, entre outros, de que entidades privadas são unicamente encarregadas pela operacionalização de políticas públicas de atenção

aos segmentos juvenis. O Estado aí entra como o elemento financiador (requerendo na maioria dos casos uma contrapartida da instituição), além de fiscalizador e controlador.

No caso do recente programa para jovens de 16 a 24 anos do Ministério da Educação “Escola de Fábrica”, as organizações da sociedade civil entram como “unidades gestoras” do programa e as empresas como “unidades formadoras”. Uma terceira “unidade” é chamada de “certificadora” que responde pela certificação daquele curso que o jovem venha a fazer na empresa. Segundo estimativas do MEC, o programa pretende atender em 2006, quarenta mil jovens em mais de 700 empresas conveniadas. O jovem recebe uma bolsa auxílio por até um no de R\$ 150,00 (cento e cinqüenta reais). O referido programa é assim definido:

“O Programa Escola de Fábrica é uma iniciativa do Governo Federal, executado através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e tem como objetivos incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho através de cursos de iniciação profissional em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas gerando renda e inclusão social”⁴⁶.

Nesta mesma linha segue o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), destinado a jovens de 18 a 24 anos que “terminaram a 4^a mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não tem vínculos formais de trabalho”. Este programa, vinculado à Secretaria-geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e o Ministério do Desenvolvimento. Um de seus objetivos é “romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil”. Além das aulas de complementação escolar (ensino fundamental) e

⁴⁶ Informações do endereço www.mec.gov.br/escoladefabrica. Acesso em maio de 2006.

qualificação profissional o jovem desenvolve ações comunitárias e recebe uma bolsa de R\$ 100,00 (cem reais). Segundo o documento de lançamento do Projovem:

“O Programa será executado em parceria com as prefeituras das 27 capitais brasileiras. Poderão integrar-se ao Programa outros participantes locais como governos estaduais, CEFETs, universidades, unidades operacionais do Sistema S, organizações da sociedade civil, igrejas etc.”

Junto a estas iniciativas – sempre em parceria com entidades da sociedade civil – encontra-se ainda o Programa Primeiro Emprego (PPE) e o Voluntariado (nos termos da Lei da nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998). Em ambos o jovem recebe um bolsa de cento e cinquenta reais para, no primeiro caso, qualificar-se ou, no segundo caso, prestar um serviço voluntário durante vinte horas semanais e por este receber a referida bolsa. Além destas, os municípios e os Estados também vem conduzindo programas de atenção ao jovem nas áreas de trabalho, aumento da escolaridade, esportes e lazer, cultura entre outros. Como não se enquadra nos objetivos desta pesquisa a realização de um inventário destas ações, basta dizer que as organizações não governamentais ou as empresas encontram-se no centro da operacionalização da maioria esmagadora dessas propostas. A Fundação Abrinq, por exemplo, é uma das parceiras do “Programa Jovem Aprendiz Petrobras”, desenvolvido em parceria com o Senai, o Senac e o Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica)⁴⁷.

Portanto, conforme pontuamos no capítulo 2, muitas dessas organizações não-governamentais, são hoje as responsáveis pela condução das propostas de educação profissional de jovens trabalhadores sob as determinações da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097, de 2000). Isto é, o Estado, a partir desta Lei, e

considerando o movimento histórico, em especial, a partir da década de 90, delega às instituições de atendimento à criança e ao adolescente, registradas no Conselho Municipal da Criança e Adolescente, a tarefa que desde a década de 1940 era obrigação apenas do Senai e, mais tarde, do Senac.

Fundamental é aqui trazer uma conclusão lúcida e crítica de Boito Jr., na íntegra, que nos ajuda a fazer uma “ponte” com as discussões do próximo capítulo.

Para este autor,

“A grande maioria das ONG’s tem desempenhado em toda a América latina o papel de auxiliares da aplicação do neoliberalismo. Essas organizações mudaram de caráter ao longo da história recente. Na década de 1970, foram organizações que auxiliaram na luta contra as ditaduras militares no Cone Sul. Ao longo dos anos 80, passaram a ser, na sua maioria, organizações voltadas para a elaboração e aplicação de projetos de desenvolvimento econômico e social, abandonando a função de organizar ou subsidiar a luta operária e popular. O continente conheceu, então, uma explosão de ONG’s, quase todas financiadas por organizações empresariais, políticas e religiosas dos países imperialistas. A participação de ONG’s e associações filantrópicas na aplicação da política social tem desprofissionalizado e desinstitucionalizado os serviços sociais tornando-os precários e incertos, oferecidos mais como filantropia pública que estigmatiza a população usuária do que como direitos sociais. É uma espécie de retrocesso à filantropia capitalista do século XIX, que fora superada pelo Estado de bem-estar” (Boito Jr., op. cit., p. 83,84).

É com esses pressupostos, pois, que, após uma breve passagem pelos principais aspectos da nova configuração do capitalismo e do desenho do Estado neste cenário, entraremos no terreno do empírico de nossa pesquisa: a organização não-governamental “São Martinho”.

⁴⁷ Informações do endereço www.conexaoaprendiz.org.br. acesso em maio de 2006. No Rio de Janeiro, a Associação Beneficente São Martinho vem trabalhando em parceria com a FUNCEFET e o Senai na condução do programa de aprendizs da Petrobrás.

Capítulo IV

AS ONG'S COMO MEDIADORAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS JOVENS TRABALHADORES: O PROJETO “MUNDO DO TRABALHO” DA ASSOCIAÇÃO SÃO MARTINHO

A partir das análises e referenciais teóricos apresentados nesta pesquisa, pudemos ao longo dos capítulos anteriores entender a forma como o capitalismo foi assumindo o caráter hegemônico e nucleador das relações sociais de produção no mundo. A expansão do capitalismo se deu em escala global, distribuindo suas promessas *civilizatórias* (Mészáros, 2002) como também as suas crises, que se expressaram em maior ou menor grau de acordo com as realidades sócio-históricas de cada contexto afetado. Vimos que o século XX experienciou, sob o capitalismo, duas grandes crises cíclicas – uma em fins da década de 20, tendo como expoente a chamada “Grande Depressão” de 1929; e uma segunda, quatro décadas depois, marcada, em especial pela crise do petróleo em 1973. Neste intervalo *entre-crisis* pode-se falar em uma *época áurea* do capitalismo, como sinalizam alguns autores dentre estes Eric Hobsbawm (1995). A ligação mais direta que se pode atribuir ao relativo “sucesso” deste período, refere-se ao que Oliveira (1998) chamou de “*padrão de financiamento público da economia capitalista*”. Ou seja, a resposta do capital àquela primeira crise é considerada, nesta perspectiva, como aportes de prevenção de novas crises. Conforme observamos no capítulo anterior, este padrão recebeu o nome de *welfare state* ou ainda *keynesianismo*; este último em alusão ao seu principal mentor, John Keynes. Neste modelo, o Estado entrava como o grande regulador da economia, além de direcionar grandes somas no gasto social.

A formulação desta resposta enquanto prevenção da crise, não foi suficiente, no entanto, para conter o novo abalo que a estrutura capitalista sofreria. A crise que tem seu ápice em princípios da década de 70 no mundo provoca efeitos

em cadeia que se espalhará por todo o globo. Neste contexto, foi preciso buscar respostas – e rápidas – para agora conter, ao mesmo tempo prevenir qualquer nova ameaça. Na linha de entendimento de autores como Harvey (1992), buscamos entender os mecanismos embricados na prática social que formatam as condições para a reprodução do sistema. Baseado no que o autor chama de *modo de regulamentação* para cada regime de acumulação, podemos falar em uma *coerência do sistema econômico-político-social*. Neste sentido, o chamado *neoliberalismo*, enquanto um “corpo de doutrina coerente”, conforme apontou muito bem Perry Anderson (1995), foi a resposta encontrada para a reanimação do capitalismo global.

Os efeitos deste novo momento se fizeram e fazem sentir em varias dimensões sociais. No lado do trabalho, a reestruturação produtiva, em que amplos setores da população trabalhadora se viram ameaçados pela onda de desemprego, condições precárias de sobrevivência e subempregos, sob a justificativa das *novas formas de organização do trabalho* e da incorporação de novas tecnologias (Deluiz, 1994). Por sua vez, o capital, ancorado pelo Estado, passam a, não mais atuar estrategicamente na economia ou, no caso deste último, investir nas ações de amparo social – antes, terminam por – ao fazer coro com o receituário neoliberal – delegar às organizações da sociedade a tarefa de alívio e controle da pobreza, além dos serviços públicos essenciais ao conjunto da população.

Conforme pontuamos no capítulo anterior, o Brasil caminhou a reboque no sentido dos ajustes feitos naquele momento nos países centrais. Na década de 90, no entanto, as políticas sociais aqui implantadas e os ajustes econômico-políticos podem muito bem ser caracterizados como “passos de lebre”.

Será no conjunto dessas novas configurações, citadas anteriormente, e no jogo de interesses do capital e os embates do trabalho, que a chamada Lei da Aprendizagem passa a funcionar como a porta de entrada para que organizações da sociedade civil passem a operacionalizar ações de formação profissional de jovens das classes populares. De acordo com o exposto no capítulo 2, o Senai, desde a década de 40 – seja pelo decreto de sua própria fundação em 1942, ou pela CLT, de 1943, era o responsável pelos programas de aprendizes nas empresas. Naquele momento apenas os estabelecimentos industriais, comerciais, de comunicação e pesca eram obrigados a ter aprendizes. Com o inchaço do setor de serviços em detrimento da indústria, a Lei passa a abranger – e obrigar – todos os *estabelecimentos de qualquer natureza* a ter aprendizes. No cenário atual, embora o Sistema S goze de maior legitimidade social e política no meio empresarial e na sociedade de modo geral – dado inclusive a sua história de mais de seis décadas – são as organizações não-governamentais que vêm aportando maior número de iniciativas nesta área. Soma-se a isto que as próprias organizações não-governamentais vêm fazendo grandes convênios com o Estado para a operacionalização dos Programas de Aprendizagem. Exemplo disso podemos citar, o Centro Salesiano de Educação do Menor (CESAM) que, em convênio com a Caixa Econômica, o Banco do Brasil e outros órgãos públicos, operacionaliza todo o programa “Adolescente Aprendiz” nestes espaços. A Associação Beneficente São Martinho, espaço de nossa pesquisa, também mantém em seus muitos convênios alguns destes com órgãos públicos para a condução de programa de iniciação profissional de adolescentes, tais como Petrobrás, Eletrobrás, Instituto de Resseguros do Brasil (IRB), BNDES, Fiocruz, entre outras.

Na mesma linha de entendimento de Armando Boito Jr. (1999), é preciso, após feito uma breve imersão na crise e nas respostas a ela dadas, situar concretamente a “grande maioria das ONG’s” como, na verdade, assumindo papéis de “auxiliares da aplicação do neoliberalismo”, em especial, porque “mudaram o seu caráter ao longo da história recente” (Boito Jr., op. cit.). Desse modo, neste capítulo queremos colocar um pouco a história da criação da instituição *Associação Beneficente São Martinho*, e nela, o programa de aprendizes que desenvolve. Desse modo, esperamos realizar um confronto teórico-prático entre o que preconiza a legislação e o que a entidade pratica como formação profissional junto às mais de 20 empresas conveniadas na cidade do Rio de Janeiro. Vale citar que a São Martinho, dado à posição assumida ao longo das duas últimas décadas e sua atuação na Cidade do Rio de Janeiro, vem sendo objeto de muitos estudos e pesquisas nacionais e internacionais, dentre estes Lunardi (1996), Nunes (1998), Moraes (2006), Rosa Lúz (2005), entre outras.

4.1. Compendo o cenário: ONG’s nas décadas de 1980 e 1990

Será na efervescente década de 1980, em que entidades da sociedade resistiam às propostas dos ajustes globais ao mesmo tempo em que lutavam pela garantia de direitos sociais, conforme aponta Laura Soares (2000), que surgirá a iniciativa de pessoas religiosas para a criação de uma instituição de atendimento à criança e ao adolescente que tinham nas ruas a sua fonte de renda e sobrevivência (Acosta, 1998). Desse modo, queremos pontuar a criação da Associação São Martinho no contexto da propulsão das organizações não governamentais. Dado que *a realidade não se mostra no imediato* (Kosik, 2002), entender o fenômeno, mas que

constatar o aparente, é necessário conhecer suas raízes, afastar-se deste emaranhado caótico – não numa perspectiva positivista de neutralidade – e ao mesmo tempo estar junto dele para apreender as múltiplas determinações.

Com estes pressupostos nos aproximamos, em primeiro lugar, do objeto desta pesquisa – a Lei da Aprendizagem praticada por uma organização não governamental (São Martinho) em convênio com empresas públicas e privadas e, nele, de alguns dos seus principais condicionantes. Dentre estes, cabe destacar neste momento: o papel social das organizações não-governamentais e o contexto do surgimento da Associação Beneficente São Martinho; a sobrevivência das ong's e sua fatia na absorção e formação de mão-de-obra dos trabalhadores.

No cenário brasileiro o aparecimento das ong's é uma fase relativamente recente. A maior efervescência se dá nos anos 1980, coincidindo com a abertura política pós-ditadura militar (1964-1984) e a fase de elaboração da atual Constituição da República (1988). As bandeiras que muitas delas levantavam, na realidade, estiveram presentes na história do Brasil em momentos anteriores na luta por direitos sociais. Podemos dizer que desde a década de 20, a partir de intensos movimentos dos trabalhadores organizados, os avanços no resguardo de direitos da crianças e adolescentes culminaram com a elaboração do Código de Menores em 1927. Naquele código ficava proibido o trabalho aos menores de 12 anos, como também àqueles menores de 14 anos que não haviam concluído o ensino primário. O Código previa ainda a proibição de trabalho noturno ou prejudicial à saúde e á moral aos menores de 18 anos (Bazílio, 2001:32). Em se tratando de filhos dos menos abastados – ou seja dos “pés e mãos” da cambiante economia brasileira – ou ainda dos “desvalidos da sorte” (Castel, 1997), as iniciativas de “amenização” da

labuta e da sorte a que estavam “destinados” marcaram as páginas de nossa história.

Se é possível apontar diferenças no que tange ao olhar para esta criança, substancialmente o tratamento permanece inalterado ao não se colocar em foco a força motriz da produção da pobreza e desigualdade social no Brasil: o modo capitalista de produção com seu voraz “instinto” de acumulação. Dentre as iniciativas que buscavam a manutenção de uma ordem na nascente produção da desigualdade social brasileira, de modo a conviver harmoniosamente com os pobres - e deles necessitar - destacam-se neste conjunto as instituições e pessoas religiosas. Tradicionalmente no Brasil a assistência infantil teve como base as ações da Igreja Católica (Lunardi, 1996:24). Desde a Companhia de Jesus, que cuidavam da evangelização dos pequenos indígenas e os transformavam em trabalhadores dos engenhos (Couto, 1997 apud Bazílio, 2001), até a atualidade das “pastorais do menor”⁴⁸ e ONG’s ligadas a instituições religiosas, a questão da infância/adolescência vem sendo enxergada a partir de pressupostos morais e da garantia da ordem. Não por um acaso, a luta pelo ensino laico e público se deu com acirradas disputas no terreno ideológico e político (Romanelli, 1978).

A discussão se amplia, conforme pontuamos anteriormente, quando enfocamos a desresponsabilização do Estado de suas funções sociais, lançando às ong’s e, portanto, à sociedade, a incumbência de produzirem respostas à chamada *questão social* (Lisboa, 2003:256).

Até o século XIX a assistência à criança e ao adolescente era assumida pela igreja Católica, predominantemente, e a partir do século XX a ação governamental passa a ser implementada. Um eixo que se apresenta norteador,

tanto naquele momento quanto nos contornos das ações atuais, conforme apontamos no capítulo primeiro, é que o trabalho árduo e a formação profissional eram/são visto como a “via preferencial para a resolução ou controle dos problemas causados pelos jovens provenientes das classes populares” (Bazílio, 2001:31). Será, portanto, através do trabalho, da formação profissional, que a sociedade extirpará seus males.

Conforme discorremos anteriormente, o trabalho para a juventude remonta à épocas pré-coloniais quando eram trazidos os “aprendizes” nos navios portugueses para servirem de trabalhadores e serviçais para os marinheiros e comandantes. No solo brasileiro, já em 1585 existiam cinco “Casas de Muchachos” que tinham o objetivo de *“transformar os pequenos indígenas em civilizados trabalhadores dos engenhos e garantir sua evangelização”* (Bazílio, 2001:11). A partir daí a sedimentação do senso comum em torno da questão do trabalho de crianças e jovens situou-se no patamar trabalho = redução do risco de marginalização. Construiu-se uma ideologia de que crianças e jovens pobres tinham um “potencial embrião” à marginalidade e, portanto, dar a elas uma “profissão” representava uma saída para que assim não se tornassem e, conseqüentemente, não colocassem em risco a “paz social” (Bazílio, 2001:36). Esta perspectiva de enxergar o “fenômeno” (no limite apenas da aparência) trouxe resultados impactantes na condução das políticas de atenção à criança e ao adolescente desde o primeiro Código de Menores (1927) até os nossos dias.

A perspectiva presente naqueles momentos não era, evidentemente, de repensar o modelo em vigor que produzia e naturalizava a marginalização e as profundas desigualdades nascentes. O “menor” era visto como um perturbador da

⁴⁸ Pastorais do menor trata-se de um setor da igreja responsável exclusivamente pelo atendimento a crianças e adolescentes; em geral, tratam-se de ações assistenciais emergenciais e , não raro,

ordem. Estavam propensos à marginalidade e a prática de atos lesivos à sociedade. Diante disso, aliam-se discursos morais/religiosos e de manutenção da ordem social na tentativa de sanar os problemas existentes, bem como o risco advindo deles. Desse modo, a disciplina e a labuta eram a saída.

Bazílio (op. cit.: 33) destaca que a partir do final dos anos 1970 e durante a década de 80 foram desenvolvidos diversos conceitos para tratar a questão do trabalho do adolescente; entre estes destaca a idéia de “ressocializar”, “integrar” ou “reeducar”. Tais conceitos em sua gênese e operacionalização conduzem claras ideologias com respeito às classes trabalhadoras e a tentativa de amenização do conflito entre as classes. A discussão que desponta ao analisarmos o trabalho do adolescente, hoje, é a mudança substancial que vem ocorrendo em especial a partir do final da década de 1990 e início do século XXI que diz respeito aos mecanismos e conteúdos da formação profissional dos filhos das classes trabalhadoras. Para os “desvalidos da sorte”, desde sempre na história do Brasil, foi privilegiado a formação direta em oficinas, em trabalhos servis e subalternos na escala da produção. Segundo Bazílio (op. cit.:33), a perspectiva de formação profissional do jovem no Brasil foi de uma ausência de preocupação com as “letras”, no entanto, sempre com as “ações”. Quando se coloca uma nova perspectiva de formação em nosso tempo, em que os conteúdos ligados às “letras” se impõe, é necessário avaliar esta “transformação “ inserida num contexto mais amplo de relações sociais e interesses econômicos em voga. O motivo pelo qual a escola é colocada no centro da cena faz soerguer a ideologia do capital humano, aliás, com a força impressa hoje pela lógica neoliberal, em que pesa sobre o indivíduo a responsabilidade total por seu “destino”.

Junto aos paradigmas desenvolvidos nas décadas de 70 e 80, conforme pontuamos mais acima, e as ações deles decorrentes, vale ressaltar a efervescência

política presente naquele momento aliada às profundas crises que emergem a partir do fosso entre os mais ricos da população brasileira e a grande maioria composta pelos mais pobres dentre a população. O chamado “milagre brasileiro”, como já discorreremos, foi emblemático deste momento em que, apesar do notável crescimento industrial e o aumento do PIB (crescimento de até 11% em média anual), a acumulação e o conseqüente agravamento dos problemas sociais foram as principais marcas que se perpetuam até os nossos dias.

Em meio a estas crises, surge no bojo da sociedade, em especial a partir da Igreja, iniciativas que visam a superação das condições individuais dos sujeitos mais atingidos. Aliado à propulsão das organizações não-governamentais, as iniciativas religiosas pareciam caminhar no mesmo sentido: todos lutavam por melhores condições de vida e dignidade da maioria da população.

4.2. São Martinho: o cavaleiro-monge que divide a sua capa

Completando no ano de 2006, vinte e dois anos criação, a Associação Beneficente São Martinho é uma organização vinculada à igreja Católica. Muitas organizações não governamentais foram criadas a partir de iniciativa confessional, com predominância para a Igreja Católica. No caso da Associação Beneficente São Martinho, vinculada à Província Carmelitana de Santo Elias, sua constituição a partir de pessoas ligadas à Igreja, e o seu nome possuem uma história muito particular. A história de muitas instituições de atendimento à criança e adolescente vinculadas a iniciativas religiosas carregam consigo uma ligação muito particular com o santo ou “patrono” que levam o nome. A começar pela história do nome “São Martinho”, é

possível tecer considerações com respeito ao próprio modelo de intervenção social adotado.

Martinho, para a época, foi um grande benfeitor. Ajudava os pobres e sua veneração se deu exatamente por esta qualidade, ou “virtude”. É preciso, no entanto, na linha teórico-metodológica que escolhemos, não apenas considerar o milagre ou aparição que o elevou à categoria de um “mortal-divinizado”, como também o panorama histórico e político em que estava mergulhada a sua época. Por isso, vamos a algumas considerações.

Martinho, nascido na Hungria (Antiga Panónia), entre 315 e 317 d.C., era filho de um militar do exército romano. Entrou para o exército com 15 anos, chegando a ser cavaleiro da guarda imperial. Tinha a religião de seus antepassados, deuses que faziam parte da mitologia dos romanos e venerados em todo o Império Romano.

É exatamente nesta mesma época que, numa batalha, o imperador Constantino, o Grande (que na época eram considerados “*dominus et deus*” – senhor e deus), teria visto no céu - antes da batalha com Maxêncio, em 312, a frase: “*In Hoc Signo Vincas*” (“*Por este símbolo[cruz de Cristo] vencerás*”). Como saiu vitorioso da batalha, converteu-se ao cristianismo, dando início – em todo o império a chamada “constantinização do cristianismo”, através da construção de grandes templos cristãos em todo o império; coisa que até então não havia, já que os cristãos acudados por todo o império não se reuniam em templos, e sim em casas. Com o imperador convertido ao cristianismo, tornar-se-ia difícil, portanto, para qualquer de seus soldados permanecer com as antigas práticas religiosas chamadas de “pagãs” à época, sob o risco de ser banido do exército, e até morto.

Na verdade, a partir do século IV, o Império Romano sentiu o ruir de todas suas fortalezas e a fragmentação de seu poder. O crescimento de uma casta de pessoas extremamente pobres – que por ordem do imperador não podiam sair de suas terras ou mudar de profissão, além do enorme contingente de escravos, representavam uma abissal fragilidade no sistema. Durante o final do século III e início do século IV, um movimento identificado como uma “anarquia militar”, além de grandes proprietários de terras que agiam à revelia do sistema, haviam se instalado na região da Itália. Esses proprietários acabavam por dar segurança e trabalho aos deserdados da terra pelo imperador. Os militares pertenciam a uma categoria identificada como *plebeus ricos* e em sua maioria provinha de regiões fora de Roma, como era o caso de Martinho. Na época em que viveu Martinho, a iminente queda do Império Romano já se fazia sentir. As constantes invasões de povos do oriente – com poderosos exércitos – despojavam e arrasavam as cidades conquistadas. Com um esquema de arrecadação de impostos cada vez decadente e, conseqüentemente, um empobrecimento de populações inteiras, os proprietários de terras aumentavam cada vez o seu poder, enfraquecendo o império, favorecendo, com isso, a tomada de poder por povos estrangeiros e oponentes de Roma.

Será em meio a este turbulento contexto político e social que o Jovem Martinho, militar por herança de família – e inclusive por determinação imperial – conta a história que, numa noite chuvosa de inverno, às portas de Amiens (França), ia a cavalo, provavelmente, no ano de 338,

“quando viu um pobre com ar miserável e quase nu, que lhe pediu esmola e Martinho, que não levava consigo qualquer moeda, num gesto de solidariedade, cortou ao meio a sua capa (clâmide) que entregou ao mendigo para se agasalhar. Os seus companheiros de armas riram-se dele, porque ficara com a capa rasgada. Segundo a lenda, de imediato, a chuva parou e os raios de sol irromperam por entre as nuvens. Sinal do céu. Seria milagre?”⁴⁹

⁴⁹ Excerto do portal eletrônico www.leme.pt/biografias/m/martinho.html.

Conta a lenda, que no dia seguinte Martinho teve uma visão e ouviu uma voz que lhe disse: “Cada vez que fizeres o bem ao mais pequeno (no sentido social de mais desprotegido) dos teus irmãos é a mim que o fazes”. Esta voz seria do próprio Jesus Cristo. E, segundo afirmam alguns, aquele mendigo era o próprio Jesus em forma de um pobre que necessitava de uma urgente ajuda.

A partir desse dia Martinho, que dantes perseguia os cristãos, passa a olhar para eles de outro modo. O cristianismo que teve dificuldade de se impor como religião nos três primeiros séculos da Era Cristã, a partir de Constantino, (batizado no leito de morte em 337 d.C.) a religião foi aceita como a religião do Estado. Tendo encontrado com o pobre mendigo – que para ele seria o próprio Jesus Cristo, Martinho é batizado, na Páscoa de 337 ou 339 – mesma época da morte de Constantino. Martinho, então, prefere o exílio do que ter de esperar até 40 anos para deixar o exército. Ainda militar funda o primeiro mosteiro, de Ligugé e depois o mosteiro de Marmoutier, perto de Tour, na França. Mandou destruir templos de deuses considerados pagãos e introduziu festas religiosas cristãs, defendendo a independência da igreja do poder político. Face às invasões do oriente, que ostentavam não só o poder como também eram devotos de outras religiões, a ligação dos povos dominados no decadente Império, na verdade, estaria representando a estreita ligação de alguém com o Estado, já que o catolicismo havia se tornado a religião oficial. Neste contexto, sugere-se que uma proposta de cisão da Igreja com o poder político-estatal era mais viável. No ano de 357 Martinho é dispensado oficialmente do exército e continua a espalhar a fé cristã. Morre em Candes, no dia 8 de Novembro do ano de 397 e seu corpo chega á cidade de Tours

no dia 11 de Novembro⁵⁰. O seu culto começou logo após a sua morte. Em 444 foi elevada uma capela no local.

4.2.1.A gênese da Associação São Martinho

No ano de 1984 surgirá, então, uma iniciativa gerada a partir da sensibilização de pessoas religiosas para o atendimento da problemática de crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas do Centro da cidade do Rio de Janeiro ou apenas se utilizavam delas como recurso de sobrevivência e até como espaço de “moradia”. A instituição criada receberia inicialmente o nome de *Sociedade Beneficente São Martinho*, depois transformada em *Associação Beneficente São Martinho*, nome dado em referência ao soldado romano, conforme vimos acima, - transformado em monge, que divide, em solidariedade a um mendigo, a sua capa a fim de que este afugentasse o frio e a chuva.

Para abordar este tema, conforme anunciamos na apresentação, consultamos alguns documentos: uma dissertação de mestrado do Departamento de Serviço Social da PUC intitulado “*São Martinho, onde estão teus meninos?*” (Lunardi, 1996), que, numa perspectiva crítica aborda os processos que se deram naquele início e algumas contradições desde lá presentes; um segundo documento com o título “Subsídios teóricos para a prática educativa da São Martinho” (Acosta, 1998) que descreve a filosofia, pressupostos ideológicos e religiosos da São Martinho e realiza um resgate histórico da instituição; e outros pequenos textos, dentre eles, o “Projeto Político-Sóciopedagógico” atual da Associação (São Martinho, 2005). Além

⁵⁰ O aniversário da Associação Beneficente São Martinho ocorre no dia 11 de novembro a cada ano, mesmo não sendo o dia de sua fundação, a fim de homenagear o santo benfeitor que dá nome à organização.

disto, a trajetória acadêmica no mestrado foi trilhada junto aos meus 3 anos e 6 meses de trabalho na própria São Martinho; primeiro como Pedagogo, e nos dois últimos anos (junho de 2004 a maio de 2006) como coordenador de uma das unidades de atendimento. Nestes anos trabalhei na instituição em projetos de abrigo, ação complementar à escola, e no projeto Inserção do Adolescente no Mundo do Trabalho, este último, terreno de nossa pesquisa de campo.

Trazer aqui a história revela-se de suma importância para o desenvolvimento do nosso campo de pesquisa e, nele, o objeto em questão nesta dissertação. O registro que aqui fazemos, seja a partir dos documentos citados e de nossas observações ao longo dos últimos três anos (2002-2005) enquanto profissional desta instituição, não pretende ser exaustivo do ponto de vista descritivo ou analítico. O que segue são pontuações necessárias ao entendimento do cenário e bastidores de uma história que se mistura à própria história das organizações não-governamentais e do gradual desmonte da (incompleta) ação do Estado sobre as políticas sociais e a conseqüente transferência de responsabilidades para setores da sociedade civil.

Uma primeira dificuldade se colocou quando da fase de coleta de dados e materiais para estas pontuações que cumpre aqui destacar: os registros sobre a São Martinho, sua história ao longo dos últimos 20 anos são escassos dentro da própria instituição. O documento de Acosta, tido como “referencial da história da instituição”, segundo membros do corpo executivo, foi escrito em 1998. Daquele momento até hoje (2006) sete anos são passados onde substanciais mudanças de diversas ordens se sucederam, no entanto, ao nos dirigirmos aos setores responsáveis nos foi dito que aquele era o material disponível. A dissertação de mestrado citada

(Lunardi, op. cit.) apesar de narrar com profundidade e crítica a época de sua criação, trata-se de um documento igualmente antigo (1996).

O “*Projeto Político-Sóciopedagógico*” (2005) retoma algumas partes do documento de Acosta (op. cit.), e também se utilizou em sua formulação de relatos orais de pessoas que estiveram nos momentos iniciais da fundação da São Martinho, ficando passível, portanto, de equívocos cronológicos ou de fatos ocorridos. Vale lembrar ainda que no momento da pesquisa, tivemos acesso ainda a outros materiais como *folders*, relatórios anuais, relatórios setoriais e ainda foi possível a participação em muitas reuniões, encontros, palestras, além da observação criteriosa diária na organização e que foram – todos – indispensáveis na composição de uma análise para além de um olhar superficial e apressado. Ressaltamos ainda que existem profissionais na organização que trabalham praticamente desde a sua fundação (1984) e muitas vezes a eles se recorre para (re)construir esta história. Pudemos perceber, tanto nos documentos quanto nos relatos, alguns pontos conflitantes entre cada uma das versões, os quais não abordaremos aqui dada a sua secundariedade para este estudo. Com isso, preferimos recorrer apenas aos posicionamentos presentes nos documentos escritos. A escassez, todavia, desses documentos, como apontamos mais acima, pode ser emblemática da característica da organização, onde: a descontinuidade de projetos de ação é freqüente (justificada muitas vezes pela “dinâmica social”), existência deficiente de planejamentos consistentes – consolidados e ancorados na prática – além de uma hierarquização teoria-prática, privilegiando este último. Caberia refletir sobre o papel e o lugar na instituição da escrita de sua própria história; entretanto, sabemos que as sucessivas mudanças seja na direção da instituição ou no quadro de coordenadores e técnicos, provocam evidentemente

rupturas e descontinuidades. A pesquisa e leituras realizadas, bem como nossa experiência na área, levam-nos a concluir que tais características estão ligadas às próprias organizações não-governamentais brasileiras, onde além do amadorismo peculiar, a dependência de recursos externos e dos diversos governos atrela a execução de projetos de acordo com os pressupostos do financiador, o que acaba por criar ações descontínuas e com pouca coesão interna. A São Martinho hoje (2006) sobrevive com recursos de entidades de ajuda internacional como *Sint Martinus* (Holanda), *Jubilee Action* (Inglaterra), *Cáritas Suíça*, *Cordaid* (Holanda), entre outras. No relatório de atividades dos anos de 1999 e 2000, listam-se como financiadores de projetos da São Martinho outras instituições internacionais, tais como: BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), British Airways, Comunidade Européia, Cunina (Bélgica), Diocese de Passau (Alemanha), DKA (Dreikönigsaktion Der Katholischen Jungschar – Áustria), Foundation Florescer (Noruega), Grupone Missionario (Diocese de Treviso – Itália), Protestantische Kirch Rüschnikon (Suíça), Save the Children (África do Sul), Women’s World Day of Prayer – German Comimittee (Alemanha), entre outras.

Quanto aos financiadores nacionais, a instituição depende de recursos governamentais, como Fundação para Infância e Adolescência (FIA, Governo do Estado do Rio de Janeiro), Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), além de recursos provindos das empresas estatais conveniadas para a execução dos programas de aprendizagem.

A iniciativa da criação de uma instituição da monta atual parece, pelos documentos, não ter sido objetivo maior de um grupo de voluntários do Rio de Janeiro que realizaram um curso na Pastoral do Menor em São Paulo no ano de 1983 (Acosta, 1998, p.17) e, em seguida, participando das “Semanas Ecumênicas

do Menor”. A preocupação da sociedade naquele momento era com o crescente número de meninos e meninas que utilizavam as ruas como recurso de sobrevivência. O “milagre brasileiro” já havia passado. Restava agora elevadas taxas de inflação e crescente desemprego urbano. Neste contexto, acresce-se um agravante: o grande crescimento das favelas a partir da década de 1980 que coloca no cenário da Cidade Maravilhosa, antiga capital federal, figuras não muito “desejadas” e que representavam perigo, ameaça, constrangimento. Tal quadro mobilizava em especial os mais piedosos religiosos que, a partir de um olhar para as necessidades imediatas daqueles sujeitos, os recebiam enquanto parte do “reino de Deus”, mercedores de uma atenção especial que reduzisse o sofrimento legado pela vida que levavam. Paralelo as motivações de cunho religioso-cristão, a crítica ao Código de Menores (de 1979) e às políticas de governo que atendiam crianças e adolescentes em internatos, era uma constante naquele momento histórico, considerando os maus tratos recebidos e o fortalecimento da criminalização e marginalização nesses espaços. A abertura política pós-ditadura impelia agentes da sociedade e instituições a uma sede de mudança neste quadro que não era possível dentro daquele modelo de intervenção proposto pelo Código de Menores de 1979 e a Funabem.

De acordo com Acosta (op. cit.), um funcionário da antiga FUNABEM (Professor Roberto dos Santos) e uma religiosa salesiana (Irmã Adma Cassab Fadel), descontentes com as políticas oferecidas pelo Estado e com a situação cada vez crescente de crianças e adolescentes nas ruas – que acabariam por tornarem-se institucionalizadas – mobilizaram-se a fim de realizar um trabalho que caminhasse numa direção oposta à institucionalização “oferecida” nas entidades ligadas à Funabem. A idéia era ir aonde estavam esses meninos e meninas e, a partir dali,

desenvolverem um trabalho que fosse “preventivo” à marginalização e criminalização.

No âmbito da Arquidiocese do Rio de Janeiro, Dom Eugênio Salles, cardeal arcebispo, convoca, no final de 1983, as instituições religiosas que trabalhavam com crianças a fim de refletirem sobre a problemática de então (Lunardi, 1996: 34). Nasce a partir daí, a Pastoral do Menor no Rio de Janeiro. O momento, portanto, era de mobilização de setores ligados à igreja no sentido de provocarem respostas aquele caos instalado tanto na política de atendimento da Funabem, quanto nas ruas da cidade do Rio de Janeiro.

O funcionário e a religiosa acima citados, considerando a rica experiência no trabalho com adolescentes em regime de internação na FUNABEM, resolvem trilhar um caminho que fosse *ao encontro dos meninos de rua*. Assim, o primeiro programa da São Martinho foi denominado “Ao encontro do menino de rua”, no ano de 1984. A partir de uma palestra de sensibilização na Escola Naval (Rio de Janeiro), o professor Roberto dos Santos, acima citado, consegue reunir um grupo de alunos voluntários e partem para o tal “encontro”.

Tendo reunido o grupo de voluntários, o local escolhido foi a Praça Tiradentes e Central do Brasil. Na Praça, a atuação se deu com os meninos engraxates: ofereciam uma quantidade de dinheiro a mais para que aqueles meninos engraxassem seus sapatos e uma conversa era iniciada para diversas sondagens (Acosta, op. cit p.18). O que se seguiu foi uma maior adesão e confiança do grupo de meninos que ali perambulavam ou engraxavam os sapatos dos transeuntes apressados, a partir de diversos suportes, tais como bola (futebol), lanche, caixa de primeiros socorros, etc. Com um grupo de cerca de 50 meninos, o trabalho na Praça começava a “incomodar” (Acosta, op. cit., p.20) e a necessidade

de um espaço mais reservado para um trabalho estava posta. Este primeiro espaço foi cedido pela Catedral Metropolitana do Rio de Janeiro em seu porão. Dá-se início, então, em outubro de 1984 a uma tentativa de sistematização de um trabalho com aqueles meninos engraxates que tiravam das ruas (e dos sapatos) algum recurso para si e suas famílias.

Na Catedral o trabalho foi crescendo e a quantidade de meninos e meninas de rua naquele espaço, no pátio, no estacionamento, também começou a “incomodar”, assustar, causar medo:

“A tensão foi crescendo na medida em que as crianças foram ocupando as portas da Catedral e circulando livremente pelo pátio. As pessoas que freqüentavam a igreja tinham medo de serem molestadas e os donos dos carros receavam estacioná-los no pátio. Aquele espaço tinha se tornado dos meninos e meninas, e ali eles brincavam, pulavam, corriam, jogavam futebol e também brigavam” (Lunardi, 1996:37)

Desse modo era necessário um outro espaço que pudesse abrigar esses meninos, já que na praça ameaçavam a ordem. Na igreja também. O espaço foi conseguido tempos depois junto aos Arcos da Lapa, num terreno cedido pelo então prefeito Saturnino Braga (Acosta, op. Cit). A história recente demonstra que esses meninos e meninas continuam a ser um incômodo e uma ameaça. Cabe indagar: a quem?

4.2.1.1. O embrião do projeto “Mundo do Trabalho”: da admissão a demissão do “menino de rua”

A idéia da geração de renda através dos materiais para engraxar os sapatos esteve presente nos anos seguintes à criação do Programa “*ao encontro dos meninos de rua*”. Porém, não só recebiam os materiais necessários ao trabalho de engraxates, mas ainda diversas orientações ligadas à higiene e comportamento. Todavia, ares de mudança se avizinhavam: a preocupação com a ocupação de engraxate daqueles meninos era que “a falta de uma chance melhor podia levá-los facilmente para o submundo da marginalidade” (Lunardi, op. cit.;38). Em 1986 foi criado o Curso de Preparação para o Trabalho, como uma resposta a este desafio. Conforme já pontuamos, a idéia da disciplinarização de corpos e mente pelo trabalho retoma ali sua antiga tese. A idéia era ajudar os adolescentes a “assumirem responsabilidades e a exercitarem a própria cidadania através do engajamento no trabalho formal” (Lunardi, op. cit.: 38). Neste horizonte,

“A pedagogia empregada previa todo um programa de estudos, relações humanas e desenvolvimento de atitudes e habilidades referentes ao trabalho. Eram feitos estágios em empresas oficiais e particulares, dando aos meninos a experiência necessária para entrarem no mercado formal” (Lunardi, op. cit.: 38)

“O Banco da Providência emprestou uma sala onde dez meninos de rua foram preparados para ingressar no mercado formal de trabalho. O curso não podia ser muito longo e, considerando que em poucos meses não se profissionaliza ninguém, pensaram num curso que preparasse os meninos para Serviços Gerais. Desse modo /.../ davam um reforço à escolaridade: um pouco de canto, Educação Física, Noções de Relacionamento Humano, Higiene, Saúde, Formação da Personalidade e Leis Trabalhistas” (Acosta, 1998:22,23)

Esta iniciativa, entretanto, foi afastando (e foram afastados) gradualmente os meninos antigos engraxates. E o trabalho precisou ser “redirecionado” pois,

“as empresas passaram a exigir melhor qualificação dos adolescentes que eram encaminhados para o trabalho. Os meninos de rua, mesmo passando pelo curso de preparação, tinham dificuldades para atender esta exigência. Isso fez com que o projeto fosse direcionado aos adolescentes de periferia urbana, meninos também pobres, mas que não tinham as experiências e os ‘vícios’ dos meninos de rua. Aos adolescentes de rua eram oferecidos cursos nas áreas onde não se impunha um padrão rígido de comportamento e escolaridade. Em outras palavras: as ofertas e possibilidades para os adolescentes de rua foram reduzidas” (Lunardi, 1996:39)

Em 1986, conforme narra Acosta (op. cit.) foi firmado o primeiro convênio com a Associação Beneficente São Martinho com a empresa SERPRO (serviço Federal de Processamentos de Dados), para onde foram encaminhados aqueles 10 meninos que foram “preparados” no subsolo da Catedral (Banco da Providência).

De um lado, a emergência de um trabalho que fosse “preventivo” para que adolescentes não tivessem a infelicidade de chegar a FUNABEM (em especial Instituto Padre Severino ou Escola João Luiz Alves) ou que não utilizassem as ruas para de lá tirarem complementação de renda ou sua própria sobrevivência; de outro lado, a proposta era fazer uma crítica ao modelo de enfrentamento à “*questão social*” posta naquele modelo de institucionalização. Entretanto, buscar as verdadeiras raízes produtoras daquela situação, que subjazem tanto histórica quanto conjunturalmente, ainda era um desafio que os setores mais conservadores da Igreja e que não pareciam ter como horizonte. É razoável inferir que o grupo de “menores” na Praça Tiradentes não era apenas “incômodo” aos transeuntes, empresários, religiosos e polícia, mas ameaçadores de uma ordem posta e que, como tal, algo a ser feito precisava, a fim de que – se a perspectiva de superação não era dada, ou ainda tampouco buscada – ao menos a redução do impacto visual e uma nova institucionalização soasse como alternativa (melhor) à “feiúra” posta por meninos sujos, maltrapilhos e perambulantes. Eram (e são) marcas expostas de um sistema inerentemente excludente.

Cabe ressaltar que no mesmo ano de 1986, sob a gestão do governo do Presidente José Sarney, é instituído o *Programa Bom Menino*. O programa “obrigava as empresas com seis ou mais empregados a contratarem menores carentes (entre 12 e 18 anos) para exercerem atividades laborativas por quatro horas, mediante a percepção de ½ salário mínimo” (Minharro, 2003:87). Segundo esta autora, “procurava-se resolver o problema imediato do jovem carente (retirá-lo das ruas) sem nenhuma preocupação em formar o cidadão, nem prepará-lo para o exercício de uma atividade mais rentosa”. A autora ainda destaca uma crítica do jurista Oris de Oliveira onde aponta que “iniciativas como estas que apenas acentuam o paternalismo”, e o jurista “aduziu que programas como o do Bom Menino demonstram claramente a discriminação: crianças e adolescentes ricos têm direito à escola; aos pobres, reserva-se o trabalho precoce”. De acordo com Bazilio (1998) a proposta do Bom Menino era a criação de uma bolsa de estudo, tornando-se obrigatória a ida à escola. Segundo o autor, “justificava-se o programa pela prevenção da criminalidade: ‘é melhor trabalhar do que estar na criminalidade’”. Proposta essa bem próxima dos meninos engraxates da São Martinho. O decreto de criação do programa foi revogado em 10 de abril de 1991, quase um ano após a promulgação do ECA.

Pelos limites da pesquisa, não conseguimos informar porque algumas empresas conveniadas com a São Martinho adotam o apelido “bom menino” para os adolescentes que ali participam. Haveria alguma ligação com aquele programa?

Vinte anos depois do primeiro convênio da São Martinho com uma empresa (SERPRO) para inserção de adolescentes no mercado formal/assalariado de trabalho, em 2006 são 24 empresas que aderiram o programa ou que necessitam da instituição para operacionalizar seus próprios programas de “responsabilidade

social”, o que, em última instância, se assemelha com terceirização de serviços, o que discutiremos mais adiante.

4.3. Terceiro setor, “marketing social” e programas de aprendizagem

É mister destacar que a visibilidade da São Martinho se deveu a alguns fatores presentes nos anos iniciais de sua formação. Em primeiro lugar cabe concordar com a análise de que a partir dos anos 1990, “o combate à pobreza passa a assumir outros contornos, vigentes até o dia de hoje: trata-se, doravante, não de eliminar a pobreza mas de geri-la, de amenizar as seqüelas e as conseqüências desse fenômeno tido como uma característica intrínseca, quase natural, de sociedades como a brasileira” (Beghin, 2005: 22). Em meio a um mercado cada vez mais global e competitivo, as elites empresariais passam “a introduzir novos elementos de diferenciação de suas marcas” (Beghin, op. cit.:30).

“Esse é o papel do marketing social: trata-se de uma estratégia de negócios que busca criar uma imagem positiva da empresa por intermédio da defesa de causas sociais, culturais ou ambientais” (Beghin, op. cit.:30)

Se, de um lado, a década de 1980 foi fundamental na formulação de políticas, além da luta por direitos sociais e trabalhistas, numa arena em que era visível as tensões na relação capital-trabalho, para Beghin (op. cit.), o que se sucedeu em especial a partir dos anos 1990 foi uma tentativa do empresariado em aliar-se ao trabalhador e fazer dele não apenas um funcionário, mas um “ativista social”, assim como a empresa em que se encontra o é:

“O ativismo social empresarial procura diluir os conflitos resultantes da relação capital/trabalho e se constituir numa nova estratégia de negócios. /.../ diante desse quadro, as grandes empresas privadas, ganhadoras da globalização, vêm

procurando novas formas de enfrentar os problemas sociais que elas mesmas criaram com o intuito de se legitimarem nos territórios em que atuam” (p.31)

Será nesta mesma linha, que se inserem as discussões em torno do chamado “terceiro setor”. Lisboa (2003), na difícil tarefa de conceituar e situar criticamente o terceiro setor no atual estágio do capitalismo assim se expressa:

“O fato em tela é que ele é o terceiro, agindo como um setor funcional, suplementar e complementar da economia e do poder estatal, a eles subordinado. Seu sentido é atuar onde o Estado e o mercado são incapazes ou inadequados. Expressa uma forma de pensar a solidariedade enquanto filantropia, onde a dimensão do político é negada. Por não buscar fundar uma outra forma de regulação social, reduz-se a possibilitar apenas o convívio ‘solidário’ entre classes desiguais” (p. 256)

No esteio dessas considerações, Montaña (2005) faz importantes distinções dentro do debate entre “sociedade civil” e “terceiro setor”. Para o autor, o que vem sendo feito atualmente são artifícios ideológicos que procuram setorializar as dimensões da realidade como se entre elas não houvesse comunicação e relações de funcionalidade. Segundo Montaña, esta idéia de separação entre o primeiro setor - o Estado, o segundo setor – o mercado, e o terceiro setor – organizações e iniciativas da sociedade surgiu, enquanto conceito, a partir das teses do liberal John Rockefeller nos EUA em 1978. Este recorte, portanto, ao autonomizar a dinâmica de cada um dos “setores” acaba por deshistoricizar realidade social, “como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista” (Montaña, op. cit. p.53). Segundo Montaña, o “terceiro setor” é lançado no Brasil por um funcionário da Fundação Roberto Marinho.

“Seria, portanto, um exercício de ingenuidade pensar que a origem norte-americana do termo e sua relação com instituições ligadas diretamente ao grande capital sejam apenas dados de curiosidade. O conceito ‘terceiro setor’ foi

cunhado por intelectuais orgânicos do capital, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia” (Montaño, *ibid.*, p. 53)

Em Marx e Engels, “o Estado, o regime político, é o elemento subordinado, e a sociedade civil, o reino das relações econômicas, o elemento dominante”⁵¹. Para Marx, portanto, a sociedade civil correspondia ao conjunto das relações de produção e das forças produtivas, historicamente determinadas. “A *sociedade civil* e a *estrutura econômica* são, na perspectiva marxiana, a mesma coisa; e o Estado (parte da *superestrutura*) é um resultado desta, não um produto, e não uma esfera independente e com racionalidade própria” (Montaño, *ibid.*, p.124).

Os defensores do “terceiro setor” querem atribuir a Gramsci a setorialização tripartite: Estado-coerção, estrutura econômica e, entre eles, a sociedade civil. Montaño resume a essência do pensamento de Gramsci neste tema:

“Para ele, a superestrutura (ou o Estado *lato sensu*) é igual à sociedade política mais a sociedade civil, quer dizer, hegemonia reforçada pela coerção. É a primeira, a sociedade política (ou como ele mesmo afirma, o Estado-coerção) que desenvolve as funções de ditadura, coerção e dominação (por meio de ‘aparelhos privados de hegemonia) /.../ Desta forma, na verdade, o modelo teórico de Gramsci não é tripartite – Estado, sociedade civil e estrutura – como supõe os autores do terceiro setor, mas bipartite – Estado (*lato sensu*, que integra a sociedade civil e a sociedade política) e a estrutura econômica; não é portanto, setorialista, mas uma visão de totalidade”

No terreno da luta de classes, portanto, a sociedade civil, em Gramsci, “é uma categoria dinâmica, de movimento, capaz de ‘combinar’ na ação grupos sociais diferentes, forças convergentes e situações conjunturais dentro de amplos objetivos estratégicos” (Semeraro, 2001). Por fim, de acordo com Semeraro,

“É no âmbito das organizações da sociedade civil – dirá Gramsci – que se define a política e se opera a compreensão crítica de si mesmos por meio de uma luta

⁵¹ Marx e Engels, 1977, 3:111, apud Montaño, *op. cit.*

de hegemonias políticas, de direções contrastantes – antes no campo da ética, depois da política – para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real” (ibid., p. 83).

Se aglutinam hoje em torno do chamado “terceiro setor” instituições de diversas ordens e procedências, das mais ecléticas possíveis. A Associação São Martinho, desde os primórdios de sua fundação já tinha certa dificuldade de se impor como uma “organização não governamental” ou uma “pastoral” da igreja (cf. Lunardi, 1996). Hoje (2006), a dificuldade se acentua onde se impõe “padrões empresariais” – de qualidade, produtividade, contenção de despesas, reestruturação do quadro funcional (ou enxugamento de postos de trabalho, dantes necessários) permanecendo ainda com resquícios de ONG e de uma pastoral da igreja. O considerável número de parcerias e convênios da São Martinho com entidades empresariais, promove, portanto uma relação de dependência daquela às organizações a que está conveniada. Em virtude mesmo do repasse de recursos financeiros de diversos matizes, a vinculação ideológica e estes de faz necessária como recurso de manutenção de convênios. De todo modo, ainda que com toda uma heterogeneidade de procedências dos recursos, a ausência de autonomia político-ideológica opera no sentido, portanto, de um ecletismo que favorece a direção hegemônica hoje posta. A maioria dos convênios hoje – e responsável pelo maior repasse de recursos - são com as empresas privadas e estatais, e estas operam no sentido da consolidação da marca e dos objetivos junto à sociedade. O ápice do discurso são as ações chamada de *responsabilidade social*. Conforme define a publicação anual da empresa Petros (Fundação Petrobrás de Seguridade Social),

“Responsabilidade social é toda e qualquer ação que contribui para uma melhor qualidade de vida da sociedade. Já a responsabilidade social empresarial é um

compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico. Dessa forma, agindo proativamente e coerentemente no que tange seu papel específico na sociedade e à sua prestação de contas para com ela” (2003)

Os discursos de quem defende a responsabilidade social empresarial se misturam a filantropia, solidariedade e ao lucro. Só para citar um exemplo, destaco o trecho abaixo:

“A sociedade está exausta de tantos problemas e, o que é pior, cansados da deficiência estatal em solucionar esses problemas. É fácil notar que a sociedade está em constante transformações /.../ Um produto novo, lançado no mercado, é facilmente copiado, dado a grande facilidade ao acesso das tecnologias existentes. Assim, as empresas estão em busca de formas que podem atrair seus clientes” (NURAP, 2005)

A citação acima, veiculada por uma instituição que atua desde o início do século XX no mundo, nascida nos Estados Unidos (Rotary Club ou Fundação Rotária), instalou-se no Brasil desde o início o primeiro quartel daquele século e no Rio de Janeiro é responsável pelos programas de aprendizes dos chamados “patrulheiros”, organizados pelos CAMP’s (Círculo de Amigos do Menor Patrulheiro) com convênios com diversas empresas. Essa ligação das instituições de atendimento ao adolescente com as empresas, acaba por referendar as ações desta e responder as demandas postas pelo mercado, e, portanto, pelo capital. A ampliação da fatia de mercado das empresas também é definida, pela instituição citada, como dependendo das ações de “responsabilidade social” que executa:

“Observa-se nesse mercado que a sociedade está cada vez mais solidária. Cada vez mais pessoas estão apoiando causas de interesse social. Segundo dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Ethos, 50% dos consumidores brasileiros declaram-se adeptos da prática de prestigiar ou punir empresas com base em sua participação social. Como se não bastasse isso, 24% dos consumidores, procurariam comprar produtos de empresas que se destaquem

pela responsabilidade social. Nota-se que a responsabilidade social passa a ser uma oportunidade de mercado para as empresas”⁵²

O que podemos concluir neste contexto é que a articulação entre os interesses do capital, expresso em especial pelo esforço de acumulação das empresas, junto a propulsão das organizações não governamentais não auto-sustentáveis atrelou estas últimas àquelas. Coincide ainda ao momento de reestruturação produtiva – em que a conta da crise é paga pelo trabalhador, empurrando-os às fileiras do exército de reserva, ao mesmo tempo em que as reformas no Estado trazem para o cenário a emergência dos atores do “terceiro setor” travestidos de uma sociedade civil dinâmica e participativa. Este cenário, portanto, foi – e vem sendo – substancial para o crescimento de organizações que atuam na questão do trabalho com adolescentes das classes trabalhadoras.

4.3.1. O programa “Inserção do Adolescente no Mundo do Trabalho”

A visibilidade da São Martinho, sua localização privilegiada no centro do Rio de Janeiro, e o novo momento social-político de ajustes do capital levaram a um crescimento dos convênios com as empresas. Um forte motivador para isto foi a elevação da escolaridade exigida para ingresso do adolescente no Programa da São Martinho. Se naquele momento inicial não havia a obrigatoriedade de uma escolaridade, visto que os meninos de rua eram em sua maioria analfabetos, hoje passa-se a exigir uma escolaridade mínima de 7ª série para ingresso no curso de preparação. Algumas empresas chegam a selecionar apenas adolescentes que já estejam no ensino médio. O pensamento corrente é que estes meninos e meninas

⁵² Extraído do site www.nurap.org.br, em março/2005. O Núcleo Rotary de Aprendizagem Profissional (Nurap) trabalha com programa de aprendizagem, com forte atuação no estado de São Paulo. Chega a atender a mais de 100 empresas através de programa de aprendizes.

estariam mais “preparados” para as exigências dos postos de trabalho que ocupam no ambiente da empresa⁵³. Para a empresa, portanto, poder contar com uma instituição que seleciona os adolescentes pelo critério – dentre outros - da escolaridade se colocaria como uma garantia de um melhor serviço prestado por aquele menino ou menina. Diante dessas “alterações” (de menino de rua para jovem de “periferia” com o ensino fundamental completo ou cursando o ensino médio) caberia perguntar: daqui por diante, quem é que ficará de fora no seletivo mundo do trabalho?

O momento atual, regido pela Lei da Aprendizagem (10.097/00), trata-se da necessidade de ajustes do ponto de vista da legislação com respeito ao trabalho de adolescentes, o que requer das instituições que trabalham com adolescentes o atendimento das exigências ora postas. Segundo documento do Programa de Aprendizagem (2005), as empresas que mantêm convênio hoje com a Associação São Martinho são:

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BR – Petrobrás Distribuidora S.A.

Brasil Telecom – Brasil Telecom S.A.

Cepel – Centro de Pesquisas de Energia Elétrica

Coca-Cola – Rio de Janeiro Refrescos Ltda.

DBA – Engenharia de Sistemas Ltda.

Eletrobrás – Centrais Elétricas Brasileiras S.A.

Escola Alemã Corcovado – Associação Escolar e Beneficente Corcovado

Fapes – Fundação de Assistência e Previdência Social do BNDES

⁵³ Cabe lembrar aqui os embates em torno do 2º grau profissionalizante compulsório na década de 1970 e o “ofuscamento” dos programas de aprendizes.

Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz

HP – Hewlett Packard do Brasil S.A.

IBP – Instituto Brasileiro de Petróleo e Gás

Ipiranga – Companhia Brasileira de Petróleo Ipiranga

IRB – Brasil Resseguros S.A.

Klabin – Klabin Fabricadora de Papel e Celulose S.A.

Liberty – Liberty Paulista Seguros S.A.

Light – Light Serviços de Eletricidade S.A.

Petrobrás – Petrobrás Distribuidora S.A.

Petrobrás – Petróleo Brasileiro S.A

Petros – Fundação Petrobrás de Seguridade Social

Shering-Plough – Industria Química e Farmacêutica Shering-Plough S.A.

Transpetro – Petróleo Brasileiro S.A./ Transpetro-Sudeste

A partir do exposto, percebemos que desde a criação da São Martinho (em 1984) com o propósito de inserir meninos de rua no contexto da geração de renda e mais tarde no mercado assalariado e/ou formal de trabalho, teve modificado o “perfil” dos candidatos ao ingresso no programa. Em geral, as empresas exigem um “novo profissional” e hoje é possível perceber a colocação de exigências outras cada vez mais crescentes. É necessário avaliar ainda a reciprocidade da São Martinho nas exigências das empresas tendo em vista a manutenção de convênios e, portanto, de emprego para suas centenas de funcionários. Vale ressaltar que amplia-se hoje a dimensão do capital sobre as classes trabalhadoras em sua face mais opulenta através de mecanismos de conformação: ou o trabalhador (e no nosso caso, a São Martinho) se adapta/conforma a realidade e exigências postas ou

não permanece na arena dos “empregados”. Para além das exigências que o avanço da ciência e da tecnologia faz ao trabalhador, cabe indagar: o modelo imposto aos adolescentes trabalhadores na Associação São Martinho ainda manifesta a mesma matriz de disciplinamento e manutenção da ordem – presentes na história do Brasil – no entanto, revestido com outra roupagem?

O programa de aprendizagem da São Martinho é chamado hoje de *Inserção do Adolescente no Mundo do Trabalho*, ou resumidamente “Projeto Mundo do Trabalho”. Trata-se da inserção de jovens em programas regulados pela CLT desde a sua fundação. Caracterizou-se desde a criação por um total respeito aos direitos trabalhistas devidos aos adolescentes inseridos no programa em parceria com as mais diversas empresas. A São Martinho nunca abriu mão de um convênio que tivesse esta marca. Hoje o programa passa por reformulações nos contratos com as empresas em função da plena adequação à Lei da Aprendizagem.

A chegada dos adolescentes ao Projeto acontece em geral pela divulgação em rede; ou seja, adolescentes que encontram-se nas empresas ou que já participaram do projeto, quando tomam conhecimento do período de inscrições ajudam a divulgar o projeto. Ainda há casos em que as próprias empresas indicam nomes de adolescentes para ingresso no programa. É sabido que muitos desses indicados não chegam a participar de todas as etapas previstas pelo programa tendo em vista a sua filiação com aquela empresa, de alguma forma. Durante muito tempo, a participação dos adolescentes no projeto atendia a comunidades bem delimitadas. Em muitos casos, até o ano de 2005, atendia a grupos de irmãos e parentes, numa sucessão dentro de determinada empresa que chegavam a três ou mais irmãos: vaga hereditária. A Baixada Fluminense (em especial os municípios de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti) sempre teve o maior número de participações até o ano

de 2005, quando então a participação no projeto passa a ficar limitada a jovens da cidade do Rio de Janeiro. Até aquele ano era possível constatar pelos relatórios um percentual de aproximadamente 70% de jovens oriundos da Baixada Fluminense. Segundo informações dos profissionais envolvidos diretamente, a partir das reuniões regulares que participamos, a mudança se fez necessária em função das faltas que esses jovens tinham em relação às aulas do curso introdutório – de duração de cerca de 2 meses e meio. A distância de suas casas até o centro da cidade do Rio (Lapa) onde funcionavam as aulas acabava desmotivando esses jovens. Um dado que é preciso ser acrescido, no entanto, é que a São Martinho não oferecia a esses jovens participantes do Curso de Preparação para a inserção nas empresas, o vale-transporte e muitos ônibus da Baixada, segundo informações dos próprios adolescentes com quem tivemos contato e entrevistas, não permitiam a entrada com uniforme escolar por serem transportes intermunicipais. Se a família busca o Projeto, na maioria dos casos, para a composição da renda familiar, não sobra dinheiro para custear durante 4 ou cinco dias por semana as passagens de seus filhos, durante mais de dois meses, para a cidade do Rio.

As etapas do programa foram assim definidas pela São Martinho:

“O Programa de Aprendizagem se dará em duas etapas: sendo a primeira desenvolvida nas dependências da instituição, onde é ministrado o Curso de Capacitação, para a inserção do adolescente no mercado de trabalho, com duração de aproximadamente dois meses; e na segunda etapa, já na condição de aprendiz, pelo período máximo de 24 meses, nas dependências institucionais e/ou nas empresas conveniadas, conforme acordo entre as partes. Cabendo às empresas a execução das atividades práticas”.

Este programa, na data de escrita desta dissertação (abril de 2006) ainda estava numa fase bastante incipiente, devendo progressivamente ser implementado em todos os convênios da organização. Até então, os adolescentes participavam, na

verdade de três etapas: o curso de preparação – dividido em duas etapas: as aulas e o aprendizado prático (batizado de “estágio”) e a última fase (chamada de “Inserção”, propriamente) que era a contratação do aprendiz pela empresa.

O currículo do curso para o programa de aprendizagem (2005) contempla as seguintes disciplinas

“Relações Humanas

Cidadania e Ética

Linguagem

Empreendedorismo

Gerenciamento de Carreira

Rotinas Administrativas

Universo Tecnológico

Cálculos Comerciais

Educação Digital

Arquivo

Leis Trabalhistas

Educação ambiental e

Atividades Culturais”.

Em função das redefinições e do aguardo da regulamentação da Lei da Aprendizagem, que só ocorre em 30 de novembro de 2005, algumas empresas conveniadas – em especial as estatais, deixaram de contratar novos adolescentes para “reposição” (conforme é chamado na São Martinho) desde 2004. Isso provocou enormes distorções no programa, chegando muitos adolescentes a participar do

Curso de Preparação e quando direcionado para o “estágio” (feito geralmente em unidades da própria São Martinho ou no Museu Histórico, Praça XV) permanecer ali por até 8 meses! Como a São Martinho apenas trabalha com aprendizes na faixa de 16 a 18 anos e a sua entrada no projeto deve se dar entre 15 anos e meio e 16 anos, é possível que muitos desses adolescentes tenham ficado menos de 01 ano na empresa para a qual foram destinados, em função de que o desligamento tem de acontecer aos 18 anos. Durante este “estágio” o adolescente apenas recebe 50% do valor das passagens necessárias para a ida e vinda ao local de trabalho. Dessa forma, é preciso identificar a tomada de decisão de trabalhar apenas com adolescentes da cidade do Rio de Janeiro, dentro de um conjunto de influências várias que passa inclusive pela questão de contenção de despesas com o projeto. Ou seja, se um jovem vem de um município em que seja necessário tomar 06 conduções para o trajeto ida e volta, este caso onera a instituição que vem passando – desde muito – por uma crise financeira. Segundo informações da instituição, esta crise é representada pelo não cumprimento dos repasses previstos em convênio com o governo do Estado, com a redução das doações voluntárias, com a redução de convênio com algumas empresas, e por fim, com o término e migração de repasses internacionais para áreas consideradas mais emergentes no mundo, tais com África e sudeste asiático, entre outras questões.

Uma outra justificativa para a focalização do atendimento aos jovens da cidade do Rio de Janeiro foi definida pelo Projeto Político-Pedagógico: a São Martinho atua apenas no município do Rio de Janeiro, com exceção do programa de abrigo em Niterói; sendo assim, deveria atender no projeto Mundo do Trabalho apenas os jovens do Rio de Janeiro e as cidades vizinhas deveriam se “preocupar” com os seus jovens e seus projetos de iniciação profissional.

No tocante ao processo de formação e a necessidade da empresa, em outros momentos (até o ano de 2004), era possível constatar jovens que sequer passaram pelo curso de modo integral porque a necessidade de “reposição” era tão circular que se tornava necessário retirar jovens que estavam com apenas uma semana de curso de preparação porque a necessidade na empresa era muito urgente, como é o caso de uma das jovens entrevistadas, conforme veremos no capítulo seguinte.

Passado este processo de “estágio”, o adolescente é encaminhado a um novo processo seletivo, desta vez na empresa postulante de uma vaga de “reposição”. As empresas chegam a pedir de 02 a 04 adolescentes por vaga em aberto a fim de “peneirar”/selecionar “o melhor”, o “mais adequado ao perfil da vaga”. Ressalte-se que algumas empresas apenas pedem o número de adolescentes de acordo com o número de vagas, o que, aliás, deveria ser o procedimento de todas elas. Vale colocar também que estas determinações são alvo e muitas críticas e descontentamento por parte da equipe técnica que, no entanto, não se acham em condições de fazer qualquer coisa para reverter este quadro dada a pressão e determinações por parte das empresas. É o mercado ditando as regras do social.

Uma vez na empresa, o adolescente passa a desenvolver atividades de escritório tais como entrega e recebimento de correspondências, operação de copiadora xerox, arquivo, utilização de fax, atendimento telefônico, digitação e “pequenas atividades relacionadas à informática”⁵⁴. Além dessas atividades do ponto de vista técnico-operacional que aprendem, os adolescentes, uma vez na empresa e acompanhados pelos supervisores e pela equipe de profissionais da São Martinho, aprendem também o conteúdo ligados a esfera de comportamentos e

atitudes. São estimulados a manterem o cabelo cortado e penteado, as unhas bem feitas, os homens não usarem brinco ou *piercings*, as meninas usarem uma maquiagem discreta, as roupas devem estar sempre limpas, devem, se preocupar em ser um bom trabalhador, cumpridor de seus deveres para com o trabalho, a assiduidade, a pontualidade. São cobrados ainda a manter uma linguagem adequada ao local de trabalho, pedir “licença” ao entrar nos diversos setores da empresa, manter o uso do uniforme e o crachá que os identificam enquanto aprendizes, entre outras.

Uma “avaliação de desempenho” também é realizada regularmente pela São Martinho dividindo ou não esta tarefa com a empresa; alguns casos, a própria empresa não quer dividir com a São Martinho a tarefa de avaliar os adolescentes que são também de responsabilidade da instituição. A avaliação realizada pelo Curso de Preparação (na etapa teórica, “pré-inserção”), com algumas ligeiras modificações, é utilizada pela etapa da participação do jovem na empresa (“Inserção”). Contempla itens como assiduidade, pontualidade, apresentação, compreensão das atividades, cooperação e iniciativa, interesse, postura e relacionamento com colegas e “superiores”. Em raros casos, ela é tomada como instrumento de desligamento do adolescente – ou como diz usualmente nas empresas e na São Martinho: “devolução” do menino ou menina. Algumas empresas, em caso de gravidez da menina, a “devolvem” para a São Martinho e solicitam a “reposição” da adolescente. Durante o tempo em que permanecem na empresa, os adolescentes participam ainda de palestras temáticas em que os temas recorrentes são gravidez, sexualidade e drogas. Tais palestras podem ser organizadas pela empresa ou pela São Martinho. Durante os anos de 2004 e 2005

⁵⁴ No Manual do Adolescente, sem data, não especifica que pequenas atividades seriam essas. Sabe-se que adolescentes quando na empresa desenvolvem atividades de tal complexidade em

uma experiência bem sucedida foi a realização do fórum de adolescentes, onde discutem temas polêmicos da participação deles na empresa. Este espaço é rico de falas sinceras e objetivas dos adolescentes; surgindo nele falas que representam denúncias de discriminação, violação de direitos, entre outras. A resposta institucional, entretanto, ainda esbarra na necessidade da manutenção dos convênios e, portanto, na forma branda de conduzir qualquer “investigação” sobre os fatos expostos pelos adolescentes.

Ao final desta formação profissional, os adolescentes estarão com registro em carteira como tendo desenvolvido o cargo de *Auxiliar de Serviços Gerais Administrativos*. Uma função um tanto genérica e imprecisa para a maioria dos adolescentes.

É, pois, neste conjunto de elementos, por vezes conflitantes e contraditórios, que se instala o programa de aprendizagem da Associação São Martinho. No próximo capítulo partimos da fala de jovens participantes do programa, bem como de profissionais nele envolvidos para relacioná-las aos pressupostos e referenciais teóricos até aqui abordados.

Capítulo V

UMA ANÁLISE DO *TERRENO* DO “PROJETO MUNDO DO TRABALHO”: FALAM OS JOVENS E PROFISSIONAIS DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM

A exposição da pesquisa seguiu até aqui abordando as relações e implicações histórico-políticas da Lei da Aprendizagem. No capítulo antecedente pudemos concluir, a partir da totalidade em que se circunscreve nosso objeto de pesquisa, que a reformulação, e mesmo a elaboração de uma lei, responde a demandas na esfera das transformações por que passa dada realidade político-social em cada momento histórico, sob determinadas forças.

O caso brasileiro, como vimos trabalhando, guarda particularidades emergentes no conjunto maior da reprodução da força de trabalho sob as relações capitalistas de produção. Exemplo destas é a construção de um corpo jurídico iniciado na década de 40 – a partir da perspectiva do *desenvolvimentismo* e da ampliação dos direitos trabalhistas – tendo como expoente maior a *Consolidação das Leis Trabalhistas* – e seu “encorpamento” nas décadas seguintes sob o frontispício de um Estado de bem-estar “mal acabado”, conforme pontuam alguns autores.

A década de 80, por alguns chamada de “perdida”, revelou a força de muitos movimentos sociais, bem como a possibilidade de ampliação do terreno dos direitos sociais, conforme pontuamos. Entretanto, considerando o quadro político e econômico que se abateu no mundo nesta década e que aterrizou no solo brasileiro mais especificamente na década seguinte, trouxe nos anos 90 novos atores ao cenário de nossa realidade social. Dentre esses, destacamos o papel das chamadas *organizações não-governamentais*, aspectos já problematizados naquele capítulo.

Neste desenho político e social da década de 1990 destacamos que muitas dessas organizações assumem um papel, senão direto, porém, plenamente funcional ao capital e as relações aí constituídas. Muitas dessas “não-governamentais” nem poderiam ser assim chamadas por dependerem exclusiva ou majoritariamente de recursos governamentais e, portanto, cumpridoras da agenda de governo.

Nesta discussão, e entendido o movimento do real como unitário e, portanto, na linha do que discutimos sobre o “modo de regulamentação” (Harvey, 1992), situamos a Lei da Aprendizagem no conjunto da flexibilização das relações de trabalho e da tentativa do Estado e do capital em oferecer respostas à crise instalada. Nesta análise não deixamos de considerar a força de movimentos sérios na defesa dos direitos de crianças e adolescentes que, inclusive, estiveram presentes na composição do corpo jurídico estabelecido pelo Estatuto da Criança e Adolescente. Movimentos tais que caminham na tentativa da proteção integral e das garantias de direitos ali exaradas.

Entretanto, o ponto de discussão central nesta análise direciona-se a uma análise para além do que se mostra, do que aparenta, a realidade social. Dessa forma, foi preciso um olhar tanto para o movimento do real que ocorre no campo mais amplo da produção e reprodução das relações capitalistas – aí incluindo o eixo reestruturação produtiva-flexibilização-neoliberalismo, como para a constituição das redes que se tecem no entorno desse mesmo eixo, tanto para a contestação como para a sua reprodução.

Foi com esses pressupostos que nos aproximamos do nosso campo de pesquisa para relacioná-lo a este movimento do real, que inclui, dentre outros aspectos, a constituição da *Lei da Aprendizagem* e sua relação com as organizações não-governamentais e, nestes, por fim, a própria história da

Associação Beneficente São Martinho. Nesta, delimitamos o campo empírico de nossas observações, constatações, entrevistas e outros diálogos, que possibilitaram entender um pouco sobre o projeto para jovens trabalhadores denominado *Inserção do Adolescente no Mundo do Trabalho*, suas tensões e contradições.

5.1. Procedimentos da pesquisa

No capítulo que se inicia, a intenção foi sistematizar as nossas observações, olhares e entrevistas, articulando ao esteio teórico até aqui construído para aproximarmos de nossas considerações finais. O esforço inicial desta pesquisa encontra seu objetivo final se conseguirmos, não apenas compreender, sob os recortes teórico-metodológico aqui expostos, como ainda, intervir nesta nossa realidade, que apenas reveste de novas roupagens antigos e enraizados processos de exclusão.

Nesta compreensão do fenômeno, partimos por algumas “frentes” de delimitação do campo empírico. O primeiro é a oportunidade de fazer parte da instituição em tela como funcionário durante um razoável período de três anos e meio. Neste período, pudemos observar, participar ativamente de processos diversos de estruturação do trabalho, debates, reuniões, conversas, entre tantos outros aspectos que perpassam a prática profissional diária.

Para além do contexto da inserção no cotidiano do trabalho, imergimos também em leituras diversas sobre a instituição, sua história, sua composição. Conversamos intensamente com funcionários antigos da organização para entender um pouco as tensões postas desde sua criação e sua trajetória histórica na cidade do Rio de Janeiro. Os relatos orais muitas vezes são carregados de “paixão”, de

sentimentos e de nostalgia por antigos dirigentes da instituição por parte de antigos funcionários, em atividade até a data da pesquisa. São também por vezes contraditórios e desencontrados. A ausência de uma efetiva descrição da criação da instituição faz com que funcionários mais antigos critiquem os próprios documentos considerados relatos escritos oficiais da São Martinho. Estas descrições acham-se muitas vezes dispersas em vários pequenos documentos. O maior deles, de que nos utilizamos no capítulo anterior, é o documento de Acosta (1998).

O que é central, todavia, foi poder ouvir e sistematizar a fala de profissionais envolvidos no projeto “Mundo do Trabalho”. Esse ouvir se deu em duas etapas distintas. Uma primeira foi a minha inserção direta no projeto citado durante nove meses na função de Pedagogo. Esta experiência situou-se entre os meses de outubro de 2003 a junho de 2004. Depois disto passamos a assumir a coordenação de uma das unidades da instituição, onde permanecemos até o mês de maio de 2006.

Naquele período conhecemos o “perfil” da maioria das empresas conveniadas. Tivemos contato com funcionários de cada uma delas que mantinham contato direto com os jovens atendidos pelo projeto de inserção profissional “Mundo do Trabalho”. Visitamos a empresa Kaiser (Queimados), hoje fora do Rio de Janeiro e extinto o convênio com a São Martinho; a Eletrobrás, Instituto de Resseguros do Brasil (IRB), DBA-Engenharia de Sistemas, CEPEL (Centro de Pesquisas de Energia Elétrica), Fiocruz, Klabin Fabricadora de Papel e Celulose, Companhia Brasileira de Petróleo Ipiranga, Light. Conhecemos ainda o trabalho de colegas da São Martinho que atuavam na Petrobrás, no BNDES e na Petros (Fundação Petrobrás de Seguridade Social). Em cada uma delas pude dialogar, não apenas com os colegas profissionais ou funcionários da empresa, mas pude, sobretudo, estabelecer diálogo

aberto com os jovens do programa e perceber seus principais dilemas, bem como as variadas formas de “aprendizagens” a que estavam “sujeitos”, quer do ponto de vista de limites postos como das possibilidades daquela iniciativa. E será a partir da apreensão que esses jovens fazem da esfera do trabalho e das relações sociais aí mediadas que construímos este capítulo da pesquisa. Dialogamos ainda com alguns profissionais que lidam com esses jovens trabalhadores no cotidiano da empresa.

A partir dos referenciais metodológicos orientadores de nossa pesquisa, não optamos por uma descrição analítica do fazer diário desses jovens no ambiente da empresa. Tampouco pensamos em amplos dados quantitativos com respeito ao desenvolvimento da proposta da São Martinho no projeto Mundo do Trabalho. O número de jovens com quem realizamos entrevistas nesta etapa da pesquisa não trata-se de uma amostragem para fins de análise quantitativo-qualitativa, tampouco as entrevistas aqui realizadas inserem-se num critério de representatividade estatística. Trata-se de diálogos com um número de dez jovens em que abordam os principais aspectos que vivenciam em sua prática diária. Talvez as respostas apresentadas não possam ser tomadas como a experiência toda do projeto. Elas, no entanto, referenciam a nossa análise e servem de base para nos dizer o que pensam esses jovens.

Quanto a uma análise mais quantitativa esse esforço já vem sendo feito pela São Martinho desde a data que iniciamos a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que teve uma etapa inicial de financiamento tocada pela Transpetro, com a participação do Voluntariado Corporativo daquela empresa. A pesquisa recebeu o nome de “*Projeto Cadê Você*” e tinha como objetivo mapear uma amostragem de jovens que saíram da São Martinho, em especial do Mundo do Trabalho, nos últimos cinco anos. A idéia é apresentar um relatório final que aponte onde estão os jovens

que saíram da São Martinho, o que fazem, em que trabalham, entre outras questões. No ANEXO 08 e 08A apresentamos os dois momentos daquela pesquisa expresso por dois questionários; o segundo (08A), mais extenso, não chegou a ser utilizado. O primeiro anexo (08) foi enviado por correspondência aos “*ex-atendidos*” e teve como culminância uma festa realizada em março de 2006, onde antigos jovens se encontraram para uma confraternização. Participamos desta confraternização, na qualidade de observador, e ali pudemos conversar com alguns jovens egressos do programa. Ressaltamos, porém, que, na data da confraternização citada, ainda não havia sido tabulado qualquer dado da pesquisa e na conclusão deste texto da dissertação (junho de 2006) também não havia dados conclusivos da pesquisa. Em ANEXO 07, colocamos algumas falas de jovens que participaram deste momento retiradas do endereço eletrônico da São Martinho.

Quanto aos jovens que atualmente estão no programa, cabe-nos uma investigação com respeito a esta participação: o que expressam esses jovens no cotidiano de seu trabalho com respeito ao programa que participam? O que dizem os profissionais que com eles trabalham sobre a experiência desta inserção profissional?

Junto com as dez entrevistas com os jovens participantes do programa, realizamos ainda quatro entrevistas com profissionais a eles ligados diretamente. As empresas em que estes jovens e profissionais estavam vinculados foram as seguintes: Light Serviços de Eletricidade, Companhia Brasileira de Petróleo Ipiranga e Petros – Fundação Petrobrás de Seguridade Social. A escolha dessas empresas se deu em função da maior facilidade de encontros com os jovens e com os profissionais que ali trabalhavam. A escolha dos jovens para a realização das entrevistas se deu por conta dos próprios profissionais que os acompanham. Na

maioria dos casos a escolha foi aleatória (inclusive um adolescente, Bruno, passava pelo corredor quando uma das entrevistas tinha terminado e a sua supervisora perguntou “você quer fazer uma entrevista?”). Outros casos, a profissional indicava: “este menino ou menina é ótimo/ótima!”. De fato, foram “ótimos e ótimas” nas considerações e críticas como veremos a seguir.

Os nomes apresentados dos dez jovens e das quatro profissionais entrevistadas são pseudônimos a fim de resguardá-los de quaisquer constrangimentos. Da mesma forma, não relacionamos os nomes dos entrevistados a nenhuma das empresas que fazem parte (Light, Petros ou Ipiranga). Nosso objetivo é, portanto, analisar um programa que se consolida a partir da legislação de proteção do trabalho do adolescente (a Lei da Aprendizagem) e evitar estabelecer qualquer paralelo entre trabalho e visões de cada profissional envolvido na pesquisa de campo ou comparar metodologias de trabalho entre as diferentes empresas. A análise envolve as dimensões mais amplas do programa e suas relações com o entorno da realidade, bem como a identificação das demandas que apresentam os jovens na sua lide diária no trabalho.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2006. Todas elas aconteceram no espaço das próprias empresas, exceto uma profissional e uma jovem aprendiz que foram entrevistadas no espaço do escritório-sede da São Martinho (Lapa, Rio). Utilizamos um gravador para que pudéssemos mais facilmente sistematizar a fala e orientar nossa análise. Uma das profissionais entrevistadas preferiu que sua fala não fosse gravada, o que respeitamos. Os demais – jovens ou profissionais – se sentiram bem à vontade na realização das entrevistas que contou com um roteiro para as questões (conforme ANEXO 03). No

geral, podemos dizer que a abertura das empresas e dos profissionais para a realização das entrevistas foi muito facilitada.

Do registro das falas, orientadas pelo roteiro, organizamos em três grandes eixos de análise. Ao longo deles, nos remetemos aos capítulos anteriores enquanto nossos referenciais teóricos, somando ainda na discussão outros autores na tentativa de estabelecer uma mediação com a teoria e a historicidade do objeto. O primeiro eixo, portanto, trata-se das *implicações em torno da relação estudo e trabalho* tanto para os jovens participantes quanto para os profissionais. O eixo dois aborda o *processo de trabalho e formação desses jovens no cotidiano da empresa*; neste aparecem a fala dos jovens e dos profissionais com respeito as “aprendizagens oficiais” e as aprendizagens “oficiosas” das relações de trabalho. O terceiro e último eixo apresenta as *principais dificuldades, os dilemas enfrentados pelos participantes do programa* – jovens ou profissionais – e as possibilidades de brechas e resistências focais. A esse respeito passamos a discorrer.

5.2. Por que conciliar estudo e trabalho? Sobre formação, consumo e sobrevivência

Um dos pilares de entendimento da formação profissional tal qual a orientada pela Lei da Aprendizagem, e de grande importância para a nossa pesquisa, é saber como os programas que a operacionalizam lidam com a questão da conciliação entre estudos e trabalho dos jovens. Logicamente, o nosso olhar dirige-se para uma realidade bem particular que é o programa desenvolvido pela Associação São Martinho; em que medida estes entendimentos podem ser aplicados a outros contextos institucionais e formativos pode ser objeto de outras pesquisas mais amplas que os limites ora postos não nos permitem.

No que respeita aos objetivos do programa de aprendizagem da referida Associação, temos diferentes visões do que se quer alcançar. Na verdade, nos vários documentos que tivemos acesso, observamos a existência de mais de um objetivo geral para o desenvolvimento da mesma proposta do Programa Mundo do Trabalho. A partir das entrevistas aqui analisadas vamos entender que, de fato, não existe uma linha institucional para o trabalho, o que pode ser sintomático dessa inexistência de objetivos claros e coesos. Em um documento datado do ano de 2004 do referido programa lemos:

“O projeto Mundo do Trabalho tem como finalidade, a geração de renda, a melhoria na qualidade de vida, uma formação técnica profissional metódica, a garantia de estudos e o desenvolvimento pessoal e principalmente desenvolver a inserção do jovem no mercado formal de trabalho”

Tem-se, portanto, no mesmo trecho a proposta de “geração de renda” – porém, em todo o documento não explicita como fazê-lo. Ao mesmo tempo se trabalha com o horizonte da *inserção formal do adolescente no mercado de trabalho*, como se lê nos trechos abaixo:

“O programa de aprendizagem proposto, estimulará as potencialidades dos alunos levando em consideração as características e demandas do mercado de trabalho, objetivando promover condições de empregabilidade deste adolescente; ou seja, o conglomerado de habilidades, conhecimentos, comportamentos, etc, que os transformem em profissionais preparados para atuar em toda e qualquer instituição”

Evidentemente, tanto a prática na instituição (e diríamos, em qualquer instituição de formação profissional) mostra que, na verdade, trata-se de um objetivo de longo prazo, talvez inalcançável em face da complexidade que se apresenta o mundo do trabalho: como “atuar em toda e qualquer instituição”? Polivalência? Empregabilidade? O texto citado prossegue colocando que:

“todas as atividades propostas visam não só preparar o jovem para desenvolver atividades de Aprendizizes de Prática Administrativa, como também o seu desenvolvimento integral, que se dá através de reflexões sobre cidadania, valores, direitos e deveres, sobre a importância do relacionamento interpessoal, em especial num ambiente de trabalho, sobre o contato com novas realidades, novas oportunidades e novos conhecimentos, valores que o ajudarão não só na sua vida profissional, mas também em sua vida pessoal”

Lembramos que o programa em tela existe desde o ano de 1986, e trabalha com jovens na faixa dos 16 aos 18 anos (portanto, apenas dois anos de atividades na empresa, conforme define a Lei da Aprendizagem). Um outro documento do projeto de aprendizagem da instituição, com data de outubro de 2005, portanto, o mais recente, considerando a data da coleta de dados para a pesquisa (final de 2005), destaca que,

“O Projeto Mundo do Trabalho, tem por finalidade viabilizar a inserção de adolescentes no mercado de trabalho, oferecendo a estes a oportunidade de ingresso no primeiro emprego, bem como contribuir em sua formação técnico-profissional de acordo com as diretrizes da Lei do Aprendiz (Lei nº 10.097/00)”.

Como objetivos geral e específicos o texto citado traz algumas considerações, a saber:

“Contribuir para o ingresso do adolescente no mercado formal de trabalho, através de uma proposta sócio-educativa que viabilize sua capacitação técnico-profissional, favorecendo o exercício de sua cidadania”.

Nos objetivos específicos, o documento estabelece que eles serão divididos em três eixos:

- a) “Preparação para o primeiro emprego” (etapa antes de ingressar na empresa), incluindo aí conhecimento de base técnica;
- b) “Inserção no mercado formal de trabalho” (etapa em que está na empresa sendo acompanhado pelos supervisores e equipe da São Martinho); e,

c) “Participação social” (etapa que ocorre ao longo do processo e que se identifica com o conhecimento dos direitos e deveres, ampliação cultural e lazer, bem como a interação com os responsáveis).

Com isso, o esforço teórico-metodológico aqui posto, tem a finalidade de realizar o devido confronto entre os postulados do programa, a constituição da organização em seus “fins sociais” e seus convênios, com aquilo que vivenciam os jovens e os profissionais diretamente no programa envolvidos.

Estudar e trabalhar, ainda que sob a forma de Aprendizagem em que, teoricamente, *as exigências educativas se sobrepõem às laborativas*, exige um esforço físico-mental que, a julgar pelas falas apresentadas aqui, termina por causar prejuízos a algum dos dois, em especial pendendo os prejuízos para a escolarização do jovem. Além de outras dificuldades apontadas pelos entrevistados, a questão do esgotamento físico é emblemática:

“Bom... trabalhar aqui na empresa é bom. Eu tô aprendendo bastante coisas ... só que no estudo às vezes cansa um pouco... trabalhar muito cansa, aí estudar à noite, chega tarde em casa, umas 10 ou 11 horas, para de manhã tá de novo aqui, 8 horas... eu enxergo como um desafio pra mim poder superar...” (Aprendiz Lucas).

“Eu senti diferença... quando ‘tava no curso, ‘tava bem no colégio... quando comecei a trabalhar... eu tenho uma dificuldade muito grande, eu moro um pouco longe... e eu chego seis da tarde em casa e eu chego cansado, e às vezes eu não tenho ânimo e chego muito cansado, e faltou...” (Aprendiz, Bruno)

“É uma coisa, assim, bastante diferente... porque a gente acaba estudando depois de um dia exaustivo de trabalho, e você sai do trabalho e ainda tem que ir pra casa, e ter que ir pro colégio e estudar e... voltar pra casa tarde, e no dia seguinte ter que trabalhar e tem ... é uma coisa, assim, você tem que ter muita responsabilidade ...” (Aprendiz, Juan)

“Realmente, né? É difícil conciliar colégio com casa com família com escola com tudo... poxa! São várias coisas que tem e quando a gente não se aborrece em casa, se aborrece no colégio, se aborrece no trabalho... de casa para p trabalho eu levo 1 hora e meia, quando eu pego o ‘rápido’ ou o metrô... se vier de ‘parador’, meu Deus! Nossa! Mas, é muito difícil... chego em casa num posso

nem descansar ... porque se eu dormir eu vou direto [dormindo]. (Aprendiz, Paloma)

As falas dispostas acima remetem-nos às discussões abordadas no capítulo 2, ou seja, os pressupostos da união estudo e trabalho sob diversas matrizes ideológicas.

No caso do programa de aprendizagem em que estes jovens participam, a proposta de união estudo e trabalho caminham no sentido, na verdade, da “conciliação” entre eles. Nesta conciliação, é marcante entre todos os jovens entrevistados as múltiplas dificuldades que enfrentam. Não se trata apenas de trabalhar e estudar; soma-se aí o fato de executarem um trabalho exaustivo, morarem longe do local de trabalho, e estudarem à noite. Neste conjunto de “funções”, fica patente que os estudos acabam sendo prejudicados, como é o caso da fala de Bruno (“às vezes não tenho ânimo, chego cansado e faltoso”). Evidentemente, estudar e trabalhar não é exclusividade de jovens em programas de aprendizagem. Muitos trabalhadores também o fazem, quer na Educação de Jovens e Adultos ou no ensino superior, e enfrentam as mesmas dificuldades, quiçá outras até de ordem maior (como cuidado de filhos e casa). No caso da EJA, é notável o número de estudos nesta área, os quais demonstram que o aumento das matrículas nesta modalidade de ensino expõe a estrutura da realidade brasileira na sua face produtora de exclusão escolar, na idade considerada “própria” (para a conclusão da educação básica). Ou seja, via de regra, estão ali pois enfrentaram elementos impeditivos na *idade própria* ou foram afastados da escolar a partir dos seus mecanismos internos facilitadores da exclusão escolar. Entretanto, o que estabelece uma diferença no caso dos jovens aqui estudados é, primeiramente, a questão da faixa etária em que se encontram: são alunos do ensino fundamental e médio; e

depois, pelo fato de se postular nos programas de aprendizagem a partir da própria legislação que o *trabalho-aprendizagem* não poderá, de forma alguma dificultar o acesso e permanência deste jovem à educação básica. Em que pese as dificuldades da escola que temos para estes jovens, é preciso considerar que o tipo de trabalho que executam, bem como a distância trabalho-escola-casa estariam na composição das principais dificuldades escolares destes jovens.

Na perspectiva de Gramsci, a união estudo e trabalho deveria, conforme já pontuamos, residir na apropriação metodológica do trabalho enquanto seu princípio educativo, e não simplesmente *a nível de técnicas ou de fim imediato* (Nosella, 1992). Tampouco, sua proposta, tal qual presente em Marx e Engels, não deveria apenas se tornar uma sobreposição estudo e trabalho, no sentido de “horários compatíveis”. Nosella (ibid.) nos traz algumas elucidações do pensamento de Gramsci no sentido da união estudo e trabalho:

“Os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente a sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. Assim, a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se escola-do-trabalho enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores ‘intelectuais’ porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola” (Nosella, op. cit., p. 37).

Quando perguntamos sobre a questão do ingresso no mercado formal de trabalho, a aprendiz Michele disse que se os seus pais pudessem sustentá-la em suas necessidades de consumo, não estaria participando do programa (Projeto Mundo do Trabalho). Para ela, o ideal seria “terminar o ensino médio e trabalhar para pagar a faculdade”. Segundo ela, “os jovens querem consumir”. Seus pais tem um quiosque de lanches no CEASA de Irajá, de onde tiram o sustento para a família.

Ela, juntamente com a família, não quer trabalhar por conta própria; prefere “ter carteira assinada”.

O “desejo” de Michele aponta diretamente para o direito à educação básica sem que precisasse trabalhar para compor a renda familiar, mesmo que este trabalho tenha as características de “aprendizagem”, como no programa em questão. Fica claro em sua fala que seus pais não podem sustenta-la. Logicamente, esse “sustento” envolve, além das necessidades mais básicas, aquilo que é direcionado à juventude atualmente como imposições do consumo. Ligam-se aí necessidades de outras ordens como o acesso ao lazer e à cultura, que em função de prioridades de sobrevivência, o jovem fica privado.

Para o jovem Ricardo a entrada no programa não surtiu efeito negativo em sua escolarização: “No meu caso não afetou muito em nada não... continuei estudando como sempre gostei”. Coloca, portanto, que o seu “gosto” pelos estudos o fez prosseguir. Reconhece, no entanto, que entre os seus colegas, a realidade não foi a mesma:

“Mas alguns casos você vê que afetou negativamente. Todos estudam à noite, e moram longe, faz supletivo, chegam cansados e não tem um bom rendimento porque não tem como estudar e chegavam já... moídos... foi um pouquinho complicado no início porque eu também chegava cansado...” (Aprendiz, Ricardo)

Já a assistente social Ana, da São Martinho, que acompanha os adolescentes em uma das empresas diz que não dispõe de dados para avaliar se ocorre um impacto na escolarização desses jovens quando iniciam o programa e considera isso uma “falha” do programa: “apesar de não ter dados concretos sobre esta questão, e aí é uma falha nossa, acredito que não há uma influência negativa no rendimento escolar dos jovens”. (Ana)

Já uma outra assistente social, Beth, diz que o rendimento escolar deles caem apenas no início do programa:

“Olha só, o que eu tô percebendo, assim... quando o menino, ele começa a questão da adaptação, no período inicial, ele cai um pouco o rendimento da escola. Mas acho que depois ele descobre ‘o que eu tô fazendo aqui’, ‘qual o meu papel dentro da empresa’...” (Beth)

Apesar de reconhecerem o cansaço, outros adolescentes acabam por enxergar oportunidades dentro do programa. De modo dúbio, em princípio, a aprendiz Tamires coloca-se da seguinte forma:

“Olha... eu vou ser bem sincera... quer dizer... pra dizer a verdade... teve uma coisa assim, bem positiva, porque esses trabalhos [de escola], assim, hoje em dia você faz um trabalho e consulta na Internet [no trabalho]... mas, essa questão do horário prejudica mesmo...” (Aprendiz, Tamires)

No entanto, em boa parte das empresas conveniadas com a São Martinho, o acesso a internet aos adolescentes do programa é proibido. Algumas empresas até permitem que o adolescente tenha um e-mail institucional, no entanto, estabelecem diversos limites para o uso da rede por parte dos adolescentes, em função de vários episódios ocorridos nas empresas. Em uma delas, no ano de 2004, acarretou a “devolução” à São Martinho de uma adolescente por ter usado indevidamente a internet no local de trabalho.

Num outro horizonte, nas empresas, em especial as privadas, que oferecem a possibilidade de contratação pós-18 anos, o jovem sente-se motivado a estudar, conforme aponta Ricardo: “alguns até melhoravam porque achavam que terminando o 2º grau iam ter mais chances na empresa, de ser efetivado. Nessa onda de 2º grau...”. A fala de Ricardo é apoiada pela aprendiz Lígia:

“Eu acho que causa um influência positiva. Claro que melhora o rendimento! Claro que melhora. Se você estiver dentro da empresa e tiver alguém que te ajude, por exemplo: ‘olha, você esta em que ano? É isso aí estuda bastante pois

no que a gente puder te ajudar, a gente te ajuda pra você ficar aqui'. Ou seja, eles te incentivam pra você crescer. Aí você pensa: 'poxa, que legal!, eu posso crescer!'; e aí você fica querendo terminar logo [os estudos do Ensino Médio]. Eu acho que melhora" (Aprendiz, Lígia)

Note-se, entretanto, que Lígia, nossa entrevistada, parou de estudar por causa de gravidez desde o ano de 2005 e, segundo ela, só pretende retornar em 2007.

Por outro lado, há uma fala que talvez seja minoritária no programa da instituição que é o fato da cobrança do boletim escolar:

"meu rendimento [escolar] não caiu... ele até aumentou um pouco... porque a São Martinho, ela controla o boletim... então, a gente não pode tirar nota baixa, pra poder tá empregado e nem pode ser reprovado... então, nossa obrigação é ter que estudar e... trabalhar... o boletim é pedido em cada bimestre e se chegar ao final não tiver aprovado tá fora!" (Aprendiz, Juan)

Em todo o programa das empresas objeto dessas entrevistas (Light, Ipiranga e Petros), existe apenas uma profissional de pedagogia para realizar todo o acompanhamento escolar. Ao trabalho desta soma-se a ajuda de cada uma das assistentes sociais de cada uma dessas empresas e que foram entrevistadas aqui (Ana, Beth e Vera). Portanto, caberia saber se é possível num universo de cerca de duzentos adolescentes das três empresas a realização desta cobrança bimestral. Durante nossa permanência na instituição não soubemos de qualquer caso de desligamento do programa por baixo rendimento escolar ou reprovação. E mais: o que é realizado em termos de acompanhamento e de ajuda escolar a esses jovens aprendizes? A assistente social entrevistada, Vera, acaba por nos dar algumas pistas nesta longa fala:

"Bem, a gente tá tendo uma grande dificuldade no acompanhamento escolar. Eu tô cobrando, não só porque eu quero ver aprovação, mas porque eu percebo uma banalização muito grande da questão da educação. Porque, se eu tenho um adolescente que tem uma limitação na aprendizagem, na formação

acadêmica dele, mas ‘ele é um excelente trabalhador’, a empresa não permite que eu faça o desligamento dele, porque quando, por exemplo, ele tem a perda do ano letivo por ausência injustificada... mas, na verdade, a empresa não está nem aí se ele está passando de ano ou não, ‘se ele é mão-de-obra favorável pra mim aí eu vou interceder por ele’. É a hora que o orientador vai interceder por ele.

Não se pode, considerando a fala da assistente social acima, dissociar os elementos que constituem o esteio do processo de aprendizagem no programa. O “orientador” – como ela chama o funcionário da empresa ligado diretamente ao adolescente – em muitos casos, encontra-se tão somente “preocupado” com as tarefas que o jovem trabalhador desenvolve na empresa. Dados os limites de tempo desta pesquisa, não conseguimos, como dissemos, entrevistar os “orientadores” ou supervisores dos jovens na empresa. Nossa experiência e observações e as entrevistas com os jovens nesta pesquisa, permitem-nos colocar que esses orientadores encontram-se, via de regra, distantes de um entendimento do programa e, por conseguinte, da legislação. A assistente social Vera, neste sentido, questiona:

“E aí eu me pergunto assim: se é uma das finalidade do projeto fazer esta conciliação, tendo a educação como primeiro lugar, de forma que o trabalho não posa trazer prejuízos, então, se a empresa diz pra mim ‘ele não presta como trabalhador e eu quero outro’, eu dou outro; mas, quando a demanda vem daqui [da São Martinho] pra lá – ‘olha ele não tem como continuar na tua empresa porque desde que ele entrou aí o rendimento escolar dele caiu e a prioridade dele é a escola...’ - aí a coisa não funciona! Sempre é pesado muito a avaliação do orientador/.../ Outros se preocupam apenas em me dar o papel ‘olha tá aqui a declaração de que eu estou matriculado’, mesmo que passem de ano escrevendo endereço com dois ‘s’...“ (Vera)

O que podemos perceber, e o que veremos ao longo de nossas entrevistas e observações, é que a subordinação da São Martinho para com a empresa conveniada é quem define os termos do acompanhamento escolar – e outros – do programa de aprendizagem. Duas falas da assistente social Vera são exemplos dessa postura:

“Quando a empresa tem uma visão um pouco mais histórica [do projeto] /.../, a gente consegue fazer este acompanhamento escolar mais de perto. O orientador cobra comigo. Ele chama o adolescente... agora, quando ela tem uma visão mais ‘mão-de-obra’ isso não flui; essa coisa não acontece. Apenas se limita aquela coisa de ‘rapaz, presta atenção que o negócio é estudar’. Sabe aqueles clichês ‘estuda-para-ser-alguém?’ (Vera)

“E nós, enquanto São Martinho? A gente não leva o estudo a sério. Eu percebo assim, no geral, a gente também banaliza a questão da educação. A gente acompanha a visão da empresa, porque, na verdade, ‘eu quero o convênio’, o convênio aceita aquele menino. O menino dentro da empresa, como a gente fala, ‘dá caldo’. E são essas coisas que a gente tem que desconstruir na empresa”. (Vera)

Neste contexto, percebemos o quanto os “clichês” – enquanto expressão mesmo do senso comum, incorporam e reforçam a “ideologia-teoria” do capital humano. Em pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania denominada “Perfil da Juventude Brasileira”⁵⁵, em dezembro de 2003, entre os mais de três mil jovens entrevistados, 76% atribuem à escola a importância para melhor colocarem-se no mercado de trabalho. A escola, apesar de plena de contradições, tem para os jovens uma importância central. Para o jovem aprendiz, em meio às tarefas diárias, podemos dizer que perde-se o sentido da aprendizagem propriamente – enquanto a possibilidade de refletir detidamente sobre o conteúdo do trabalho, e o “incentivo” aos estudos termina por ser “orientações de corredor”, de passagem, superficiais. Soma-se aí que a perda de adolescentes, sem a imediata “reposição” de um outro reduz a receita (“caldo”) da instituição, segundo a fala da assistente social Vera. Neste sentido, reforça na prática o que Boito Jr. (1999) declara com respeito a maioria das organizações não-governamentais, ou seja, atreladas às organizações de financiamento ou a empresas, elas deverão cumprir determinações desses agentes.

⁵⁵ Disponível no endereço www.presidencia.gov.br/secgeral/. Acesso em maio de 2006.

No cenário de penúria educacional vivido pelo Rio de Janeiro, com cifras de baixo desempenho escolar, reprovação e distorção idade-série, além da dificuldade real da São Martinho em fazer a “reposição” de adolescentes na medida na “necessidade” das empresas, poderíamos sugerir que este acompanhamento escolar, mesmo quando realizado, pouco interfere nos resultados de tomada de decisões, uma vez que não se pode desligar o adolescente. Além disso, o horizonte de suporte educativo no interior da empresa ou da organização não foi sequer apontado pelas falas das profissionais entrevistadas. Nos dias 02 e 03 de abril de 2006, um jornal de grande circulação no Rio de Janeiro exibiu alguns dados que insistem em ocultar-se (ou ocultarem) sob as mais eufóricas estatísticas de universalização do ensino fundamental. Retirando dados do INEP⁵⁶, a série de reportagens registra que em 2005, cerca de 172 mil alunos da rede estadual no Rio de Janeiro abandonaram a escola – numa relação de 852 alunos por dia⁵⁷. Os dados de evasão no ensino fundamental situam-se acima de 10% e na educação de jovens e adultos este índice ultrapassa os 20%. Entre os jovens da classe trabalhadora, que precisam aliar estudo e trabalho situam-se as maiores taxas de desistência: 68% das desistências são de alunos que estudam à noite⁵⁸.

Ou seja: o que fazer quando aquele boletim escolar chega às mãos da instituição e constata-se que o adolescente não corresponde às exigências do programa? E mais: de que forma a instituição analisa as dificuldades mais gerais enfrentadas por este jovem, seja no ambiente de trabalho ou na escola de modo que provoque este baixo rendimento e a reprovação? De que forma esse adolescente é realmente visto? Em processo de desenvolvimento – um aprendiz, ou mais uma mão-de-obra simplesmente?

⁵⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

⁵⁷ Conforme mostra a reportagem do Jornal Extra de 02 de abril de 2006.

5.2.1. Sobre as motivações para a Aprendizagem... (ou para o trabalho produtivo)

Uma questão que é preciso trazer à tona diz respeito às motivações que este jovem tem para ingressar no programa de aprendizagem. Discute-se que a Lei da Aprendizagem “contribui com a formação profissional” deste jovem; esta, portanto, seria o carro-chefe de suas motivações; ou seja, “o jovem está preocupado em ter uma formação”, em “ingressar no mercado de trabalho”, são falas correntes nas empresas e na instituição. Tanto a nossa observação e constatação no cotidiano do programa, quanto as entrevistas realizadas apontaram em outra direção: uma preocupação tanto da família quanto do jovem participante do programa é a complementação de renda. Mara, uma das profissionais entrevistadas, relaciona diretamente o trabalho desses adolescentes como um primeira necessidade de sobrevivência: “eu acho que na realidade eles são obrigados a isso [trabalhar e estudar] em função até das dificuldades financeiras em casa...” (Mara). Ou seja, para ela a necessidade obriga, empurra os jovens ao programa, diferente da visão de que eles vão procurar uma formação profissional. Esta mesma visão também é compartilhada por outros adolescentes entrevistados:

“Acho que [fui para o programa] para ajudar em casa , contribuir... porque a situação hoje em dia não ‘tá boa, no caso de todos... meu pai ganha pouco, minha mãe também /.../ eu dou uma parte do dinheiro para a minha mãe e a outra guardo, até mesmo pra sair, para comprar uma roupa... faço curso no sábado de manhã...”
(Aprendiz, Juan)

“Na verdade, assim... lá em casa a gente divide os gastos... eu pago algumas contas e a minha mãe paga outras e outra metade eu compro coisas...”
(Aprendiz, Tamires)

⁵⁸ Conforme reportagem no Jornal Extra de 03 de abril de 2006.

“Acho que o jovem trabalha mais pelo dinheiro... o pai não dá conta disso, fica endividado e o filho pode ajudar... acho que a maioria trabalha pelo consumo e outros pra ajudar a família...” (Aprendiz, Bruno)

“Eu fiquei sabendo [sobre a São Martinho] por alto, por um vizinho. E acabei querendo entrar. Eu sempre quis trabalhar, ter meu dinheiro... o fato de ter um salário me motivou. No início era o dinheiro... não tinha essa coisa de formação profissional. Eu achava que o meu primeiro emprego seria numa padaria... era o que mais eu tinha de certo .. minha vida na comunidade já estava definida assim...” O dinheiro é usado tudo dentro de casa.. em mim mesmo não houve investimento [do dinheiro] da minha parte não houve.. . só deles [SM, empresa]. (Aprendiz, Ricardo).

“Para menina [a questão do consumismo] é ainda maior: tudo o que vê quer comprar! Eu acho que o jovem não entra pela questão do consumo, eu entrei motivado pela questão da experiência... mas eu entendo [ter que contribuir com a renda familiar], porque na época a gente tava passando por uma situação muito difícil e aí eu agarrei... com pernas, braços, cabelos! Na época que eu entrei lá em casa a minha era a única renda...” (Aprendiz, Tamires)

A clareza com que estes aprendizes falam de sua condição e da necessidade que os levou ao programa, deixam à mostra, mais uma vez, a forma com que é cingida nossa realidade social. Em Marx, o trabalho produtivo é aquele com a finalidade da produção de valores de troca. Na verdade, os imperativos de sobrevivência os levam, em primeiro lugar, a buscar uma atividade que possa de alguma forma possar renda. A secundarização da formação profissional expressa na fala de alguns – contraposta ao que postula o programa, deixa claro que os dados da pobreza e desigualdade continua a “empurrar” contingentes de jovens aos muros de uma formação precária, muitas vezes sob o pretexto de dirimir as desigualdades sociais.

Junto, portanto, aos dados da pobreza acima descritos, e as iniciativas de políticas públicas para a juventude, o horizonte que se põe, em regra, é que se tratam de políticas focalizadas, tendo em vista que o público atendido insere-se num ciclo de ausências múltiplas. Tais ausências, em suma, passam pelas questões relativas à falta de uma escola de qualidade, defasagem idade-série, baixa

escolaridade dos pais e precária inserção no mundo do trabalho, até as questões de ordem macro como a ausência de uma política de emprego efetiva face à reestruturação produtiva já tratada aqui, entre outros aspectos determinantes.

O que é emblemático nas falas acima, e presente na experiência de vida de muitos outros jovens do programa é que, habitual ou eventualmente, sua renda é a única da casa, a partir da inserção no programa. Junto à necessidade de ajudar na renda familiar, encontra-se a questão da identificação do jovem com os padrões de consumo impostos como um ideal de juventude. Desse modo, se não como uma motivação primeira, mas não menos importante, a questão de trabalhar para o consumo próprio aparece com frequência entre os jovens:

“eu particularmente pago algumas contas lá em casa... compro roupas... o dinheiro é seu você faz com ele o que você quiser... sua mãe ou seu pai não precisa tá ali dizendo o que tem que fazer...” (Aprendiz, Lucas)

No caso deste adolescente, o dinheiro do programa provoca uma sensação de “autonomia” em relação à dependência dos pais. Nesta mesma linha, a adolescente Paloma coloca que ter acesso a uma renda traz “liberdade”:

“compro cremes, esmalte, baton... é uma coisa assim que... não tem noção! Não tem como explicar, porque é uma liberdade que você tem, que você não tinha... é uma coisa assim, o pai diz: ‘eu não vou te dar porque esse mês não vai sobrar, porque este mês já está certo pra pagar as contas...’ poxa! É muito ruim você chegar pra mãe e dizer assim: ‘poxa, mãe, eu queria isso e ela diz ‘não, esse mês não dá, porque o dinheiro acabou, porque eu paguei isso, isso, isso, e acabou... ‘ já com seu dinheiro, não tem isso...’ (Aprendiz, Paloma)

Desse modo, podemos perceber que apesar de estar presente a necessidade de sobrevivência e complementação da renda familiar, esta se mistura, conforme apontado nas falas acima, à questão de ser jovem na atual realidade. A questão do nível consumo ditado pelo mercado, padrões de juventude reproduzidos

enquanto ícones pela mídia, formação de identidades e aceitação na esfera do grupo social, podem compor o quadro de inserção do jovem na esfera do trabalho. Cabe, então, indagar sobre a relação existente entre a “formação” de uma “cultura do consumo” (e uma elaboração de um paradigma de juventude urbana, mediado por uma verdadeira “ditadura do consumo”) com a inserção do jovem no mundo do trabalho. Somando-se a isto, a assistente social Vera aponta um resumo, colocando uma outra questão que também se faz presente: as famílias preocupam-se com a questão da “ociosidade” de seus filhos, e trabalhar é “a saída” que combina ganhos e ocupação de tempo:

“As motivações para ingresso no programa são várias: no nosso relatório entra a questão da renda familiar enquanto o principal motivador; mas eu percebo que apesar da necessidade financeira, eu vejo os pais trazerem o seguinte: ‘eu tenho que ocupar meu filho de alguma forma, pra livrá-lo da ociosidade’, principalmente quem mora numa comunidade onde ele pode estar sendo aliciado; muitas vezes a motivação é da família...” (Vera)

O que a assistente social aponta, na verdade, é uma interface que é preciso levar em consideração: a família deste jovem, preocupado com o cenário do Rio de Janeiro, em especial em relação ao potencial de aliciamento do tráfico, buscam alguma ocupação para este jovem. O discurso da prevenção à marginalidade estava presente no “Programa Bom Menino” e também nas demais ações ao longo da história do trabalho infanto-juvenil. Dado os limites da pesquisa, não pudemos conversar com os pais/responsáveis. Em alguns casos que vivenciamos, todavia, o jovem não tinha o menor desejo de estar no programa; ali estava em função da iniciativa dos pais. Por outro lado, a questão do “poder de compra” é extremamente influenciador:

“Outros adolescentes que vêm ao programa pensam em, ganhando um salário, vão poder sair de casa, poder concretizar as coisas materiais deles, porque a primeira coisa que você vê aparecer [depois que entram no programa] é o celular com câmera, o tênis de mola e a menina escova progressiva... a primeira coisa que aparece é o consumo; porque isso me coloca num patamar mais igual, né? Ele até ajuda em casa, mas ele precisa parecer-se com o grupo, ou até se não for por questão do grupo, mas pra dentro do grupo no qual eu faço parte eu estar acima. ‘Porque assim que eu entrar para a empresa coloca reflexo no meu cabelo ...’ (Vera)

Sobre a questão do consumo, conforme apontado nas falas acima, Cavalcanti & Cavalcanti (1994), assim identificam o atual momento:

“Gera ansiedade querer bens materiais (e são tantos, e cada vez mais tantos, com tantos modelos diferentes, tanta coisa constantemente nova) e não poder adquiri-los. Cria insatisfação ver as publicidades na televisão, andar nos shopping-centers (com a insegurança das ruas se torna programa de lazer) e saber que produtos cobiçados escapam à possibilidade de possuí-los /.../ além do prazer criado de possuir, quanto mais melhor, há a questão do status, dos símbolos dos grupos sociais, como nos vêem na família, entre os amigos e na sociedade em geral. Não participar do mundo do consumismo /.../ faz desenvolver frustrações: ‘ser o que se tem, antiga frase para descrever o processo de alienação moderno, é facilmente observável em crianças e jovens, que não conseguem esconder ou controlar suas ambições de consumo” (p.65)

A questão da ociosidade e a luta contra ela, conforme tratada no capítulo 1, nos remete a forma com que a sociedade brasileira, representada por sua direção político-ideológica, enxerga a própria classe trabalhadora. Para Ferreira (1998), a própria classe trabalhadora incorpora elementos de entendimento do mundo que são originados fora de seu contexto social: “nos segmentos mais pobres da população ainda subsiste a lógica da ocupação do tempo ocioso, como estratégia de controle social, com o trabalho funcionando como antídoto a comportamentos anti-sociais”.

Uma outra motivação também foi expressa na fala dos entrevistados: o custeio de cursos. O que a nossa prática na instituição e as entrevistas com as profissionais e com adolescentes também mostraram e que, todavia, não se

caracteriza como uma “tendência” majoritária, foi a questão do “investimento” em cursos. No caso das empresas em que a carga horária é superior a seis horas de trabalho, a dificuldade se acentua:

“Eles só fazem curso no final de semana. Alguns adolescentes se sentem hipercansados... e tem outros adolescentes que fazem dois cursos no sábado. trabalham a semana toda, estudam à noite e até fazem Pré-vestibular... alguns... abdicam do namoro, do lazer, etc.” (Beth)

“Com o dinheiro recebido pelo trabalho pude de alguma maneira financiar o que para mim era mais importante naquela época, (e até hoje) a manutenção da minha vida acadêmica, poder estudar para o vestibular e entrar na Universidade. (Aprendiz, Luciano)

“fiz um curso de telemarketing, recepcionista, telefonista... mas ocupa muito o nosso tempo porque só sobra o sábado... porque eu trabalho o dia inteiro...” (Aprendiz, Tamires)

A assistente social Ana aponta, no entanto, uma situação que, em sua visão e trajetória profissional no programa, se mostra em evidência: os adolescentes, de um modo geral, e em concordância com as falas das motivações citadas acima, não utilizam os rendimentos do programa em cursos. Há um momento, entretanto, que se torna crucial:

“Somente quando estão na reta final do programa é que procuram cursos; antes disso, estão preocupados com a questão do consumo”. (Ana)

5.2.2. As experiências anteriores de trabalho dos jovens da classe trabalhadora

Como dissemos, os jovens entrevistados nesta pesquisa, participantes do programa de aprendizagem da Associação São Martinho possuem entre 16 e 18 anos. Destacamos, porém que, em sua maioria, começaram desde criança a aproximação com o mundo do trabalho. Uma das falas mais evidentes entre os

jovens foi a questão da sua participação no trabalho bem antes de entrar para o programa:

“Pra mim... eu sempre trabalhei. Mesmo antes de entrar pro programa eu sempre trabalhei. Pra mim foi muito bom, porque eu era muito responsável, eu já era acostumada... eu vim trabalhar na Uruguaiana e depois trabalhei numa lanchonete e depois larguei tudo pra vir pra São Martinho... comecei a trabalhar com 13 anos...” (Aprendiz, Tamires)

“Não... só coisas assim não certas, aparecia um bico com alguém e eu fazia... ajudava os irmãos /.../ Eu comecei a trabalhar com 15 anos... pra mim, a minha infância todinha foi ajudando a cuidar dos meus irmãos. Mas eu percebi a dificuldade desde cedo, mas tem casos que a pessoa [o jovem] não percebe”. (Aprendiz, Ricardo)

“Eu.. assim, eu com 14 anos, minha prima tem uma loja e ela me chamou pra trabalhar com ela na loja. Eu sempre fui muito comunicativa, aí fui trabalhar com ela. Então, assim, você começa a ter o gosto do dinheiro na sua mão, aí você pensa: ‘pô, poder ir num lugar e, legal!, não precisa pedir dinheiro meu pai para ir no shopping comprar uma roupa’ e você acaba gostando e vai acostumando” (Aprendiz, Lígia).

“Eu sempre procurei me ocupar e graças a Deus tive essa grande oportunidade” (Aprendiz, Julia)

“Meu pai sempre me ensinou que tem que começar cedo... acho que o trabalho é um começo, ter responsabilidade... então, eu pretendia entrar na São Martinho e entrar e fazer o curso e me especializar nesta área de trabalho e ter uma experiência /.../ antes eu fazia bico, na casa do meu tio... caseiro, trabalhava na feira...” (Aprendiz, Bruno)

Os demais adolescentes também relatam episódios de trabalho esporádico ou em tarefas de geração de renda junto à família. Desse modo, para a assistente social Ana, as dificuldades que o jovem enfrenta no dia-a-dia do programa é vivida por eles como “algo inerente”. A experiência de classe desses jovens, para ela, já carrega consigo a visão de que o trabalho “é duro mesmo”:

“Quanto as dificuldades que o adolescente enfrenta, na verdade, ele já vem com uma visão de que o mercado de trabalho é assim mesmo, tem um monte de dificuldades” (Ana).

A dualidade estrutural existente no capital força-nos a colocar as falas acima em consonância com as idéias e críticas de Gramsci (op. cit). O jovem que ingressa no programa possui, via de regra, toda uma experiência anterior de trabalho, tendo em vista sua origem de classe. Leva-nos, portanto, a questionar que, na verdade, os programas focais de iniciação profissional dirigem-se única e predominantemente aos jovens da classe trabalhadora. Quais são os limites impostos a esses jovens pela maioria dos programas de aprendizagem? A “incubadora de pequenos monstros”, criticada por Gramsci, continua fazendo seus filhotes?

Na realidade, a experiência concreta desses jovens da classe trabalhadora, os remetem, via de regra, a aceitar situações difíceis de/no trabalho como algo *inerente, natural*. Num modelo de relações de produção e trabalho em que a alienação, a exteriorização e o sacrifício são componentes primários, o jovem aí inserido é educado a aceitar o trabalho como se apresenta – como sendo uma “forma natural da existência e não como uma forma alienante, histórica e circunstancial” (Gonzales, 1996).

Torna-se ainda mais evidente no programa a questão da necessidade de sobrevivência e composição da renda familiar quando identificamos as aspirações futuras. Na realidade, a experiência do programa de aprendizagem é uma passagem de suas vidas que parece não ter ligação direta com suas aspirações. Do grupo de dez adolescentes entrevistados, nas três diferentes empresas, sete deles apontam profissões que não estariam ligados imediatamente às funções exercidas durante o tempo do programa: produção de eventos ou turismo (Juan), militar (Tamires), engenharia (Julia), psicologia (Bruno), Biologia (Lucas), Veterinária (Paloma) e Serviço Social (Lígia). Apenas um adolescente se pronunciou que gostaria e já

estava cursando universidade na área em que atuou na empresa. Outros dois disseram que não tem como horizonte fazer faculdade. Por outro lado, caberia investigar, se talvez a própria experiência do programa os levam a aspirar outras profissões diferentes das funções ligadas a auxiliar administrativo, pelo fato mesmo do programa possibilitar outras leituras da realidade e de sua colocação naquele programa.

5.3. A preparação da força de trabalho jovem: o que se aprende no processo de trabalho?

Um dos objetivos do projeto Mundo do Trabalho, embasado pela Lei da Aprendizagem, é a preparação do jovem para o ingresso no chamado mercado de trabalho, conforme proposto pelos objetivos apontados no início do capítulo. Inicialmente, conforme colocamos no capítulo anterior, no caso da São Martinho, a função que exercem – com registro em Carteira – é a de auxiliar de serviços gerais administrativos, ou auxiliar administrativo. Buscamos dar voz aos adolescentes do programa e extrair dos profissionais envolvidos o que seria na visão deles “estar preparado” para o ingresso no mundo do trabalho e, aos adolescentes especificamente saber se eles se sentiam preparados a partir dos suportes oferecidos pelo programa. Apenas dois adolescentes se diziam preparados para o mercado. Os demais demonstraram insegurança quanto a um posicionamento nesta questão. O aprendiz Luciano assim se pronuncia: “com muita franqueza, não me sento preparado para o mercado de trabalho quando completar 18 anos...” e completa: “estar preparado depende do lugar que você quer ir...”. Já o aprendiz Bruno diz que a preparação é estar aberto a aprender com todo mundo “desde o faxineiro até o presidente da empresa...”. Para a

aprendiz Tamires um bom currículo, “recheado de cursos”, garante uma vaga no mercado de trabalho e definiria a sua preparação:

“Por curiosidade, quer dizer, eu achava que não ‘tava preparado, não mas tem... é, enviei currículo para algumas empresas e fui chamada... e aí eu vi que não é um bicho de sete cabeças assim esta questão do desemprego...” (Aprendiz, Tamires)

Para outros três jovens entrevistados, estar preparados é saber obedecer as ordens dos chefes:

“[estar preparado é] Saber desenvolver as tarefas dos supervisores” (Aprendiz, Julia)

“É... estar preparado é você perceber as coisas.... você ter uma boa percepção... dar conta daquilo que te é passado, tentar se dedicar... e ter uma maturidade pra perceber que chefe é chefe, você é você. Seu dever é seu dever, e o dos outros é o dos outros ... no setor sempre falavam: Ricardo, o que é seu é seu; o que é dos outros é dos outros...” (Aprendiz, Ricardo)

“estar pronto pra fazer algo que eles peçam... estudar...” (Aprendiz, Lucas)

Para a assistente social Ana, “ao final do Programa não há nada que garanta uma profissão; o certificado emitido pelo Curso [de preparação para o Mundo do Trabalho] não garante nada”. Segundo ela, o programa não “garante uma profissionalização estritamente falando”. Dessa mesma visão entende a profissional Mara, de uma das empresas entrevistadas:

“Acho que o jovem não sai profissionalizado [do Programa]... ele sai, assim, com postura... aprende a falar com as pessoas... porque você há de convir que muitos deles vêm de meios sociais que, às vezes, chegam aqui e ‘o que é isso?’... é bem diferente do dia-a-dia deles... e são muito jovens. Toda hora eles estão sendo alertados para alguma coisa que não pode: ‘não pode fazer isso, porque tem que ser assim, porque o ambiente é assado...’ essas coisas assim... então, o que eu te digo é o seguinte: se o menino às vezes sai daqui e se, de repente, ele não tiver uma estrutura familiar por trás e realmente não gostar de estudar, ele vai sair daqui para seu um outro office-boy da vida... ele vai voltar a estaca zero... e agora depende muito das áreas em que ele estiver alocado...”

agora, que ele sai com uma profissão, com curso profissionalizante, acho que não se pode falar isso... ele sai com uma postura para o trabalho..." (Mara)

Na linha do que discute Enguita (1989), o jovem ao aprender na escola ou na fábrica, não aprende apenas um ofício, um conjunto de saberes técnicos, mas também – e principalmente- aprende as relações sociais de produção. Relações essas com todos os condicionantes de dado momento histórico. Perceba que a fala da funcionária de uma das empresas (Sra. Mara) parece expressar a tese da “escola redentora” (“se ele não gostar de estudar, sai daqui um outro Office-boy” – certamente, entre os tantos que lá existem). Sobretudo, aparece aí a nítida hierarquização posta pelo capital entre trabalho manual e intelectual. O modo de produção capitalista, a empresa moderna, precisa da força de trabalho de “Office-boys”; todavia, ser um Office-boy é depreciativo! A hierarquização entre trabalho manual e intelectual retoma, neste contexto, suas vivas cores.

Uma clara visão que se tem no projeto, apontada por Mara, é que a experiência de aprendizagem desse adolescente depende do setor em que ele está inserido. Não há uma linha de trabalho ou metodologia que deve ser seguida por todos. Segundo a assistente social Vera “tem orientador que consegue ter uma visão mais ampla do que seja o trabalho e partilha, de fato, com ao adolescente as atividades que ele poderia realmente colocar no currículo: que ele tem conhecimento daquilo, ‘eu conheço este sistema, eu sei este tipo de planilha...”. No entanto, observa que na maioria dos casos,

Eles são meros prestadores de serviço... existem setores que, do ponto de vista profissional, eu aboliria o adolescente dali, porque eu não vejo qual é a finalidade dele estar ali naquela função. Tem certas empresas que tem o setor de xerox, e o adolescente tem que fazer um número de cópias absurdas por dia e passam as seis horas dele ali.; então, ele vai sair o quê? E, se fosse uma xerocopiadora de grande porte... mas nem isso! As máquinas ali são uma coisa mais precária, não tem muito aqueles recursos...(Vera)

Visto desse modo, conforme abordamos no capítulo 2, retomamos o seguinte postulado: na mesma sociedade, dita tecnológica, informacional, digital-molecular, e que, portanto, leva para o interior da escola a idéia da necessidade de uma superqualificação para a *empregabilidade*, e o constante aprender face aos “novos desafios do mundo do trabalho”, - inscrevem-se programas de formação profissional do jovem das classes populares em que a aprendizagem limita-se a tarefas simples e repetitivas na maioria dos casos.

No mesmo programa, a assistente social Beth chega a dizer que existem adolescentes que substituem férias de seus supervisores na empresa. Para ela, esses adolescentes estariam saindo do programa como uma boa preparação para inserção no mundo do trabalho. Valeria a pena investigar, neste caso: que atividades são essas que desenvolvem na substituição de seus supervisores? Quais são as tarefas e responsabilidades desses supervisores? O que recai sobre este jovem aprendiz ao assumir tarefas do adulto funcionário? A assistente social Beth, no entanto, acaba por frisar que há uma precedência das atitudes e comportamentos sobre a questão da aprendizagem mais técnica:

“Alguns sim [o programa os preparam para o trabalho]... por exemplo, esses meninos que substituem férias .. eles são capazes de substituir as chefias... se não estão preparados na parte técnica na questão das atitudes comportamentos, responsabilidade, sim!” (Beth)

O que fica patente aí é que a empresa não substitui o funcionário de férias por um outro funcionário; antes, se utiliza do trabalho daquele adolescente para que o trabalho continue, sem gastos adicionais.

5.3.1. As tarefas do Aprendiz na empresa

No caso do programa da São Martinho, a aprendizagem, como dissemos ocorre desde a entrada do adolescente no Curso de Preparação para o Mundo do Trabalho – “porta de entrada” do programa da São Martinho. A partir das falas dos adolescentes pudemos resgatar um pouco das aprendizagens que obtêm neste programa. Dentre elas, as que mais se destacam referem-se a posturas e comportamentos. Os jovens parecem secundarizar os aspectos técnicos do programa. Os profissionais também. Uma das adolescentes freqüentou o Curso inicial por apenas uma semana e foi trabalhar com a secretaria da presidência de uma das empresas. Assim se pronuncia:

“Assim... foi... aprendi muita coisa. Bastante coisa mesmo! No meu caso, eu fiquei no Curso [de Preparação ao Mundo do Trabalho da São Martinho] apenas uma semana. Entrei na segunda feira e na sexta-feira eu já fui chamada para trabalhar... foi muito rápido” (Aprendiz Lígia)

Apesar desta formação inicial “relâmpago”, a menina diz que conseguiu aprender muita coisa:

“... mas, em uma semana, assim, a dinâmica em grupo, eles te ajudam, assim, pelo menos em uma semana deu pra aprender e isso foi legal: como você tem que chegar dentro de uma empresa, no caso, você tem que falar com as pessoas... como você lidar com as pessoas. Até porque se você não tiver um bom relacionamento você não vai aprender”. (Aprendiz, Lígia)

Residiria aí uma valorização do saber ser, se relacionar, sobre os saberes propriamente do conteúdo do trabalho? Seriam as capacidades de relacionamento e sociabilidade sobrepostas às capacidades técnicas?

Como dissemos, os aspectos ligados à formação de comportamentos sobressaem na fala dos adolescentes entrevistados. Para o aprendiz Bruno a questão da “ética no trabalho” foi uma das coisas que mais aprendeu na São Martinho; para ele, “tem que saber lidar com as pessoas”. A adolescente Julia se pronuncia na mesma linha de Bruno: “[aprendi] Como me comportar na empresa e o que o mercado tem a me oferecer /.../ Aprendi a diferenciar as pessoas, cada personalidade... cada um tem um modo de pensar”. Para Ricardo, o fundamental durante o programa foi ter aprendido a “ter respeito pela opinião dos outros”. Dessa visão compartilha a assistente social Beth:

“Eu acho que... acho que rola [no programa] um amadurecimento profissional... claro que eles aprendem! Responsabilidade, comportamentos... habilidades na parte técnica... quer dizer, tem alguns setores que sim... depende de cada área. Claro que a gente não consegue atingir todas... na questão técnica, eu tenho meninos que cobrem férias de chefias... tem capacidade pra isso... Ah, isso é bom pra eles, porque eles vêm outros horizontes. Mas tem diferença de setor pra setor... do perfil de cada setor, pelo perfil de cada supervisor... depende do próprio trabalho que o supervisor desenvolve aqui...” (Assistente Social Beth)

Para além desta formação em atitudes e comportamentos que seguramente sobressai, na linha da aprendizagem das relações sociais de produção, o adolescente desenvolve tarefas dentro do que a função auxiliar administrativo permite: “Serviços de escritório, mexer com arquivo, enviar e-mail...” (Aprendiz Lígia), “atualmente estou trabalhando com estoque, atendo ao telefone, passo fax, recebimento de materiais, controle arrumação, entrega de notas, digitação de notas no computador, tiro cópias...” (Aprendiz, Juan), “sou quase um secretário da secretária... eu mexo mais com arquivos, atendimento telefônico. Escrevo cartas... coisas básicas.. . xerox, e coisas desse nível...,” (Aprendiz, Ricardo).

Do ponto de vista “operacional”, da primeira fase do projeto da São Martinho (o Curso de Preparação), duas tarefas foram lembradas pelos adolescentes: atendimento telefônico e passar fax:

“coisa técnica mesmo só comecei a ter a partir do estágio... é aí que a gente começa a praticar as coisas ... é que você aprende a parte prática ... a única coisa que aprendi no curso foi passar fax e atender o telefone...” (Aprendiz, Ricardo)

“De tudo que aprendi no Curso [de Preparação da São Martinho] um pouco [uso no trabalho]... cada fax que a gente passa, a gente lembra de lá... quando a gente atende o telefone, a gente lembra de lá... dos professores” (Aprendiz, Juan)

Para a assistente social Ana, “as empresas, de um modo geral, não entendem o Programa de Aprendizagem. As atividades se resumem a xerox, atendimento telefônico, entrega de documentos” (Ana). Dessa forma, podemos concordar com profissionais Mara, Vera e Beth que as habilidades técnicas no programa situam-se em um plano secundário se compararmos com as aprendizagens de relações sociais que se estabelecem no programa: atitudes e comportamentos no universo do trabalho, que devem encaminhar o jovem a uma postura “madura”, e de “responsabilidade”.

5.3.2. “O trabalho não pode parar”: quem ensina o aprendiz?

O processo de chegada do adolescente a um setor da empresa possui interfaces variadas. Geralmente varia de empresa para empresa, até mesmo pela ausência de um projeto comum a ser seguido por todas elas a partir de diretrizes da São Martinho. O aprendizado das tarefas pode ser passado pelo supervisor do setor em que se encontra o adolescente (“Quem me ensinou [as tarefas] foi meu

supervisor... ele é funcionário da empresa e ele vai passando pra gente da São Martinho”; Aprendiz, Juan) ou através dos próprios adolescentes mais antigos:

”Quando eu entrei na empresa foram muito rápido assim que... me ensinaram. .. e quando a gente não sabe a gente tem que procurar... porque eles não vão parar o trabalho deles pra nos ensinar... então, quer dizer, outros menores que estão há mais tempo que a gente, eles que tem que nos ensinar... porque... então ‘quem vai ter que ensinar sou eu’ porque as pessoas maiores de idade que estão lá não vão ter a paciência de ensinar... “ (Aprendiz, Paloma).

”Ah, eles só passam assim: ‘você vai fazer isso e isso’ e a gente cumpre! Agora mesmo tá saindo um menor e aí, quinta-feira eu, como estou mais tempo no setor, vou ensinar tudo a ele... só tem um encontro marcado com os estagiários que já estão na faculdade pra gente ter noção...” (Aprendiz, Lucas).

Neste horizonte de aprendizagem, nos remetemos às análises de Kuenzer (1986) quando de sua pesquisa sobre a pedagogia que se estabelece no interior da fábrica. Para a autora, o saber sobre o trabalho é “distribuído desigualmente segundo as necessidades relativas ao desempenho das tarefas, determinadas pelo seu grau de complexidade, mediante agentes e mecanismos diversificados” (p. 155). No caso da empresa terreno de pesquisa da autora, uma indústria automotiva, a realização de treinamentos não era considerada prioritária, pois, “a produção não podia parar” (Kuenzer, *ibid.*, p. 156).

E no programa de aprendizes? Qual a prioridade devida ao aprendizado prático e mesmo para as tarefas técnicas no processo de trabalho? Nossa experiência no programa, bem como as entrevistas aqui analisadas, mostram que é possível fazer um paralelo entre o “treinamento” no interior da fábrica de Kuenzer, com a efetiva “aprendizagem” no programa em questão. A realização de reuniões e de outros encontros com os adolescentes é, por vezes, dificultada, quando não impedida no interior de muitas empresas. A realização de cursos deve ser organizada de modo a não prejudicar de qualquer maneira a produtividade do

adolescente no setor de sua atividade. Realizamos, por exemplo, um curso com dois grupos de adolescentes no ano de 2004 em uma das empresas aqui entrevistadas (cerca de 50 adolescentes). A proposta de “menor prejuízo ao trabalho” era que começássemos o curso 30 minutos antes do expediente começar. Além disso, algumas reuniões com os adolescentes nas empresas, a partir de proposta da equipe de assistentes sociais, têm de ser acompanhadas por um funcionário da empresa. O que mostram essas constatações?

5.3.3. As outras aprendizagens: o que mais aprende o jovem aprendiz?

Dentro da aprendizagem no processo de trabalho, colocamos que há duas ordens hierarquicamente colocadas na formação desses aprendizes. Uma primeira, com maior precedência, diz respeito à formação de atitudes e comportamentos e uma segunda referentes aos conteúdos práticos do trabalho. Junto a isto, o espaço e o processo do trabalho é pleno de contradições e de tensões. Um dos enfrentamentos com que se deparam os jovens no seu cotidiano são os processos de discriminação. Para a assistente social Beth, “não há discriminação com respeito ao jovem negro”. Entretanto, as manifestações da discriminação ocorre de forma aberta ou sutil no espaço da empresa e na própria São Martinho. Em diversas ocasiões e nas falas ao longo das entrevistas termos como “menor carente” ou “carentes”, “necessitados”, “coitadinhos”. Em uma ocasião, quando de nossa experiência direta no projeto Mundo do Trabalho, uma supervisora de uma das empresas chegou a dizer, com muita clareza de opinião e “naturalidade”: “o diretor gosta desse tipo assim... ele vai gostar muito deste menino; ele é do tipo que ele quer... assim, branquinho, arrumadinho...”. Os processos de

discriminação ocorrem desde o início da seleção, quiçá no próprio encaminhamento deste adolescente pra esta ou aquela empresa por parte da São Martinho.

É fundamental entender a forma como esses jovens são vistos no espaço de trabalho. Pontuamos aqui, através de diversas falas, que a questão de um jovem serviçal fica evidente em muitos setores. Além disso, alguns setores nas empresas fazem distinção entre menino e menina. E os jovens aprendizes percebem muito bem este movimento no interior da empresa:

“a oportunidade é maior pros meninos... o pessoal tem muito medo de menina por causa dessa questão da gravidez...” (Aprendiz, Ricardo)

“Há certa diferença entre menino e menina. Pelo menos no setor que eu trabalhei tinha um menino e uma menina à tarde e o menino, /.../ assim, eu acho que era porque ele falava que o menino tinha mais responsabilidade /.../, que o menino é mais sério e que a menina gosta de ficar fofocando no corredor, e o menino não”. (Aprendiz, Lígia)

“Já me senti prejudicado [no trabalho]. Eu acho que existem pessoas aqui que gostam de fazer armadilhas pro jovem cair e às vezes a gente cai... já aconteceu comigo já... tem discriminação... principalmente de gênero então é o que mais acontece!... tem certos setores que não trabalham com meninas por causa dessa questão de... tem outra coisa: as pessoas levam muito em conta a aparência... na empresa as pessoas costumam morar, assim, em Copacabana, Leblon... zona oeste, eles nem sabem onde é isso! Pra mim isso não atrapalha em nada... eu não ligo muito não pra essas coisas [da discriminação]” (Aprendiz, Bruno)

Para um aprofundamento da pesquisa ulterior, valeria bifurcar pelas questões de gênero que envolvem os programas de aprendizagem. Apenas como informação adicional, todavia, cabe colocar que a São Martinho atende prioritariamente a meninos desde a sua criação em 1984. Entre os cinco abrigos da São Martinho no ano de 2005, apenas um era destinado a meninas (e de forma mista, meninos e meninas). O último edital de vagas para o projeto “Mundo do Trabalho” reservou, em seu curso de preparação, apenas 15 vagas para meninas, num espaço com capacidade para 160 jovens conforme expressam os documentos

consultados. O Programa da São Martinho no BNDES apenas atende a rapazes e as razões para este fato não são claras e explícitas na fala de nenhum dos dirigentes da organização. Apenas aceitam os termos do convênio com aquele Banco. É sabido, entretanto, que o perfil de ocupação feminina no mundo do trabalho alterou significativamente nos últimos vinte anos (cf. Bruschini, Lombardi & Unbehaum, 2005).

Para este aprendiz (Bruno), os processos de discriminação não abrangem apenas as questões de gênero, mas também a discriminação social, o local de moradia, a aparência. O uniforme usado pelos jovens também os diferenciam: “às vezes as pessoas olham estranho pra gente, por causa do uniforme... se fosse uma coisa assim normal...” (aprendiz Juan).

A assistente social Vera acredita que os principais problemas aparecem desde a seleção para a empresa. Para ela, o próprio programa faz um pré-seleção de acordo com o local onde será alocado aquele jovem, de acordo com a hierarquização, a posição que o setor ocupa na empresa:

“Eu acho que o processo de discriminação ele existe. É..., por exemplo, quando eu vejo que o menino não tem uma escolaridade muito alta e aí ‘eu não coloco ele na presidência’, coloco ele num setor ‘que não requeira muito dele, porque afinal ele não tem capacidade pra isso mesmo...’ então, se espantam com ‘nossa! Ele está com quantos anos e ainda está na 7ª série?!’ ou realmente aquele adolescente tem suas limitações. Mas, quais são as referências dele? O que seus pais sabem fazer? eles estiveram, trabalharam, numa empresa deste porte que o adolescente está? A limitação tem que ser trabalhada, mas a empresa não quer estar trabalhando limitações; ela quer que trabalhe!” (Vera)

As observações de Vera vão no mesmo sentido da fala de uma das adolescentes entrevistadas, Lígia. Note-se que a assistente social acima e o aprendiz Lígia não faziam parte da mesma empresa:

“[Na empresa], o que vale é a aparência e não a competência... na São Martinho não acontece... mas quando eu entrei pra empresa, pra Presidência... pra entrar na Presidência eles querem o melhor perfil pra entrar... a gente percebe isso na hora da entrevista: ‘olha a vaga que está tendo é pra Presidência...’ ”

Ressaltamos que, via de regra, o adolescente do programa além de passar pelo “curso de preparação”, de duração aproximada de 4 meses, além do “estágio”, até chegar na empresa, pelo menos três “processos seletivos” deverá enfrentar: o primeiro é o clivo do Curso de Preparação, definido pela ordem de classificação, o “perfil” da empresa postulante da vaga, o nível de escolaridade (em boa parte dos casos); o segundo se dá através de prévia com a equipe que faz o acompanhamento na referida empresa; e o terceiro, por fim, na própria empresa, em geral através da equipe de RH de funcionários. Neste último caso, o adolescente poderá passar por uma dinâmica de grupo, entrevista e, em alguns casos, por prova escrita de redação. De fato, aqueles meninos da Praça Tiradentes e da Central do Brasil, na sua lide de engraxates, dificilmente chegariam a tal patamar, a julgar pelos limites a eles impostos.

5.4. Conhecendo e garantindo direitos dos trabalhadores: contradições entre capital e trabalho

Neste último eixo de questões objeto das nossas entrevistas procuramos abordar a questão do entendimento que os participantes (jovens e profissionais) têm sobre o espaço de enfrentamento dos trabalhadores, o conhecimento das principais garantias e direitos dos aprendizes, e ainda o espaço de autonomia da São Martinho na realização do trabalho de iniciação profissional ligado ao sócio pedagógico. Em princípio, vale dizer que percebemos um viés crítico em todos os entrevistados em especial nos jovens do programa.

Pudemos perceber, então, que as questões afetas ao exercício político, à compreensão da esfera do trabalho e seus embates, tornam-se um plano ainda mais secundário se comparado à questão da aprendizagem técnica. Na visão de um dos adolescentes entrevistados (Ricardo), não havia interesse por parte dos meninos “por esta parte”: “essa questão política, não tem muito não... não era muito aberta essa discussão... nem todos participavam... nem todos... alguns meninos se interessavam por esta parte e aí .. não era de interesse geral não...”

Quanto ao entendimento que esses adolescentes aprendizes têm sobre a luta dos trabalhadores, eles vivenciam e percebem o movimento de acordo com a nova configuração que eles ocorrem no atual cenário. O aprendiz Ricardo aponta em sua fala que há uma diferença entre a luta dos trabalhadores em um empresa privada e pública. Segundo ele ainda a empresa nunca foi “incorreta” com seus trabalhadores:

“A empresa sempre... assim nunca foi incorreta com os funcionários, e é um empresa privada, você sabe... uma vez só que o sindicato chegou lá na porta e os funcionários ficaram de longe.. nem participaram, eu achei engraçado: se é algo que ia te beneficiar, se é uma briga que vai lutar por seus direitos... mas ninguém foi... ninguém participou...” (Aprendiz, Ricardo)

Entretanto, o jovem percebe que a manifestação seria em favor dos trabalhadores, um “briga por seus direitos”, mas não houve participação de qualquer funcionário. A mesma percepção tem o jovem Bruno: “já aconteceu aqui algumas vezes [manifestações de trabalhadores]... as pessoas falam vamos fazer uma greve e ninguém faz...”. Já na empresa que participam os jovens Lucas e Paloma, dizem nunca terem visto qualquer movimento dos trabalhadores: “eu nunca ouvi falar[sobre movimento dos trabalhadores]” (Aprendiz, Lucas); “eu nunca, nesse dois

meses que eu tô, nunca vi ninguém falar sobre isso com a gente...” (Aprendiz, Paloma).

Neste horizonte, o que se evidencia é a crise do movimento sindical, em especial, o enfraquecimento dos movimentos grevistas na década de 90, em estreita ligação com o que abordamos no capítulo 3 sobre o neoliberalismo (cf. Antunes, 1999; Boito Jr. 1999).

Outros jovens, mesmo diante de manifestações dos trabalhadores, não conseguiam entender o porquê daquele movimento. Na empresa em que participava a jovem Lígia, ela faz o seguinte relato:

“Lá tem o sindicato dos trabalhadores... lá dentro... é, o sindicato é lá dentro, o sindicato da empresa... é legal, assim, quando quer aumento eles ficam na porta da empresa, o pessoal reivindicando, eu acho legal porque é uma forma do pessoal da empresa não se constranger... tem o líder, a pessoa que vai lá na reunião com o Presidente pra pedir aumento... embarreiravam o presidente de entrar na empresa, fechavam o estacionamento e ninguém entra até que ... ficava todo mundo na porta.. ninguém entrava, nem o presidente entrava... e conseguiam muito pouco, mas conseguiam. Da última vez agora, enquanto eles não conseguiam o acordo, eles colocavam um valor, enquanto eles não conseguiam aquilo eles continuaram fazendo a greve...”. (Aprendiz, Lígia).

Nesta mesma empresa participava a aprendiz Julia que, por sua vez, não conseguia ver a finalidade daquele movimento uma vez que ela vivia com tão pouco e, na visão dela, os funcionários já ganhavam tão bem:

“não entedia muito bem o que aquelas pessoas queriam [com o movimento], já que eu achava que elas já tinham tudo... por eu ter tão pouco” (Aprendiz, Julia)

O modo com que o jovem aprendiz percebe o movimento dos trabalhadores é constituinte de um “currículo” não-dito, “oculto”, na sua formação no programa. O que está em jogo no processo de desmonte do movimento sindical e dos direitos trabalhistas reside na matriz neoliberal contra o trabalho: a

fragmentação e a heterogeneização dos trabalhadores (Antunes, 1999; Boito Jr., 1999). Os mecanismos de conformação do trabalhador também são aprendidos no processo de trabalho desses jovens. Se de um lado, eles vivenciam a pouca participação do trabalhador nos movimentos de luta e garantia de melhores condições de trabalho, a possibilidade de que o programa trabalhe aspectos ligados à constituição do trabalhador enquanto classe não está posta, conforme veremos mais abaixo.

Com respeito ao conhecimento das principais leis que procuram garantir seus direitos, os adolescentes ora exprimem desconhecer totalmente, ora dizem conhecer mas não lembrar de nenhuma delas:

“o Estatuto... sim, já ouvi falar, mas nunca fui a fundo no assunto ...”. (Aprendiz, Lígia);

“Eu conheço algumas [leis], mas eu não tô lembrado...” (Aprendiz, Bruno);

“Conheço, as [leis] que estão no ECA, e as que foram passadas durante as aulas, no momento não relembro nenhuma...” (Aprendiz, Julia)

“Inclusive ainda no curso foi pedido que fôssemos pegar o Estatuto ali perto do sambódromo... perto do juizado. A gente sempre lia. Era uma tarefa do curso, nossos direitos e deveres enquanto trabalhadores. Na empresa a gente não via falar dessas coisas, não. A Lei da Aprendizagem... Ah! eu ouvi falar, mas na empresa o que interessa é a gente ganhar nossos salários”. (Aprendiz, Ricardo)

Este último aprendiz (Ricardo) aponta que na sua turma no Curso de Preparação era uma tarefa de aula a leitura e estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta fala é também presente na entrevista com outra aprendiz (Paloma) de uma empresa e turma do Curso de Preparação diferentes de Ricardo: “o professor [do Curso na São Martinho] fala muito desse negócio... assim o PIS, férias, direitos trabalhistas... mas tem que falar dos nossos deveres também, né!? (risos)” (Aprendiz, Paloma). Entretanto, quando chega na empresa, o

acompanhamento por parte da São Martinho não dá conta de continuar com a atividade de entendimento e garantia daquela legislação. O aprendiz Juan, apesar de estar numa empresa que caminha para a implantação definitiva da Lei da Aprendizagem diz não conhecer “nenhuma lei do aprendiz”. Na mesma empresa em que participa este jovem, a aprendiz Tamires diz que já houve uma conversa com a assistente social Beth sobre essa questão: “ah... alguns... deixa eu ver aqui, algum que eu não precise explicar muito... é carga horária: na nova lei, são seis horas [de trabalho] e duas são de estudo...” (Aprendiz, Tamires). Não explicou se esta elucidação se deu em alguma atividade sistemática do programa ou se apenas foi durante uma conversa. Ressalte-se que esta jovem (Tamires) trabalha junto ao setor responsável pelo convênio da empresa com a São Martinho.

No horizonte dos avanços – que é preciso reconhecer – em termos da legislação de proteção ao trabalho infantil e juvenil, e que coube à Lei 8.069/90 (ECA) todo um capítulo (V – da profissionalização e proteção ao trabalho), o programa apresenta limites sérios no que tange a uma educação em direitos.

Na verdade, o desconhecimento da lei que regula o trabalho do adolescente ora é pouco entendida nas instituições (empresas e São Martinho), ora é trabalhada de forma superficial com os jovens. É feito um destaque, porém, no que tange aos aspectos que envolvem dinheiro:

“O que eu penso [sobre a Lei da Aprendizagem] é que os meninos vão ser muito prejudicados... a Lei vem até pra beneficiar os adolescentes... a gente ‘tá começando a trabalhar com os meninos essa questão que não vai ser 8% vai ser 2% [de recolhimento do FGTS pela Lei da Aprendizagem]; ele não vai ter Seguro Desemprego, não tem Aviso Prévio... então, ele vai perder... é claro que ele vai ter uma carga horária menor de trabalho... mas a nível de São Martinho, ele vai perder...” (Beth)

Nesta linha de entendimento, a assistente social Ana dia que “há pouco conhecimento da Lei da Aprendizagem por parte da empresa e dos adolescentes”. Segundo ela, que faz o acompanhamento da São Martinho em um dos programas, “a empresa entende mais como uma responsabilidade social; o Senac já está lá na empresa cumprindo a cota da Lei da Aprendizagem [percentual entre 5% e 15% do número de funcionários, conforme artigo 429 da Lei]”. Neste sentido, para ela a instituição apenas “espera uma avaliação para definir a continuação da São Martinho neste processo ou ver de que forma é possível estar dentro da empresa e não perder o convênio” (Ana). A questão aí refere-se a perda de um convênio; ou seja, se o Senac já está nesta empresa cumprindo a cota da Lei, não há mais porque manter a São Martinho ali, senão por uma ação de responsabilidade social empresarial que, certamente, deverá ter outros contornos a fim de não caracterizar abertamente o uso de mão-de-obra barata.

A assistente social Vera coloca muito lucidamente as principais e contraditórias questões postas na questão do trabalho com a garantia de direitos:

“Eles [os aprendizes] não têm clareza disto [das leis] e eu percebo claramente quando a gente faz reunião de grupo, porque a gente leva essas questões. Eu percebo aquelas carinhas assim ‘caramba, eu tô sendo usado’, ‘caramba, eu não pensei nisto’, ‘caramba, é meu direito!’. Não têm [politização do jovem na São Martinho] e a empresa não quer que tenha! O trabalhador da área social [na São Martinho] também tem alguns medos: como ele vai ser a pessoa responsável pela perda daquele convênio?! Como ele vai sair marcado?! Até porque a pressão é muito grande! A minha maior dificuldade tem sido por coisas muito básicas, por exemplo: os meninos não estão cumprindo a carga horária, estão trabalhando de forma excedente, e aí eu penso ‘é muito simples: eu vou mandar um e-mail pros orientadores esclarecendo a dificuldade de se trabalhar desta forma, porque os meninos estão sendo prejudicados em sua chegada à escola; estão perdendo o primeiro tempo”.

Várias ordens de assuntos se põe na fala da assistente social: o primeiro, a necessidade de se elucidar, trabalhar a crítica; depois, o “medo” do profissional em fazer este tipo de trabalho pelas “pressões” que sofre (“não posso ser a pessoa

responsável pela perda do convênio”), uma vez que este trabalho de “esclarecimento” poderia, na visão de Vera, levar a perda do convênio ou a sua não renovação; e, por fim, a necessidade de se travar diálogo com os supervisores (funcionários a quem o jovem está diretamente ligado/subordinado). Não apenas dialogar com os superiores, a assistente social fala da comunicação com os jovens:

“Paralelamente, eu mando um e-mail pros meninos dizendo que seus orientadores já estão alertados e vocês também tem que estar atentos a isso procurem organizar-se da melhor maneira possível para quando der o seu horário você poder sair’. Esse movimento tão básico. E aí eu chego pra eles e digo ‘se organizem porque vocês não estão saindo no horário, porque vocês não estão cumprindo suas tarefas’, quando eu sei que não é isto! E aí vem a pessoa responsável pelo convênio dizer pra coordenação [da São Martinho] que estou ‘colocando os meninos contra a empresa’, porque estou esclarecendo direitos. Em alguns lugares não existem orientadores, existem desorientadores! Porque eu me pergunto qual é o pecado em dizer pro menino ‘olha sua carga horária é de seis horas e você tem comprometimento com sua escola porque é pré-requisito do programa que você esteja estudando, é para a sua formação: você não ganha hora extra pra isso, e passar disto é trabalhar de graça!’. E aí você é entendido como uma pessoa que coloca o adolescente contra a empresa, porque você está esclarecendo.” (Vera)

Considerando este contexto descrito, remetemo-nos a Enguita (op. cit., p. 219), para lembrar que “no fragor do processo de industrialização e de resistência ao mesmo, a escola adotou como norte a preparação de crianças e jovens para constituir uma mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável”. Agora, não apenas a escola, mas outras dimensões de aprendizagens a ela ligadas. Podemos aí claramente identificar os programas de aprendizagem.

É neste sentido que cabe discutir a relação de subordinação da São Martinho para com as empresas conveniadas. Como discutimos no capítulo 4, a subordinação das organizações ao financiador provoca inserções deste inclusive na metodologia do trabalho. Dessa forma, não cabe à São Martinho – ou os profissionais que acompanham esses jovens – esclarecer direitos, ou estabelecer

uma plataforma de lutas na direção da garantia de uma formação mais efetiva. Sobre isto vamos a mais algumas falas dos entrevistados.

5.4.1. A subordinação da ONG à Empresa: limites do processo educativo

Para uma das representantes de um das empresas entrevistadas (profissional Mara), a visão do empresariado é implacável: em primeiro lugar o jovem está ali para trabalhar e não para formar-se profissionalmente. Sua fala enseja explicações fundamentais ao entendimento do pensamento da maioria dos convênios da São Martinho com empresas:

“Eu acho o seguinte: infelizmente é empresa. Como toda boa empresa é ‘eu pago’ e eu quero alguma coisa em troca. Estão cada vez mais eliminando os profissionais. Você tem que diminuir cada vez mais o número de profissionais e continuar tendo cada vez mais trabalho... então, eles [os adolescentes] chegam... por mais que você diga que é um projeto social, por mais que você diga que ele é um aprendiz, a pessoa chega e diz ‘você só vai até ali, você só vai fazer esta coisinha e depois você pode ir embora’. As pessoas não respeitam... nem a condição deles como jovem, porque já os encaram como funcionários e tampouco tem consciência de que ele, no caso, as pessoas que tomam conta deles, é que ele [o funcionário da empresa, o supervisor do menino/a] é quem tá direcionando uma vida ali. Ele [o supervisor/a] quer é que o garoto, a menina faça o trabalho dele pra não ter mais problema...” (Mara)

Uma das razões, conforme já pontuamos aqui, segundo a assistente social Vera é a ausência de uma “linha institucional” para a condução de uma proposta para o programa:

“Deveria haver uma linha institucional definida para o trabalho mas... eu percebo que o trabalho em cada empresa tem suas particularidades de ser privada, estatal essas coisas... mas quem dá a cara do projeto ali dentro é mais o técnico que está fazendo o acompanhamento naquela empresa. Assim... não existe essa linha [institucional] que acho que é interessante que houvesse para que a gente não analisasse casos idênticos em empresas distintas de formas diferentes...” (Vera)

Desse modo, segundo a assistente social, se houver em cada empresa um profissional com uma “linha” de trabalho diferente, haverá tantas linhas de trabalho na instituição. Na verdade, dado aos muitos convênios estabelecidos (22 empresas, de acordo com o Projeto de 2005), cada empresa possui uma “cara” e, o profissional que acompanha os adolescentes deve se “enquadrar” em cada uma delas. A assistente social Vera arrisca uma proposição:

“A gente se subordina ao empresariado e a minha visão é a seguinte, radicalmente falando: ‘olha eu tenho um projeto social e eu trabalho com esses adolescentes de comunidade carente, com tal renda’, e crio os requisitos; ‘esses são os adolescentes que eu tenho pra oferecer pra fazer um trabalho em conjunto. Mas, o que você quer eu não tenho, porque eu tô atendendo a esses público’. Agora, ao mesmo tempo você vai bater o pé com isso, mas a empresa vai dizer assim: ‘eu te agradeço, mas eu quero um outro tipo de menino’. Ou eu disponibilizo este menino também [o que está em situação de extrema pobreza], junto com outros que estariam dentro do perfil que a empresa quer ou então ela tira [o convênio] e não oferece mais nada e rompe o convênio” (Vera).

Esta subordinação, na realidade, é inspirada , como vimos, na lógica própria do mercado que sustenta e faz orbitar as propostas dentro de seu escopo de atuação, incluindo a aprendizagem profissional em especial. Além disso, conforme aponta a assistente social Ana, o supervisor dos jovens em muitas empresas é um funcionário designado pela chefia que tão somente deve “ficar ali” com o adolescente:

“Há uma dificuldade de estar lá dentro a empresa [o acompanhamento da São Martinho]; existem empresas que o supervisor simplesmente obedece a determinações superiores para acompanhar o adolescente – ele não está a fim de fazer aquele serviço, mas tem que cumprir ordens” (Ana)

Neste sentido as dificuldades se ampliam, na medida em que, além de não entender os objetivos do programa, o supervisor o faz apenas por determinação

superior. Os embates se sucedem uma vez que muitos adolescentes aprendizes tem dificuldades de entendimento do conteúdo do trabalho:

“E há outra preocupação que eu coloco: o menino lá que é o meu público-alvo, por conta de toda a situação social e financeira dele, ele não dá conta de responder o que a empresa precisa. Porque ele sabe o que é arquivar por ordem alfabética, se ele mal sabe ler e escrever? Ele sabe o que é mexer numa planilha de Excel, se ele nunca viu um computador na vida? E aí é assim: a empresa diz ‘é esse o adolescente que você me mandou?’. Eu acho que o que tá faltando na gente é dizer pra empresa assim ‘é, é esse o adolescente que eu mandei, e é esse que precisa!’; e aí a gente vai direcionando a gente vai aperfeiçoando, mas infelizmente, não é assim, porque ‘eu preciso de vagas’. Muitas das vezes ela [a empresa] diz ‘como ele veio cruzinho!’. ‘É, a gente deveria dizer, porque eles estão tendo agora acesso ao mercado de trabalho, é aprendizado, Lei do aprendiz, saíram de noção básica pra questão prática...’ (Vera)

Neste aspecto, podemos apontar que a monopolização decisória nas mãos do empresariado, ainda que mediado por uma legislação “democrática”, termina por influenciar o rumo dos mais comprometidos, diríamos, movimentos em prol de uma outra perspectiva de formação humana. A assistente social Ana enfatiza que “há muita dificuldade de dialogar com as empresas”. Segundo ela, “o que há é uma subordinação da ONG para com a empresa: exigência de perfil de público-alvo, limitações ao trabalho da São Martinho”. Ainda sobre isto, a assistente social Ana diz que a empresa dificulta a relação do profissional da São Martinho para com os adolescentes e, então, é preciso criar outros canais: “Se a empresa dificulta a nossa relação com o adolescente, o que fazemos é criar outros canais para estar em contato com este adolescente” (Ana). Resta, portanto, identificar o potencial de diálogo e de “esclarecimentos” que estes “outros canais” possibilitam.

5.4.2. A *responsabilidade social* do programa de aprendizagem: uma nova edição da “prevenção”?

No que diz respeito à questão da chamada *responsabilidade social*, conforme abordamos nos capítulos 3 e 4, esta aparece com muita clareza na fala de três profissionais entrevistadas. Na empresa em que Ana, assistente social, acompanha o trabalho da São Martinho o programa, em especial depois das exigências da Lei da Aprendizagem, vem sendo encarado como uma ação de responsabilidade social enquanto não se define a permanência ou continuidade do programa da São Martinho. Segundo Ana, “a empresa entende mais como uma responsabilidade social; [pois] o Senac já está em algumas empresas cumprindo a cota da Lei da Aprendizagem”⁵⁹. É desta forma que também entende a assistente social Vera, inserindo a questão numa discussão mais ampla:

“A empresa e os funcionários pensam: ‘eu tenho que fazer o bem, de alguma forma, tenho que limpar minha consciência’, e quando eu vejo também esses movimentos de responsabilidade social, além de ter, é claro, uma resposta da sociedade às minhas necessidades [da empresa], /.../ Mas, eu percebo assim, os próprios empregados da empresa estarem envolvidos: sabe aquela coisa assim, ‘eu sou bom’?. E cria uma situação de pertencimento, ‘porque nós aqui arrecadamos uma tonelada de alimentos’. E depois leva pra ver aquele resultado: ‘tá vendo o que seu alimento fez. Vamos à creche pra entregar pra aquelas criancinhas’. E aí todo mundo fica muito feliz. Uns chegam a dizer ‘quando aquelas crianças receberam aquele alimento, aqueles brinquedos, eu chorei de ver’; quando, na verdade, deveríamos cobrar o ano todo de quem está lesando direitos. Porque tem aquela questão assim: o ser humano quer ser bom, quer se sentir útil de algumas forma, ‘eu quero me redimir’. É uma coisa que está voltando muito para o individual e não se pára pra pensar na questão dos direitos...” (Vera)

Para a assistente social Beth, o marketing social empresarial está presente nas ações da empresa que acompanha o programa de aprendizagem da São Martinho:

⁵⁹ Lembrando que o Sistema S é o primeiro responsável pela operacionalização dos Programas de Aprendizagem, conforme define a Lei da Aprendizagem 10.097/00.

“A gente vê muito, por exemplo, a questão do marketing... a empresa vê muito, ela quer muito o marketing... o marketing social... será que o que ela quer não é realmente mão-de-obra barata?” (Beth)

É neste momento que é substancial trazer aqui novamente a assertiva de Beghin (2005:30), concordando com tudo o que disseram as assistentes sociais:

“Esse é o papel do marketing social: trata-se de uma estratégia de negócios que busca criar uma imagem positiva da empresa por intermédio da defesa de causas sociais, culturais ou ambientais”.

A mesma profissional Beth reflete sobre a rumo das políticas públicas a partir da Lei da Aprendizagem. Quando perguntamos qual a relação desta Lei com as ações efetivas das políticas públicas, Beth atribuiu um papel central no empresariado. Para ela, o empresariado é quem tem que levar estas ações “a sério”: “se for levado a sério... se atingir o objetivo acho que vai ser... eu acho que as pessoas não levam, o empresariado tá realmente querendo isso? O empresariado quer mão-de-obra barata; então, vamos deixar acontecer... eu acho que não tá muito claro...” (Beth)

O que se põe em evidência novamente aí é a emergência de um forte paradigma, no contexto neoliberal, conforme pontuamos no capítulo 3, de que o empresariado, portanto, o “mercado” deve conduzir as propostas para a efetiva formação profissional; neste caso, balizada, evidentemente, por princípios distantes de uma proposta unitária. Ou seja, depende “deles” (do empresariado), e não mais da luta organizada no plano ideológico, político e na garantia de direitos.

Já a assistente social Vera coloca claramente que há uma dissonância entre o discurso da São Martinho e até das empresas e a prática que se tem dentro do programa. Assim se pronuncia: “as práticas são contraditórias. E é isso que me

causa o maior desânimo: porque a gente pensa assim: ‘parece um monte de balela’...”. (Vera)

Interferir neste quadro em que se inserem os jovens aprendizes nas diversas empresas mediado por uma organização não governamental torna-se tarefa árdua, se buscada. O que se impõe, todavia, é a questão da subordinação financeira da instituição em relação à empresa, o que termina por se caracterizar ou assemelhar-se a um programa de terceirização de mão-de-obra:

“A gente tem uma relação muito tênue por conta da manutenção do convênio... apesar de eu ser um profissional que estou entro desta empresa e estou realizando um trabalho, o tempo todo eu tenho que lidar com a questão de que ‘este é um convênio, e tem vagas’... A gente tem que ter muito cuidado, porque a gente não quer criar um mal-estar, a coisa da calça justa; então, não é que falte autonomia, mas muitas das vezes a gente sente dificuldade de dar a nossa linha de trabalho no que você entenda que tem que ser feito, porque tem sempre esta questão da relação realmente financeira, ‘porque é um convênio, é um convênio lucrativo, é preciso cuidado pra não perder...’ e esse ‘perder’ muitas vezes está ligado com o que o adolescente está mexendo com que cultura ele se encontra na empresa...” (Vera)

No universo da flexibilização das relações de trabalho, Boito Jr. (op. cit.) identifica que a proliferação de contratos por tempo determinado, em tempo parcial e a subcontratação, e entre esses, os chamados contratos de aprendizagem, e de formação “constituem “formas disfarçadas de trabalho precário”.

Neste terreno de embates, os profissionais que conseguem transpor uma visão mais imediatista do trabalho, acabam também por subordinarem-se àquelas visões em função da manutenção de um convênio, e num outro horizonte a manutenção de seu próprio emprego.

Os dois últimos capítulos aqui expostos colocam o horizonte da relação teoria-prática na pesquisa e nos remete a algumas considerações. Em primeiro lugar, reconhecendo todos os limites da experiência, resta-nos explorar possibilidades, as fraturas e as contradições do modelo que nos permita avançar.

Assim, ora perplexos diante do emaranhado histórico em que se embala o nosso objeto, ora creditando esperança na gestação de uma nova proposta de união estudo (trabalho intelectual em todas as suas dimensões) e trabalho (além do sentido estrito dado pelo capital), chegamos – ao menos provisoriamente – a algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por mais que as cruentas e inglórias batalhas do cotidiano tornem um homem duro ou cínico o suficiente para ele permanecer indiferente às desgraças ou alegrias coletivas, sempre haverá no seu coração, por minúsculo que seja, um recanto suave onde ele guarda ecos dos sons de algum momento de amor que viveu em sua vida.

Bendito seja quem souber dirigir-se a esse homem que se deixou endurecer, de forma a atingi-lo no pequeno núcleo macio de sua sensibilidade e por aí despertá-lo, tirá-lo da apatia, essa grotesca forma de autodestruição a que por desencanto ou medo se sujeita, e inquietá-lo e comovê-lo para as lutas comuns da libertação”⁶⁰

Considerações finais

“Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao caminhar” (Antonio Machado)

O movimento de apreensão, e compreensão, do objeto exposto nesta pesquisa, conduz-nos, portanto, a algumas considerações finais enquanto um retorno ao *concreto pensado* (seguramente provisório). Ao longo do estudo tecemos algumas considerações conclusivas que podem ser vistas desde o primeiro capítulo. O que fazemos aqui representa uma agregação àquelas observações considerando o caminhar da pesquisa e suas relações *teoria-empíria*. A pesquisa teve como objetivos a identificação da gênese e dos significados da Lei da Aprendizagem. Considerando a totalidade em que se inscreve o objeto, procuramos situá-lo face ao regime de acumulação flexível e as atuais políticas de inserção dos jovens no mundo do trabalho. Para isto, fez-se necessário uma análise das relações entre trabalho e educação que se constituem no processo de formação de jovens trabalhadores participantes de Programas de Aprendizagem. Torna-se indispensável aqui uma articulação com a exposição do pesquisa ao longo dos capítulos para pensarmos o terreno da prática do programa de aprendizagem em meio ao atual contexto.

A pesquisa, ainda que ancorada numa realidade particular (uma ONG e três empresas – Light, Ipiranga e Petros), pode perfeitamente servir de “*posto de observação*” para analisar outras iniciativas de aprendizagem balizadas pela Lei da Aprendizagem. Isso por algumas razões:

- a) As ONG´s devem trabalhar regidas pela Lei da Aprendizagem;

⁶⁰ Epígrafe do livro *A invasão cultural norte-americana*, Julia Falivene Alves. São Paulo: Moderna, 1988.

- b) O público-alvo das ações dos Programas de Aprendizagem são jovens das classes populares, portanto, com características de renda, escolaridade, participação, consumo, entre outros aspectos, bastante em comum;
- c) O empresariado continuará a visar a produção, o lucro, ainda que justificando sua acumulação em ações de *responsabilidade social* ou *ativismo empresarial*, conforme aponta uma das assistentes sociais, Beth: “a gente vê muito, por exemplo, a questão do marketing... a empresa vê muito, ela quer muito o marketing... o marketing social...”. No plano imediato não se vislumbra a formação ampliada do jovem trabalhador, mas os interesses da empresa;
- d) Ou seja, enquanto persistir o sistema que engendra as ações, as críticas e observações aqui tecidas terão sua validade.

Vimos no segundo capítulo que ao longo da história do Brasil houve uma vinculação entre o ensino profissional e a assistência social, em especial aos “*desvalidos da sorte*” (Bazílio, 2001). Os “*menores*”, como eram chamados crianças e adolescentes pobres, não foram, todavia, os únicos a serem os destinatários da política de assistência/profissionalização. Segundo Manfredi (2002), desde o início da República, adentrando no século XX, a educação profissional era destinada aos setores populares tendo em vista a sua incorporação como trabalhadores assalariados. Era, concordando com a autora, um processo de *qualificação aliado ao disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos* (Manfredi, *ibid.*, p.80).

No que concluímos sobre a Lei da Aprendizagem e o programa aqui analisado, à luz dos vários debates trazidos na pesquisa, é que ainda permanece a

idéia de disciplinamento e de moralização dos pobres nas ações sob esta chancela. De acordo com a profissional Mara (de uma das empresas conveniadas), os jovens do programa vêm de “meios sociais” desprivilegiados e que carregam consigo uma maneira peculiar de ser que não combina com o mundo do trabalho na empresa. Para ela, este jovem tem que ser chamado à atenção a todo momento: *“toda hora eles estão sendo alertados para alguma coisa que não pode: ‘não pode fazer isso, porque tem que ser assim, porque o ambiente é assado...’ essas coisas assim...”*. De modo semelhante se posiciona a assistente social Beth, ao dizer que no programa *“rola uma amadurecimento profissional”* e que eles aprendem *“responsabilidades e comportamentos”*. Os *saberes* ligados à sociabilidade possuem uma precedência, conforme apontou a aprendiz Lígia: *“[Aprendi no programa] como você tem que chegar dentro de uma empresa, no caso, você tem que falar com as pessoas... como você lidar com as pessoas. Até porque se você não tiver um bom relacionamento você não vai aprender”*.

O que ficou patente ainda na pesquisa, referendado pelas entrevistas com jovens e profissionais envolvidos no programa de aprendizagem é a precedência, pois, dos valores e das atitudes e do relacionamento, das boas maneiras e do asseio corporal e pessoal, sobre outras dimensões do processo educativo. Durante algum tempo (até o ano de 2002) a Associação São Martinho, conforme documentos consultados na fase de coleta e análise dos dados, inseria o projeto *“Mundo do Trabalho”* na chamada *Linha Preventiva* de atuação. A nomenclatura caiu em desuso e recebeu, seguramente, muitas críticas, levando a organização a sua substituição por *Linha Sócio pedagógica*. No entanto, a julgar pelos olhos atento além das aparências do fenômeno, diríamos que o caráter preventivo de males sociais delinea a própria essência da Lei da Aprendizagem. Considerando os momentos

históricos brasileiros da formação profissional, diríamos que estamos diante de uma nova “*pedagogia da docilidade*”, conforme pontuamos no capítulo dois.

A *necessidade imposta pela ordem social* (Souza, Arruda e Pereira, 1996), trouxe à tona a reformulação da CLT referente ao “*trabalho do menor*”. Tendo sido regulamentada em 2005, a Lei 10.097/00 – Lei da Aprendizagem, traz, por sua vez novos (e antigos) atores para o centro da cena. Dentre estes, conforme destacamos, encontram-se as organizações não governamentais, como a instituição do nosso campo de pesquisa, a São Martinho.

Destacamos na pesquisa que a Lei da Aprendizagem insere-se dentro do processo de flexibilização das relações de trabalho no contexto do neoliberalismo. Veja que esta Lei demorou cerca de cinco anos para ser regulamentada, ainda que alguns considerem que esta modalidade de legislação tenha aplicação imediata (Minharro, 2003). No entanto, ela é tida por muitos como uma lei que venha a garantir uma formação profissional aos jovens e reduzir o fosso das desigualdades de inserção no mercado de trabalho. A única reação que tivemos notícia, e já apontamos na pesquisa, trata-se de uma manifestação cancelada um dia antes da regulamentação da Lei da Aprendizagem pelo Presidente Lula⁶¹.

Reconhecemos o tamanho dos problemas sociais a ser enfrentado no contexto brasileiro, dado, em especial pelos seus determinantes e particularidades históricas aqui expostos. Certamente, a Lei da Aprendizagem insere-se num momento em que a crise do desemprego estrutural atinge em cheio a juventude trabalhadora (Pochmann, 2005), e urge a necessidade de pensar formas de reversão de um quadro que o próprio sistemas produziu. Precisamos, no entanto, ter a *clareza* que se trata de uma “*legitimação da exploração*” de jovens trabalhadores,

⁶¹ Relembramos que a manifestação foi orquestrada pela Abrinq, Gol de Letra e Ethos para o dia 01 de dezembro. A regulamentação aconteceu no dia 31 de novembro.

conforme, inclusive, apontou algumas de nossas entrevistas. Este tipo de formação carrega consigo marcas ideológicas da própria sociedade que o sustenta. Soma-se aí a questão da dilatação da idade do aprendiz para 24 anos, conforme o decreto 5.598/05 (em anexo).

Uma legislação assemelhada a esta no contexto da França, no entanto, causou desde o ano de 2005 revoltas intensas entre os jovens. Ali o Contrato do Primeiro Emprego (CPE), definiria que os jovens com menos de 26 anos poderiam ser demitidos pelos empregadores no intervalo de até dois anos do início da contratação. A medida causou as revoltas noticiadas em todos os *mass media*. Aqui a Lei da Aprendizagem foi alargada dos 18 para os 24 anos pelo Governo em dezembro de 2005. Considerando os limites de nossa análise e os contextos particulares da França e do Brasil, é curioso notar que à regulamentação da Lei da Aprendizagem faltam definições de uma série de aspectos e estes não foram suficientes para causar *revolta popular*. O maior de 18 anos também receberá o “salário-mínimo hora”? O recolhimento do FGTS ao maior de 18 anos também será de apenas 2%? Este jovem maior de 18 anos deverá estar matriculado no ensino fundamental ou médio para fazer parte do programa de aprendizagem? O tempo da aprendizagem contará para fins de aposentadoria? Quem os empregadores preferirão contratar: menores ou maiores de 18 anos ambos com as mesmas condições contratuais? São questões ainda incipientes considerando a novidade da regulamentação. No entanto, caberia uma aprofundamento e investigação dessa nova estrutura que esta pesquisa não comportaria.

As contradições no terreno da prática do Programa nos remeteram ainda a considerar a dimensão ontológica do trabalho e a formação sob a ótica da omnilateralidade. O trabalho, tal qual o realizado pelos jovens entrevistados, perde a

sua dimensão ontológica no programa de aprendizagem? Se considerarmos que “o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples” (Frigotto, 1984:26), e que isto implica uma desqualificação crescente do trabalho, acreditamos que passa ao largo a perspectiva de uma educação integral e politécnica. Ao nível dos discursos dos profissionais envolvidos no Programa de Aprendizagem, podemos dizer que esta modalidade de iniciação profissional (de acordo com a Lei 10.097 trata-se de uma “*formação técnico-profissional metódica*”, art. 428), situa-se numa perspectiva de “polivalência”, considerando o que falam sobre a “*pedagogia das competências*” e a *aquisição* de graus crescentes de “*empregabilidade*”. Lessa (2004), em sua pesquisa sobre o Programa Trabalho Educativo da FIA (Fundação para Infância e Adolescência), diz que “*a formação polivalente se inscreve satisfatoriamente no contexto da flexibilidade, embora não possa ser negada a sua existência na conjuntura fordista, já que ali também existiam trabalhadores especializados que dominavam a variedade da ação produtiva*”. Nesta perspectiva, a autora (que trabalhamos ao longo de nossa pesquisa), diz que o trabalho-aprendizagem que os adolescentes do referido programa se inseriam era uma expressão de “*polivalência precária*” (Lessa, *ibidem*, p. 222), uma vez que as “*tarefas extremamente simples*”, fragmentadas e mecânicas, não se podia caracterizar um trabalho visto sob aquela ótica. No que se refere ao programa sob a Lei da Aprendizagem aqui analisado, diria que existe todo um terreno e cenário para a prática da polivalência considerando que esta lei estabelece que a aprendizagem se dará através de “*atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho*” (Art. 428, § 4º). Entretanto, a partir dos dados trazidos pela pesquisa, sejam pelas nossas observações no espaço concreto de trabalho dos jovens da São Martinho, sejam

pelas informações trazidas nas entrevistas, diria que temos a mesma percepção de Lessa, ou seja de uma “polivalência precária”. Acrescentaria, porém, que a *polivalência* no Programa “*Mundo do Trabalho*” é expressa através dos discursos postulados pelas empresas e pela São Martinho. Ou seja, imersos no atual momento em que, do trabalhador, é requerido um “*sem número*” de habilidades, os operadores do programa nas empresas (supervisores e assistentes sociais) insistem tanto na questão da “*necessidade*” de que os adolescentes “*busquem cursos*”, “*enriqueçam o currículo*”, “*façam cursos de idiomas*”, “*entendam de informática*”, entre outras solicitações. Além disto, há jovens que “*substituem as chefias*” (conforme fala da assistente social Beth), ainda que não saibamos os conteúdos daquelas tarefas. De todo modo, basta olharmos para a construção do currículo do programa, apontado no capítulo quatro: “*Relações Humanas, Cidadania e Ética, Linguagem, Empreendedorismo, Gerenciamento de Carreira [ou empregabilidade], Rotinas Administrativas, Universo Tecnológico, Cálculos Comerciais, Educação Digital, Arquivo, Leis Trabalhistas, Educação ambiental e Atividades Culturais*” (o grifo é meu) No entanto, uma das profissionais entrevistadas exprime o modelo de aprendizagem dentro dos muros do programa ao dizer que em algumas empresas, no setor de xerox, “*o adolescente tem que fazer um número de cópias absurdas por dia e passam as seis horas dele ali...*”. A mesma assistente social questiona: “*então, ele vai sair o quê? E, se fosse uma xerocopiadora de grande porte... mas nem isso! As máquinas ali são uma coisa mais precária, não tem muito aqueles recursos...*” (Vera, assistente social). Um outro adolescente, conforme apontamos no capítulo 5, *relata as suas tarefas*: “*sou quase um secretário da secretária... eu mexo mais com arquivos, atendimento telefônico. Escrevo cartas... coisas básicas... xerox, e coisas desse nível...*”, (Aprendiz Ricardo).

O programa de aprendizagem aqui analisado, evidentemente, não pressupõe uma vinculação do *trabalho manual e intelectual*, na perspectiva gramsciana, unitária. Logicamente, para Gramsci, todo o trabalho por mais rudimentar que seja exige um esforço intelectual e não apenas físico. No entendimento de Kuenzer, Se o conhecimento é, portanto, elaborado socialmente a partir do trabalho dos homens que estabelecem relações entre si na produção da existência, processo pelo qual se constitui a sua consciência, é inegável o fato de que o operário produz conhecimento (1986:183).

Entretanto, o trabalho se desqualifica sob o capitalismo, aliena e enrijece a potencialidade humana. A escola “interessada” do capital oferece, portanto, uma educação desqualificadora. No escopo da presente pesquisa, diríamos que, não apenas a escola (fundamental ou média) dos jovens aprendizes insere-se neste campo, mas principalmente a *aprendizagem do trabalho* que executam é, de igual modo, desqualificadora.

No contexto do trabalho com a Lei da Aprendizagem, as organizações não governamentais aparecem como *peças-chave*. Muitas das quais identificadas com o chamado *terceiro setor* funcionam em consonância com o projeto neoliberal (Boito Jr., 1999). De acordo com Montaño (2005), o capital luta por *instrumentalizar a sociedade civil – torna-la dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável. O debate sobre terceiro setor, como ideologia, transforma a sociedade civil em meio para o projeto neoliberal desenvolver sua estratégia de reestruturação do capital* (p.233).

A grande parceira das organizações com as empresas, a fim de trabalharem os programas para aprendizes, legitimada agora com a Lei da Aprendizagem, remetem-nos às reflexões de Montaño acima. Os formadores (as

próprias empresas que oferecem as vagas) e os orientadores (os funcionários das empresas que oferecem as vagas de aprendizes), trabalharão sob que lógica? A da empresa ou a da ONG? Seriam propostas diferentes que confluem para um mesmo horizonte? O que os dados do campo empírico nos informou é que há uma clara e evidente subordinação das organizações em relação à empresa. Para a assistente social Vera, não se pode trabalhar com “esclarecimentos de direitos” porque isso levaria a “colocar os meninos contra a empresa”. Na visão de Mara, profissional de uma das empresas, as pessoas (os supervisores) não respeitam a condição do jovem como um aprendiz e quer que tão somente estes “meninos” façam o seu trabalho e não causem problemas. Para a assistente social Ana, existe uma grande dificuldade em estar dentro da empresa para a realização de um trabalho com os jovens. E, por fim, Vera faz uma contundente pergunta: como o profissional “da área social”, “vai ser a pessoa responsável pela perda daquele convênio?!” (assistente social Vera)

Manfredi (2002) e Montaño (2005) trabalham com dados de que mais de um milhão de pessoas estariam empregadas nas organizações do chamado *terceiro setor*. Neste sentido, manter um quantitativo tão expressivo e crescente não é tarefa fácil. Montaño nos dá alguns esclarecimentos sobre a captação de recursos para estas ONG´s. Segundo as críticas feitas pelo referido autor,

“A missão [da ONG] deve estar de acordo, não com a filosofia, valores, princípios, objetivos da organização ou de seu público-alvo, mas com ‘o perfil, os interesses e as exigências do doador potencial’. Isto é, se o ‘perfil e interesses’ do doador potencial estiverem em desacordo com a filosofia e valores da organização requerente, na melhor das hipóteses esta última renuncia a esta fonte de recursos; mas na hipótese mais realista /.../, a organização adapta sua ‘missão’ ao ‘perfil’ do doador, ou torna sua filosofia tão laxa, flexível, vazia, que lhe permita ‘negociar’ com praticamente qualquer ‘doador potencial’” (Montaño, *ibid.*, pp. 208,209).

Uma nota escrita pela São Martinho num dos jornais de grande circulação no Brasil, à época dos escândalos de lavagem de dinheiro por parte do esquema Paulo Maluf, assim ironizou: *“Sr. Maluf, da próxima vez que depositarem por engano 1 milhão em sua conta no exterior, não esqueça a São Martinho na sua lista de doadores”*. Ironizou? Se era uma crítica aquela situação, diria que ao mesmo tempo passa a expressar, não apenas a São Martinho, mas a maioria das instituições que, segundo Montaño, depende de recursos e se filia a qualquer matriz dos doadores. No caso da São Martinho, como dissemos, há um projeto político pedagógico em andamento à época da pesquisa e outros documentos que procuram balizar o trabalho da instituição. Além disso, conta com excelentes profissionais do ponto de vista técnico e político. Todavia, a fala da assistente social Vera, em um momento da entrevista é emblemática: *“o discurso quer [a transformação], mas as práticas são contraditórias. E é isso que me causa o maior desânimo: porque a gente pensa assim: ‘parece um monte de balela’...”*. (Vera). Qual é, pois, o caminho da superação e da ruptura a partir - e considerando - todo o contexto aqui exposto?

Talvez a resposta esteja nas próprias contradições do modelo. Dentro do próprio programa em estudo nesta pesquisa observamos a falta de uma *“linha institucional”* do trabalho. Se, de um lado, isto é representativo de uma fragmentação e fragilidade do programa da São Martinho, este aspecto potencializa a que os técnicos que nele trabalham possam executar propostas sérias e críticas⁶² como vemos as tentativas da assistente social Vera nos seus depoimentos. Por outro lado, a ausência de uma *“linha”* clara para o programa, ficando a cargo de cada empresa

⁶² Observe a fala de uma assistente social: “Eu percebo que tem uma diferença entre uma pessoa que inicia ou que já tem um certo tempo naquela empresa e uma outra que pega no meio do caminho [com respeito ao acompanhamento da SM]... e você percebe que quando você chega pra transformar alguma coisa do que está colocado já é mais complicado... e não apenas por falta de competência do outro profissional mas porque talvez a sua visão do projeto, a empresa é diferenciada.... e a gente percebe a necessidade de modificações...” (Vera)

e de cada profissional dar uma “cara” ao programa (ou como dito na instituição: “*cada casa tem um jeito de trabalhar*”), acaba por deixar à deriva um projeto que dispõe de uma potencialidade grande para se trabalhar as questões afetas ao mundo do trabalho. À deriva ficam os profissionais, à deriva fica a própria instituição, conforme podemos ver na pesquisa. Por fim, à deriva de uma formação aligeirada ficam os jovens aprendizes. Quais são, portanto, as pistas? E quais são as lutas a serem travadas?

De acordo com Beghin (2005), uma das autoras com quem dialogamos nesta pesquisa, são nos espaço plurais, não consensuais, e por vezes, conflituais, “*que impulsionam a construção de uma verdadeira alternativa às estratégias baseadas na rentabilidade a curto prazo e na competitividade*” (p.106). A Lei da Aprendizagem, como vimos, longe está de apontar um caminho de transformação da realidade do trabalho e da educação de contingentes de jovens das classes trabalhadoras. Esta mesma lei, no entanto, referendando a entrada de milhares de jovens no mundo do trabalho – ainda que sob o capital – oferece a potencialidade da “*criação dos próprios coveiros*” do sistema. Os jovens ali têm contato com um universo das relações de trabalho que até então não tinham contato, conforme mostram as entrevistas. Trata-se de um mundo novo para a maioria deles. Possuem ainda uma visão crítica das contradições entre capital e trabalho.

Apesar de ter ficado muito claro que há uma ausência do trabalho político, da conscientização e do conhecimento da esfera dos direitos nas entrevistas, longe está de pensarmos que ali são eles apenas sujeitos passivos diante de um quadro geral de dominação e de exploração de sua força de trabalho. Enquanto não está posto o horizonte de uma transformação mais profunda da sociedade e da derrocada do atual sistema capitalista, diríamos que ele deve ser buscado no terreno

da experiência concreta dos sujeitos e na construção de novos modelos de formação e de trabalho. Conforme aponta Sennett (1999:10) *“uma idéia precisa suportar o peso da experiência concreta, senão se torna mera abstração”*. Desse modo, acreditamos que é na experiência concreta o terreno da instauração da luta e da tomada de consciência para a transformação das relações.

O jovem aprendiz, conforme vimos, tem na empresa um espaço de sociabilidade, de relações, de contato com o universo do trabalho, que mesmo sob o capital, está presente sua *dimensão ontológica* enquanto constituinte do ser. Na ótica da politécnica e da omnilateralidade, o programa “Mundo do Trabalho”, de formação dos aprendizes, passa ao largo, como vimos. Mas acreditamos que é ali naquele espaço que o jovem pode apreender e aprender a teia de relações que constitui o trabalho assalariado na sociedade, na forma específica de relações capitalistas e o modo como enfrentar os seus principais dilemas. É ali que ele percebe a organização dos trabalhadores. Ali pode ainda juntar-se a tantos outros jovens que enfrentam e vivem os mesmos problemas, dilemas e lutas. É ali que ele também se identifica enquanto um trabalhador.

Da mesma forma, acreditamos que a Lei da Aprendizagem, ao legitimar a presença das organizações não governamentais de atendimento ao adolescente (art. 430, Lei 10.097/00), também abre espaço para que estas organizações formulem uma proposta de aprendizagem que insira as múltiplas dimensões do processo educativo pautado numa outra direção. O que está posto, portanto, é a possibilidade de não mais apenas o Sistema S (que ao longo da história representou os interesses da burguesia brasileira e do Estado), mas também as organizações da sociedade conduzam os *programas de aprendizagem* junto às empresas. Melhor ainda: o programa de aprendizagem comporta uma parte teórica que pode ser

desenvolvida pelas organizações. Resta saber qual a direção político-ideológica a ser tomada neste caso. Resta ainda saber explorar as brechas para que contingentes enormes de jovens compreendam a esfera do trabalho não apenas como criador de *valores de troca*, mas como espaço de *desenvolvimento do ser social*.

Somando às considerações feitas ao longo da pesquisa com respeito a esta forma de inserção do jovem no mundo do trabalho/*Mundo do Trabalho*, respaldada pela Lei da Aprendizagem, é preciso – insistimos – a construção de um programa que desenvolva os aspectos políticos que envolvem a questão do trabalho com os jovens, as dimensões postas na esfera do mundo do trabalho, os conteúdos técnicos – aliados à formação básica escolar - e, por fim, o horizonte das transformações sociais.

Defendemos que a formação do jovem no processo de trabalho caminhe “para além de uma incubadora de monstrinhos”. A “mão firme” do trabalhador precisa estar presente no trabalho. Mas não apenas a mão, mas todas as suas potencialidades e conhecimentos, não engessado por políticas aligeiradas de formação e de contenção da pobreza, do “apagar de incêndios”, Não é, todavia, uma tarefa fácil, mas torna-se possível no horizonte da luta, na articulação do plano do concreto e do conhecimento.

Referências bibliográficas

- Abramo, Helena. **Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo**. In: Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. Fundação Perseu Abramo, São Paulo: 2004. p. 37-72
- Acosta, Dominique K. **Subsídios teóricos á prática educativa da Associação Beneficente São Martinho**. Rio de Janeiro, Associação Beneficente São Martinho, 1998.
- Alves, Julia Falivene. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.
- Anderson, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In: Sader, Emir e Gentili, P. (Orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- Antunes, Ricardo. **Adeus ao Trabalho – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- Antunes, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- Arrighi, G. **O Longo Século XX**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.
- Associação Beneficente São Martinho. **III Fórum de Análises de Relatórios de atividades**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2001.
- Associação Beneficente São Martinho. **Manual do Adolescente Trabalhador e Supervisor (Projeto Fazendo e Aprendendo Fiocruz)**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2004.
- Associação Beneficente São Martinho. **Manual do Adolescente. Projeto de Inserção do Adolescente no Mercado Formal de Trabalho (Petrobrás)**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2003.
- Associação Beneficente São Martinho. **Projeto “Ao encontro dos meninos em situação de rua”**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2005.
- Associação Beneficente São Martinho. **Projeto Político Sócio pedagógico**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2005.
- Associação Beneficente São Martinho. **Projeto “Mundo do Trabalho” – Programa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2001.
- Associação Beneficente São Martinho. **Projeto do Serviço Social da Multiempresas**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2003.

- Associação Beneficente São Martinho. **Projeto do Serviço Social do Curso de Preparação ao Mundo do Trabalho**. Rio de Janeiro: São Martinho, 1996
- Associação Beneficente São Martinho. **Projeto Mundo do Trabalho – Programa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2004.
- Associação Beneficente São Martinho. **Relatório Anual de atividades do Curso de Preparação ao Mundo do Trabalho**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2001.
- Associação Beneficente São Martinho. **Relatório Anual de atividades 1999/2001**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2001.
- Associação Beneficente São Martinho. **Relatório Anual de atividades Multiempresas (Light)**. Rio de Janeiro: São Martinho, 2004.
- Balanço Social. **Relatório Anual de Responsabilidade Social Empresarial**. Fundação Petrobras de Seguridade Social (PETROS). 2003.
- Barone, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas: questões para o debate**. In: Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, set./dez./2000.
- Batista, Vera Malaguti . **Dífceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Instituto Carioca de Criminologia: Freitas Bastos, 1998.
- Bazílio, Luiz C. et al. **Relatório Final da Pesquisa “Programa Vem pra Casa (criança)”** Convênio UERJ/SMDS, junho de 2000.
- Bazílio, Luiz Cavalieri. **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- Bazílio, Luiz Cavalieri. **Crianças e Adolescentes no centro da cena: Trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- Beghin, Nathalie. **A filantropia empresarial: nem caridade nem direito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- Behring, Elaine. **Política Social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 2002.
- Benácchio, Rosilda. **Meninos vadios: reeducação e maioridade penal aos nove anos de idade – Rio de Janeiro, 1900-1910**. In: Crianças e Adolescentes no centro da cena: **Trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- Boito Jr. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- Boneti, Lindomar W. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (coleção Educação).

Bottomore, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Brasil . **Censo 2000**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Brasil Jovem. **Revista da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor**. N. 36, ano X, 3º quadrimestre de 1976.

BRASIL, MEC. CEB/CNE - Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

Brasil. Lei 10.097/00 de dezembro de 2000. **Lei da Aprendizagem**. Brasília, dezembro de 2000.

Brasil. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, dezembro de 1996.

Brenner, A. K. **Programas de Juventude no município do Rio de Janeiro**. 27a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004. disponível em <http://www.anped.org.br/27ra.htm>.

Brenner, A.K.; Carrano, P.; Dayrell, J. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros**. In: Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. Fundação Perseu Abramo, São Paulo: 2004. p. 175-215.

Cabral, Ana Isabel Aguiar. **Entre o discurso e a prática: a educação e a infância em escolas de fábrica com Vila Operária**. IN: Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.23, n.1, jan./abr., 1997.

Canclini, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

Carcanholo, Marcelo Dias. **A dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e alternativas de desenvolvimento**. Disponível em www.redem.buap.mx. 2005.

Cardoso, Miriam Limoeiro. **Para uma leitura do método em Karl Marx – anotações sobre a Introdução de 1857**. Cadernos do IFCH, Niterói, Universidade Federal Fluminense, n.30, setembro de 1990.

Carrano, Paulo César R., e Sposito, Marília Pontes. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Set.-dez. 2003, n. 24.

Castel, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997.

Castel, R. **As Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- Cavalcanti, Fernando Celso e Cavalcanti, Pedro Celso Uchôa. **Primeiro Cidadão, Depois consumidor**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- Cavalcanti, P. C., Piccone, Paolo. **Convite à leitura de Gramsci**. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
- Ciavatta Franco, Maria. **Formação profissional para o trabalho incerto**. IN: Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. etrópolis:Vozes,1998
- Couto, Inalda Alice Pimentel do. **Cama de gato: o emaranhado entre o Estado e a Sociedade Civil na internação em instituições da infância pobre brasileira**. In: Crianças e Adolescentes no centro da cena: Trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- Cunha, Luiz Antonio e Góes, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.
- Dejours, Christophe. **A loucura do Trabalho – estudos de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1992.
- Deluiz, Neise. **Formação do Trabalhador em contexto de mudança tecnológica**. In: Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 1994.
- Demo, Pedro. **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez, 1990.
- Durand, Olga Celestina. **Formas Associativas juvenis: o caso dos jovens da Ilha de Santa Catarina**. GT Movimentos Sociais e Educação. 24a Reunião Anual da ANPED.
- Enguita, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.
- Escorel, Sarah. **Vidas ao Léu – trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 1999.
- Faison, Marli Dallognol. **A exclusão social da/na escola**. : Boneti, Lindomar W. *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000 (coleção Educação).
- Ferreira, Monica Silva. **Da formação e inserção do adolescente no mundo do trabalho. Um enfoque sobre os cursos de aprendizagem profissional e educação: em pauta a Associação Cristã de Moços**. In.: Crianças e Adolescentes no centro da cena: Trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- Filipina Chinelli. **Qualificação e empregabilidade**. Rio de Janeiro, Mimeo, 2001;

Fonseca, João César de Fonseca. **Adolescência e Trabalho**. São Paulo: Summus, 2003.

Friedman, Milton. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

Frigoto, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas**. In: Novaes, R. e Vannucchi, F (org.) *Juventude em debate: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança**. In: *Trabalho Necessário – Revista eletrônica do NEDDATE*, Niterói, UFF, 2005.

_____. **Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional**. *Cadernos de Pesquisa*, n.47, nov. 1983.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998

Fundação Abrinq. **Lei da Aprendizagem – responsabilidade social na formação do adolescente**. São Paulo, Abrinq, 2004.

Gomes, Carlos Minayo [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

Gonzalez, Wânia R. Coutinho. **Gramsci e a organização da escola unitária**. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v 22, jan./abr., 1996.

Gramsci, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

_____. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do Cárcere. Volume 4 (americanismo e fordismo)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Hardman, Foot e Leonardi, Vitor. ***História da Indústria e do Trabalho no Brasil***. São Paulo: Ática, 1990.

Hayek, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

Harvey, David. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. (12ª ed.). São Paulo: Loyola, 2003.

Hirata, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência**. In: FERRETTI, Celso et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

Hobsbawm, E. **Era dos Extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

Hobsbawm, E. **Introdução** in: Marx, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Hunt, E. K. **História do pensamento econômico**. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Campus, 1981.

Infância Interrompida. In: Revista Educação. Ano 8, n.84, fevereiro/2005.

Instituto Cidadania. **Perfil da Juventude Brasileira**. In: Veja, n. 32, ano 37, junho de 2004.

Kosik, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Kuenzer, Acácia. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação**. In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

Laurell, Asa Cristina. **Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo**. In.: Laurell, Asa Cristina (org.) **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEFEBVRE, H. **Estrutura social: a reprodução das relações sociais**. In: **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981, 219-252.

Lessa, Simone Elida do Carmo. **A formação no Programa de Trabalho Educativo da FIA/RJ**. Dissertação de Mestrado, 246f. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

Lisboa, Armando de Melo. **Empresa Cidadã**. In: A. Cattani. A outra economia. Porto Alegre: Veraz, 2003.

_____. **Terceiro Setor**. In.: A. Cattani. A outra economia. Porto Alegre: Veraz, 2003.

Lunardi, Maria. **São Martinho: onde estão teus meninos?** Dissertação de Mestrado, 130f. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

Marx, Karl. Prefácio. **Para crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas).

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Para crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os pensadores).

_____. **Capítulo 6º inédito d'O Capital: Resultados do processo de produção imediato**. Porto (Portugal): Publicações Escorpião, 1975.

Mészáros, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

Minharro, Erotilde Ribeiro dos Santos. A criança e o adolescente no Direito do Trabalho. São Paulo: LTR, 2003.

Mochcovitch, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1990.

Montaño, Carlos. **Terceiro Setor e questão social – crítica ao padrão emergente de intervenção social**, São Paulo, Cortez, 2005.

Morais, Sandra Maria Nascimento. **Trabalho e educação de crianças e adolescentes de baixa renda no Rio de Janeiro – as respostas do Ministério Público do Trabalho ao Estatuto da Criança e do Adolescente**, Tese de Doutorado, em andamento, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.

Nascimento, Elimar. **Exclusão Social: as múltiplas dimensões do fenômeno.** Brasília, UnB, 1994 (Série Sociológica, 111). IN: Gracindo, R. V., Marques, S. C., Paiva, O. A. F.. A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. Linhas Críticas, Brasília, v. II, n. 20, jan./jun., 2005.

Nascimento, Elimar. **Hipóteses sobre a Nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários.** Caxambu, MG. XVIII Encontro Anual da ANPCS.

Naves, Rubens. **A Lei do Aprendiz e o jovem.** Entrevista do presidente da ABRINQ. Em 20 de dezembro de 2005. Disponível em www.obj.org.br.

Nogueira, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1983.

Noronha, Solange. **Menor Aprendiz: o futuro começa aqui.** Rio de Janeiro: SENAC, 2003.

Nosella, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Nosella, Paolo. **A modernização da produção e da escola no Brasil – o estigma da relação escravocrata.** Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP, Campinas, v.1, n.1, p. 22-33, agosto/1996.

Novaes, Regina e Vannuchi, P (Orgs.), **Juventude e sociedade. Trabalho, educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

Nunes, Eduardo. **Um estudo de caso: as representações das crianças e dos adolescentes pobres de rua atendidos pela linha emergencial da Associação Beneficente São Martinho: da rua, da família, da escola e do trabalho.** In: Crianças e Adolescentes no centro da cena: Trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

Oliveira, Francisco. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** São Paulo:Boitempo, 2003.

_____. **O surgimento do antivalor: capital força de trabalho e fundo público.** Novos estudos CEBRAP. São Paulo, n. 22, out. 1988.

_____. **Os direitos do antivalor.** Petrópolis: Vozes, 1997.

Pochmann, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado. Exclusão, desemprego e precarização no final do século.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?.** Educ. Soc. v.25 n.87 Campinas maio/ago. 2004

ProJovem. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. Secretaria-Geral da Presidência da República. Coordenação Nacional do ProJOvem. Março de 2005.

Régnier, Karla Von Döllinger. **Educação, Trabalho e Emprego numa perspectiva Global**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, já/abr 1997.

Rodrigues, José. **Educação Politécnica no Brasil**. Niterói, EdUff, 1998b.

_____. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Romanelli, Otaíza de Oliveira. **História da Educação Brasileira: 1930 – 1973**. Petrópolis: Vozes, 1978, cap. 2.

Rummert, S. M. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

_____. **Aspirações, interesses e identidade dos trabalhadores – elementos essenciais à construção da hegemonia**. In: Trabalho Necessário – Revista eletrônica do NEDDATE, Niterói, UFF, 2005.

Santos, Aparecida de Fátima Tiradentes. **Construindo novos caminhos com a Escola Unitária de Gramsci**. In: Santos, Aparecida de Fátima Tiradentes: desigualdade Social e Dualidade Escolar – conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000, pp.47-73.

Santos, Milton. **Pobreza Urbana**. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

Santos, T dos. **A Teoria da Dependência: balanço e perspectivas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Saviani, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, vol. 1, nº 1, mar., 2003. p.131-151.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. IN.: FERRETTI, Celso et. al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

Semeraro, Giovanni. **Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci**. Revista Brasileira de Educação, 2001, n. 16, pp. 95-104.

Senna, E. **Criança e adolescente: proposta do governo e debate necessário**. In: Re-criação – Revista do Creia, Campo Grande, MS, Ed. EFMS, n. 1, v II, 1997, p. 28.

Sennett , Richard. **A corrosão do caráter. conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** (4ª ed.). Rio de Janeiro: Record, 2000.

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

Soares, Laura Tavares. **O debate sobre a pobreza no Brasil.** In: Boletim de Políticas Públicas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas, dezembro de 2000, n. 01.

_____. **Os custos do ajustes neoliberal na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2002.

Soares, Ozias de Jesus. **Na bitola de trem com estação marcada – trajetórias de vida e exclusão social.** 2002, 105f. Monografia de conclusão de curso de especialização. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

_____. **Se faz caminho ao andar – um momento e um espaço na formação inicial do Professor.** 1998. 95f. Monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

Souza, Donaldo Bello de. **A superação do determinismo econômico das análises sobre as inovações - possíveis contribuições do aporte gramsciano.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 23, n.1, jan./abr., 1997.

Souza, Ana Aparecida Arguelho et alli. **Sobre(o)viver de crianças e adolescentes: uma reflexão acerca do método de pesquisa.** In: Trabalho Necessário – Revista eletrônica do NEDDATE, ano 4, número 4, Niterói, UFF, 2006.

SPOSITO, M., CARRANO, Paulo C. R. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, n.24, set-dez, 2003.

SPOSITO, Marília. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** In: *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional.* Fundação Perseu Abramo, São Paulo: 2004. p. 87-128.

Thompson, Eduard. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Tiriba, Lia e Picanço, Iracy. **Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária.** Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras, 2004.

Tiriba, Lia. **Economia Popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada.** Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

_____. **O trabalho no olho da rua – fronteiras da economia popular e da economia informal.** Jornal dos Economistas, dezembro de 2003.

Trein, Eunice, Ciavatta, Maria. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, set/out/nov/dez/ 2003.

Wood, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01

Consolidação das Leis Trabalhistas com alterações da Lei 10.097/00 (Lei da Aprendizagem)

(O grifo em NEGRITO trata-se da antiga redação da CLT).

CAPÍTULO IV

DA PROTEÇÃO DO TRABALHO DO MENOR

SEÇÃO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

[Art. 402. O trabalho do menor de 18 anos reger-se-á pelas disposições do presente capítulo, exceto no serviço em oficinas em que trabalhem exclusivamente pessoas da família do menor e esteja este sob a direção do pai, mãe ou tutor.

Parágrafo único. Nas atividades rurais, as referidas disposições serão aplicadas naquilo em que couberem e de acordo com a regulamentação especial que for expedida, com exceção das atividades que, pelo modo ou técnica de execução, tenham caráter industrial ou comercial, às quais são aplicáveis desde logo.

Art. 402 - Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)]

Art. 402. Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos.(Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Parágrafo único - O trabalho do menor reger-se-á pelas disposições do presente Capítulo, exceto no serviço em oficinas em que trabalhem exclusivamente pessoas da família do menor e esteja este sob a direção do pai, mãe ou tutor, observado, entretanto, o disposto nos arts. 404, 405 e na Seção II. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

[Art. 403. Ao menor de 14 anos é proibido o trabalho.

Parágrafo único. Não se incluem nesta proibição os alunos ou internados nas instituições que ministrem exclusivamente ensino profissional e nas de caráter beneficente ou disciplinar submetidas à fiscalização oficial.

Art. 403 - Ao menor de 12 (doze) anos é proibido o trabalho. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Parágrafo único - O trabalho dos menores de 12 (doze) anos a 14 (quatorze) anos fica sujeito às seguintes condições, além das estabelecidas neste Capítulo: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

a) garantia de freqüência à escola que assegure sua formação ao menos em nível primário;(Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

b) serviços de natureza leve, que não sejam nocivos à sua saúde e ao seu desenvolvimento normal. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Art. 403. É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos.(Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social

e em horários e locais que não permitam a frequência à escola. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

a) revogada; (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

b) revogada. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Art. 404 - Ao menor de 18 (dezoito) anos é vedado o trabalho noturno, considerado este o que for executado no período compreendido entre as 22 (vinte e duas) e as 5 (cinco) horas.

Art. 405. Ao menor de 18 anos não será permitido o trabalho:

a) nos locais e serviços perigosos ou insalubres, constantes de quadro para este fim aprovado;

b) em locais, ou serviços prejudiciais à sua moralidade.

§ 1º Considerar-se-á prejudicial à moralidade do menor, o trabalho:

a) prestado, de qualquer modo, em teatros de revistas, cinemas, cassinos, cabarés, "dancings", cafés-concertos e estabelecimentos análogos;

b) em empresas circenses, em funções de acrobata, saltimbanco, ginasta e outras semelhantes;

c) de produção, composição, entrega ou venda de escritos, impressos, cartazes, desenhos, gravuras, pinturas, emblemas, imagens e quaisquer outros objetos que possam, a juízo da autoridade competente, ofender aos bons costumes ou à moralidade pública;

d) relativo aos objetos referidos na alínea anterior que possa ser considerado, pela sua natureza, prejudicial à moralidade do menor;

e) consistente na venda, a varejo, de bebidas alcoólicas.

§ 2º O trabalho exercido nas ruas, praças e outros logradouros dependerá de prévia autorização do juiz de menores, ao qual cabe verificar se a ocupação do menor é indispensável à própria subsistência ou à de seus pais, avós ou irmãos e se dessa ocupação não poderá advir prejuízo à moralidade do menor.

§ 3º Nas localidades em que existirem, oficialmente reconhecidas, instituições destinadas ao amparo dos menores jornaleiros, só aos menores que se encontrem sob o patrocínio dessas entidades será outorgada a autorização de trabalho a que alude o parágrafo anterior.

Art. 405 - Ao menor não será permitido o trabalho: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

I - nos locais e serviços perigosos ou insalubres, constantes de quadro para esse fim aprovado pelo Diretor Geral do Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho; (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

II - em locais ou serviços prejudiciais à sua moralidade. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 1º Excetuam-se da proibição do item I os menores aprendizes maiores de 16 (dezesseis) anos, estagiários de cursos de aprendizagem, na forma da lei, desde que os locais de trabalho tenham sido previamente vistoriados e aprovados pela autoridade competente em matéria de Segurança e Higiene do Trabalho, com homologação pelo Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, devendo os menores ser submetidos a exame médico semestralmente. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Revogado pela Lei 10.097, de 19.12.2000)

§ 2º O trabalho exercido nas ruas, praças e outros logradouros dependerá de prévia autorização do Juiz de Menores, ao qual cabe verificar se a ocupação é indispensável à sua própria subsistência ou à de seus pais, avós ou irmãos e se dessa ocupação não poderá advir prejuízo à sua formação moral. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 3º Considera-se prejudicial à moralidade do menor o trabalho: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

a) prestado de qualquer modo, em teatros de revista, cinemas, buates, cassinos, cabarês, dancings e estabelecimentos análogos;(Incluída pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

b) em emprêsas circenses, em funções de acróbata, saltimbanco, ginasta e outras semelhantes; (Incluída pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

c) de produção, composição, entrega ou venda de escritos, impressos, cartazes, desenhos, gravuras, pinturas, emblemas, imagens e quaisquer outros objetos que possam, a juízo da autoridade competente, prejudicar sua formação moral;(Incluída pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

d) consistente na venda, a varejo, de bebidas alcoólicas. (Incluída pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 4º Nas localidades em que existirem, oficialmente reconhecidas, instituições destinadas ao amparo dos menores jornaleiros, só aos que se encontrem sob o patrocínio dessas entidades será outorgada a autorização do trabalho a que alude o § 2º. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 5º Aplica-se ao menor o disposto no art. 390 e seu parágrafo único. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Art. 406. O juiz de menores poderá autorizar, ao menor de 18 anos, e trabalho a que se referem as alíneas a e b do § 1º do artigo anterior:

a) desde que a representação tenha fim educativo ou a peça, ato ou cena, de que participe, não possa ofender o seu pudor ou a sua moralidade;

b) desde que se certifique ser a ocupação do menor indispensável à própria subsistência ou à de seus pais, avós ou irmãos e não advir nenhum prejuízo à moralidade do menor.

Art. 406 - O Juiz de Menores poderá autorizar ao menor o trabalho a que se referem as letras "a" e "b" do § 3º do art. 405: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

I - desde que a representação tenha fim educativo ou a peça de que participe não possa ser prejudicial à sua formação moral; (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

II - desde que se certifique ser a ocupação do menor indispensável à própria subsistência ou à de seus pais, avós ou irmãos e não advir nenhum prejuízo à sua formação moral. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Art. 407. Verificado pela autoridade competente que o trabalho executado pelo menor é prejudicial à sua saúde, ao seu desenvolvimento físico ou à sua moralidade, poderá

ela obrigá-lo a abandonar o serviço, devendo o respectivo empregador, quando for o caso, proporcionar ao menor todas as facilidades para mudar de funções.

Art. 407 - Verificado pela autoridade competente que o trabalho executado pelo menor é prejudicial à sua saúde, ao seu desenvolvimento físico ou a sua moralidade, poderá ela obrigá-lo a abandonar o serviço, devendo a respectiva empresa, quando for o caso, proporcionar ao menor todas as facilidades para mudar de funções. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Parágrafo único - Quando a empresa não tomar as medidas possíveis e recomendadas pela autoridade competente para que o menor mude de função, configurar-se-á a rescisão do contrato de trabalho, na forma do art. 483. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Art. 408. Aos pais, tutores ou responsáveis é facultado pleitear a extinção do contrato de trabalho de menor de 21 anos, desde que o serviço possa acarretar, para os seus representados, prejuízos de ordem física ou moral.

Art. 408 - Ao responsável legal do menor é facultado pleitear a extinção do contrato de trabalho, desde que o serviço possa acarretar para ele prejuízos de ordem física ou moral. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Art. 409 - Para maior segurança do trabalho e garantia da saúde dos menores, a autoridade fiscalizadora poderá proibir-lhes o gozo dos períodos de repouso nos locais de trabalho.

Art. 410 - O Ministro do Trabalho, Industria e Comercio poderá derrogar qualquer proibição decorrente do quadro a que se refere a alínea "a" do art. 405 quando se certificar haver desaparecido, parcial ou totalmente, o caráter perigoso ou insalubre, que determinou a proibição.

SEÇÃO II

DA DURAÇÃO DO TRABALHO

Art. 411 - A duração do trabalho do menor regular-se-á pelas disposições legais relativas à duração do trabalho em geral, com as restrições estabelecidas neste Capítulo.

Art. 412 - Após cada período de trabalho efetivo, quer contínuo, quer dividido em 2 (dois) turnos, haverá um intervalo de repouso, não inferior a 11(onze) horas.

Art. 413. É vedado prorrogar a duração normal do trabalho dos menores de 18 anos, salvo, excepcionalmente:

- a) quando, por motivo de força maior, que não possa ser impedido ou previsto, o trabalho do menor for imprescindível ao funcionamento normal do estabelecimento;**
- b) quando, em circunstâncias particularmente graves, o interesse público o exigir;**
- c) quando se tratar de prevenir a perda de matérias primas ou de substâncias perecíveis.**

Art. 413 - É vedado prorrogar a duração normal diária do trabalho do menor, salvo: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

I - até mais 2 (duas) horas, independentemente de acréscimo salarial, mediante convenção ou acôrdo coletivo nos t ermos do T ıtulo VI desta Consolidação, desde que o excesso de horas em um dia seja compensado pela diminuição em outro, de modo a ser observado o limite m aximo de 48 (quarenta e oito) horas semanais ou outro inferior legalmente fixada; (Incluído pelo Decreto-lei não 229, de 28.2.1967)

II - excepcionalmente, por motivo de f or ca maior, at e o m aximo de 12 (doze) horas, com acréscimo salarial de, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) s obre a hora normal e desde que o trabalho do menor seja imprescindível ao funcionamento do estabelecimento. (Incluído pelo Decreto-lei não 229, de 28.2.1967)

Par agrafo  nico. Aplica-se   prorrogação do trabalho do menor o disposto no art. 375, no par agrafo único do art. 376, no art. 378 e no art. 384 desta Consolidação. (Incluído pelo Decreto-lei não 229, de 28.2.1967)

Art. 414 - Quando o menor de 18 (dezoito) anos for empregado em mais de um estabelecimento, as horas de trabalho em cada um serão totalizadas.

SEÇÃO III

DA ADMISSÃO EM EMPREGO E DA CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 415 - Haverá a Carteira de Trabalho e Previdência Social para todos os menores de 18 anos, sem distinção do sexo, empregados em empresas ou estabelecimentos de fins econ micos e daqueles que lhes forem equiparados. (vide Decreto-lei não 926, de 10.10.1969)

Par agrafo  nico. A carteira obedecerá ao modelo que o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio adotar e será emitida no Distrito Federal, pelo Departamento Nacional, do Trabalho e, nos Estados, pelas Delegacias Regionais do referido Ministério. (vide Decreto-lei não 926, de 10.10.1969)

Art. 416 - Os menores de 18 anos são poderão ser admitidos, como empregados, nas empresas ou estabelecimentos de fins econ micos e naqueles que lhes forem equiparados, quando possuidores da carteira a que se refere o artigo anterior, salvo a hipótese do art. 422. (vide Decreto-lei não 926, de 10.10.1969)

Art. 417. A emissão da carteira será feita a pedido do menor, mediante a exib o dos seguintes documentos:

- a) certidão de idade, ou documento legal que a substitua;
- b) autorização do pai, mãe ou responsavel legal;
- c) autorização do juiz de menores, nos casos dos arts. 405   2 o, e 406;
- d) atestado médico de capacidade física e mental;
- e) atestado de vacinação;
- f) prova de saber ler, escrever e contar;
- g) declaração do empregador, da qual consta a função que irá exercer o menor na empresa;
- h) duas fotografias de frente, com as dimensões de 0,04 m x 0,03 m.

  1  Os documentos exigidos por este artigo serão isentos da selo e os indicados nas alíneas a e g, passados gratuitamente.

  2  Salvo a hipótese do art. 422, serão todos arquivados na repartição emissora da carteira e constituirão o prontuário do menor.

Art. 417 - A emissão da carteira será feita o pedido do menor, mediante a exibição dos seguintes documentos: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

I - certidão de idade ou documento legal que a substitua; (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

II - autorização do pai, mãe ou responsável legal; (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

III - autorização do Juiz de Menores, nos casos dos artigos 405, § 2º, e 406; (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

IV - atestado médico de capacidade física e mental; (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

V - atestado de vacinação; (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

VI - prova de saber ler, escrever e contar; (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

VII - duas fotografias de frente, com as dimensões de 0,04m x 0,03m. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

Parágrafo único. Os documentos exigidos por este artigo serão fornecidos gratuitamente. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (vide Decreto-lei nº 926, de 10.10.1969)

Art. 418. Os atestados de capacidade física e mental e de vacinação, referidos no artigo anterior, serão passados pelas autoridades federais, estaduais ou municipais, competentes e, na falta destas, por médico designado pela autoridade fiscal do trabalho.

Parágrafo único. O atestado de capacidade física e mental deverá ser revalidado bianualmente.

Art. 418 - Os atestados de capacidade física e mental referidos no artigo 417 serão fornecidos e revalidados anualmente, pelas autoridades federais, estaduais ou municipais competentes ou pelo serviço médico da empresa ou dos sindicatos de classe, devidamente autorizados pela autoridade competente em matéria de Segurança de Higiene do Trabalho, e, na falta destes, por médico designado pela autoridade de inspeção da trabalho. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Revogado pela Lei nº 7.855, de 24.10.1989)

Parágrafo único. O atestado de vacina a que se refere o item V do artigo 417 deve ser fornecido pela autoridade estadual ou municipal competente. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Revogado pela Lei nº 7.855, de 24.10.1989)

Art. 419 - A prova de saber ler, escrever e contar, a que se refere a alínea "f" do art. 417 será feita mediante certificado de conclusão de curso primário. Na falta deste, a autoridade incumbida de verificar a validade dos documentos submeterá o menor ou mandará submetê-lo, por pessoa idônea, a exame elementar que constará de leitura de quinze linhas, com explicação do sentido, de ditado, nunca excedente de dez linhas, e cálculo sobre as quatro operações fundamentais de aritmética. Verificada a alfabetização do menor, será emitida a carteira. (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

§ 1º Se o menor for analfabeto ou não estiver devidamente alfabetizado, a carteira só será emitida pelo prazo de um ano, mediante a apresentação de um certificado ou atestado de matrícula e frequência em escola primária. (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

§ 2º A autoridade fiscalizadora, na hipótese do parágrafo anterior, poderá renovar o prazo nele fixado, cabendo-lhe, em caso de não renovar tal prazo, cassar a carteira expedida. (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

§ 3º Dispensar-se-á a prova de saber ler, escrever e contar, se não houver escola primária dentro do raio de dois quilômetros da sede do estabelecimento em que trabalhe o menor e não ocorrer a hipótese prevista no parágrafo único do art. 427. Instalada que seja a escola, proceder-se-á como nos parágrafos anteriores. (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

Art. 420. A carteira permanecerá em poder do empregador, enquanto o menor estiver a seu serviço, e deverá ser exibida à autoridade fiscalizadora, quando esta exigir.

Art. 420 - A carteira, devidamente anotada, permanecerá em poder do menor, devendo, entretanto, constar do Registro de empregados os dados correspondentes. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

Parágrafo único. Ocorrendo falta de anotação por parte da empresa, independentemente do procedimento fiscal previsto no § 2º do art. 29, cabe ao representante legal do menor, ao agente da inspeção do trabalho, ao órgão do Ministério Público do Trabalho ou ao Sindicato, dar início ao processo de reclamação, de acordo com o estabelecido no Título II, Capítulo I, Seção V. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

Art. 421. A carteira será emitida mediante o pagamento da taxa de dois cruzeiros em estampilhas federais e de 20 centavos do selo de Educação e Saúde, inutilizados pela autoridade que emitir a carteira.

Parágrafo único. No caso de expedição de nova carteira por motivo de rasura, emenda ou extravio da primeira, por parte do menor ou do empregador será cobrada a taxa de cinco cruzeiros, em estampilhas federais inutilizadas pela autoridade que emitir a carteira.

Art. 421. A carteira será emitida, gratuitamente, aplicando-se à emissão de novas vias o disposto nos artigos 21 e seus parágrafos e no artigo 22. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

Art. 422 - Nas localidades em que não houver serviço de emissão de carteiras poderão os empregados admitir menores como empregados, independentemente de apresentação de carteiras, desde que exibam os documentos referidos nas alíneas "a", "d" e "f" do art. 417. Esses documentos ficarão em poder do empregador e, instalado o serviço de emissão de carteiras, serão entregues à repartição emissora, para os efeitos do § 2º do referido artigo. (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

Art. 423 - O empregador não poderá fazer outras anotações na carteira de trabalho e previdência social além das referentes ao salário, data da admissão, férias e saída. (Vide Lei nº 5.686, de 1971)

SEÇÃO IV

DOS DEVERES DOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DE MENORES E DOS EMPREGADORES DA APRENDIZAGEM

Art. 424 - É dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães, ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral.

Art. 425 - Os empregadores de menores de 18 (dezoito) anos são obrigados a velar pela observância, nos seus estabelecimentos ou empresas, dos bons costumes e da decência pública, bem como das regras da segurança e da medicina do trabalho.

Art. 426 - É dever do empregador, na hipótese do art. 407, proporcionar ao menor todas as facilidades para mudar de serviço.

Art. 427 - O empregador, cuja empresa ou estabelecimento ocupar menores, será obrigado a conceder-lhes o tempo que for necessário para a frequência às aulas.

Parágrafo único - Os estabelecimentos situados em lugar onde a escola estiver a maior distância que 2 (dois) quilômetros, e que ocuparem, permanentemente, mais de 30 (trinta) menores analfabetos, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos, serão obrigados a manter local apropriado em que lhes seja ministrada a instrução primária.

Art. 428 - As Instituições de Previdência Social, diretamente, ou com a colaboração dos empregadores, considerando condições e recursos locais, promoverá a criação de colônias climáticas, situadas à beira-mar e na montanha, financiando a permanência dos menores trabalhadores em grupos conforme a idade e condições individuais, durante o período de férias ou quando se torne necessário, oferecendo todas as garantias para o aperfeiçoamento de sua saúde. Da mesma forma será incentivada, nas horas de lazer, a frequência regular aos campos de recreio, estabelecimentos congêneres e obras sociais idôneas, onde possa o menor desenvolver os hábitos de vida coletiva em ambiente saudável para o corpo e para o espírito.

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 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. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000) (Vide Medida Provisória nº 251, de 2005)

§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 2º Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora.. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de dois anos.. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 4o A formação técnico-profissional a que se refere o caput deste artigo caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 5o (Vide Medida Provisória nº 251, de 2005)

§ 6o (Vide Medida Provisória nº 251, de 2005)

Art. 429 - Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transportes, comunicações e pesca, são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI):
a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional;
b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a 3% (três por cento) do total de empregadores de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento.

Art. 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.(Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

a) revogada; (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

b) revogada. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 1o-A. O limite fixado neste artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 1o As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput, darão lugar à admissão de um aprendiz. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Art. 430 - 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.

Art. 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, a saber: (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

I – Escolas Técnicas de Educação; (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

II – entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.(Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 1o As entidades mencionadas neste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados..(Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 2º Aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional..(Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 3º O Ministério do Trabalho e Emprego fixará normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso II deste artigo..(Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Art. 431. Os candidatos à admissão como aprendizes, além de terem a idade mínima de quatorze anos, deverão satisfazer às seguintes condições:

- a) ter concluído o curso primário ou possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional;**
- b) ter aptidão física e mental, verificada por processo de seleção profissional, para a atividade que pretenda exercer;**
- c) não sofrer de moléstia contagiosa e ser vacinado contra a varíola.**

Parágrafo único. Aos candidatos rejeitados pela seleção profissional deverá ser dada, tanto quanto possível, orientação profissional para ingresso em atividade mais adequada às qualidades e aptidões que tiverem demonstrado.

Art. 431. A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços.

a) revogada;" Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

b) revogada;" Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

c) revogada." Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Parágrafo único. (VETADO) Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Art. 432 - Os aprendizes são obrigados à freqüência do curso de aprendizagem em que estejam matriculados.

§ 1º - O aprendiz que faltar aos trabalhos escolares do curso de aprendizagem em que estiver matriculado, sem justificção aceitável, perderá o salário dos dias em que se der a falta.

§ 2º - A falta reiterada no cumprimento do dever de que trata este artigo, ou a falta de razoável aproveitamento, será considerada justa causa para dispensa do aprendiz.

Art. 432. A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 1º O limite previsto neste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 2º Revogado. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Art. 433 - Os empregadores serão obrigados:(Vide Decreto-Lei nº 6.379, de 1944)

a) a enviar anualmente, às repartições competentes do Ministério do Trabalho, Industria e Comercio, de 1º de novembro a 31 de dezembro, uma relação, em 2 (duas) vias, de todos os empregados menores, de acordo com o modelo que vier a ser expedido pelo mesmo Ministério;

b) a afixar em lugar visível, e com caracteres facilmente legíveis, o quadro do horário e as disposições deste Capítulo.

Parágrafo único - A relação a que se refere a alínea "a" levará, na 1ª via, o selo federal de um cruzeiro.

Art. 433. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses: (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000) (Vide Medida Provisória nº 251, de 2005)

a) revogada; (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

b) revogada. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

I – desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; (AC) (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

II – falta disciplinar grave; (AC) (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou (AC) (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

IV – a pedido do aprendiz. (AC) (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Parágrafo único. Revogado. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

§ 2º Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 desta Consolidação às hipóteses de extinção do contrato mencionadas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)

SEÇÃO V

DAS PENALIDADES

Art. 434. Os infratores do presente capítulo serão punidos com a multa de duzentos cruzeiros, aplicada tantas vezes quantos forem os menores empregados em desacordo com a lei, não podendo, todavia, a soma das multas, exceder de mil cruzeiros.

Parágrafo único. Em caso de reincidência, as multas serão elevadas ao dobro, não podendo, entretanto, a soma das multas exceder de quatro mil cruzeiros.

Art. 434 - Os infratores das disposições dêste Capítulo ficam sujeitos à multa de valor igual a 1 (um) salário mínimo regional, aplicada tantas vezes quantos forem os menores empregados em desacôrdo com a lei, não podendo, todavia, a soma das multas exceder a 5 (cinco) vêzes o salário-mínimo, salvo no caso de reincidência em que êsse total poderá ser elevado ao dôbro. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Art. 435. No caso de infração do art. 423 o empregador ficará sujeito à multa de cinquenta cruzeiros e ao pagamento de nova carteira.

Art. 435 - Fica sujeita à multa de valor igual a 1 (um) salário-mínimo regional e ao pagamento da emissão de nova via a emprêsa que fizer na Carteira de Trabalho e Previdência Social anotação não prevista em lei. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Art. 436. O médico que se recusar a passar os atestados de que trata o art. 418 incorrerá na multa de cinquenta cruzeiro dobrada na reincidência.

Art. 436 - O médico que, sem motivo justificado se recusar a passar os atestados de que trata o artigo 418 incorrerá na multa de valor igual a 1 (um) salário-mínimo regional, dobrada na reincidência. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Revogado pela Lei 10.097, de 19.12.2000)

Art. 437 - O responsável legal do menor empregado que infringir dispositivos deste Capítulo, ou deixar de cumprir os deveres que nele lhe são impostos, ou concorrer, na hipótese do § 2º do art. 419, para que o menor não complete a sua alfabetização, poderá, além da multa em que incorrer, ser destituído do pátrio poder ou da tutela. (Revogado pela Lei 10.097, de 19.12.2000)

Parágrafo único - Perderá o pátrio poder ou será destituído da tutela, além da multa em que incorrer, o pai, mãe ou tutor que concorrer, por ação ou omissão, para que o menor trabalhe nas atividades previstas no § 1º do art. 405.

Art. 438 - São competentes para impor as penalidades previstas neste Capítulo:

a) no Distrito Federal, a autoridade de 1ª instância do Departamento Nacional do Trabalho;

b) nos Estados e Território do Acre, os delegados regionais do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio ou os funcionários por eles designados para tal fim.

Parágrafo único - O processo, na verificação das infrações, bem como na aplicação e cobrança das multas, será o previsto no título "Do Processo de Multas Administrativas", observadas as disposições deste artigo.

SEÇÃO VI

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 439 - É lícito ao menor firmar recibo pelo pagamento dos salários. Tratando-se, porém, de rescisão do contrato de trabalho, é vedado ao menor de 18 (dezoito) anos dar, sem assistência dos seus responsáveis legais, quitação ao empregador pelo recebimento da indenização que lhe for devida.

Art. 440 - Contra os menores de 18 (dezoito) anos não corre nenhum prazo de prescrição.

Art. 441. O quadro a que se refere a alínea a do art. 405 será revisto bianualmente, por proposta do Departamento Nacional do Trabalho ao ministro do Trabalho, Indústria e Comércio.

Art. 441 - O quadro a que se refere o item I do art. 405 será revisto bianualmente. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

AC = acréscimo

O grifo vermelho refere-se ao texto anterior da CLT.

ANEXO 01A

Lei da Aprendizagem (apenas os dispositivos alterados pela Lei 10.097/00)

Lei da Aprendizagem

LEI Nº 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

Publicada no DOU de 20/12/2000

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 402. Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos." (NR)

"....."

"Art. 403. É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos." (NR)

"Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a freqüência à escola." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 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." (NR)

"§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e freqüência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica." (AC)*

"§ 2º Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora." (AC)

"§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de dois anos." (AC)

"§ 4º A formação técnico-profissional a que se refere o caput deste artigo caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho." (AC)

"Art. 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." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"§ 1º-A. O limite fixado neste artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional." (AC)

"§ 1º As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput, darão lugar à admissão de um aprendiz." (NR)

"Art. 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, a saber:" (NR)

"I - Escolas Técnicas de Educação;" (AC)

"II - entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente." (AC)

"§ 1º As entidades mencionadas neste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados." (AC)

"§ 2º Aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional." (AC)

"§ 3º O Ministério do Trabalho e Emprego fixará normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso II deste artigo." (AC)

"Art. 431. A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada;"

"c) revogada."

"Parágrafo único." (VETADO)

"Art. 432. A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada." (NR)

"§ 1º O limite previsto neste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica." (NR)

"§ 2º Revogado."

"Art. 433. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses:" (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;" (AC)

"II - falta disciplinar grave;" (AC)

"III - ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou" (AC)

"IV - a pedido do aprendiz." (AC)

"Parágrafo único. Revogado."

"§ 2º Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 desta Consolidação às hipóteses de extinção do contrato mencionadas neste artigo." (AC)

Art. 2º O art. 15 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte § 7º:

"§ 7º Os contratos de aprendizagem terão a alíquota a que se refere o caput deste artigo reduzida para dois por cento." (AC)

Art. 3º São revogados o art. 80, o § 1º do art. 405, os arts. 436 e 437 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Francisco Dornelles

Serviço de Jurisprudência e Divulgação
Última atualização em 2/09/2002

ANEXO 01B

Regulamentação da Lei da Aprendizagem

Brasília, 23 de setembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Luiz Marinho

Luiz Soares Dulci

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.9.2005.

Decreto nº 5.598, De 1º de dezembro de 2005.

Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Título III, Capítulo IV, Seção IV, do Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943 -Consolidação das Leis do Trabalho, e no Livro I, Título II, Capítulo V, da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente,

Decreta:

Art. 1º Nas relações jurídicas pertinentes à contratação de aprendizes, será observado o disposto neste Decreto.

Capítulo I

Do Aprendiz

Art. 2º Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

Parágrafo único. A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.

Capítulo II

Do Contrato de Aprendizagem

Art. 3º Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

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

Art. 4º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Art. 5º O descumprimento das disposições legais e regulamentares importará a nulidade do contrato de aprendizagem, nos termos do art. 9º da CLT, estabelecendo-se o vínculo empregatício diretamente com o empregador responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica, quanto ao vínculo, a pessoa jurídica de direito público.

Capítulo III

Da Formação Técnico-Profissional e das Entidades Qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica

Seção I

Da Formação Técnico-Profissional

Art. 6º Entendem-se por formação técnico-profissional metódica para os efeitos do contrato de aprendizagem as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A formação técnico-profissional metódica de que trata o caput deste artigo realiza-se por programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º deste Decreto.

Art. 7º A formação técnico-profissional do aprendiz obedecerá aos seguintes princípios:

- I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental;
- II - horário especial para o exercício das atividades; e
- III - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Parágrafo único. Ao aprendiz com idade inferior a dezoito anos é assegurado o respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Seção II

Das Entidades Qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica

Art. 8º Consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica:

- I - os Serviços Nacionais de Aprendizagem, assim identificados:

- a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai;
 - b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac;
 - c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar;
 - d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - Senat; e
 - e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP;
- II - as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas; e
- III - as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 1º As entidades mencionadas nos incisos deste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.

§ 2º O Ministério do Trabalho e Emprego editará, ouvido o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso III.

Capítulo IV

Seção I

Da Obrigatoriedade da Contratação de Aprendizizes

Art. 9º Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

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

§ 2º Entende-se por estabelecimento todo complexo de bens organizado para o exercício de atividade econômica ou social do empregador, que se submeta ao regime da CLT.

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

§ 1º Ficam excluídas da definição do caput deste artigo as funções que demandem, para o seu exercício, habilitação profissional de nível técnico ou superior, ou, ainda, as funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança, nos termos do inciso II e do parágrafo único do art. 62 e do § 2º do art. 224 da CLT.

§ 2º Deverão ser incluídas na base de cálculo todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de dezoito anos.

Art. 11. A contratação de aprendizes deverá atender, prioritariamente, aos adolescentes entre quatorze e dezoito anos, exceto quando:

I - as atividades práticas da aprendizagem ocorrerem no interior do estabelecimento, sujeitando os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade, sem que se possa elidir o risco ou realizá-las integralmente em ambiente simulado;

II - a lei exigir, para o desempenho das atividades práticas, licença ou autorização vedada para pessoa com idade inferior a dezoito anos; e

III - a natureza das atividades práticas for incompatível com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos adolescentes aprendizes.

Parágrafo único. A aprendizagem para as atividades relacionadas nos incisos deste artigo deverá ser ministrada para jovens de dezoito a vinte e quatro anos.

Art. 12. Ficam excluídos da base de cálculo de que trata o *caput* do art. 9º deste Decreto os empregados que executem os serviços prestados sob o regime de trabalho temporário, instituído pela Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1973, bem como os aprendizes já contratados.

Parágrafo único. No caso de empresas que prestem serviços especializados para terceiros, independentemente do local onde sejam executados, os empregados serão incluídos na base de cálculo da prestadora, exclusivamente.

Art. 13. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica previstas no art 8º.

Parágrafo único. A insuficiência de cursos ou vagas a que se refere o *caput* será verificada pela inspeção do trabalho.

Art. 14. Ficam dispensadas da contratação de aprendizes:

I - as microempresas e as empresas de pequeno porte; e

II - as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional.

Seção II

Das Espécies de Contratação do Aprendiz

Art. 15. A contratação do aprendiz deverá ser efetivada diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem ou, supletivamente, pelas entidades sem fins lucrativos mencionadas no inciso III do art. 8º deste Decreto.

§ 1º Na hipótese de contratação de aprendiz diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem, este assumirá a condição de empregador, devendo inscrever o aprendiz em programa de aprendizagem a ser ministrado pelas entidades indicadas no art. 8º deste Decreto.

§ 2º A contratação de aprendiz por intermédio de entidade sem fins lucrativos, para efeito de cumprimento da obrigação estabelecida no caput do art. 9º, somente deverá ser formalizada após a celebração de contrato entre o estabelecimento e a entidade sem fins lucrativos, no qual, dentre outras obrigações recíprocas, se estabelecerá as seguintes:

I - a entidade sem fins lucrativos, simultaneamente ao desenvolvimento do programa de aprendizagem, assume a condição de empregador, com todos os ônus dela decorrentes, assinando a Carteira de Trabalho e Previdência Social do aprendiz e anotando, no espaço destinado às anotações gerais, a informação de que o específico contrato de trabalho decorre de contrato firmado com determinado estabelecimento para efeito do cumprimento de sua cota de aprendizagem ; e

II - o estabelecimento assume a obrigação de proporcionar ao aprendiz a experiência prática da formação técnico-profissional metódica a que este será submetido.

Art. 16. A contratação de aprendizes por empresas públicas e sociedades de economia mista dar-se-á de forma direta, nos termos do § 1º do art. 15, hipótese em que será realizado processo seletivo mediante edital, ou nos termos do § 2º daquele artigo.

Parágrafo único. A contratação de aprendizes por órgãos e entidades da administração direta, autárquica e fundacional observará regulamento específico, não se aplicando o disposto neste Decreto.

CAPÍTULO V

Dos Direitos Trabalhistas e Obrigações Acessórias

Seção I

Da Remuneração

Art. 17. Ao aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora.

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

Seção II

Da Jornada

Art. 18. A duração do trabalho do aprendiz não excederá seis horas diárias.

§ 1º O limite previsto no caput deste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tenham concluído o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

§ 2º A jornada semanal do aprendiz, inferior a vinte e cinco horas, não caracteriza trabalho em tempo parcial de que trata o art. 58-A da CLT.

Art. 19. São vedadas a prorrogação e a compensação de jornada.

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

Art. 21. Quando o menor de dezoito anos for empregado em mais de um estabelecimento, as horas de trabalho em cada um serão totalizadas.

Parágrafo único. Na fixação da jornada de trabalho do aprendiz menor de dezoito anos, a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica levará em conta os direitos assegurados na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

Seção III

Das Atividades Teóricas e Práticas

Art. 22. As aulas teóricas do programa de aprendizagem devem ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino, e com meios didáticos apropriados.

§ 1º As aulas teóricas podem se dar sob a forma de aulas demonstrativas no ambiente de trabalho, hipótese em que é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressalvado o manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados.

§ 2º É vedado ao responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem cometer ao aprendiz atividades diversas daquelas previstas no programa de aprendizagem.

Art. 23. As aulas práticas podem ocorrer na própria entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica ou no estabelecimento contratante ou concedente da experiência prática do aprendiz.

§ 1º Na hipótese de o ensino prático ocorrer no estabelecimento, será formalmente designado pela empresa, ouvida a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, um empregado monitor responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, em conformidade com o programa de aprendizagem.

§ 2º A entidade responsável pelo programa de aprendizagem fornecerá aos empregadores e ao Ministério do Trabalho e Emprego, quando solicitado, cópia do projeto pedagógico do programa.

§ 3º Para os fins da experiência prática segundo a organização curricular do programa de aprendizagem, o empregador que mantenha mais de um estabelecimento em um mesmo município poderá centralizar as atividades práticas correspondentes em um único estabelecimento.

§ 4º Nenhuma atividade prática poderá ser desenvolvida no estabelecimento em desacordo com as disposições do programa de aprendizagem.

Seção IV

Do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

Art. 24. Nos contratos de aprendizagem, aplicam-se as disposições da Lei no 8.036, de 11 de maio de 1990.

Parágrafo único. A Contribuição ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço corresponderá a dois por cento da remuneração paga ou devida, no mês anterior, ao aprendiz.

Seção V

Das Férias

Art. 25. As férias do aprendiz devem coincidir, preferencialmente, com as férias escolares, sendo vedado ao empregador fixar período diverso daquele definido no programa de aprendizagem.

Seção VI

Dos Efeitos dos Instrumentos Coletivos de Trabalho

Art. 26. As convenções e acordos coletivos apenas estendem suas cláusulas sociais ao aprendiz quando expressamente previsto e desde que não excluam ou reduzam o alcance dos dispositivos tutelares que lhes são aplicáveis.

Seção VII

Do Vale-Transporte

Art. 27. É assegurado ao aprendiz o direito ao benefício da Lei no 7.418, de 16 de dezembro de 1985, que institui o vale-transporte.

Seção VIII

Das Hipóteses de Extinção e Rescisão do Contrato de Aprendizagem

Art. 28. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar vinte e quatro anos, exceto na hipótese de aprendiz deficiente, ou, ainda antecipadamente, nas seguintes hipóteses:

I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;

II - falta disciplinar grave;

III - ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; e

IV - a pedido do aprendiz.

Parágrafo único. Nos casos de extinção ou rescisão do contrato de aprendizagem, o empregador deverá contratar novo aprendiz, nos termos deste Decreto, sob pena de infração ao disposto no art. 429 da CLT.

Art. 29. Para efeito das hipóteses descritas nos incisos do art. 28 deste Decreto, serão observadas as seguintes disposições:

- I - o desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz referente às atividades do programa de aprendizagem será caracterizado mediante laudo de avaliação elaborado pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica;
- II - a falta disciplinar grave caracteriza-se por quaisquer das hipóteses descritas no art. 482 da CLT; e
- III - a ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo será caracterizada por meio de declaração da instituição de ensino.

Art. 30. Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 da CLT às hipóteses de extinção do contrato mencionadas nos incisos do art. 28 deste Decreto.

Capítulo VI

Do Certificado de Qualificação Profissional de Aprendizagem

Art. 31. Aos aprendizes que concluírem os programas de aprendizagem com aproveitamento, será concedido pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica o certificado de qualificação profissional.

Parágrafo único. O certificado de qualificação profissional deverá enunciar o título e o perfil profissional para a ocupação na qual o aprendiz foi qualificado.

Capítulo VII

Das Disposições Finais

Compete ao Ministério do Trabalho e Emprego organizar cadastro nacional das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica e disciplinar a compatibilidade entre o conteúdo e a duração do programa de aprendizagem, com vistas a garantir a qualidade técnico-profissional.

Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 34. Revoga-se o Decreto no 31.546, de 6 de outubro de 1952.

Brasília, 1º de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

Luiz Inácio Lula da Silva

Luiz Marinho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.12.2005

ANEXO 02

PORTARIA N.º 20, DE 13 DE SETEMBRO DE 2001

(com as alterações dadas pela portaria nº 04 de 21/03/2002)

A SECRETÁRIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO e o DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO, no uso das atribuições que lhes são conferidas pelo inciso I do artigo 405 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, resolvem:

Art. 1º Fica proibido o trabalho do menor de 18 (dezoito) anos nas atividades constantes do Anexo I.

§ 1º A proibição do caput deste artigo poderá ser elidida por meio de parecer técnico circunstanciado, assinado por profissional legalmente habilitado em segurança e saúde no trabalho, que ateste a não exposição a riscos que possam comprometer a saúde e a segurança dos adolescentes, o qual deverá ser depositado na unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Emprego da circunscrição onde ocorrerem as referidas atividades.

§ 2º Sempre que houver controvérsia quanto à efetiva proteção dos adolescentes envolvidos nas atividades constantes do referido parecer, o mesmo será objeto de análise por Auditor- Fiscal do Trabalho, que tomará as providências legais cabíveis.

§ 3º A classificação dos locais ou serviços como perigosos ou insalubres decorrem do princípio da proteção integral à criança e ao adolescente, não sendo extensiva aos trabalhadores maiores de 18 (dezoito) anos.

Art. 2º Os trabalhos técnico ou administrativos serão permitidos, desde que realizados

fora das áreas de risco à saúde e à segurança.

Art. 3º Revoga-se a Portaria n.º 06, de 05 de fevereiro de 2001.

Art. 4º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

VERA OLÍMPIA GONÇALVES

Secretária de Inspeção do Trabalho

JUAREZ CORREIA BARROS JÚNIOR

Diretor do Departamento de Segurança e Saúde no Trabalho

ANEXO I

Quadro descritivo dos locais e serviços considerados perigosos ou insalubres para menores de 18(dezoito) anos

1. trabalhos de afiação de ferramentas e instrumentos metálicos em afiadora, rebolo ou esmeril, sem proteção coletiva contra partículas volantes
2. trabalhos de direção de veículos automotores e direção, operação, manutenção ou limpeza de máquinas ou equipamentos, quando motorizados e em movimento, a saber: tratores e máquinas agrícolas, máquinas de laminação, forja e de corte de metais, máquinas de padaria como misturadores e cilindros de massa, máquinas de fatiar, máquinas em trabalhos com madeira, serras circulares, serras

de fita e guilhotinas, esmeris, moinhos, cortadores e misturadores, equipamentos em fábricas de papel, guindastes ou outros similares, sendo permitido o trabalho em veículos, máquinas ou equipamentos parados, quando possuírem sistema que impeça o seu acionamento acidental

3. trabalhos na construção civil ou pesada

4. trabalhos em cantarias ou no preparo de cascalho

5. trabalhos na lixa nas fábricas de chapéu ou feltro

6. trabalhos de jateamento em geral, exceto em processos enclausurados

7. trabalhos de douração, prateação, niquelação, galvanoplastia, anodização de alumínio, banhos

metálicos ou com desprendimento de fumos metálicos

8. trabalhos na operação industrial de reciclagem de papel, plástico ou metal

9. trabalhos no preparo de plumas ou crinas

10. trabalhos com utilização de instrumentos ou ferramentas de uso industrial ou agrícola com riscos de perfurações e cortes, sem proteção capaz de controlar o risco

11. trabalhos no plantio, com exceção da limpeza, nivelamento de solo e desbrote; na colheita,

beneficiamento ou industrialização do fumo

12. trabalhos em fundições em geral

13. trabalhos no plantio, colheita, beneficiamento ou industrialização do sisal

14. trabalhos em tecelagem

15. trabalhos na coleta, seleção ou beneficiamento de lixo

16. trabalhos no manuseio ou aplicação de produtos químicos de uso agrícola ou veterinário, incluindo limpeza de equipamentos, descontaminação, disposição ou retorno de recipientes vazios

17. trabalhos na extração ou beneficiamento de mármore, granitos, pedras preciosas, semi-preciosas ou outros bens minerais

18. trabalhos de lavagem ou lubrificação de veículos automotores em que se utilizem solventes orgânicos ou inorgânicos, óleo diesel, desengraxantes ácidos ou básicos ou outros produtos derivados de óleos minerais

19. trabalhos com exposição a ruído contínuo ou intermitente, acima do nível de ação previsto na

legislação pertinente em vigor, ou a ruído de impacto

20. trabalhos com exposição a radiações ionizantes
21. trabalhos que exijam mergulho
22. trabalhos em condições hiperbáricas
23. trabalhos em atividades industriais com exposição a radiações não-ionizantes (microondas, ultravioleta ou laser)
24. trabalhos com exposição ou manuseio de arsênico e seus compostos, asbestos, benzeno, carvão mineral, fósforo e seus compostos, hidrocarbonetos ou outros compostos de carbono, metais pesados (cádmio, chumbo, cromo e mercúrio) e seus compostos, silicatos, ou substâncias cancerígenas conforme classificação da Organização Mundial de Saúde
25. trabalhos com exposição ou manuseio de ácido oxálico, nítrico, sulfúrico, bromídrico, fosfórico e pícrico
26. trabalhos com exposição ou manuseio de álcalis cáusticos
27. trabalhos com retirada, raspagem a seco ou queima de pinturas
28. trabalhos em contato com resíduos de animais deteriorados ou com glândulas, vísceras, sangue, ossos, couros, pêlos ou dejeções de animais
29. trabalhos com animais portadores de doenças infecto-contagiosas
30. trabalhos na produção, transporte, processamento, armazenamento, manuseio ou carregamento de explosivos, inflamáveis líquidos, gasosos ou liqüefeitos
31. trabalhos na fabricação de fogos de artifícios
32. trabalhos de direção e operação de máquinas ou equipamentos elétricos de grande porte, de uso industrial
33. trabalhos de manutenção e reparo de máquinas e equipamentos elétricos, quando energizados
34. trabalhos em sistemas de geração, transmissão ou distribuição de energia elétrica
35. trabalhos em escavações, subterrâneos, pedreiras garimpos ou minas em subsolo ou a céu aberto
36. trabalhos em curtumes ou industrialização do couro
37. trabalhos em matadouros ou abatedouros em geral
38. trabalhos de processamento ou empacotamento mecanizado de carnes
39. trabalhos em locais em que haja livre desprendimento de poeiras minerais
40. trabalhos em locais em que haja livre desprendimento de poeiras de cereais (arroz, milho, trigo, sorgo, centeio, aveia, cevada, feijão ou soja) e de vegetais

(cana, linho, algodão ou madeira)

41. trabalhos na fabricação de farinha de mandioca
42. trabalhos em indústrias cerâmicas
43. trabalhos em olarias nas áreas de fornos ou com exposição à umidade excessiva
44. trabalhos na fabricação de botões ou outros artefatos de nácar, chifre ou osso
45. trabalhos em fábricas de cimento ou cal
46. trabalhos em colchoarias
47. trabalhos na fabricação de cortiças, cristais, esmaltes, estopas, gesso, louças, vidros ou vernizes
48. trabalhos em peleterias
49. trabalhos na fabricação de porcelanas ou produtos químicos
50. trabalhos na fabricação de artefatos de borracha
51. trabalhos em destilarias ou depósitos de álcool
52. trabalhos na fabricação de bebidas alcoólicas
53. trabalhos em oficinas mecânicas em que haja risco de contato com solventes orgânicos ou inorgânicos, óleo diesel, desengraxantes ácidos ou básicos ou outros produtos derivados de óleos minerais
54. trabalhos em câmaras frigoríficas
55. trabalhos no interior de resfriadores, casas de máquinas, ou junto de aquecedores, fornos ou alto-fornos
56. trabalhos em lavanderias industriais
57. trabalhos em serralherias
58. trabalhos em indústria de móveis
59. trabalhos em madeireiras, serrarias ou corte de madeira
60. trabalhos em tinturarias ou estamparias
61. trabalhos em salinas
62. trabalhos em carvoarias
63. trabalhos em esgotos
64. trabalhos em hospitais, serviços de emergências, enfermarias, ambulatórios, postos de vacinação ou outros estabelecimentos destinados ao cuidado da saúde

humana em que se tenha contato direto com os pacientes ou se manuseie objetos de uso destes pacientes não previamente esterilizados

65. trabalhos em hospitais, ambulatórios ou postos de vacinação de animais, quando em contato direto com os animais

66. trabalhos em laboratórios destinados ao preparo de soro, de vacinas ou de outros produtos similares, quando em contato com animais

67. trabalhos em cemitérios

68. trabalhos em borracharias ou locais onde sejam feitos recapeamento ou recauchutagem de pneus

69. trabalhos em estábulos, cavalariças, currais, estrebarias ou pocilgas, sem condições adequadas de higienização

70. trabalhos com levantamento, transporte ou descarga manual de pesos superiores a 20 quilos para o gênero masculino e superiores a 15 quilos para o gênero feminino, quando realizado raramente, ou superiores a 11 quilos para o gênero masculino e superiores a 7 quilos para o gênero feminino, quando realizado freqüentemente

71. trabalhos em espaços confinados

72. trabalhos no interior ou junto a silos de estocagem de forragem ou grãos com atmosferas tóxicas, explosivas ou com deficiência de oxigênio

73. trabalhos em alturas superiores a 2,0 (dois) metros

74. trabalhos com exposição a vibrações localizadas ou de corpo inteiro

75. trabalhos como sinalizador na aplicação aérea de produtos ou defensivos agrícolas

76. trabalhos de desmonte ou demolição de navios e embarcações em geral

77. trabalhos em porão ou convés de navio

78. trabalhos no beneficiamento da castanha de caju

79. trabalhos na colheita de cítricos ou de algodão

80. trabalhos em manguezais ou lamaçais

81. trabalhos no plantio, colheita, beneficiamento ou industrialização da cana-de-açúcar.

Fonte: site Ministério do Trabalho e Emprego <http://www.mte.gov.br>

ANEXO 03 ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista para jovens

Juventude

O que é ser jovem para você e ter que estudar e trabalhar?

Por que decidiu entrar para este Programa? O que pensa sobre o trabalho nesta etapa de sua vida?

O que geralmente faz com o dinheiro que recebe do Programa de Aprendizagem?

Você participa de algum grupo/associação de jovens trabalhadores para discussão de direitos e/ou outras temáticas? Como é a integração dos jovens no ambiente da empresa e em relação com ela?

Estudo

Houve alguma influência (positiva ou não) no seu rendimento escolar após entrar no Programa?

Vai continuar os estudos até a Universidade? Caso positivo, qual o curso?

O que você aprendeu nas aulas do programa de preparação para ingresso no trabalho?

Trabalho

Quais as suas principais rotinas no ambiente de trabalho?

Já se sentiu prejudicado no trabalho? Como e por quê?

Antes de ingressar neste Programa já desenvolvia alguma atividade de geração de renda? Qual/quais?

Após sua participação neste Programa, se sente preparado(a) para o mercado de trabalho ? O que é na sua opinião “estar preparado para o mercado”?

O que vem aprendendo no processo de trabalho?

Durante o tempo que está/esteve na empresa já vivenciou alguma organização dos trabalhadores, como por exemplo uma greve ou outra manifestação? O que tem a dizer sobre isto?

O que sabe sobre a Lei da Aprendizagem? Você conhece as leis de proteção ao trabalho juvenil?

Continuação do ANEXO 03

Roteiro de entrevista para profissionais

Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo jovem no dia-a-dia do trabalho?

Existe alguma influência (positiva ou negativa) no rendimento escolar desses jovens após ingresso no Programa?

Na perspectiva de participação política deste jovem trabalhador, e no horizonte das transformações sociais, quais as ações que a ONG desenvolve?

Que acompanhamento é feito pela ONG durante a permanência do jovem na empresa?

Em que medida esses jovens estarão “preparados para o mercado” após o desligamento?

Qual a relação entre a Lei da Aprendizagem e a responsabilidade social empresarial nos programas de aprendizagem?

ANEXO 04
ENTIDADES HABILITADAS A DESENVOLVEREM PROGRAMAS DE
APRENDIZAGEM (no município do Rio de Janeiro)

INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO	TELEFONE
CIRCULO DE AMIGOS DO MENINO PATRULHEIRO DE VILA ISABEL	Rua México, 41/ sala 701, Centro CEP 20031-144	2220-0175 email: camp.vi@ig.com.br
CIRCULO DE AMIGOS DO MENINO PATRULHEIRO DA TIJUCA	Rua Silva Teles Nº 73 Andaraí	2571-1846 2208.9332
CIRCULO DO MENOR PATRULHEIRO CAMP BAIRRO PEIXOTO	Rua Décio Vilares, 36 Copacabana	2548-8949 email: amas@amascopacabana.org.br
APAR-ASSOCIAÇÃO PATRULHA JOVEM DO RIO	Rua Luis Ferreira, 217 Bonsucesso	2221-8773/2221-1761 Telefax: 2221-8794
ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE SÃO MARTINHO	Rua Francisco Muratori, Nº 36 Santa Tereza	2232-0362/2232-4084
CIRCULO DE AMIGOS DO MENINO PATRULHEIRO JACAREPAGUÁ	Rua Comendador Pinto, n.º 2, Campinho. CEP 21341-370	2464-0707/2464-0793
CENTRO SALESIANO DO MENOR	Rua Luiz Zanchetta, 134 Riachuelo	2581-3821/2218-4080
CASA DO MENOR TRABALHADOR	Rua Senador Pompeu, n.º 200, Centro – Rio de Janeiro	2233-2181/22533499 e-mail: cmt69@bol.com.br
CIRCULO DE AMIGOS PATRULHEIROS DE COPACABANA	Rua Siqueira Campos, 143- 3º andar - rampa - Copacabana	
CÍRCULO DOS AMIGOS DO MENINO PATRULHEIRO-CAMP VILA DA PENHA	Estrada do Quitungo, 1265 Vila da Penha	22481-1047 / 2481-8826
CAMP SANTA TERESA	Rua Aurea, 71 Santa Teresa	2252-1227 e 2220-2845 Fax.: 2242-9259
CAMP MANGUEIRA	Rua Santos Melo, 73 casa 04 São Francisco Xavier	2501-5484 2501-8799 email: campmanqueira@campma

		ngueira.org.br
ANIMA - Projetos Sociais	Rua General Argolo,101 São Cristovão	Tel.: 2580-9928 2580-4924
CENTRO DE APOIO AO MENOR PATRULHEIRO	Via A1, n.º 150, Vila do Pinheiro, Manguinhos, Rio de Janeiro	3273 8823 e 9854 6729
CENTRO SOCIAL SÃO JOÃO BOSCO	Rua da Engenhoca, n.º 107-A, Ribeira, Ilha do Governador CEP 21930-140	Fone: 3398-4945 e-mail: raquel.neves@click21.com.br
ACM – Associação Cristã dos Moços – Unidade Engenho de Dentro	Rua Pernambuco, n.º 484 Engenho de Dentro	Telefax: 2593 7298
LAR FABIANO DE CRISTO – Unidade Casa de Valentina	Av. Duque de Caxias, n.º 101 Deodoro	Telefax: 24574358
FUNDAÇÃO BRADESCO – Unidade Escolar do Rio de Janeiro	Rua Haddock Lobo, 253, Tijuca, RJ. CEP 20260-131	Tel.: 25031664/25540968 Fax: 22841604 e-mail: riojaneiro@fundacaobradesco.org.br
FUNDAÇÃO PRO-CEFET/RJ	Av. Presidente Vargas, n.º 583, sala 1911, Centro	Tel.: 2507-4328 e 2507-7056 e-mail: procefet@ibest.com.br
SOCIEDADE DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE - Espro	Rua do Ouvidor, 50, 12º Andar	

Fonte: CMDCA – Rio (informações disponibilizadas pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente)

ANEXO 05

Empresas certificadas com o Selo Empresa Amiga da Criança no Rio de Janeiro

7 Ofício de Registro de Distribuição
Administradora Nacional Ltda
All Marketing Ltda
Associação Propagadora Esdeva - Colégio Verbo Divino
Babycare Comercial Ltda
Café Faraó Ltda
Capemi - Caixa de Pecúlios, Pensões e Montepios Beneficente
Centro Cultural Turismo Ltda - Cectel
Clube Canadá
Colchões Itaperunense Ltda
Copiadora Cidade Ltda
DHM Empreendimentos Ltda
Empresa de Transportes Flores Ltda
Federação de Futebol Society do Estado do Rio de Janeiro
Future Technologies Informática Ltda
Globex Utilidades S.A. (Ponto Frio)
Golden Service Eletrônica Ltda
Hidropartes Comercial Ltda
ICQL Química Ltda
Incorpól Ind Com. Prod Limpeza Ltda
J. Vicente Eletronica ME
Judoqui Industria e Comercio Ltda
Light Serviços de Eletricidade S/A
Location Serviços Empresariais Ltda
Lumigroup Comércio e Promoções Ltda
Moderna Organização Pedagógica Infantil Ltda - MOPI
Movelite Móveis para Escritório Ltda
Paciello Optica Ltda
Petrobras Distribuidora S/A
Petróleo Brasileiro S/A
Pimaco Autoadesivos Ltda
Preven Assessoria Médico Escolar
Riopark Estacionamentos e Garagens S/C Ltda
Sindicato das Empresas de Transportes de Passageiros de N Iguacu
Tríade Soluções Inteligentes Informática Ltda.
Vairo Gestão de Serviços Ltda
Valorização Empresa de Café S/A
VCR Locações e Eventos Ltda
Verto Tech do Brasil Ltda
Viação Acari S/A
Viação Nossa Senhora de Lourdes S/A
Viação Saens Peña S.A.

Fonte: www.abring.org.br acesso em maio de 2006.

ANEXO 06

Decreto 2.208

(Publicado no Diário Oficial de 18 de abril de 1997/Seção 1) Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo Único: As disciplinas de caráter profissionalizantes, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser

aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exame específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.
II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;
III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo Único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo Único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Ar. 10º Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11º Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificado de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas em módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176ª da Independência e 109ª da República.
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Fonte: site Degrau.
www.degrau.org.br

ANEXO 06A

Decreto ° 5.154 de 23 de julho de 2004

Regulamenta o § 2º do at. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas

intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º **Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.**

ANEXO 07

Depoimentos de ex-adolescentes do Projeto Mundo do Trabalho (Projeto Cadê Você?)
(disponível em www.saomartinho.org.br/)

NOTÍCIAS

VEJA COMO FOI A CONFRATERNIZAÇÃO DO PROJETO CADÊ VOCÊ



No dia 11 de março de 2006 aconteceu o primeiro encontro de confraternização do Projeto “Cadê Você”, uma parceria da **São Martinho** com o Grupo de Voluntariado da **Transpetro**. O evento foi realizado no Centro Comunitário de Vicente de Carvalho, das 14 às 17 horas e reuniu adolescentes e jovens que fizeram parte do Projeto Mundo do Trabalho em anos anteriores, funcionários da São Martinho e do Voluntariado Corporativo da Transpetro.

Estiveram presentes cerca de 150 pessoas. Num clima descontraído com um DJ animando a festa, banquete de salgados, refrigerantes, sucos e coquetéis sem álcool, os jovens puderam relembrar os bons tempos de São Martinho e reencontrar colegas e profissionais com os quais conviveram na época em que estiveram no “Mundo do Trabalho”.

Alguns adolescentes relataram a importância do Mundo do Trabalho em suas vidas:

- **Cleber Felipe da Silva**: “Devo tudo a São Martinho. Se não fosse essa oportunidade que tive, não seria ninguém, pois a oportunidades hoje em dia no mercado de trabalho não são para todos.” - (Cleber entrou na São Martinho em 1997 e através do Mundo do Trabalho foi para a Coca-Cola como arquivista. Hoje ele ainda está lá, trabalhando como estoquista).
- **Roberto Lazarine Palmeira** - “A São Martinho não apenas foi, como é muito importante pela oportunidade que tive e estou tendo profissionalmente, pelo incentivo aos estudos, desenvolvimento social, independência, carreira, etc.” - (Roberto entrou no Mundo do Trabalho em 2000. De 2000 à 2002 estagiou na Eletrobrás como auxiliar de expedição. Entrou na São Martinho em 2002 e continua até hoje, como funcionário, na função de auxiliar administrativo e é formado em Administração de Empresas)
- **Jessé Macedo de Souza** - “Nessa fase adquiri responsabilidade e soube aproveitar a oportunidade que me foi dada” - (Jessé entrou no Mundo do Trabalho em 2000 e em 2001 foi para a Petrobrás através do Projeto como auxiliar de serviços gerais. Hoje em dia ele trabalha por conta própria).
- **Alexandre Silva** - “Adquiri responsabilidade, aprendi muitas coisas através dos cursos e da experiência em estagiar e ainda fiz muitas amizades” - (Alexandre entrou no Mundo do Trabalho em 2002 e estagiou na Petrobrás como auxiliar de serviços gerais. Hoje trabalha num supermercado).
- **Lucélia Lopes** - “Foi um tempo de conquistas, sucesso e oportunidades” - (Lucélia entrou no Mundo do Trabalho em 2003, estagiou na Light e hoje trabalha num Hipermercado).
- **Edilaine Sabino da Silva Amaral** - “Aprendi muitas coisas nessa fase. Acho que se não tivesse participado desse projeto, talvez não teria essas oportunidades” - (Edilaine entrou no Mundo do Trabalho em 1997, estagiou na Petrobrás e hoje trabalha no McDonald’s).
- **Bianca Barreto** - “Foi a conquista do primeiro emprego, porque é muito difícil conseguir uma primeira oportunidade num mercado tão fechado” - (Bianca entrou no Mundo do Trabalho em 2001, estagiou na Petrobrás em 2001 e hoje trabalha por conta própria).
- **Erica Fonseca** - “Crescimento pessoal e profissional”. (Erica entrou no Mundo do Trabalho em 2000, estagiou na Light e está procurando um novo emprego, saiu do último há cerca de um mês).
- **Erica Pinto de Santana** - “Foi uma grande oportunidade que tive na minha vida e que soube e estou sabendo aproveitar”. - (Erica entrou no Mundo do Trabalho em 1999, estagiou na Petrobrás-Reduc e continua trabalhando na mesma empresa como auxiliar administrativa).
- **Vanderson de Souza Conceição** - “Ali eu aprendi a ser um profissional” - (Vanderson entrou no Mundo do Trabalho em 1998, estagiou na Petrobras-Reduc e hoje trabalha nos Correios).
- **Flávio Gregório** - “Me tornei uma pessoa mais responsável” - (Flávio entrou no Mundo do Trabalho em 2002, estagiou no BNDES e hoje trabalha como auxiliar administrativo no Colégio DPI).

- **Marlos Fernando da Silva Valadares** - “Aprendi a me comunicar melhor, a me expressar melhor”. - (Marlos entrou no Mundo do Trabalho em 2001, estagiou no BNDES e hoje trabalha por conta própria).
- **João Luis dos Reis** - “Para mim também, a comunicação foi fundamental. Aprender a melhor forma de me comunicar, tanto assim que hoje trabalho com comunicação na Personal Service”. (João entrou no Mundo do Trabalho em 2001, estagiou no BNDES e hoje trabalha na Personal Service, no setor de Comunicação).
- **Davi de Souza** - “O espírito de equipe. Nesse projeto e nos estágios aprendemos como trabalhar em equipe e a importância de sermos parceiros de nossos colegas de trabalho” - (Davi entrou no Mundo do Trabalho em 2002, estagiou no BNDES e hoje trabalha por conta própria).
- **Welton Barros Viana** - “A oportunidade de ter um trabalho de carteira assinada!” - (Welton entrou no Mundo do Trabalho em 2002, estagiou na Petrobras-Reduc e hoje trabalha por conta própria).
- **Alexandre da Silva Menezes** - “Foi onde aprendi tudo e tive minha primeira oportunidade” - (Alexandre entrou no Mundo do Trabalho em 2000, estagiou como auxiliar administrativo no BNDES e hoje mora na Espanha. Alexandre é meio-atacante do time de juniores do Vila Real, em Madri).

Regina Moreira, coordenadora do Mundo do Trabalho, falou do Projeto, da importância dos jovens e da alegria em revê-los e saber que rumo tomaram suas vidas e da parceria com as empresas, como a Transpetro.

Já Flávia Pires Chaves, da Transpetro, além de falar da parceria e do evento, também ressaltou a importância do trabalho de voluntariado da Transpetro.

Esta é a primeira etapa do “Cadê Você” é um projeto-piloto. Nesta primeira fase foram selecionados 3000 jovens, que receberam um questionário para avaliar a importância de terem feito parte do Mundo do Trabalho, e mensurar os resultados obtidos na vida profissional desses jovens.

Além disso, a pesquisa pretende mostrar como estão estas pessoas atualmente, se estão empregadas e onde, se continuam estudando ou se formaram e muitas outras questões relacionadas a vida pessoal e profissional destes jovens.

A partir deste levantamento será possível analisar se o “Mundo do Trabalho” vem cumprindo suas metas e ainda otimizar o projeto.

Futuramente deveremos ter outros eventos do Cadê Você e outros jovens que passaram pelo Mundo do trabalho deverão ser contactados.

ANEXO 08 - Questionário da Pesquisa Cadê Você da conduzida pela Associação São Martinho



São Martinho

PROJETO CADÊ VOCÊ

A Associação Beneficente São Martinho, com apoio do Voluntariado Corporativo Transpetro, quer saber como você está hoje. Preencha o questionário anexo e nos ajude a desenvolver um melhor trabalho com nossas crianças e adolescentes.

Envie sua resposta pelo correio (postagem gratuita), e ao responder às perguntas, você terá direito a um brinde a ser retirado na São Martinho (Rua Soldado Bernardino da Silva s/n, Cep 21.210-020 na festa de confraternização que será no dia 11/03/2006 (sábado, 14 horas).

01. Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a) Outros: _____

02. N°. De Filhos:

02

03. Grau de Escolaridade:

Quando ingressou na São Martinho

Quando saiu da São Martinho

Ensino Fundamental Incompleto Ensino Médio Incompleto Ensino Fundamental Incompleto Ensino Médio Incompleto
 Ensino Fundamental Completo Ensino Médio Completo Ensino Fundamental Completo Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo

Continua estudando?

Qual Curso?

Em que série ou período está?

Em que série ou período parou?

Em que ano?

Sim Não

1º ano 2º ano 2º ano

2002

04. Por que parou de estudar?

Casei Não tive interesse em continuar Tive que trabalhar para me sustentar
 Falta de dinheiro Fiquei grávida / meu filho nasceu Tive que trabalhar para ajudar em casa
 Não consegui vaga Desânimo / Preguiça Outro _____

05. Você fez algum curso quando saiu da São Martinho? Qual / título?

Sim Não Apresente Administrativo

06. Está trabalhando?

Sim Não

6.1 Em qual cargo / atividade?

6.2 Há quanto tempo?

6.3 Carteira Assinada?

Sim Não

07. Como conseguiu este trabalho?

Anúncio de Jornal Amigo Agência de Emprego Internet Outros _____

08. Se está desempregado(a)

8.1 Há quanto tempo?

8.2 Você trabalhou depois que saiu da São Martinho?

8.3 Em que função?

1 ano

Sim Não

datilógrafa

09. Na sua opinião, como a São Martinho mais influenciou a sua vida?

Capacitação Profissional Desenvolvimento Psicosocial Outros
 Amadurecimento Pessoal Responsabilidade

10. Na sua opinião, o que podia ter sido melhor?

Eu podia ter me empenhado mais, fazer mais cursos, me especializar mais como recepcionista ou secretária

11. Você deseja alterar seu endereço, telefone, e-mail, escreva abaixo:

Rua Tabacá nº 112 - Campo Grande - Rio de Janeiro
Cep. 23070-270 - RJ - Telefone 2416-0588

Anexo 8A (proposta anterior do “Cadê Você”)



PROJETO CADÊ VOCÊ?

1. Nome	2. Data de Nascimento	3. Sexo
	___/___/___	<input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
4. Endereço	5. Bairro	6. Telefone
7. Estado Civil		8. N° de Filhos
<input type="checkbox"/> Solteiro/a <input type="checkbox"/> Casado/a <input type="checkbox"/> Divorciado/a <input type="checkbox"/> Viúvo/a <input type="checkbox"/> Outros _____		
9. Em relação ao seu período na São Martinho:		
9.1. Projeto/Empresa	9.2. Admissão	9.3. Desligamento
10. Em relação aos Estudos:		
10.1. Continua estudando? 10.2. Concluiu o ensino médio? 10.3. Em que série está? 10.4. Em que série parou? 10.5. Em que ano?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
11. Por que parou de estudar?		
<input type="checkbox"/> Casei	<input type="checkbox"/> Não tive interesse em continuar	<input type="checkbox"/> Tive que trabalhar para me sustentar
<input type="checkbox"/> Falta de dinheiro	<input type="checkbox"/> Fiquei grávida/meu filho nasceu	<input type="checkbox"/> Tive que trabalhar para ajudar em casa
<input type="checkbox"/> Não consegui vaga	<input type="checkbox"/> Desânimo/preguiça	<input type="checkbox"/> Outro _____
12. Você fez algum curso depois que saiu da São Martinho? Qual/título?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
13. Está trabalhando 13.1. Em qual atividade/cargo? 13.2. Há quanto tempo? 13.3. Carteira assinada?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
14. Como conseguiu este trabalho?		
<input type="checkbox"/> Anúncio jornal	<input type="checkbox"/> Amigo	<input type="checkbox"/> Agência de emprego
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Outros _____	
15. Se está desempregado/a		
15.1. Há quanto tempo? 15.2. Você trabalhou depois que saiu da S.M.?	15.3. Em que cargo/função?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
16. Na sua opinião, o quanto a São Martinho influenciou a sua vida?		
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Mais ou menos	<input type="checkbox"/> Pouco
<input type="checkbox"/> Quase nada		
16.1. Justifique sua resposta.		
17. Na sua opinião o que podia ter sido melhor?		
Caso o seu endereço, telefone, e-mail tenha mudado, escreva-o abaixo:		
Gostaria de um encontro com os ex-adolescentes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Contribuindo com R\$ 5,00 (Cinco reais)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		

Obrigado por participar.

ANEXO 09

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 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.

Parágrafo Único - Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre

dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana,

sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios,

todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral,

espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com

absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência

familiar e comunitária.

Parágrafo Único - A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou

omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º. Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências

do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do

adolescente como pessoas em desenvolvimento.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua

pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo Único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como

participar da definição das propostas educacionais.

CAPÍTULO V

DO DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO E À PROTEÇÃO NO TRABALHO

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica,

assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade

governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele

participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

Parágrafo 1º- Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas

relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

Parágrafo 2º- A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda

dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes

aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

ANEXO 10

(tabelas exposta no livro de Beghin, 2005, vide bibliografia)

Para quais finalidades se dirigiram as atividades sociais ou doações realizadas pelas empresas em 2000?

Áreas de atuação	Número de empresas	%
Assistência social	2.941	65,8%
Educação e Alfabetização	2.072	46,3
Segurança	1.397	31,2
Defesa dos direitos	1.236	27,6
Esporte	859	19,2
Cultura	673	15,0
Alimentação e Abastecimento	649	14,5
Desenvolvimento comunitário e mobilização social	552	12,3
Total de Referência	4.473	-

Fonte: Pesquisa Social das Empresas no Brasil – IPEA/DICOD (2002). Tabulação Especial para empresas com mais de 500 empregados.

Quais os grupos da comunidade que se beneficiaram das atividades ou doações realizadas para a comunidade em 2000?

Clientela	Número de empresas	%
Criança	3.701	85,1
Jovem	2.987	68,7
Adulto	2.045	47,0
Idoso	1.730	39,8
Comunidade em geral	1.042	24,0
Família	970	22,3
Portador de deficiência	754	17,3
Total de Referência	4.349	-

Fonte: Pesquisa Social das Empresas no Brasil – IPEA/DICOD (2002). Tabulação Especial para empresas com mais de 500 empregados.

Com que frequência a empresa realiza atividades sociais?

Frequencia	Número de empresas	%
Eventualmente	1.262	28,2
Habitualmente	3.131	70,1
Não sabe/não respondeu	76	1,7
Total	4.469	-

Fonte: Pesquisa Social das Empresas no Brasil – IPEA/DICOD (2002). Tabulação Especial para empresas com mais de 500 empregados.

Continuação ANEXO 10.

Quais motivos levaram a empresa a realizar atividades sociais em 2000?

Motivações	Número de empresas	%
Atender a pedidos de entidades comunitárias	3.112	68,8
Atender a comunidades próximas ao local da empresa	3.096	68,4
Atender a motivos humanitários	1.476	32,6
Aumentar a satisfação dos empregados da empresa	1.375	30,4
Atender à solicitação de amigos ou políticos	1.274	28,1
Melhorar a imagem da empresa	913	20,2
Aumentar a produtividade e melhorar a qualidade do trabalho	819	18,1
Atender a apelos de campanhas públicas (enchentes, secas, fome, etc.)	454	10,0
Total de Referência	4.526	-

Fonte: Pesquisa Social das Empresas no Brasil – IPEA/DICOD (2002). Tabulação Especial para empresas com mais de 500 empregados.

ANEXO 11

CURSO DE PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DAS ATIVIDADES

NOME:

GRUPO:

FATORES	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Assiduidade	Não comparece ao local das atividades.	Comparece e permanece no local das atividades.	Quase sempre comparece e permanece no local das atividades.
Pontualidade	Não é pontual.	É pontual.	Quase sempre é pontual
Apresentação (Vestimenta, acessório, e higiene pessoal)	Não apresenta-se adequadamente ao local das atividades.	Apresenta-se adequadamente no local das atividades.	Às vezes descuida-se da apresentação pessoal.
Compreensão das Atividades	Não compreende as instruções que lhe são dadas.	Compreende as instruções que lhe são dadas e realiza as tarefas corretamente.	Quase sempre compreende e realiza as instruções que lhe são dadas.
Cooperação e iniciativa	Não tem cooperação é. iniciativa.	Tem iniciativa e coopera ativa e espontaneamente nas atividades.	Coopera nas atividades quando solicitado.
Interesse	Não demonstra interesse.	Demonstra interesse na realização das atividades e por vezes, busca adquirir novos conhecimentos.	Demonstra pouco interesse na realização das atividades.
Postura	Não utiliza linguagem e atitude corporal adequada.	Utiliza linguagem e atitude corporal adequada às diferentes situações.	Quase sempre utiliza linguagem e atitude corporal adequada às diferentes situações
Relacionamento	Não é habilidoso no convívio com os educadores e colegas.	É habilidoso no convívio com os educadores e colegas.	Quase sempre é habilidoso no convívio com os educadores e colegas.