



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

ANTONIA OZANA SILVA LUNA DE CASTRO

**AS ARMADILHAS DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL  
COMO ESTRATÉGIA PARA O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL**

Recife

2023

ANTONIA OZANA SILVA LUNA DE CASTRO

**AS ARMADILHAS DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL  
COMO ESTRATÉGIA PARA O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Feix Peruzzo  
Coorientadora: Profa. Dra. Valeria  
Nepomuceno Teles de Mendonça

Recife

2023

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

- C355a Castro, Antonia Ozana Silva Luna de  
As armadilhas do Programa de Aprendizagem Profissional como estratégia para o enfrentamento ao trabalho infantil / Antonia Ozana Silva Luna de Castro. - 2023.  
202 folhas: il. 30 cm.
- Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliane Feix Peruzzo e Coorientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça.  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2023.  
Inclui referências e apêndices.
1. Programa de aprendizagem. 2. Educação. 3. Trabalho infantil. I. Peruzzo, Juliane Feix (Orientadora). II. Mendonça, Valeria Nepomuceno Teles de (Coorientadora). III. Título.
- 361 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2023 – 034)

ANTONIA OZANA SILVA LUNA DE CASTRO

**AS ARMADILHAS DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL  
COMO ESTRATÉGIA PARA O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em: 28/02/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Juliane Feix Peruzzo (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Profa. Dra. Valeria Nepomuceno (Coorientadora e Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Profa. Dra. Terçália Suassuna Vaz Lira (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que nada do que fizemos e nenhum mérito que conquistamos vem unicamente de nós mesmos. Por isso, a meu ver, agradecer se faz extremamente necessário.

Por isso, agradeço ao Eterno Deus, à Divina Ruah, que com a sua força criadora e com seu sopro de vida me proporcionou força, resiliência, criatividade, inteligência, saúde e determinação para ser simplesmente quem sou e conquistar o que conquistei até aqui.

Agradeço a meu esposo Hugo Leonardo L. de Castro, que, a seu modo, sempre me incentivou, sempre me cercou de cuidado, de afeto e de orgulho. Além de muitas vezes ter presenciado minhas crises, meus medos, foi um ponto de apoio importante pra que essa etapa chegasse ao fim. Obrigada, meu querido, você tem sido minha fortaleza!

Agradeço às minhas orientadoras: professora Juliane Peruzzo e Valeria Nepomuceno, que muitas vezes abdicaram do seu merecido descanso nos fins de semana, das suas férias, me deram orientações valiosíssimas, me instigaram a “cavar” no terreno fértil da pesquisa, das reflexões, incentivando-me a enxergar para além. Não posso deixar de ser grata pelo carinho, pelo afeto e pelo respeito que partilhamos, por essa amizade bonita que construímos nesse percurso. Gratidão, muita gratidão!

Agradeço à Professora Terçália Lira. Para mim, é motivo de honra tê-la em minha banca e poder beber um pouco do conhecimento e da experiência acumulados ao longo da sua trajetória profissional. Sou muito privilegiada pela partilha! Receba minha gratidão!

Agradeço ao povo do meu trabalho que, na medida do possível, me ajudaram de diversas formas nesse percurso tão atribulado, marcado pela pandemia, em momentos de enfermidade, estresse e sobrecarga. Gratidão!

Aos amigos e amigas de toda a parte que sempre me incentivam, me dão novo ânimo, são anjos na minha vida! Gratidão!

Agradeço o privilégio de ter acesso à Universidade Pública e de qualidade, mesmo em meio a tantos cortes de orçamento, em um contexto permeado por negacionismo, anticiência, fascismo e fundamentalismo religioso do governo ultraneoliberal de Bolsonaro. Uma Universidade pulsante, viva, ativa, plural e diversa! Oxalá! e que muitas Ozanas vindas lá dos rincões dos sertões, de outros estados, até filhas de mulheres analfabetas e chefes de família, vindas da extrema pobreza, do trabalho infantil ou de onde quer que seja...que cheguem às universidades públicas, que a exceção um dia se torne regra! Viva a Universidade Pública, totalmente gratuita, de qualidade, diversa e democrática!

## Duas Crianças

E duas crianças se encontraram  
Uma dentro, outra fora do carro importado  
Que estava ali sorridente  
Havia passeado num natal abençoado com pai, mãe, parentes  
No banco traseiro, vários presentes, diversas cores, fitas reluzentes  
No encosto do banco tem até um vídeo game  
Hipnotizada não desviava o olhar a frente  
Mal notou a outra criança  
Parada na janela, que ao ver a cena ficou alerta  
Nunca tinha visto uma tela  
Tão pequena, suspirou um encanto de uma forma tão serena  
E duas crianças se encontraram, uma dentro e outra fora de um carro importado  
O local? Precisamente um semáforo. Tão vermelho como o rosto do João queimado  
João olhava no carro como se fosse um espelho  
Equilibrava balinhas, chicletes e um pouco de dinheiro  
Nos poucos segundos da cena João sonhou com o vídeo game que nunca jogou  
Se perguntou: se eu fosse ele e se ele fosse eu?  
E o mesmo respondeu: Seria tão bom experimentar o Danone  
Sem o gosto azedo do atherro desde ontem  
Fome? Eu acho que ele não tem, problemas? Eu acho que ele não tem  
Um pai? Com certeza ele tem, mas ‘perai’ pensando bem  
Tanto eletrônico pra esse menino brincar, ninguém olha pra ele, ambos no celular  
Ele me viu, chamou o pai tocando no ombro  
O pai respondeu gritando, quase tive um assombro  
O pai dele parece irmão com o meu que nessa manhã mesmo me bateu  
Pois acordei tarde pra trabalhar, queria um pai que brigasse comigo pra eu estudar  
E duas crianças se encontraram, uma dentro e outra fora de um carro importado  
E mesmo com o fumê se enxergaram, por alguns segundos se olharam [...]  
O que ele faz com doce, balinha? Abordando os carros num calor de meio dia?  
Não está com uniforme de escolinha  
Qual será a melhor vida a dele ou a minha?  
São apenas crianças, são apenas crianças  
Querem pais de verdade, mães de verdade, família de verdade. Querem infância!  
E duas crianças se encontraram, uma dentro e outra fora de um carro  
Por alguns segundos se olharam e um pequeno sorriso trocaram  
Até o sinal abrir, uma seguir, outra ficar  
Uma para possivelmente se “divertir” e a outra pra trabalhar, pra trabalhar [...]

(ABORÍGINE, 2018)

## RESUMO

A presente dissertação busca analisar as tendências da Aprendizagem profissional a partir da análise da sua trajetória histórica, da problematização dos interesses e direcionamentos dos seus principais Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e a sua atuação junto ao Estado, assim como os rebatimentos e os desafios para o enfrentamento ao trabalho infantil. Além disso, também se propõe a identificar a construção de um novo perfil de adolescente trabalhador e de uma determinada cultura do trabalho subjacente ao Programa de Aprendizagem, tomando como referência o período a partir do pós-golpe. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na análise dos principais documentos: Lei do Novo Ensino Médio nº 13.415/2017; II Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (2018-2022), aprovado pela Portaria nº 335/2018; Relatório Final do Grupo de Trabalho Tripartite (GTT): *Aprendizagem Profissional e empregabilidade de jovens*, referente a 2022. Realizamos, também, levantamentos bibliográficos acerca do tema abordado e dos principais teóricos marxistas sobre a teoria da dependência, sobre a crítica à perspectiva dualista, a teoria do Estado ampliado e os APHs e a articulação desses assuntos com a política de educação e trabalho. Nesse sentido, pudemos perceber que, desde a sua gênese, tanto o Estado quanto seus principais APHs, a saber, Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Serviço Nacional de Aprendizagem, através do Sistema S, vem direcionando a aprendizagem profissional de acordo com os interesses do mercado, através de “armadilhas” que são tecidas ao longo de sua trajetória, especialmente, através dos variados ajustes às normativas ao longo dos seus 22 anos, o que permitiu, por exemplo: mudar o foco do programa para os jovens e sua empregabilidade; abrir espaço para as instituições de ensino privado dentro do programa; implementar o Ensino a Distância no programa, articular a integração do Novo Ensino Médio à Educação Profissional, além das propostas de flexibilização da Aprendizagem encontradas no Relatório Final da Aprendizagem. Quanto ao programa, identificamos pelo menos 2 perfis de aprendizes que o acessam: um que possui mais possibilidades de inserção e outro com mais possibilidade de efetivação, o que nos revelou que os/as adolescentes egressos do trabalho infantil não apenas possuem mais dificuldade de inserção como também possuem menores possibilidades de efetivação. Eles também estão em ocupações ligadas, principalmente, ao setor administrativo (57%). Além disso, o empreendedorismo e o cooperativismo também são uma tendência bastante explorada nos programas de aprendizagem e fazem parte das suas diretrizes curriculares e dos seus planos de curso cujo direcionamento ocorre num contexto de precarização, desemprego, informalidade, como uma alternativa para a superação da pobreza, do trabalho infantil, dentre tantas outras situações de vulnerabilidades, a partir do esforço do próprio indivíduo, sem a mediação e proteção do Estado. Portanto, compreendemos que, na realidade, o programa de aprendizagem profissional enquanto política de enfrentamento ao trabalho infantil é constituído por “armadilhas” que contribuem para um perfil de trabalhador, forjado desde a adolescência, adaptado e moldado para um mercado precário, flexível, tecido na informalidade e no desemprego e incapaz de alterar significativamente a realidade do trabalho infantil no Brasil.

**Palavras-chaves:** Programa de Aprendizagem; Educação; Trabalho Infantil; Aprendizagem Profissional; Adolescente trabalhador.

## ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze the trends of the Professional Apprenticeship from the analysis of its historical trajectory, the problematization of the interests and directions of its main Private Apparatus of Hegemony (APHs) and their actions with the State, as well as the repercussions and challenges to combat child labor. In addition, it also proposes to identify the construction of a new profile of adolescent workers and a particular work culture underlying the Apprenticeship Program, taking as a reference the post-coup period. This is a qualitative research, based on the analysis of the main documents: New High School Law n°13.415/2017; II National Plan for Professional Learning (2018 - 2022), approved by Ordinance n° 335/2018; Final Report of the Tripartite Working Group (GTT): "Professional Learning and youth employability," referring to 2022." We also carried out bibliographic surveys about the theme addressed and the main Marxist theorists about the dependency theory, the critique of the dualist perspective, the theory of the expanded state and the APHs and the articulation of these issues with the education and labor policy. In this sense we could realize, that since the genesis of professional apprenticeship, both the State and its main APHs, namely, National Confederation of Industry (CNI) and National Apprenticeship Service, through the S System, has been directing it according to market interests, through "traps," which are woven throughout its trajectory, especially, through the varied normative adjustments throughout its 22 years, which allowed, for example: shifting the focus of the program to young people and their employability; opening space for private educational institutions within the program; implementing Distance Learning in the program, articulating the integration of the New High School to Professional Education, in addition to the proposals to make Apprenticeships more flexible found in the Final Report on Apprenticeships. As for the program, we have identified at least two profiles of apprentices who access it: one that has more possibilities of insertion and another with more chances of effectiveness, which revealed to us that the adolescents coming out of child labor not only have more difficulty in insertion but also have fewer chances of effectiveness. They are also in occupations linked, mainly, to the administrative sector (57%). In addition, entrepreneurship and cooperativism is also a widely explored trend in apprenticeship programs and are part of their curricular guidelines and course plans, whose direction occurs in a context of precarization, unemployment, informality, as an alternative to overcome poverty, child labor, among many other vulnerable situations, based on the individual's own efforts, without the mediation and protection of the State. Therefore, we understand that, in reality, the professional apprenticeship program as a policy to fight child labor is made up of "traps" that contribute to a worker profile, forged since adolescence, adapted and molded for a precarious and flexible market, woven in informality and unemployment and unable to significantly change the reality of child labor in Brazil.

**Keywords:** Learning Program; Education; Child Labor; Professional Learning; Adolescent worker.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalho infantil versus frequência escolar (2019).....	35
Quadro 2 – Resumo do II PNAP (2018 – 2022).....	75
Quadro 3 – Trabalho infantil por grupos de idade (2019).....	90
Quadro 4 – Sistema S.....	115
Quadro 5 – Programa de aprendizagem na modalidade por ocupações. ....	125
Quadro 6 – Programa de aprendizagem na modalidade por arco ocupacional. ....	125
Quadro 7 – Programa de Aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem por ocupações. .....	126
Quadro 8 – Programa de aprendizagem do Sistema Nacional de Aprendizagem na modalidade por arcos ocupacionais .....	127
Quadro 9 – Salário mínimo / hora dos aprendizes (2022).....	149
Quadro 10 – Perfis da aprendizagem profissional 2022 .....	155
Quadro 11 – Movimentação de aprendizes (2022).....	160
Quadro 12 – Plano de Curso: Aprendizagem em serviços operacionais de supermercados no cooperativismo (1.280 h).....	162

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Investimentos federais direcionados ao Programa de erradicação do trabalho infantil (2016 – 2022).....	88
Tabela 2 – Orçamento do Programa de Combate ao trabalho Infantil e de estímulo à Aprendizagem.....	89
Tabela 3 – Panorama dos jovens no mercado de trabalho em 2021, em número absoluto.....	136
Tabela 4 – Panorama dos jovens no mercado de trabalho em 2021, perspectivas comparativas em dados percentuais.....	136
Tabela 5 – Aprendizizes com contratos ativos por sexo (2019 – 2022).....	139
Tabela 6 – Aprendizizes admitidos por sexo (2019 – 2022).....	139
Tabela 7 – Aprendizizes com vínculo ativo por idade (2019 – 2022).....	140
Tabela 8 – Aprendizizes admitidos por idade (2019 – 2022). ....	141
Tabela 9 – Escolaridade dos aprendizes com vínculo ativo (2019 – 2022).....	141
Tabela 10 – Escolaridade dos aprendizes admitidos (2019 – 2022).....	143
Tabela 11 – Atividades econômicas que mais admitiram aprendizes em 2022. ....	145
Tabela 12 – Principais ocupações que admitiram aprendizes (2019 e 2020).....	147
Tabela 13 – Principais ocupações que admitiram aprendizes (2021 e 2022).....	148
Tabela 14 – Atividades com maior potencial de contratação de aprendizes (dezembro de 2021).....	154

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APH – Aparelhos Privados de Hegemonia

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNA – Confederação Nacional de Agricultura

CNC – Confederação Nacional do Comércio

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNT – Confederação Nacional do Transporte

ECEPE – Escola de Conselhos Estadual de Pernambuco

EFSL – Entidades formadoras Sem Fins Lucrativos

FEPETIPE – Fórum Estadual de prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil de Pernambuco

FORAP – Fórum Pernambucano de Aprendizagem Profissional

FUNDACENTRO – Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho

FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

FNAP – Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional

GECRIA – Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente

MEC – Ministério da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

MPT – Ministério Público do Trabalho

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PNAP – Plano Nacional de Aprendizagem Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego

PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens

SRTE – Superintendência do Trabalho e Emprego

SE – Secretaria Executiva

SIT – Secretaria de Inspeção do Trabalho

SPPE – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

SRT – Secretaria de Relações do Trabalho

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNAS – Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem no Cooperativismo

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>TRABALHO INFANTIL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .....	27
2.1	AS PARTICULARIDADES DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL .....	27
2.2	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL.....	36
2.2.1	<b>Aprendizagem Profissional sob o Estado Novo de Getúlio ao período Neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – Aprendizagem tecnicista (1930-1980) e a Aprendizagem no contexto desenvolvimentista (1981-2002)</b> .....	39
2.2.2	Aprendizagem Profissional nos governos petistas: a aprendizagem do jovem cidadão-produtivo (2003-2010 e 2011-2016).....	53
2.2.3	Aprendizagem Profissional no contexto ultraneoliberal a partir do imediato pós-golpe: Aprendizagem Flexível Integrada (2017-2018 e 2019-2022) .....	69
<b>3</b>	<b>O PAPEL DO ESTADO E DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NO BRASIL: DIRECIONAMENTOS NA LEI DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E IMPACTOS NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM</b> .....	95
3.1	ATUAÇÃO DO ESTADO E DO EMPRESARIADO NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .....	95
3.2	ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .....	107
3.2.1	A atuação da Confederação Nacional das Indústrias na Aprendizagem Profissional 110	
3.2.2	O Sistema “S” e a sua atuação no Programa de Aprendizagem.....	114
<b>4</b>	<b>O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA DO TRABALHO</b> .....	130
4.1	MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL ENRE A INFORMALIDADE E A PRECARIZAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE ADOLESCENTE TRABALHADOR SUBJACENTE AO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM .....	130
4.2	FORMAÇÃO DA NOVA CULTURA DO TRABALHO.....	157
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	178

<b>APÊNDICE A – Linha do tempo da Aprendizagem Profissional a partir da Educação Profissional e o enfrentamento ao trabalho infantil no Brasil.....</b>	<b>193</b>
---	------------

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação expõe os resultados da pesquisa *As armadilhas do programa de aprendizagem profissional como estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil*, que tem por objeto de estudo o programa de aprendizagem e as “armadilhas”<sup>1</sup> tecidas ao longo da trajetória da Aprendizagem Profissional – a qual se apresenta como uma das principais estratégias de enfrentamento ao trabalho infantil.

O interesse no objeto desta pesquisa vem de sucessivas aproximações ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica, motivada, inicialmente, por também ter vivenciado essa realidade.

Após ter ingressado no curso de Serviço Social na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2014, ingressei, em 2016, no Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (GECRIA), vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFPE e coordenado pela professora Dra. Valeria Nepomuceno, com a finalidade de me aprofundar acerca da questão do trabalho infantil.

Em 2017, ingressei no Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil de Pernambuco (FEPETIPE), representando o GECRIA. A participação ativa nesse espaço, articulada às reflexões proporcionadas pela Universidade, vem contribuindo para o aprofundamento das minhas aproximações com o tema.

Em 2018, ao finalizar a graduação, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso *Filhas de criação: o vínculo afetivo como estratégia de exploração do trabalho infantil* com o objetivo de desvelar a contraditória relação afetiva que se dá, estrategicamente, como mediação para a exploração do trabalho infantil doméstico.

Com o anseio de continuar minhas aproximações referentes ao meu objeto de estudo, ingressei, em 2019, no Fórum Pernambucano de Aprendizagem Profissional (FORAP/PE), enquanto integrante do GECRIA.

O FORAP/PE é um espaço fortemente dirigido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), especialmente pela Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Pernambuco (SRTE/PE) e entidades formadoras da Aprendizagem. A maior parte do Fórum é composta por Entidades Formadoras Sem Fins Lucrativos (ESFL) e, mais recentemente, por algumas entidades do Serviço Nacional de Aprendizagem (SNAS). A partir das discussões e questionamentos que surgiram ao longo da minha atuação nesse espaço, em articulação com as

---

<sup>1</sup> Armadilha entendida como formas de estratégias sutis, no sentido de alterar, por dentro, direitos garantidos por Lei – contra o trabalho infantil.

reflexões proporcionadas no âmbito da academia, formaram-se as aproximações com o atual objeto de pesquisa desenvolvido no mestrado.

Assim, em 2020, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE com o interesse em aprofundar minhas inquietações acerca do tema trabalho infantil, com ênfase nos adolescentes, e na Aprendizagem Profissional.

No Brasil, desde 1998, a idade mínima para admissão ao trabalho é a partir dos 16 anos, sendo permitido, a partir dos 14 anos, o trabalho apenas na condição de aprendiz. Além disso, há algumas atividades que pela sua natureza são proibidas para pessoas com idade inferior a 18 anos, as quais se encontram descritas na Lista das Piores Formas, de acordo com a Convenção nº 182, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada no Brasil através do Decreto nº 6.481/2008.

A Aprendizagem Profissional foi instituída no início dos anos 2000, através da Lei nº 10.097, e incluída, desde 2003, no I Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador (2004-2007) até o plano mais recente (2019-2022), tornando-se reconhecidamente uma das políticas de enfrentamento ao trabalho infantil para a faixa de 14 a 17 anos, que corresponde ao público-alvo da nossa pesquisa.

Atualmente, a Aprendizagem está localizada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e se caracteriza como instrumento de profissionalização e de inserção laborativa mediante a obrigatoriedade da frequência escolar<sup>2</sup> e da obrigatoriedade legal do cumprimento das cotas de aprendizes pelas empresas que se tornam responsáveis por sua formação profissional cujos cursos são disponibilizados nos programas de aprendizagem.

Por sua vez, o programa de aprendizagem é composto pela execução de aulas teóricas e práticas desenvolvidas por entidades formadoras qualificadas em formação técnico-profissional metódica. Enquanto as atividades teóricas são de responsabilidade das entidades formadoras, as atividades práticas são coordenadas pelo empregador e desenvolvidas em seu estabelecimento mediante a celebração de contrato especial de trabalho por tempo determinado. O prazo máximo de permanência no programa de aprendizagem, previsto na Lei nº 10.097, é de até 2 anos, podendo resultar ou não na efetivação do aprendiz ao término do tempo estabelecido no contrato.

Apesar de, atualmente, ser direcionada para os indivíduos entre 14 e 24 anos além das pessoas com deficiência,<sup>3</sup> o atual Decreto nº 9.579/2018 estabelece a faixa de 14 a 18 anos incompletos como prioritária para ingressar nos programas de aprendizagem e, desde 2016,

---

<sup>2</sup> Especialmente, trata-se dos indivíduos entre 14 e 17 anos que cursam o Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

<sup>3</sup> Sem limite de idade.

através do Decreto nº 8.740<sup>4</sup>, instituiu-se a chamada cota social, como consta no seu artigo 23-A, priorizando a inclusão de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social, entre os quais se encontram os adolescentes egressos do trabalho infantil.

Os últimos dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-Contínua), revelou que a maior incidência de trabalho infantil se encontra na faixa entre 14 e 17 anos. Do total de 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos nessa situação, cerca de 1,448 mil (um milhão quatrocentos e quarenta e oito mil) adolescentes estão na faixa entre 14 e 17 anos. Isto é, cerca de 53,7% estão no grupo etário de 16 e 17 anos e 25,0% no grupo de 14 e 15 anos (IBGE, 2020).

A realidade do trabalho infantil acomete com severidade especificamente os meninos pobres e negros do Brasil. Os dados da PNAD Contínua revelam que 66,4% são homens, 66,1% são negros e pelo menos 1,4 milhão desses meninos e meninas residiam em domicílios cujas famílias sobreviviam com renda de até 1 salário mínimo. Cerca de 29,1% dos que realizavam atividade econômica neste período residiam em domicílio cuja renda familiar era oriunda de programas de transferência de renda, como Programa Bolsa Família (PBF) ou Benefício de Prestação Continuada (BPC) (IBGE, 2020).

Além disso, essa faixa etária, especificamente, também é a mais prejudicada quando relacionamos o trabalho infantil à frequência escolar. De acordo com os dados da PNAD Contínua de 2019, 86,1% do total, ou seja, 1,6 milhão de crianças e adolescentes trabalhavam e estudavam nesse período. Contudo, à medida em que avançavam de faixa etária, a partir dos 14 anos, a frequência escolar reduz significativamente, especialmente entre os 16 e 17 anos. Isso é possível perceber a partir dos últimos dados da PNAD que apontam a faixa etária na qual ocorre maior evasão escolar cuja principal causa é a necessidade de trabalhar. Enquanto na faixa de 5 a 13 anos a frequência chega a 99%, a partir dos 14 anos reduz para 94,9% e dos 16 a 17 anos reduz significativamente para 76,8% (FNPETI, 2021).

Além da evasão escolar estar associada ao trabalho infantil, a distorção idade-série<sup>5</sup> também é outro agravante que se relaciona com as desigualdades sociais, e também com o trabalho infantil. Não é à toa que os maiores índices de distorção se encontram, principalmente,

---

<sup>4</sup> Em 2018, a regulamentação da Aprendizagem foi unificada nos artigos 43 a 75 do atual Decreto nº 9.579/2018, que dispõe sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente.

<sup>5</sup> A distorção idade-série é assim identificada quando há um atraso escolar de dois anos ou mais, relacionando a idade e a etapa escolar em que o indivíduo se encontra.

nas regiões Norte e Nordeste e também se concentram na faixa dos 14 a 17 anos, como apontam os dados do censo escolar de 2021.

Neste período, o Brasil possuía cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio e a distorção idade-série ficou em torno de 7,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) cuja tendência apontada pelo censo é o aumento gradativo nos anos subsequentes. Essa distorção é ainda maior nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), chegando a 21% do total. A maior taxa se encontra no 8º ano, ficando em torno de 22,7%. Entretanto, o maior percentual de atraso se encontra no Ensino Médio em que a taxa de distorção idade-série chega a uma média de 25,3% do total, a maior taxa nessa etapa do ensino está localizada no 2º ano com cerca de 26,6% do total de alunos matriculados (INEP, 2021).

O trabalho infantil subtrai, de crianças e adolescentes, o tempo que deveria ser utilizado para o lazer, educação, esporte, cultura e outras atividades. Os dados da PNAD Contínua de 2019 revelam que 42,0% das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil tinham uma jornada de até 14 horas na semana. Enquanto 15,3% tinham jornada de 25 a 39 horas semanais. O grupo etário de 5 a 13 anos representa 80% daqueles que enfrentavam até 14 horas de trabalho por semana.

Assim, é possível visualizar que esse tempo disponibilizado para o trabalho aumenta com a mudança de faixa etária. Na faixa de 14 a 17 anos, que corresponde à faixa etária apta para a aprendizagem, representavam 30% daqueles que trabalhavam entre 25 e 39 horas semanais. E representando 24,2% daqueles que trabalham 40 horas ou mais por semana estão os adolescentes entre 16 e 17 anos (IBGE, 2020).

Estes indicadores revelam a ocorrência de processos de encurtamento da idade para inserção em programas voltados à inserção laborativa de crianças e adolescentes.

Diante da relevância que a Aprendizagem Profissional apresenta desde que foi instituída, há 22 anos, e da sua articulação com a pauta do enfrentamento ao trabalho infantil, iniciamos esta pesquisa com o pressuposto de que a Aprendizagem Profissional, desde a sua gênese no âmbito do Estado e com sua anuência, vem sendo direcionada pelo empresariado através dos seus principais Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), a saber a Confederação Nacional da Indústria e o Serviço Nacional de Aprendizagem (SNAS), os quais vêm contribuindo para a (con)formação de um perfil de trabalhador adolescente para uma determinada cultura do trabalho.

Esses direcionamentos vêm ocorrendo ao longo de sua trajetória ao mesmo tempo em que são tecidas aquilo que denomino de “armadilhas” a partir de sucessivos ajustes às normativas legais, do direcionamento de pautas contidas nos seus respectivos planos nacionais

(I Plano Nacional de Aprendizagem, de 2013-2015, e II Plano Nacional de Aprendizagem, de 2019-2022), da integração do Novo Ensino Médio à Educação Profissional e, por último, da tentativa de implementação de novas propostas levantadas pelo GTT descritas no *Relatório Final - Aprendizagem Profissional e Empregabilidade de jovens*, as quais irão rebater automaticamente nos programas de aprendizagem e trazer impactos negativos para o enfrentamento ao trabalho infantil, conforme apontamos na nossa pesquisa.

A primeira “armadilha” que identificamos ocorreu durante o período que denominamos de *Aprendizagem do jovem cidadão-produtivo*, no primeiro governo do presidente Lula. Tal processo foi tecido a partir de sucessivas alterações normativas que resultaram na mudança da faixa etária a ser alcançada pelo programa de aprendizagem. Isso permitiu alterar, em grande medida, o foco do programa, o qual inicialmente estava concentrado nos adolescentes, ou seja, quando o público-alvo eram os indivíduos entre 14 e 18 anos, porém, com a alteração da faixa etária para os indivíduos entre 14 e 24 anos, passou a centrar-se nos jovens e na sua empregabilidade.

Outras “armadilhas” foram tecidas em cada tempo histórico, como, por exemplo: a abertura para que as instituições de ensino privado passassem a ofertar cursos de aprendizagem profissional, inclusive disputando financiamento público, como ocorreu mais explicitamente com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec-Aprendiz); também através da oferta do Ensino a distância (EaD), sob o discurso de ampliação e interiorização dos programas de aprendizagem, desse modo, construindo uma alternativa para cortar custos de investimento em equipamentos com estrutura física adequada e contratação de profissionais, o que conseqüentemente contribuiu para a precarização da qualidade do ensino e aprendizagem no próprio programa.

À medida em que essas armadilhas vão sendo tecidas, outras pautas vão sendo deixadas de lado, pautas como o desinteresse em investir na ampliação do quadro de auditores fiscais do trabalho, em déficit desde 2013; o desinteresse em aumentar o valor da multa aplicada ao empresariado pelo funcional descumprimento da cota mínima de aprendizes – em contrapartida, na verdade, há uma proposta de desenvolver estratégias de benefícios fiscais para “estimular” o empresariado a contratar mais aprendizes; a falta de repasse de orçamento ou orçamento inexistente para as políticas de enfrentamento ao trabalho infantil, especialmente a partir do pós-golpe, entre outras pautas que abordamos em cada tempo histórico.

Outras “armadilhas” apontadas pela nossa pesquisa encontram-se no Relatório Final da Aprendizagem, produzido no âmbito do Grupo de Trabalho Tripartite (GTT) sob o discurso de aumentar o número contratações de aprendizes e, por conseguinte, o número de vagas. Algumas

destas propostas preveem que o aprendiz efetivado continue sendo contabilizado na cota por até 12 meses e permitem a contagem em dobro de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade que ingressarem no programa; além da alteração da abrangência da faixa etária para 14 a 29 anos; aumento do tempo do contrato de aprendizagem para 3 até 4 anos; e a inclusão de cursos técnicos e tecnólogos nos programas de aprendizagem, contribuindo para uma “elitização” do programa e de mais precarização para uma força de trabalho com certo grau de especialização, entre outras questões abordadas na nossa pesquisa a partir da análise documental.

Também apontamos alguns resultados importantes quando analisamos o perfil dos adolescentes oriundos do trabalho infantil, juntamente com o perfil dos aprendizes que ingressam no programa de aprendizagem, o que nos indicou a existência de dois vieses dentro do programa: um que aponta para o perfil de aprendizes que possuem maior possibilidade de serem contratados pelo programa e outro viés que aponta para o perfil daqueles aprendizes com maior possibilidade de efetivação após o término do contrato de aprendizagem.

O primeiro perfil diz respeito àqueles com maior possibilidade de ingressar no programa de aprendizagem. Identificamos que, em sua maioria, são mulheres, com até 17 anos e com Ensino Fundamental completo, o que nos demonstra que o programa tem cumprido as exigências das normativas no que se refere à faixa etária prioritária. Porém, quando analisamos o segundo perfil, que corresponde àqueles com maior possibilidade de efetivação, percebemos que, em sua maioria, são homens, entre 18 e 24 anos, com Ensino Médio completo.

Nenhum dos dois perfis mencionados correspondem ao perfil dos adolescentes oriundos do trabalho infantil, que, em sua maioria, são homens (66,4%) cuja maior incidência encontra-se na faixa dos 14 aos 17 anos. Com destaque para a faixa entre 16 e 17 anos, que, agravada pela sua condição de maior vulnerabilidade, apresentam mais possibilidade de distorção idade-série e evasão escolar, ou seja, ambas ocorrem com mais prevalência nessa faixa etária e estão relacionadas aos públicos mais vulnerabilizados. Desta forma, além desse perfil encontrar mais entraves na inserção em programas de aprendizagem, isso se agrava quando se trata das suas possibilidades de efetivação. Especialmente em programas de aprendizagem que estabelecem critérios referentes a escolaridade mínima. Um exemplo é o caso dos cursos de aprendizagem ofertados pelo Sistema Nacional de Aprendizagem (SNA) que são referência na oferta de cursos e de vagas de aprendizagem alinhados e em parceria com empresariado dos principais setores produtivos.

Inclusive a CNI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – apontados pela nossa pesquisa como os principais APHs que direcionam a Aprendizagem e seus

programas – indicaram, no Relatório Final da Aprendizagem referente a 2022, a necessidade de formar força de trabalho especializada de acordo com as exigências da indústria 4.0. Ambos também realizaram uma pesquisa sobre projeções para o mercado de trabalho tomando como referência os anos de 2019 a 2023. A pesquisa realizada indicou o surgimento de novas ocupações para esse período, além da possibilidade de aumento da empregabilidade em áreas ligadas à indústria 4.0. Não à toa, a CNI e o SENAI são referência na construção de novos cursos nessas áreas, além de estarem articulados com os principais setores produtivos que contratam aprendizes oriundos de seus programas. Entretanto, o SNAS, a exemplo do SENAI, apresentam a escolaridade mínima como condicionalidade para ingressar em seus programas. O aprendiz que desejar ingressar nos programas de aprendizagem do SENAI, por exemplo, deve, no mínimo, estar cursando a partir do último ano do Ensino Fundamental (9º ano) ou já ter concluído o Ensino Médio.

Na contramão das projeções da CNI e SENAI quanto às projeções do mercado para os anos de 2019 a 2023 e as atuais possibilidades de inserção laborativa, identificamos através dos dados trazidos pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS/ME), tomando como referência o período de 2019 a 2022, que a maioria dos aprendizes que acessam o programa estão principalmente em atividades econômicas referentes à indústria de transformação e à atividade de comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas. No bojo dessas atividades, quase 60% estão inseridos em ocupações administrativas, outra parte desempenha ocupações mais simples e manuais, como repositor de mercadorias, embalador à mão, vendedor de comércio, entre outras. Ou seja, são ocupações simples que requerem baixa escolarização, além de apresentarem grande rotatividade dentro do programa, isto é, alto volume de desligamento e de novas admissões, já apontados pelo Relatório Final do GTT (MTPS, 2022).

Tais questões contribuem para a existência dos diferentes públicos que conseguem se inserir no programa de aprendizagem e nos revelam as desiguais oportunidades e possibilidades de acesso para cada um. Ou seja há pelo menos duas tendências dentro do programa: uma mais elitizada para aqueles adolescentes e jovens que se destacam pela sua escolarização e desempenho, pois quanto menor a distorção idade-série e mais próximos dos critérios exigidos, maiores as possibilidades de inserção nesses programas de referência, nos quais estão sendo ofertados cursos segundo as exigências da indústria 4.0; e outra que ainda é a que mais contrata, direcionada àqueles com baixa escolarização, voltadas principalmente para o setor de serviços, com baixo rendimento, alta rotatividade, mais propícia ao desemprego, informalidade e, na melhor das hipóteses, com mais risco de inserção em empregos mal remunerados e precários.

Além disso, o programa de aprendizagem, a partir das suas diretrizes curriculares que norteiam seus planos de cursos, apresentam a tendência de “naturalizar” a dinâmica do empreendedorismo e do cooperativismo. Isto nada mais é do que direcionar os filhos e as filhas da classe trabalhadora num contexto de precarização, desemprego e informalidade à marca de processos laborativos informais, desprotegidos da ação do Estado, sendo, de longe, uma alternativa para a superação da pobreza, do trabalho infantil, dentre tantas outras situações de vulnerabilidades, a partir do esforço do próprio indivíduo, sem a mediação e proteção do Estado.

Por fim, os resultados da nossa pesquisa corroboram com a hipótese central que permeou nosso estudo: o programa de aprendizagem, na realidade, contribui mais efetivamente para a manutenção das desigualdades de classe, para a (con)formação de um perfil de adolescente trabalhador que corresponde a uma cultura de trabalho adaptável ao trabalho precário, flexível, à informalidade e ao desemprego cuja realidade favorece não apenas à existência mas também à permanência do trabalho infantil nos dias atuais.

Explicitando de maneira processual o percurso estabelecido tanto no ponto de partida quanto nos processos metodológicos, indicamos que a nossa pesquisa se propôs, através do seu objetivo geral: analisar as tendências da Aprendizagem Profissional e os desafios para o enfrentamento ao trabalho infantil a partir do imediato pós-golpe. Como objetivos específicos se propôs: a) analisar a trajetória histórica da Aprendizagem Profissional, seus principais direcionamentos e rebatimentos para o enfrentamento ao trabalho infantil; b) problematizar interesses e direcionamentos do Estado e dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia com a Aprendizagem Profissional; c) identificar o perfil de adolescente trabalhador e a cultura de trabalho que está subjacente na Aprendizagem Profissional.

Enquanto percurso metodológico, utilizamos: a) a leitura e análise de pesquisas bibliográficas, estudos de teóricos marxistas como Marini (2000), Oliveira (2013), Gramsci a partir de Coutinho (2006) e Fontes (2008); b) leitura e análise de teses, dissertações e livros pautados nas discussões que se relacionam com a nossa pesquisa, como: Luce (2013), Lira (2016), Negreiros e Amaral (2021), Antunes (2018); c) análise de normativos legais, principalmente referentes à Aprendizagem, como: portarias, decretos, emendas constitucionais, projetos de lei, entre outros; d) leitura e análise documental, como Lei nº 13.415/2017 referente ao Novo Ensino Médio, II PNAP (2018-2022) e o Relatório Final da Aprendizagem, referente a 2022.

A análise documental foi de grande importância para a nossa pesquisa. O conceito de documento que trabalhamos, conforme Cellard (2010):

[...] consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa (CELLARD, 2010, p. 297).

Segundo o autor, o documento escrito, que será o nosso caso, apresenta alguns aspectos que o tornam bastante assertivo:

Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2010, p. 295).

Outro aspecto importante acerca da pesquisa documental escrita, segundo Cellard (2010, p. 296), trata acerca da necessidade de: “[...] superar obstáculos e desconfiar das armadilhas[...] tomar um certo número de precauções prévias” que assegurem a legitimidade e assegurem a consistência das nossas inferências e argumentações. A primeira das precauções trata-se de identificar o contexto a que cada documento está ligado, a segunda é identificar a quem é direcionado o conteúdo do documento e a terceira é identificar a natureza dos documentos.

Quanto a isso, os documentos utilizados na nossa pesquisa são de fontes primárias e de natureza jurídico-normativa ou criados a partir dela, especificamente, tratam-se: 1) da Lei do Novo Ensino Médio nº 13.415/2017; 2) do II Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (2018-2022), aprovado pela Portaria nº 335/2018; 3) do Relatório Final do Grupo de Trabalho Tripartite (GTT): *Aprendizagem Profissional e empregabilidade de jovens*, referente a 2022.

O primeiro documento se refere à Lei nº 13.415/2017, que passou a integrar a EPT ao Novo Ensino Médio e nos permitiu, entre outras coisas, compreender e analisar o lugar de subalternidade ocupado pela EPT, bem como pela Aprendizagem Profissional, no rol dos itinerários formativos. Além disso, contribuiu para refletirmos que tal feito favorece a antecipação da especialização da classe trabalhadora desde a adolescência, garantindo a formação de uma superpopulação relativa, com certo grau de aproveitamento para o capital, ao mesmo tempo em que permanece reforçando as desigualdades sociais e de classe.

O segundo documento analisado, a saber, o II PNAP (2018-2022), nos permitiu identificar as pautas e direcionamentos dados à Aprendizagem Profissional a partir do pós-golpe, além de ter contribuído para as reflexões acerca da sua trajetória histórica e de seus rebatimentos no enfrentamento ao trabalho infantil no período de 2018 a 2022.

O terceiro documento, o Relatório Final do GTT: *Aprendizagem Profissional e empregabilidade de jovens*, referente a 2022, nos permitiu identificar mais explicitamente os principais Aparelhos Privados de Hegemonia, suas principais pautas e estratégias de consenso no direcionamento da Aprendizagem Profissional e suas tendências que se mostram como desafios no que diz respeito ao enfrentamento ao trabalho infantil para os tempos que se seguem.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, a contar com a introdução. No segundo capítulo, discutimos o trabalho infantil e a Educação Profissional em que tratamos acerca das particularidades do trabalho infantil no Brasil uma vez que a exploração desta força de trabalho ocorre na realidade de um país periférico e dependente cujas determinações estão ligadas à condição de superexploração a que grande parte da classe trabalhadora está exposta, e que incide diretamente sobre o processo de pauperização que acaba por impelir cada vez mais cedo a entrada de crianças e adolescentes no trabalho infantil como forma de garantia de subsistência para si e para suas famílias.

Além disso, tratamos das dimensões sociais e culturais que favorecem a aceitabilidade do trabalho infantil por parte da sociedade, fazendo com que o moderno e o arcaico convivam na presente realidade, minorando os conflitos postos pela contradição existente entre capital e trabalho. Utilizamos, para isso, alguns autores como Marini (2000), Oliveira (2013), Lira (2016), entre outros. Neste capítulo, também discutimos acerca da trajetória histórica da Aprendizagem Profissional cujo programa se localiza no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o enfrentamento ao trabalho infantil. Para isso, construímos um quadro e o utilizamos como chave analítica para cada tempo histórico da Aprendizagem, nomeando-a, analisando-a e relacionando-a ao trabalho infantil em cada momento.

No terceiro capítulo, tratamos sobre o papel do Estado e dos Aparelhos Privados de Hegemonia no Brasil, em que abordamos acerca dos direcionamentos na Lei de Aprendizagem Profissional e seus impactos no programa de aprendizagem. Para isso, destacamos a atuação do Estado tomando emprestado da teoria gramsciana a concepção de Estado Ampliado, sua relação histórica com o privado e a intervenção de ambos, especialmente na Aprendizagem, moldando a futura força de trabalho e a força de trabalho presente para o mercado.

Com isso, tratamos de discorrer e analisar acerca da atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e quais os seus interesses na Aprendizagem Profissional com o apoio dos vários organismos internacionais, como Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim influenciando no direcionamento das políticas voltadas para

adolescentes e jovens. Entre os principais APHs, destacamos e analisamos a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Sistema S, responsáveis pela formação e (con)formação da força de trabalho, tanto através da sua incidência no Estado *stricto sensu* quanto na sociedade civil através dos programas de aprendizagem em que o Sistema S atua como referência nacional, compondo o Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional (SNAS).

No quarto capítulo, tratamos acerca do programa de aprendizagem profissional e a construção de uma nova cultura do trabalho. A partir dos dados analisados sobre o programa de aprendizagem e a faixa etária escolhida, foi possível identificar e analisar que está em curso a construção de um novo perfil de adolescente trabalhador adaptável e moldado pelo programa de aprendizagem para um mercado tecido na precarização, na informalidade e no desemprego.

Por fim, a pesquisa responde à nossa hipótese inicial de que o programa de aprendizagem apontado como estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil, na realidade, responde muito mais aos interesses do mercado que aos interesses da classe trabalhadora comprometidos com a luta contra o trabalho infantil. Antes, seus direcionamentos vão, em grande medida, na manutenção das desigualdades sociais e de classe, na formação de uma superpopulação relativa com algum grau de especialização, na manutenção da condição de subalternidade dos meninos e meninas oriundos do trabalho infantil – mesmo tendo ingressado no programa de aprendizagem profissional –, além de não apresentar, de fato, solução para o desemprego e para o efetivo fim do trabalho infantil.

A importância deste estudo consiste em trazer reflexões para o fazer profissional no âmbito desta política pública a fim de contribuir na luta contra o trabalho infantil, visto que não há dados específicos sobre esse público e o seu acesso aos programas de aprendizagem. Por isso, esta pesquisa se torna extremamente relevante, pois permite desvelar desde os entraves que dificultam o ingresso destes meninos e meninas no programa de aprendizagem, suas baixíssimas possibilidades de efetivação ao término do contrato de aprendizagem, em que possíveis atividades e ocupações se encontram e para que cultura de trabalho estão sendo preparados desde cedo.

Além disso, buscamos contribuir para as reflexões no âmbito do Serviço Social, na produção de conhecimento crítico acerca dessa discussão a fim de fazer chegá-las aos profissionais e demais categorias comprometidos com a luta contra o trabalho infantil, e que trabalham direta e indiretamente com essa política pública.

Ressaltamos, ainda, a importância desta pesquisa na construção de políticas públicas mais comprometidas com o enfrentamento ao trabalho infantil como também para o

fortalecimento do próprio programa de aprendizagem no sentido de que este possa colaborar mais efetivamente com essa pauta.

Também consideramos relevante a possibilidade de contribuir com reflexões críticas que instrumentalizem os espaços dos Fóruns, como o FEPETIPE e FORAP/PE, atualmente comprometidos com a pauta do enfrentamento ao trabalho infantil e contra os riscos de agravamento dos desmontes e precarização da Aprendizagem Profissional impostos pelo Projeto de Lei nº 6461/2019, que está em trâmite na Câmara dos Deputados. Ainda que esses espaços mistos sejam disputados por diversos interesses dos setores empresariais, governamentais, e mesmo interesses heterogêneos por parte da sociedade civil, o embate das ideias permite que as contradições sejam desveladas, assim contribuindo como movimento contra-hegemônico no debate dessas pautas.

## 2 TRABALHO INFANTIL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

### 2.1 AS PARTICULARIDADES DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, o trabalho infantil guarda raízes com o Período Colonial escravagista e persiste até os dias atuais. Mesmo diante da passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado, a exploração da força de trabalho infantil, agora sob a égide capitalista, sempre esteve longe de ser abolida (VERONESE; CUSTÓDIO, 2013).

A exploração da força de trabalho infantil passou a ter uma particular funcionalidade com o advento da manufatura moderna, especialmente na produção têxtil, possibilitada pela incorporação das máquinas que passam a substituir, em muitos casos, a força de trabalho adulta e masculina pela força de trabalho de mulheres e crianças. Assim, utilizando-se dessa estratégia, o capital buscou reduzir ainda mais os custos da força de trabalho. O que já nos revela, desde o início, a face perversa do capitalismo, que é a busca pelo aumento da taxa de lucro sem qualquer constrangimento civilizatório, colocando todos os membros da família da classe trabalhadora à sua disposição:

*À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de-ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Com isso, esse poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade, sob o comando imediato do capital. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não apenas o lugar do folguedo infantil, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro de limites decentes, para a própria família (MARX, 1988, p. 21, grifos nossos).*

Sem dúvida que, da 1ª Revolução Industrial até o século XXI, inúmeras frentes foram forjadas pelas classes trabalhadoras no sentido de estabelecer marcos regulatórios protetivos às crianças e adolescentes. No Brasil, a luta do operariado contribuiu para expor e denunciar ao mundo as condições degradantes a que crianças e adolescentes eram expostos nas fábricas. Muitas vezes, trabalhando a mesma quantidade de horas do trabalhador adulto, em média de 12 a 14 horas, expostos aos mesmos riscos sem que fosse levado em consideração sua condição de desenvolvimento, e recebendo menores salários (MOURA, 1982, p. 37).

Algumas dessas conquistas culminaram no estabelecimento da idade mínima para o trabalho, no estabelecimento de horas para trabalho, na abolição de trabalhos noturnos, na proibição de trabalho infantil em atividades perigosas, como aquelas realizadas junto a

máquinas em movimento, com agressão física, entre outras (MOURA, 1982, p. 39-41; MORAES, 1907, p. 3). Nos países de capitalismo dependente e periférico, como o Brasil, as marcas do trabalho infantil ganharam contornos mais acentuados, seja pela sua condição na divisão internacional do trabalho, seja pela formação sócio-histórica.

Marini (2000) aponta o período da Revolução Industrial, no século XIX, como o início da grande indústria, que equivale ao período de independência política – a qual se dá nos países da América Latina cujas economias passaram a girar em derredor da Inglaterra. Aqueles passaram a produzir e exportar bens primários na medida em que necessitavam importar, deste outro, bens manufaturados para consumo. Tal dinâmica é identificada por Marini (2000) como sendo o movimento das trocas desiguais.

Em outras palavras, essa relação estabelecida entre os países da América Latina e os países de capitalismo central deixa visível a condição de dependência bem como a sua posição na divisão internacional do trabalho. Sendo assim, esses países estariam condenados a entrar na fase de industrialização com um certo “atraso” em relação aos países de capitalismo central.

O atraso, segundo a perspectiva dualista duramente criticada por Oliveira (2013), seria marcado pelo arcaico, pela insuficiência, e poderia ser facilmente percebido através da condição de pobreza, pela imensa desigualdade social, como ocorre em países como o Brasil, como também pela existência de formas precárias de trabalho e pela perpetuação de formas análogas à escravidão e pelo trabalho infantil, por exemplo. Já o moderno pode ser percebido por meio do desenvolvimento das forças produtivas, ainda que tardia, da industrialização no Brasil.

Oliveira (2013) argumenta, ainda, sobre a presença de estruturas arcaicas e modernas nos países de capitalismo periférico e dependente. Arcaico e moderno são dialéticos e funcionais, longe de serem opostos no tipo de desenvolvimento desigual e combinado<sup>6</sup>.

Sobre isso, Florestan Fernandes (1976) também afirmou que:

[...] Sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua

---

<sup>6</sup> A denominada Lei do Desenvolvimento Desigual e Combinado, segundo Demier (2007), foi formulada por León Trotsky, tomando como ponto de partida a Lei do Desenvolvimento Desigual de Lênin e tendo como referência suas análises sobre a dinâmica das “nações atrasadas” no bojo do capitalismo globalizado. Alguns intelectuais brasileiros do âmbito da academia passaram a se utilizar dessa análise para fazer a crítica a alguns teóricos que tinham uma compreensão evolucionista e etapista com relação ao desenvolvimento sócio-histórico brasileiro. Segundo Demier (2007), Trotsky identificou que as localidades atrasadas tinham uma historicidade particular que acabava por assimilar elementos arcaicos combinados com elementos modernos oriundos de nações mais avançadas. Além do mais, essas nações mais atrasadas “[...] ingressavam na era industrial mantendo pendentes as soluções das principais tarefas ‘democrático-burguesas’, tais como as questões agrária e nacional. [...] Na concepção de Trotsky, portanto, seria o modo combinado como o capitalismo se desenvolvia que designaria o caráter da revolução e os sujeitos sociais revolucionários nos países atrasados. A adição do elemento “combinado” na lei do desenvolvimento desigual de Lênin fez com que Trotsky desse à síntese de suas concepções expressas acima o nome de lei do desenvolvimento desigual e combinado” (DEMIER, 2007, p. 2).

combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do “cálculo capitalista” (FERNANDES, 1976, p. 65).

Sendo assim, a persistência do trabalho infantil na atualidade contemporânea não se trata apenas de resquício do Período Colonial escravagista brasileiro<sup>7</sup>, pois encontra funcionalidade na composição de um exército de “sobrantes” – superpopulação relativa<sup>8</sup>. Além de ser uma realidade extremamente perversa, já que no Brasil essa exploração ocorre de forma particular, isto é, sob a condição de superexploração que afeta principalmente as parcelas mais pauperizadas da classe trabalhadora.

No contexto das economias dependentes e periféricas, como forma de compensação pela troca desigual, ou seja, do descompasso a que nos referimos anteriormente, a compensação da mais valia se dá no bojo da produção interna, através não do incremento tecnológico necessariamente, mas principalmente do aumento da intensidade da exploração do trabalhador ou, nos dizeres de Marini (2000), na superexploração da força de trabalho, pois nela estão presentes, por vezes de forma combinada, alguns dos mecanismos apontados pelo autor. Os quais seriam:

*[...] a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho – configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador, e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva (MARINI, 2000, p. 334, grifos nossos).*

Desta feita, estes mecanismos tratados pelo autor são violações que negam à força de trabalho as condições mínimas necessárias para sua reprodução, além do desgaste prematuro e intenso da sua força de trabalho. Corroborando com o que afirmamos anteriormente, essa condição de superexploração, segundo reflete o autor Luce (2013), é encontrada “[...] nas economias submetidas ao imperialismo para compensar as transferências de valor que são

<sup>7</sup> A questão racial de uma cultura colonial escravagista está bastante explícita no perfil dos meninos e meninas oriundos do trabalho infantil. Há um recorte de classe, de raça e de gênero nos dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), desde 1992 até os dias atuais.

<sup>8</sup> Marx (1988) define três formas em que a superpopulação relativa se manifesta: a) a flutuante, nessa forma o número de trabalhadores das fábricas, manufaturas, usinas siderúrgicas e minas podem aumentar ou diminuir; b) a constante, com a migração do campo para a cidade, principalmente quando a agricultura introduz técnicas capitalistas e expulsa milhares de trabalhadores rurais que, por não encontrarem postos de trabalho na agricultura, voltam-se para as cidades em busca de oportunidade de trabalho, formando um excedente de trabalhadores também na área rural; c) a forma estagnada da superpopulação relativa está na esfera do pauperismo (o lupemproletariado) e é representada pelos trabalhadores irregulares cuja ocupação não se insere nem na grande indústria, nem na agricultura. São os trabalhadores supérfluos, precários e temporários, mas que contribuem para a lógica da acumulação, pois pressionam o contingente de trabalhadores excedentes para cima. Estes são subdivididos em três categorias: 1) aptos para o trabalho, 2) órfãos e filhos de indigentes (candidatos ao exército industrial de reserva), 3) os degradados, incapacitados.

*apropriadas por este último*” (LUCE, 2013, p. 112, grifos do autor). Ora, a condição degradante da superexploração mantém as estruturas que asseguram a existência e a manutenção da exploração da força de trabalho infantil na realidade brasileira, pois uma de suas modalidades aponta que o capital se apropria do fundo de consumo do trabalhador, fazendo com que o seu salário<sup>9</sup> não seja suficiente para suprir as condições necessárias para sua reprodução. Segundo Luce (2013):

Na condição de superexploração, o capital se apropria do fundo de consumo e/ou do fundo de vida do trabalhador. A superexploração se pode dar mediante quatro formas ou modalidades: a remuneração da força de trabalho por baixo do seu valor (conversão do fundo de consumo do trabalhador em fundo de acumulação do capital); o prolongamento da jornada implicando o desgaste prematuro da corporeidade físico-psíquica do trabalhador; o aumento da intensidade do trabalho provocando as mesmas consequências, com a apropriação de anos futuros de vida e trabalho do trabalhador; e, finalmente, o aumento do valor da força de trabalho sem ser acompanhado pelo aumento da remuneração (LUCE, 2013, p. 172).

Dessa forma, a condição de superexploração da classe trabalhadora na periferia do capitalismo, como a brasileira, acaba, muitas vezes, se valendo da inserção cada vez mais precoce de seus filhos e filhas nas atividades laborativas, sejam estas remuneradas ou não, como meio de subsistência.

Sobre a presença ou a alta incidência de trabalho infantil em países periféricos e dependentes como o Brasil, Lira (2016) defende que não é necessariamente a condição de pobreza existente em tais países que explica tal realidade:

Buscar-se-á mostrar que não é porque tais povos são pobres que suas crianças são exploradas, mas porque esses povos são superexplorados que suas famílias são pobres e por isso necessitam utilizar-se do trabalho infantil. Não é por acaso, nem simplesmente devido às condições de pobreza presentes nesses países – visto que a existência e o crescimento da pobreza é algo inerente ao modo de produção capitalista, explicada pela Lei Geral de Acumulação Capitalista – que as maiores estatísticas de exploração do trabalho infantil concentram-se em países de capitalismo dependente [...]. Trata-se aqui de compreender que não é a pobreza que explica a exploração do trabalho infantil nesses países, mas é a superexploração da força de trabalho através da qual se faz definir o seu desenvolvimento econômico e social com implicações que incidem inclusive sobre os valores culturais presentes nessas sociedades, o que promove e explica a alta incidência de exploração da força de trabalho infantil expresso nas suas estatísticas (LIRA, 2016, p. 68-69).

---

<sup>9</sup> O salário é aquilo que representa do ponto de vista monetário o custo de reprodução da força de trabalho, que se define pelo tempo necessário para o trabalhador se reproduzir enquanto força de trabalho, o que inclui necessidades físico-biológicas, sociais e culturais do trabalhador e sua família, que variam em função de peculiaridades históricas, culturais e regionais cujo valor varia em função dos custos de reprodução da força de trabalho sobre o qual o exército de reserva tem um importante papel. Esses elementos acabam por contribuir na incorporação do trabalho de crianças e adolescentes [...] (LIRA, 2016, p. 78).

Dentro dessa lógica, em pleno século XXI, o trabalho infantil no Brasil é, na realidade, o arcaico que persiste e combina com o moderno, mesmo diante de tamanho avanço das forças produtivas, com avanços civilizatórios alcançados a partir de marcos normativos-legais conquistados. Entre eles estão a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 227, incorporando pela primeira vez o Princípio da Proteção Integral, isto é, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, e por isso possuem a primazia, a prioridade absoluta na efetivação e garantia destes.

Outro avanço civilizatório importante se dá com a promulgação da Lei Federal nº 8.069/1990, conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente, do artigo 60 ao 69, que trata especificamente acerca do trabalho desses sujeitos. E, por último, porém não menos importante, as Convenções Internacionais referentes ao trabalho de crianças e adolescentes. Destas, as duas mais importantes são: a Convenção nº 138, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que norteia e orienta os países-membros a estabelecer uma idade mínima para o trabalho e a de nº 182, que descreve os parâmetros para que os países-membros identifiquem e descrevam a lista de trabalhos perigosos e penosos chamada *Lista das piores formas*, ou *Lista TIP*, e cobra ações imediatas e eficazes para sua rápida eliminação. Ambas são ratificadas pelo Brasil, na sua integralidade, e entraram em vigor – respectivamente – em 2002, através do Decreto nº 4.134, e em 2008, através do Decreto nº 6.481, demarcando as novas condições civilizatórias do país com respeito ao trabalho de crianças e adolescentes.

O termo trabalho infantil, descrito no III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador 2019-2022 refere-se:

[...] às atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional. Destaca-se que toda atividade realizada por adolescente trabalhador, que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que é executada, possa prejudicar o seu desenvolvimento físico, psicológico, social e moral, se enquadra na definição de trabalho infantil e é proibida para pessoas com idade abaixo de 18 (dezoito) anos (BRASIL, 2018a).

A despeito dos avanços civilizatórios, no que diz respeito aos marcos normativos referentes ao trabalho de crianças e adolescentes no Brasil, a exploração do trabalho infantil possui uma aceitação por parte da sociedade. Em parte, oriunda de um conservadorismo cujas bases remetem à formação sócio-histórica colonial, escravagista e patriarcal, além dos discursos ideológicos burgueses voltados para a moralização do trabalho como uma das estratégias para

prevenir o envolvimento dos filhos e filhas da classe trabalhadora com a criminalidade. Ou seja, faz-se a analogia de que as classes pobres são perigosas, o que compreendemos se tratar da criminalização das classes subalternizadas, além da imposição de uma cultura adultocêntrica.

A cultura adultocêntrica é conceituada por Faria e Santiago (2015) como um processo multifacetado que invisibiliza a criança e o/a adolescente enquanto sujeito histórico capaz de transformar e de protagonizar lutas através das suas realidades diversas. O adultocentrismo compreende estes sujeitos a partir da perspectiva “do vir a ser e não do já é” (CAVALCANTI, 2021).

A cultura escravagista patriarcal presente na sociedade brasileira contribui para a naturalização do trabalho infantil, composto em sua maioria pelos filhos e filhas da classe trabalhadora mais subalternizada, assim reforçando o caráter racista, patriarcal e as desigualdades sociais para com esses sujeitos. Segundo os dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, referentes ao ano de 2019, no Brasil, há cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil. Cerca de 61,6% são pretos ou pardos e tem maior incidência nas famílias cujo rendimento familiar é de até 1 a 2 salários mínimos (FNPETI, 2021).

No que diz respeito à moralização do trabalho infantil nos marcos da sociedade moderna, estava ali implícita uma estratégia de criminalização das classes subalternas pois o trabalho, nessa perspectiva, é compreendido como revestido de um caráter dignificador capaz de solucionar ou prevenir as mazelas sociais, e estava atrelado à cultura menorista. Segundo Rizzini (1993), o termo menor estava ligado a:

[...] uma infinidade de características negativas [da família], tem a sua conduta marcada pela amoralidade e pela falta de decoro, sua linguagem é de baixo calão, sua aparência é descuidada, tem muitas doenças e pouca instrução, trabalha nas ruas para sobreviver e anda em bandos com companhias suspeitas (RIZZINI, 1993, p. 96).

A distinção de classe social na infância era dada a partir do termo menor e das suas características próprias, diferente das características e “qualidades” que envolviam as crianças e adolescentes da classe burguesa, como aquelas ligadas a uma moral cristã, provenientes de famílias de boa conduta, com qualidades intelectuais e culturais elevadas, entre outras. Essa lógica permeou os dois códigos de menores de 1927 e de 1979, ou seja, era institucionalizada pelo Estado.

O Código de Menores de 1927 faz referência ao termo “menor”, relacionando-o à condição de abandono e de delinquência, como se encontra descrito no seu artigo primeiro: “O

menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (BRASIL, 1927). Eram considerados abandonados, segundo a referida lei, entre outras coisas, aqueles que se encontravam em situação de “[...] vadiagem, mendicância e libertinagem”. E estavam entre as medidas direcionadas a este segmento, principalmente: “[...] a assistência, a institucionalização, objetivando fornecer instrução, saúde, profissão, educação e vigilância” (VERONESE; CUSTÓDIO, 2013).

O Código de 1979, além de reforçar o princípio que norteava a normativa anterior, a saber, a Doutrina da Situação Irregular, centrava-se, principalmente, nas figuras do “menor infrator e do menor abandonado” e, sendo assim, as medidas aplicadas pelo Estado se baseavam no “binômio correção/repressão”, assim denominados por Veronese e Custódio (2013, p. 79). Tudo isso amparado pela Lei de Segurança Nacional, justificando assim o aprofundamento da vigilância, o uso de práticas violentas e a cultura moralizadora do trabalho no disciplinamento da infância pobre (VERONESE; CUSTÓDIO, 2013).

A defesa de uma cultura moral do trabalho ainda é constantemente utilizada para controlar e disciplinar a infância pobre, é também uma forma de lidar com os tensionamentos dos conflitos de classe combinando muitas vezes com o uso da coerção através da criminalização da pobreza. Assim, a moralização do trabalho e a criminalização da pobreza ou da infância pobre está presente até hoje nos seguintes discursos: “É melhor trabalhar do que roubar”, “É melhor trabalhar do que se drogar”, “O trabalho produz um bom caráter, ajuda a dar responsabilidade”, entre outros. Todos voltados para a criança e ao adolescente pobre e negro.

Para corroborar com o que foi dito anteriormente, segundo dados fornecidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego, entre os anos de 2005 e 2010, juízes e promotores de justiça de todo o Brasil viabilizaram, nesse período, cerca de 33.173 mil autorizações de trabalho para crianças e adolescentes menores de 16 anos. Foram cerca de 131 autorizações para crianças de 10 anos, 350 para as de 11 anos, 563 para as de 12 anos, 676 para as de 13 anos, porém a maior parte dessas autorizações se concentravam na faixa de 14 a 15 anos e tinham como principais justificativas o fato de serem crianças e adolescentes “carentes” e que necessitavam do trabalho para “ajudar” suas famílias<sup>10</sup>. As principais ocupações direcionadas foram referentes: ao comércio ou à prestação de serviços, às atividades agropecuárias, à fabricação de fertilizantes

---

<sup>10</sup> Dados fornecidos pelo MTE, colhidos na Relação Anual de Informações Sociais (Rais).

(em contato com agrotóxicos), à construção civil, às oficinas mecânicas e à pavimentação de ruas e lixões (JUSTIÇA..., 2011).

É possível perceber, também, a presença da cultura adultocêntrica e sua simbiose com as estruturas conservadoras patriarcais e escravagistas na sociedade burguesa brasileira. Especificamente quando esta reforça e naturaliza não apenas o lugar de subalternidade das crianças pobres e negras na sociedade como também lhes nega a condição de sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento e as enxergam como miniadultos que têm a responsabilidade de contribuir com a sua subsistência e da sua família através do trabalho.

Os dados atuais divulgados pela Pnad Contínua de 2019 trazem a relação direta entre trabalho infantil, renda familiar e número de pessoas no domicílio. Do contingente total de crianças e adolescentes no trabalho infantil nesse período, pelo menos 1,4 milhão viviam em domicílios com até quatro moradores e com uma renda de até 1 salário mínimo. Entre 6 e 10 moradores no domicílio, a proporção de crianças e adolescentes em situação de exploração de trabalho infantil tende a aumentar. Ou seja, quanto maior for o número de residentes no domicílio e menor for a renda per capita, aumenta-se a possibilidade e a pressão para a inserção laborativa cada vez mais precoce de crianças e adolescentes por meio do trabalho infantil (FNPET, 2021).

Nem mesmo a escola ou a obrigatoriedade da frequência à escola por meio das condicionalidades para inclusão das famílias nos programas de transferência de renda é capaz de impedir a entrada precoce de crianças e adolescentes no trabalho. Segundo dados, 29,1% destas crianças e adolescentes que realizavam atividade econômica no ano de referência residiam em domicílios cujas rendas eram oriundas ou do Programa Bolsa Família ou do Benefício de Prestação Continuada (FNPETI, 2021).

Ainda no que diz respeito à escola, 1,6 milhão trabalhavam e estudavam, o que corresponde a 86,1% do total. Todavia, quando analisamos a frequência à escola por grupos de idade, é possível perceber uma redução considerável à medida em que vão modificando a faixa etária e o trabalho passa a ser uma das principais causas.

Com respeito ao grupo dos 5 aos 13 anos, pode-se dizer que ocorre quase uma universalidade no acesso. Contudo, a frequência tende a reduzir à medida em que se aproxima da faixa entre 16 e 17 anos, quando esta porcentagem já reduz para 76,8% (Quadro 1).

Isso é bastante preocupante, porque nos revela que uma boa parte dos adolescentes oriundos do trabalho infantil mal conseguem concluir o Ensino Fundamental, quem dirá o Ensino Médio. Isso acaba impactando na dificuldade de inserção em atividades formais, pois estas requerem uma escolaridade sem grandes distorções com relação à faixa etária e uma

qualificação mínima. Em contrapartida, ainda que cumpram todas as exigências que o mercado lhes impõe, não há nenhuma garantia de efetivação em emprego protegido para esse público, pois não é da natureza do modo de produção capitalista ofertar pleno emprego. Muito menos o Estado é capaz, por si só, de solucionar as contradições entre capital e trabalho e assim garantir os seus direitos elencados constitucionalmente com absoluta prioridade e primazia de recursos e, dessa forma, ofertar dignidade para crianças, adolescentes e suas famílias, contribuindo para retardar cada vez mais a entrada de crianças e adolescentes no trabalho infantil, quiçá, até mesmo no trabalho protegido.

Reconhecemos, diante disso, que a proteção por parte do Estado ocorre de forma mais intensa em determinados períodos e menos intensa em outros. Essa é uma das principais razões pelas quais a Aprendizagem Profissional ganha tanta visibilidade, dentre todas as outras políticas de enfrentamento ao trabalho infantil, uma vez que somente é possível reduzir a desigualdade em alguns períodos. Isso quer dizer que crianças e adolescentes continuarão sendo impelidos para o trabalho, na melhor das hipóteses, para a Aprendizagem, que deveria, além de garantir a continuidade da formação escolar, permitir a qualificação e abrir alguma possibilidade de inserção no trabalho protegido.

Quadro 1 – Trabalho infantil *versus* frequência escolar (2019)

<b>Trabalho infantil e frequência à escola</b>	
<b>Grupos de idade</b>	<b>Trabalhavam e frequentavam a escola (%)</b>
5 a 13 anos	99,0%
14 e 15 anos	94,9%
16 e 17 anos	76,8%

Fonte: PNAD, 2019 (adaptado).

A relação entre educação e trabalho infantil, através dos dados apresentados e de tudo que foi exposto até aqui, nos indica o quanto essa condição avilta o direito à educação com qualidade, especialmente para os adolescentes. Sem uma educação de qualidade e com o aumento de evasão escolar, torna-se ainda mais difícil superar a condição de trabalho infantil e de pobreza, além de dificultar a inserção deste público nos programas de aprendizagem devido à sua baixa escolarização.

Assim, naturaliza-se a condição de profissionalizar desde cedo os filhos e filhas da classe trabalhadora mais subalternizada, como se essa fosse a melhor e a única alternativa de livrá-los(as) da condição de pobreza, do trabalho infantil e das diversas violências.

## 2.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL

Atualmente, a Aprendizagem Profissional se encontra localizada no âmbito da Política de Educação Profissional e Tecnologia (EPT)<sup>11</sup>. Segundo o Ministério da Educação e Cultura, a EPT tem como objetivo principal preparar o indivíduo para o exercício das profissões e para sua vida em sociedade<sup>12</sup>. Apesar de ter surgido inicialmente no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) no final dos anos 2000, a Aprendizagem Profissional articula a educação, a profissionalização e a inserção protegida no mundo do trabalho e a sua proposta inicial – de acordo com a lei que a originou, a Lei nº 10.097/2000 – era que fosse voltada para os adolescentes entre 14 e 18 anos.

A política educacional e, por conseguinte, a política de educação profissional trazem em seu bojo a relação entre trabalho e educação. O trabalho, para Marx (1988), é atividade fundante do ser social, o que o diferencia dos outros animais. E a sua relação com o trabalho, ou seja, transformando a natureza, a si mesmo e sua relação com os outros homens, o torna capaz de desenvolver-se intelectualmente na produção material da vida em sociedade. Segundo Marx e Engels (1974):

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, grifos dos autores).

É no processo de produção material da vida que o conjunto de conhecimentos adquiridos é acumulado e repassado para as outras gerações e é dessa forma que a educação vai se constituindo imbricada ao trabalho (SAVIANI, 2007).

---

<sup>11</sup> A Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da Política de Educação, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A EPT abrange: cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e a pós-graduação. Ela se articula em 3 modalidades da Educação relacionadas às dimensões do trabalho e da tecnologia: a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em caráter preferencial, segundo a LDB, e a educação básica no nível do Ensino Médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar-concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Sobre a educação enquanto um conjunto de conhecimentos adquiridos e acumulados ao longo do tempo, Ramos (2002) afirma que se trata de uma riqueza socialmente construída. Assim, caracteriza-se como um conjunto de saberes culturais, científicos, artísticos, tecnológicos entre outros, que foram, nesse processo, sistematizados e, no bojo do processo histórico, tornaram-se patrimônio.

Este patrimônio deveria ser socializado entre as gerações para o seu desenvolvimento intelectual, bem como para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e para o aprimoramento das suas capacidades de forma integral. Como destaca a autora: “[...] como produção humana, o conhecimento socialmente construído é transmitido ao longo da história para as novas gerações, que se tornam produtores de novos conhecimentos” (RAMOS, 2002, p. 414).

Porém, o advento do capitalismo e o surgimento das classes antagônicas, a saber, uma proprietária dos meios de vida e de produção e outra detentora unicamente da sua força de trabalho, conduziram ao desenvolvimento das forças produtivas e, com isso, à divisão sociotécnica do trabalho. Foi a partir desse processo que se deu a ruptura da unidade vigente entre a educação e o trabalho, e especificamente também surgiu a dualidade no âmbito da educação (SAVIANI, 2007).

É dessa separação que surge a dualidade no ensino, mas é a partir da vinda da Corte portuguesa ao Brasil que ela passa a se estruturar. Segundo Nóbrega e Souza (2015):

[...] é possível identificar o início da separação entre os ensinamentos destinados à elite (homens livres e brancos) para desempenhar as altas tarefas de controle, condução da economia e do Estado, e à classe não proprietária dos meios de produção (escravos, negros e índios). Aos primeiros, uma educação de excelência fundamentada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios de caráter lúdico ou militar. Aos segundos, uma educação puramente técnica, manual e assimilada no decorrer do processo de trabalho. Observa-se nitidamente a divisão entre trabalho manual e intelectual e o preconceito a essa primeira forma, derivante desse processo de exclusão (NÓBREGA; SOUZA, 2015, p. 268).

Por volta de 1840, surgiram as primeiras instituições de educação e de Ensino Superior públicas voltadas para uma minoria que passou a ocupar cargos públicos com funções qualificadas, ao mesmo tempo em que foi designada uma formação voltada para a produção – os chamados ofício – para aqueles grupos marginalizados socialmente, como os menores e desvalidos, como afirma Manfredi (2002). Segundo a autora:

Entre 1840 a 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado

de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Em 1909, foram criadas, no contexto da República, as Escolas de Aprendizizes Artífices cuja formação estava no bojo do ensino profissional primário e passaram a marcar uma espécie de protoforma do que viria a se constituir como Educação Profissional e Tecnológica enquanto política pública, regulamentada por meio do Decreto nº 7.566/2009. Tratava-se de uma política voltada, primeiramente, para preparar a força de trabalho “futura” e, ao mesmo tempo, apassivar os conflitos entre capital e trabalho e assim controlar os filhos e filhas da classe trabalhadora:

[...] se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [sic] (BRASIL, 1909).

Por esta razão, Ramos (2002) argumenta que a Educação Profissional é uma política que surge pelo não acesso da classe trabalhadora à educação de forma integral, sistematizada, e sim pelas necessidades da própria dinâmica produtiva do capital, que exigia dos trabalhadores e trabalhadoras um certo nível de formação. Em outras palavras, essa política não surge efetivamente para atender o direito ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora. Por essa razão, há a necessidade de se criar uma política que atenda à necessidade do capital por qualificação da força de trabalho e que vai se amoldando conforme a dinâmica capitalista e se ajustando às especializações que surgem na divisão sociotécnica do trabalho (RAMOS, 2002).

Para uma melhor apreensão da relevância da Educação Profissional no Brasil e como se instituiu, no seu âmbito, a Aprendizagem Profissional e sua relação com o enfrentamento ao trabalho infantil, construímos uma linha do tempo e a utilizaremos como chave analítica para explicar sua trajetória em cada um dos quatro períodos históricos tratados por nós (ver Apêndice A).

Na linha do tempo, o primeiro período denominamos de Protoforma da Aprendizagem Profissional (1909-1927); o segundo período é o da Aprendizagem tecnicista-desenvolvimentista, que se subdivide em dois momentos (1930-1980) e (1981-2002), abarcando o governo getulista, a Ditadura Civil-Militar e os governos nacional-desenvolvimentistas; o terceiro, Aprendizagem do Jovem Cidadão Produtivo, que também se

subdivide em dois momentos (2003-2010) e (2011-2016), compreende os governos petistas denominados também de neodesenvolvimentistas ou terceira via; e, por último, a Aprendizagem Flexível Integrada, que se subdivide em (2017-2018) e (2019-2022), referente, portanto, ao período pós-golpe até o governo Bolsonaro.

Essa linha do tempo perpassará tanto este capítulo como os que virão a seguir e nos ajudará a visualizar os processos de transformação que ocorreram e vêm ocorrendo na Aprendizagem Profissional ao longo do tempo. Sem perder de vista o que nos interessa, especialmente: perceber, através deste percurso, as mudanças que nos apontam os novos direcionamentos e as “armadilhas” que vêm sendo tramadas por dentro da Aprendizagem e, portanto, também, do Programa de Aprendizagem Profissional, especialmente a partir do pós-golpe até 2022.

### **2.2.1 Aprendizagem Profissional sob o Estado Novo de Getúlio ao período Neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – Aprendizagem tecnicista (1930-1980) e a Aprendizagem no contexto desenvolvimentista (1981-2002)**

#### *Aprendizagem tecnicista-desenvolvimentista (1930-1980)*

O contexto específico que queremos situar o Estado brasileiro se dá a partir do Estado Novo. Segundo Coutinho (2006), é a partir da Revolução de 1930 que o Brasil se consolidou como um Estado moderno, período que marcou a transição da velha ordem agroexportadora para o capitalismo propriamente dito<sup>13</sup>, um movimento feito sob a liderança de Getúlio Vargas. Segundo o autor:

Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês; mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o “modo de produção especificamente capitalista”, ou seja, a indústria (COUTINHO, 2006, p. 176).

---

<sup>13</sup> A dinâmica da acumulação especificamente capitalista, que vai muito além do aumento do excedente por trabalhador derivado da introdução do progresso técnico. Deste ponto de vista, pensamos em constituição de forças produtivas capitalistas em termos de processo de criação das bases materiais do capitalismo. Quer dizer, em termos da constituição de um departamento de bens de produção capaz de permitir a autodeterminação do capital, vale dizer, de libertar a acumulação de quaisquer barreiras decorrentes da fragilidade da estrutura técnica do capital (CARDOSO, 1994, p. 101).

Coutinho (2006) afirma que, no caso do Brasil, o Estado foi o protagonista da industrialização<sup>14</sup> cujas intervenções nesse sentido consistiram em: “[...] políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, mas também mediante a criação direta de empresas estatais, sobretudo nos setores energético e siderúrgico” (COUTINHO, 2006, p. 177). Cardoso (1994) salienta que coube ao Estado o investimento tanto em infraestrutura quanto nas indústrias de base sob sua responsabilidade, além da sua principal tarefa: “[...] estabelecer as bases da associação com a grande empresa oligopólica estrangeira, definindo, claramente, um esquema de acumulação e lhe concedendo generosos favores” (CARDOSO, 1994, p. 123). Segundo Coutinho (2006), o período de 1930 até 1990 foi dominado pelo capital industrial.

O Brasil estava nesse contexto, num processo de substituição de importações que demandava um alto investimento na industrialização e de intensas transformações. Sendo assim, necessitava de força de trabalho com certo grau de especialização e isso demandava formação e qualificação para responder às demandas do capital. Segundo Manfredi (2002), nesse período, torna-se mais evidente a dualidade no bojo do sistema educacional do ensino chamado propedêutico, voltado para uma formação generalista e iniciadora para uma formação superior, e o ensino profissional voltado para a qualificação mais aligeirada da força de trabalho direcionada segundo as exigências do mercado e formação de um amplo exército de reserva.

É nesse contexto, no início da primeira década dos anos de 1940, que o Estado getulista obrigou os setores industriais a se engajarem na qualificação da sua força de trabalho e que culminou na criação do Sistema S, que instituiu a normatização da aprendizagem dentro da Consolidação das Leis Trabalhistas, além das normatizações próprias para cada setor industrial. Segundo Romanelli (1978), uma das razões para isso ter ocorrido pode ter sido pela impossibilidade de importar força de trabalho especializada, já que no âmbito internacional se enfrentava um intenso conflito no contexto da Segunda Guerra Mundial<sup>15</sup>. A cultura empresarial, já nesse período, mostrava-se desinteressada na socialização dos custos da valorização da força de trabalho pela via da qualificação, utilizando-se desse recurso estratégico

---

<sup>14</sup> Nessa fase, Cardoso (1994) afirma que a industrialização era proveniente de um movimento endógeno, ou seja, a dinâmica econômica se volta para o suprimento das demandas internas. Essa industrialização se desenvolvia de forma “restringida”, tendo em vista que tanto as bases técnicas quanto financeiras da acumulação não eram suficientes para serem implantadas em um único movimento.

<sup>15</sup> Em meados da década de 1920 e 1930, havia uma certa dinâmica quanto à contratação da força de trabalho empregada no setor econômico industrial. Neste período, a grande maioria do setor industrial era constituído de estabelecimentos de médios e pequenos portes. A aprendizagem e a contratação ocorriam no interior destas. Assim, o empresariado contratava essa força de trabalho a baixo custo. Já nas grandes indústrias era comum importar força de trabalho especializada ou contratar a força de trabalho que vinha das pequenas e médias indústrias, contratando-as por um custo inferior (CANO, 1998).

para contratar parte da sua força de trabalho a baixo custo. Com isso, mostrava-se bastante resistente a fazer parte desse processo de aprendizagem, alegando oneração dos seus lucros.

Assim, foram criadas as Escolas do Sistema S, voltadas para a formação de aprendizes e direcionadas aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Nisto, criam-se as legislações específicas para contratação de aprendizes para cada setor, à exemplo da aprendizagem voltada para a indústria. A aprendizagem nesse setor estava condicionada à qualificação nas escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado anteriormente à lei que dá origem à aprendizagem na indústria através do Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942.

Nesse momento, a aprendizagem, sob o paradigma do binômio Fordista-Taylorista, forjou um proletariado, inicialmente, fabril, industrial, de trabalhos manuais, rotinizados, um trabalhador especializado e fragmentado cujos postos de trabalho eram formais, portanto estáveis (ANTUNES; ALVES, 2004).

A Política Educacional, então, acompanha este paradigma reforçando as desigualdades de classe segundo a divisão sociotécnica do trabalho, reforçando assim a distinção entre os trabalhos mais manuais que seriam direcionados às classes subalternas e os trabalhos mais intelectualizados que seriam destinados às classes mais abastadas. A educação, segundo Frigotto (2015):

[...] constitui-se na instituição que se tornou necessária no plano da socialização e da reprodução do conhecimento e das ideias e valores da classe burguesa, ainda que, por ser uma sociedade de classes antagônicas, a escola é, igualmente, um espaço de disputa pela classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2015, p. 9).

De um lado a Educação generalista com vias à inserção no Ensino Superior, com a formação de trabalhadores mais intelectualizados; do outro, a via da Educação Profissional, a exemplo da aprendizagem, como uma forma mais aligeirada e especializada, formadora de trabalho simples, manual e de conhecimento fragmentado.

Os setores iniciais a contratar aprendizes foram respectivamente: indústria, transporte, comunicação, pesca e, por fim, comerciários. Estes, na sua totalidade, qualificados nas escolas formadoras do Sistema S. Nos primeiros anos da década de 1940, o Sistema S<sup>16</sup> era composto inicialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI<sup>17</sup>). Vale ressaltar que

<sup>16</sup> Posteriormente, vão compor o Sistema S: o Serviço Social da Indústria (SESI), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC). Somente na década de 1990 foram incorporados ao Sistema S: o Serviço de Apoio às micro e pequenas empresas (SEBRAE), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Social do Transporte (SEST), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). E, no início dos anos 2000, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

<sup>17</sup> Decreto-Lei nº 4.048/1942.

a aprendizagem profissional no âmbito da indústria enfrentou, nesse período, a ampla resistência do setor empresarial industrial. Conforme Carvalho (2011):

A criação do SENAI foi o exemplo mais emblemático de como um Estado, no caso o Estado Novo de Vargas, pôde compreender antes da burguesia industrial brasileira a necessidade de uma força de trabalho mais qualificada para que no capitalismo nacional fosse possível a reprodução ampliada do próprio capital. Ou seja, o Estado varguista agiu de forma autoritária de acordo com o contexto político interno e externo da época para o desenvolvimento a longo prazo das suas forças produtivas, possibilitando certa acumulação de capitais, ao invés de ceder aos interesses imediatistas da sua burguesia que, por sua vez, resistiu enquanto pôde de forma passiva se omitindo sobre a questão da aprendizagem, ou ativamente negando-se a cumprir o novo encargo que lhe era imposto pelo governo. Mas este mesmo Estado garantiu a não participação direta dos trabalhadores por meio dos seus sindicatos na definição dos rumos da educação profissional, atendendo aos interesses do patronato industrial (CARVALHO, 2011, p. 109-110).

A aprendizagem no âmbito do SENAI, nesse período inicial, se mostrava pragmática, disciplinadora, de ajustamento e tecnicista. Carvalho (2011) aponta que alguns dos seus objetivos principais consistia em prevenir alguns “malefícios” como “[...] a ociosidade, ocupações inadequadas ou ilegais deformadoras do seu caráter” (CARVALHO, 2011, p. 155). O autor também revela como se estruturava o conteúdo oferecido inicialmente pelo SENAI, enquanto precursor da aprendizagem a este público e formador de uma cultura profissional:

As disciplinas básicas como Linguagem, Aritmética, Geografia e História Pátria eram ministradas de forma a completar ou reforçar a base recebida no ensino primário. Também eram ministrados trabalhos práticos em oficina e outros exercícios manuais relacionados com diversas modalidades de trabalho. Somado a isso, haveria a orientação profissional dos alunos baseada em contínuo acompanhamento pelos educadores que observariam características da personalidade, aptidões, comportamento, saúde e condições sociais de cada estudante (CARVALHO, 2011, p. 156).

A partir de 1946, ocorreram profundas transformações na política educacional que podem ser percebidas através das normativas criadas nesse período, a exemplo das chamadas Leis Orgânicas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (ver Apêndice A, aprendizagem tecnicista-desenvolvimentista). Estas transformações vinham acompanhando, naquele contexto, a dinâmica capitalista cujo projeto societário apontava para o desenvolvimento nacional. Assim, o ensino educacional se conformava do seguinte modo: ensino normal e profissionalizante. Este último, concentrando-se particularmente na

qualificação de força de trabalho para a indústria, expandindo para o comércio e incorporando, em seguida, a força de trabalho para a agricultura<sup>18</sup>.

Este conjunto de exigências moldadas a partir desse contexto estendeu-se até meados de 1960. É preciso ressaltar que, a partir da década de 1950, o Brasil passou a vivenciar um contexto político-econômico desenvolvimentista que a partir do capital internacional passa a estruturar e consolidar o Ensino Profissional no Brasil, nos moldes ditados especificamente pela burguesia industrial. Desta forma, o cunho do ensino direcionado aos filhos e filhas da classe trabalhadora não lhes permitia prosseguir para uma formação mais generalista e intelectual, pois esta era direcionada às classes dirigentes (RAMOS, 2014b).

Apenas em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases, é que ocorreu a equivalência entre o ensino normal e o profissionalizante, permitindo, dessa forma, que os concluintes de ambos pudessem cursar o Ensino Superior em seguida. Durante todo o período de vigência da Ditadura Civil-Militar até meados da década de 1980, que deu início ao período da redemocratização, houve forte controle político e ideológico tanto no ensino normal quanto no ensino profissional, com ênfase no viés tecnicista.

Contudo, merece destaque, a partir de 1971, a ênfase na educação profissional ao instituir que o segundo grau, análogo ao Ensino Médio, habilitaria o indivíduo à formação profissional técnica ou iniciação profissional. Lopes (2019) argumenta que tal iniciativa contribuiu para estruturar uma profissionalização compulsória na rede pública, que, em tese, resolveria a questão da alta demanda por força de trabalho qualificada para o setor produtivo, e, na prática, também daria conta de resolver o dilema do quantitativo limitado de vagas no Ensino Superior – o qual continuava sendo privilégio das classes abastadas. Ou seja, a classe trabalhadora permanecia à margem das possibilidades de ascensão social pela via da educação.

#### *Aprendizagem tecnicista-desenvolvimentista (1981-2002)*

Na década de 1980, a Ditadura Civil-Militar entrava em decadência e iniciava-se o período de redemocratização. Até esse período, prevaleceu a ênfase no emprego assalariado e um certo privilegiamento por postos de trabalho formal. Havia uma tendência à formalização

---

<sup>18</sup> Neste período, estava em vigência, na política educacional, a chamada Reforma de Capanema, que formalizou a dicotomia existente na educação e consolidou as desigualdades de classe. Essa reforma consistia em separar de um lado o ensino generalista ou secundário ou propedêutico e do outro o ensino profissionalizante. Havia uma base comum chamada de primeiro ciclo ou ginásio cuja finalidade se dividia entre preparar o indivíduo ou para o ingresso no segundo ciclo, que por sua vez também era um preparatório para o Ensino Superior, ou preparava o indivíduo para a formação profissionalizante, não lhe permitindo continuar os estudos e ingressar no Ensino Superior (RAMOS, 2014).

da força de trabalho assalariada e a produção nacional apresentava tendências de aumento exponencial<sup>19</sup>, ao que Pochmann (2010) chegou a afirmar a existência de uma estruturação para uma sociedade salarial <sup>20</sup>no Brasil. Segundo o autor:

De cada quatro postos de trabalho gerados entre 1940 e 1980, por exemplo, três eram assalariados, sendo 70% do total compostos pelo emprego formal (com carteira de trabalho assinada). Com isso, o emprego assalariado, que respondia por 42% do total da ocupação em 1940, passou a responder por 63% da ocupação em 1980. Os postos de trabalho formal passaram de 12,1%, em 1940, para 49,2%, em 1980, do total da ocupação do país (POCHMANN, 2010, p. 17).

Entretanto, a partir desse período, segundo Antunes (2018), ocorrem profundas transformações, desencadeadas pela reestruturação produtiva a partir da crise estrutural do capital nos anos de 1970, que atinge o Brasil tardiamente entre o final da década de 1980 e início da década de 1990. Tal época coincidiu com a promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa crise ocorreu mediante o esgotamento da antiga modalidade de acumulação, dita como rígida, intrínseca ao taylorismo-fordismo, e veio a gestar o modo de acumulação flexível. Segundo Harvey (2008):

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela 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, 2008, p. 131).

Tais mudanças se espraiam também para o mercado de trabalho, com a imposição de novos regimes de contrato de trabalho também flexíveis, associados à grande quantidade de excedente de força de trabalho, sejam desempregados ou subempregados: contratos temporários e intermitentes e autônomos.

Essas mudanças se concretizavam na “[...] desregulamentação dos direitos sociais, precarização e terceirização da força humana que trabalha, aumento da fragmentação e heterogeneização no interior da classe trabalhadora [...]” (ANTUNES, 2018, p. 108). Em contraposição ao fordismo-taylorismo, a empresa flexível, moderna, como Antunes (2018) defende, passa por uma espécie de “flexibilização liofilizada”, ou seja, é aquela empresa que necessita apenas do mínimo de força de trabalho vivo necessário, pois concentra

<sup>19</sup> [...] a produção nacional foi multiplicada por 18,2 vezes (6% ao ano) entre as décadas de 1930 e 1980, o que permitiu avançar na estruturação da sociedade salarial no Brasil (POCHMAN, 2010, p. 17).

<sup>20</sup> Ver CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

prioritariamente seus investimentos em trabalho morto materializado nos maquinários informacionais digitais com a finalidade de aumentar de forma exponencial sua produtividade e lucros. Ou seja, a acumulação flexível no contexto neoliberal contribuiu para corroer os direitos sociais recém-conquistados e dismantelar os empregos formais que eram tendências nas décadas anteriores.

Diante do contexto de mudanças estruturais no mundo do trabalho desencadeadas pela crise estrutural do capital e com o avanço civilizatório da constituição cidadã, houve uma tentativa de se aprovar uma nova LDB e ampliar o debate em torno de um outro modelo educacional em que fosse possível superar a velha dualidade entre o ensino profissional e o normal por uma nova concepção que “[...] defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (RAMOS, 2014b, p. 16). Todavia, esse anseio não se concretizou, pois não havia forças sociais suficientemente fortes para efetivá-lo.

Sob a hegemonia do capital financeirizado, o receituário neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990, passou a implementar tais mudanças postas pela acumulação flexível com base em “ideologias de empreimentismo, paternalismo e privatismo”. Assim, Behring (2003) afirma que as políticas sociais brasileiras, sob este contexto, além de adquirirem tais características também passam a ser percebidas pela classe dominante como “gastos sociais”, utilizando-se deste discurso ideológico para defender o estado mínimo no campo social. Enquanto isso, aumenta-se significativamente a massa de trabalhadores cada vez mais precarizados, terceirizados, informalizados e desempregados (ANTUNES, 2018).

Contraditoriamente, no campo da infância, esta década também foi marcada por momentos de significativos avanços civilizatórios com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse cenário, ganhou maior visibilidade, também, a questão do trabalho infantil no Brasil, com destaque para aquelas atividades consideradas piores formas, como o trabalho nas carvoarias, nos sisais e na cana-de-açúcar.

Em 1992, a partir de articulações com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Brasil passou a fazer parte do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Nesse período, havia cerca de 8,42 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalhando (BRASIL, 2011). Esse cenário chamava a atenção das organizações internacionais para intervir em países como o Brasil tanto no avanço de formulação de políticas e instituições quanto de legislações que minimizasse tais agravos.

Em 1994, dois acontecimentos merecem destaque. Primeiro, a criação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) a partir de articulação entre OIT e UNICEF. Um importante espaço de discussão de propostas de políticas que atua juntamente com o Estado na questão do enfrentamento ao trabalho infantil ao nível nacional. Esta:

[...] instância autônoma e espaço original de debates e articulações constituiu-se com representantes de trabalhadores, de empregadores, do governo, de organizações não governamentais, do sistema de Justiça e de organismos internacionais (FNPETI, 2014).

O segundo destaque se dá no âmbito educacional com a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), um processo denominado por Ramos (2014b) de “cefetização”, por meio da Lei nº 8.948/1994.

Segundo a autora, esse processo tinha como motivação evitar o sucateamento das escolas técnicas estaduais, transferindo a responsabilidade de manutenção destas para o âmbito federal, e evitar também a “senaização”, que seria a transferência da responsabilidade para os setores privados, em conformidade com os interesses do mercado. Como já vinha ocorrendo com a expansão do Sistema S, até então referência para a qualificação da força de trabalho para os setores produtivos. Entretanto, os CEFETs já traziam a perspectiva de vincular Ensino Técnico ao Ensino Superior no âmbito do Sistema Federal de Ensino. A cefetização, porém, não se concretiza pela ausência de um decreto que o regulamente. Isso só ocorre um ano depois da aprovação da segunda LDB (RAMOS, 2014b).

Esses dois movimentos nos chamam a atenção, pois enquanto a política de enfrentamento ao trabalho infantil ainda vinha dando os primeiros passos, a política educacional vinha, continuamente, reforçando as desigualdades de classe ainda que dentro dela pudessem ser percebidas diferentes perspectivas da senaitização e cefetização.

Em meados de 1996, outros dois acontecimentos nos chamam a atenção, já sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Surgiu, nesse período, a primeira política voltada para o enfrentamento ao trabalho infantil, a exemplo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), hoje, com novo redesenho<sup>21</sup>. O segundo acontecimento foi a aprovação da segunda LDB, por meio da Lei nº 9.394/96, que voltou a separar a Educação Profissional da educação normal, dividindo o ensino em: Básico, Técnico e Superior. O Ensino

---

<sup>21</sup> Ver Portaria MDS nº 63, de 29 de maio de 2014.

Técnico, segundo Ramos (2014), seria uma espécie de complemento do Ensino Básico e alternativo em relação ao Ensino Superior. Em outras palavras, o Ensino Técnico serviria de instrumentalização para a formação de capital humano em conformidade com as necessidades do mercado.

Outro importante avanço, ainda no final desta década, foi a aprovação para a alteração da idade mínima para o trabalho através da Emenda Constitucional (EC) nº 20, aprovada em 15 de dezembro de 1998<sup>22</sup>, que altera o artigo 7º, inciso XXXIII, da Constituição Federal. Eis a alteração dada ao texto constitucional que passa a vigorar na data de sua publicação: “[...] proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (BRASIL, 1988).

A EC nº 20 /1998 alterou automaticamente, também, a Lei Federal nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 60: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990). E também seu artigo 65: “Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários” (BRASIL, 1990).

Assim, nesse contexto, forjou-se um trabalhador segundo as novas exigências “mais individualizadas” do capital, um trabalhador que executasse diferentes tarefas. Por isso, a polivalência passou a ser dinamizada no mundo do trabalho, e com ela uma diferenciação entre trabalhadores mais qualificados, com necessidade de maiores conhecimentos, em alguns setores de trabalho, e outros sem a necessidade de muita qualificação.

Kuenzer (2016) alerta para uma pedagogia da acumulação flexível, a qual permite compreendermos como se dá a distribuição do conhecimento que forma esse exército de qualificados e desqualificados:

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

<sup>22</sup> O documento de onde se originou a EC nº 20/1998 foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 33/1995, que foi aprovada em 1998 devido às articulações entre Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), Frente Parlamentar em Defesa da Criança e o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), que já estavam em grande mobilização no Congresso Nacional pela ratificação das Convenções nº 138 e 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Segundo Frigotto (2015), as políticas educacionais eram fortemente orientadas pelo pragmatismo, pelo tecnicismo e economicismo próprios da acumulação flexível cujo vocabulário orientador no âmbito educacional eram: “[...] qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 58).

Esses traços, apontados pelas autoras, perpassaram toda a década de 1990, exatamente quando, segundo Pochmann (2010), há uma interrupção ao projeto de desenvolvimento nacional, impondo retrocessos às recém-conquistas da classe trabalhadora trazidas pela Constituição Federal de 1988. Então, aprofundam-se as desigualdades sociais, o desemprego estrutural e o discurso da empregabilidade surgem associados à Teoria do Capital Humano. Segundo esta teoria, a Educação é vista como meio de ascensão social que garante não apenas a empregabilidade, por meio da escolaridade e/ou de um processo de qualificação, como também de acesso aos melhores postos de trabalho.

Frigotto (2015) desvela que essa teoria produz um fetiche, pois esconde as verdadeiras razões da produção e reprodução da desigualdade na sociabilidade burguesa. Acaba por colocar sobre o indivíduo a responsabilidade pelo fato de não ser absorvido pelo mercado de trabalho, além de utilizar-se dessa estratégia para ampliar e aprofundar a mercantilização da educação. Conforme, Frigotto (2015):

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário (FRIGOTTO, 2015, p.12).

A Teoria do Capital Humano, sob a lógica neoliberal, é que vai ditar um conjunto de competências e habilidades dentro do processo educativo e de formação profissional, com vistas à formação de uma nova cultura do trabalho.

A chamada pedagogia das competências passou a ser a referência curricular para o trabalho flexível. Segundo Ramos (2002), essa pedagogia apresenta um conjunto de habilidades e competências cognitivas socioemocionais que correspondem ao caráter polivalente do perfil esperado para o trabalhador, no contexto da acumulação flexível.

Nesse novo momento, no que diz respeito à formação profissional, esse conjunto habilidades e competências passaram a reforçar uma nova racionalidade: “[...] deve ir além de

pensar em treinamento, adestramento técnico [...]” ou seja, essas habilidades e competências devem “[...] agora se ater muito mais ao ‘saber-ser’, ‘saber-aprender’ do que ‘saber-fazer[...]” (HANDFAS, 2006, p. 230-231). Segundo a autora, a exemplo do SENAI e suas práticas de formação profissional, tem-se a ênfase na subjetividade do trabalhador, criando novas formas de ver, sentir e agir. Assim atuando enquanto formadores de uma cultura a partir da lógica empresarial (HANDFAS, 2006).

Nos anos 2000, dois acontecimentos merecem destaque: a promulgação da Convenção 182 e da Recomendação 190, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e acerca da Ação Imediata para sua Eliminação e a instituição da Lei Nacional de Aprendizagem.

O primeiro destaque definia que o Brasil deveria elaborar uma lista com aquelas atividades laborativas proibidas a indivíduos com idade inferior a 18 anos, segundo os critérios e definições estabelecidos pela Convenção nº 138 da OIT. A partir de então, toda criança e adolescente inseridos em qualquer uma dessas atividades identificadas como uma das piores formas de trabalho infantil deveria ser alvo das políticas de enfrentamento.

O segundo acontecimento revelava que cerca de 2 (dois) anos após a entrada em vigor das mudanças constitucionais em fins de 1998<sup>23</sup>, chegava-se ao final dos anos 2000, e contraditoriamente ainda não havia sido realizada, até aquele momento, adequações nas regulamentações referentes à Aprendizagem Profissional, que desde o Período Getulista, tinha como público-alvo os adolescentes aptos para o trabalho.

A realidade que estava posta nos anos 2000 impunha novas ocupações dentro da divisão sociotécnica do trabalho, que vieram com a introdução de novas tecnologias informacionais digitais, redirecionamento de postos de trabalhos para área de serviços e comércio, mudanças essas impostas pelo aprofundamento do contexto neoliberal.

Assim, compelia-se a classe trabalhadora a viver sob condições precárias de vida, de desemprego, além dos altos índices de exploração da força de trabalho infantil. Nesse contexto, havia cerca de 6,49 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalhando.<sup>24</sup> Um percentual equivalente a 15,1% da população total (BRASIL, 2011).

Embora os avanços no âmbito jurídico-normativo fossem realmente significativos, o contexto de desertificação neoliberal era intenso sob os governos de FHC, como o agravamento

---

<sup>23</sup> Referente a EC nº 20/1998, que estabelecia que a idade mínima passava de 14 para 16 anos. Com a ressalva da condição de aprendizagem a partir dos 14 anos.

<sup>24</sup> Dados de 1999, pois nos anos 2000 não havia dados estatísticos da PNAD sobre o trabalho infantil relativo a este corte de faixa etária (BRASIL, 2011).

das ondas de privatização, desindustrialização e níveis altíssimos referentes à informalidade, subempregos, desempregos e postos de trabalho bastante precarizados (ANTUNES, 2018).

Diante do cenário que retratamos, Cohn (2000) aponta, de modo breve, que o governo de FHC (1995-1998 e 1999-2002) reduziu a questão social à questão da pobreza sob o discurso ideológico de que o Estado não gastava pouco com políticas sociais, todavia, gastava mal e com isso reforçava o consenso social para justificar políticas de ajuste fiscal. Sendo assim, as políticas sociais se pautaram no trinômio da “[...] focalização, descentralização e novas formas de parcerias entre Estado, mercado e sociedade” (COHN, 2000, p. 1888).

Segundo essa lógica, o Estado, com seus poucos recursos, não tinha condições de ampliar seu alcance de acordo com as necessidades sociais postas. Com isso, reforçou-se a ideia de que o Estado era insuficiente para dar conta de enfrentar a questão social, ou a pobreza, e por isso deveria procurar outras formas de parcerias e de solidariedade. Outra questão importante é o que a autora chama de naturalização da pobreza, outra estratégia para lidar com o enfrentamento das expressões da questão social tão latentes nesse período.

No âmbito das políticas sociais, a tradução imediata desse ideário está manifesta num processo social de *naturalização da pobreza*. Não só ela é inevitável, como combatê-la eficazmente significa enfatizar a manutenção de políticas econômicas de estabilização fiscal (*o social se transmutando assim em econômico*). Em decorrência, os poucos recursos que o modelo econômico vigente permite disponibilizar para a área social devem ser dirigidos para os segmentos mais pobres da população, ou no jargão das agências multilaterais, para os “grupos socialmente mais vulneráveis” (COHN, 2000, p. 188-189, grifos nossos).

Por isso, no governo FHC, as políticas de transferência de renda e de combate à pobreza deram a tônica. Entre elas:

Bolsa-Alimentação (na área de saúde), Agente Jovem (na Secretaria da Assistência Social) e, pouco mais tarde, Auxílio-gás (2002). E foram acoplados aos anteriores o Bolsa-Escola, de 1998, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), de 1995, e outros programas de transferência preexistentes (DRAIBE, 2003, p. 88, grifos nossos).

Além disso, no âmbito do trabalho, FHC também implementou programas voltados para a qualificação profissional com foco na juventude e empregabilidade:

[...] em dois outros planos podem ser detectadas inovações institucionais no período: no plano da capacitação profissional, e no dos programas de inserção produtiva, especialmente os de microcrédito e de apoio às micro e pequenas empresas – Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger), Proger Rural, Programa de Apoio à Agricultura Familiar (Pronaf), Programa de Crédito para a Reforma Agrária (Procera) e Programa de Crédito Produtivo Popular, do BNDES. As inovações são

importantes, mesmo quando os resultados de muitos programas tenham ficado a desejar. *Por outro lado, tal investimento institucional, por maior que fosse sua envergadura, não logrou avançar de forma significativa na articulação do seguro-desemprego com os serviços de intermediação de mão de obra e de qualificação profissional, exatamente a direção apontada na Estratégia de 1996, qual seja, consolidar no Brasil um eficiente Sistema Público de Emprego* (DRAIBE, 2003, p. 85-86, grifos nossos).

Porém, os programas de qualificação e de inserção laborativa, nesse contexto, ainda não correspondiam às exigências normativas vigentes referentes aos adolescentes que continuavam sem uma política de profissionalização e inserção laborativa que correspondesse aos princípios defendidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/1990. Era interesse do Estado regulamentar essa inserção no mercado de trabalho e promover também uma melhor escolarização e profissionalização de uma força de trabalho que poderia ser melhor aproveitada e com menor custo. Assim, a instituição da Lei nº 10.097/2000 não foi uma benesse do Estado, antes tratou-se de atender às novas exigências normativas, aproveitar melhor a produtividade de uma força de trabalho a baixo custo e, assim, contribuir para a expansão da produção e da acumulação capitalista. E o contexto de pobreza e precarização contribuiu significativamente para que esse processo ocorresse sem grandes entraves.

Para corroborar o que foi dito anteriormente, eis o teor da justificativa dada pelo Ministro do Trabalho e Emprego (MTE), expressa no documento encaminhado às comissões do Senado para apreciação do Projeto de Lei nº 2.845/2000, da qual se originou a atual Lei Nacional da Aprendizagem Profissional:

[...] estima-se que cerca de dois milhões setecentos mil jovens trabalhadores na faixa etária entre quatorze e quinze anos de idade encontram-se no mercado de trabalho. Restaurar a possibilidade de emprego para esta camada da população é medida urgente e de inegável alcance social<sup>25</sup>.

A instituição da nova Lei de Aprendizagem Profissional não alterou significativamente os artigos da CLT no que diz respeito a quem ela se destinava, mas traz especificidades protetivas que foram ajustadas devido às novas legislações vigentes: Constituição Federal de 1988, Lei Federal nº 8.069/90, Convenções da OIT<sup>26</sup>, Emenda Constitucional nº 20, de 1998

<sup>25</sup> Ministro do Trabalho e Emprego, Francisco Dornelles, EM nº 13 GM/ MTE de 2000.

<sup>26</sup> Foi a partir de intensa mobilização de setores organizados da sociedade civil engajados na luta contra o trabalho infantil em articulação com a Frente Parlamentar em Defesa da Infância no âmbito do Senado que foi possível chegar a um consenso no início dos anos 2000 e ratificar a Convenção nº 182 e a Recomendação nº 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratam, respectivamente, sobre a Proibição das Piores formas de trabalho infantil e a ação imediata para sua eliminação. A Convenção nº 182 foi ratificada e promulgada ainda em 2000 a partir do Decreto nº 3.597/2000, entrando em vigor em 2001. Neste período, o Brasil se compromete a tomar ações imediatas de erradicação destas piores formas publicadas por meio do referido Decreto, ainda sem a inclusão do Trabalho Infantil Doméstico neste rol. Isso só deve ocorrer após enorme pressão das organizações da

(ver Apêndice A). Especialmente porque a nova normativa deve levar em consideração de forma imprescindível, em se tratando dos/das adolescentes, que se trata de reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, e, portanto, sua inserção laborativa deve se dar, prioritariamente, sob a proteção do Estado, da sociedade e da família.

Com o consenso consolidado em torno da aceitação e normatização do trabalho para os adolescentes, sob o discurso da aprendizagem e do trabalho protegido a partir dos 14 anos, a Aprendizagem passou a ser defendida enquanto direito à profissionalização articulada com o direito à educação, segundo reza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu artigo 62, vai defini-la como: “[...] a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor” cujos princípios estão descritos no artigo 63: “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” (BRASIL, 1990).

Seguindo uma lógica semelhante, a Aprendizagem Profissional é definida pelo artigo 428 da CLT, que o descreve como uma “[...] formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico” (BRASIL, 2000), ofertados e sob a orientação pedagógica das entidades formadoras em parceria com empresas/estabelecimentos com cotas disponíveis para os aprendizes sob contrato especial, ajustado por escrito e com prazo determinado. Uma das primeiras adequações feitas a partir da Lei Nacional de Aprendizagem é a abrangência do público-alvo: adolescentes entre 14 e 18 anos.

Segundo vimos até aqui, a Aprendizagem Profissional, no âmbito da educação profissional no Brasil, historicamente passou a ser destinada aos adolescentes das classes subalternas. Contudo a Lei Nacional de Aprendizagem, instituída em 2000, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ainda carecia de regulamentação o que só veio a ocorrer 5 (cinco) anos depois, durante o segundo ano do primeiro governo Lula.

A Aprendizagem tecnicista e desenvolvimentista que marcou esse imenso período foi tramada no processo histórico da educação profissional, tendo seu início no Período Getulista,

---

sociedade civil que produziram e divulgaram estudos e relatórios que alertavam para os malefícios e os perigos decorrentes desta atividade laboral. Somente após pressionar e conseguir apoio das organizações e organismos internacionais, trazendo visibilidade para os riscos do Trabalho Infantil Doméstico, é que finalmente tiveram êxito na sua inclusão na lista das piores formas. Desde 2008, esta lista das piores formas, que está descrita no Decreto nº 6.481/2008, não foi revista no sentido de atualizá-la.

pois antes desse tempo histórico o que havia anteriormente chamamos de protoforma da Aprendizagem.

Assim, a aprendizagem vai sendo marcada pelo processo histórico de natureza estrutural e conjuntural, pela lógica da reestruturação produtiva, que imprimiu a passagem do fordismo-taylorismo para a acumulação flexível, num contexto de crise e de ajustes neoliberais. Forjando, assim, em cada período uma cultura de trabalho que demanda um perfil de trabalhador o qual foi preparado e moldado, ainda na adolescência, para as exigências do capital.

Entretanto, no subtópico a seguir, perceberemos que as mudanças de natureza conjuntural também trouxeram rebatimentos para a Aprendizagem, porém sem romper estruturalmente com o que já estava posto: o neoliberalismo. Houve um foco na juventude, abarcando nesse universo os adolescentes entre 15 e 17 anos, e numa cidadania a partir do consumo. Dito de outra forma, moldou-se um jovem produtivo cuja cidadania deu-se, principalmente, a partir da geração de renda, dos programas de transferência de renda e dos programas de qualificação com foco na empregabilidade.

### 2.2.2 Aprendizagem Profissional nos governos petistas: a aprendizagem do jovem cidadão-produtivo (2003-2010 e 2011-2016)

Com a chegada do Presidente Lula à Presidência da República (2003 -2006), iniciou-se o que Cislighi (2020) denominou de neoliberalismo de cooptação, ou simplesmente neoliberalismo progressista, uma espécie de “onda progressista” que tomou conta da América Latina após um período de intensa e progressiva retirada de direitos com a ascensão do neoliberalismo. Foi nesse contexto que partidos políticos ligados às lutas sociais começam a ascender na América Latina. Justamente quando o PT já havia passado por um tipo de “transformismo”, processo de metamorfose que o havia transformado em partido da ordem (ANTUNES, 2018). Conforme o autor:

A retórica socialista e as práticas trabalhista e reformista anteriores encontraram seu substituto na defesa da economia de mercado, mesclando liberalismo com traços da “moderna social-democracia”. Começava-se, então, a se desenhar o que foi denominado por Tony Blair, respaldado em seu intelectual mais sólido, dado por Anthony Giddens e David Miliband, de “terceira via”. [...] *a terceira via representa um movimento de modernização do centro*. Embora aceite o valor socialista básico de justiça social, ela rejeita a política de classe, *buscando uma base de apoio que perpassa as classes da sociedade* (ANTUNES, 2018, p. 223-224, grifos nossos).

Por isso, os governos petistas são denominados por Antunes (2018) como desenvolvimentistas e de conciliação. Após vários governos neoliberais “puros”, com a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência, deu-se início a uma tentativa de implantação de

uma “terceira via”, ou seja, a implantação de um “programa policlassista”. Nessa fase do neoliberalismo, imperou a pactuação ou a conciliação entre as classes. Por isso, cabia continuar atendendo e administrando as pautas da classe trabalhadora, porém de forma pontual. Além disso, passou-se também a cooptar para dentro da estrutura do Estado importantes lideranças dos movimentos sociais e sindicais (ANTUNES, 2018).

Nesta perspectiva, algumas pautas da classe trabalhadora foram incluídas no programa de governo que passou a gerir e minorar o pauperismo e as demais mazelas sociais, mas sem deixar de atender às exigências das frações do capital, a exemplo do capital financeiro. Na perspectiva de enfrentar a pobreza absoluta, já no primeiro governo Lula foi implementado o Programa de Transferência de Renda, o Programa Bolsa-Família (PBF). Este programa foi criado em 2003 e, dois anos depois, tornou-se um dos principais programas sociais dos governos petistas<sup>27</sup>.

Outra pauta importante nesse primeiro mandato foi a da erradicação do Trabalho Infantil. Neste primeiro ano do governo Lula, havia cerca de 5,12 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil, o que correspondia a 11,7% do total da população nesse período (BRASIL, 2011). Diante de um quantitativo ainda elevado, apesar dos avanços na instituição, com marcos normativos, e da existência de um programa ao nível federal, como o PETI, o Brasil ainda não tinha efetivado uma política nacional de enfrentamento ao trabalho infantil, a exemplo de um plano nacional.

Somente em julho de 2003, o Brasil, através da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI)<sup>28</sup>, elabora o seu primeiro Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalhador Adolescente (2004-2007). O Plano foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e foi construído a partir da contribuição do FNPETI, que produziu documentos e estudos sobre

---

<sup>27</sup> Posteriormente, em 2005, o Bolsa-Peti – criado no âmbito do PETI – passou a integrar o PBF cuja transferência de renda deveria ser destinada às famílias com crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, menores de 16 anos. Para receber essa renda, as famílias precisariam se cadastrar no Cad’Único em que através de entrevista e preenchimento de formulário seriam identificados a renda e as demais vulnerabilidades que justificassem o recebimento da quantia. Entre essas vulnerabilidades está a existência de trabalho infantil na família e o encaminhamento para acompanhamento e monitoramento através das demais políticas. Dessa forma, o PBF passou a integrar o conjunto de políticas e programas de enfrentamento ao trabalho infantil, especialmente porque trazia a condicionalidade da permanência da criança e do adolescente na escola, como era exigência do antigo Bolsa-Peti.

<sup>28</sup> A CONAETI foi instituída pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por intermédio da Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002, porém fica sem atividade nesse período e é novamente reativada em 2003 por meio da Portaria nº 952, de 8 de julho de 2003. O objetivo principal dessa comissão é contribuir na elaboração do Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil em cumprimento às Convenções Internacionais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 138 e nº 182, que estabelecem que os países-membros devem se comprometer a elaborar uma política nacional que assegure com efetividade a eliminação do trabalho infantil e que tenha como prioridade as piores formas.

a temática e da contribuição da Comissão Especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – na ocasião, ligada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), da Presidência da República<sup>29</sup>.

Já nesse Plano, constava a inclusão da Aprendizagem e do trabalho protegido no que se refere à proteção ao adolescente trabalhador, colocando-se como estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil a partir do fortalecimento de ações de fiscalização do trabalho operacionalizado tanto pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) quanto pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através dos Auditores Fiscais das Superintendências Regionais do Trabalho. Com isso, previa-se a garantia do primeiro emprego protegido aos adolescentes a partir de 16 anos e o engajamento do empresariado através das confederações patronais e Sistema S, ampliando vagas de Aprendizagem nos estabelecimentos e promovendo o aumento da oferta de cursos pelo Sistema S, adequando a Aprendizagem profissional de acordo com o mercado de trabalho (BRASIL, 2004).

Nesse contexto, a luta contra o trabalho infantil inevitavelmente ganhou um empenho maior do Estado e do empresariado, tendo em vista que a inserção cada vez mais precoce da criança e do adolescente no mundo do trabalho até os dias atuais continua trazendo impactos negativos para a juventude mais pauperizada, como a baixa escolarização e qualificação. Essa é, aliás, uma outra pauta que ganha destaque nos dois governos Lula, especificamente voltado para as questões de empregabilidade e qualificação. Diante dessa realidade, nesse primeiro mandato, vários programas de qualificação são criados como resposta para (re)inserção no mercado de trabalho, especialmente dos chamados “jovens” entre 16 e 24 anos, com a finalidade de promover rápida qualificação, objetivando a sua empregabilidade<sup>30</sup>.

Já no seu primeiro ano de governo, o presidente Lula criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE), através da Lei nº 10.748/2003. No ano seguinte, houve uma alteração no PNPE, modificado pela Lei nº 10.940/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.199/2004, tornando-se o que possivelmente já era o seu propósito inicial: uma espécie de Programa guarda-chuva para outros programas menores de qualificação, dentre

---

<sup>29</sup> Antes localizada na Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), do Ministério da Justiça (MJ), e hoje ligada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), da Presidência da República. É exatamente no ano de vigência do I Plano que a pactuação do governo Lula com a erradicação do trabalho infantil ocorre de forma emblemática. Nesta ocasião, ele recebe uma caravana mobilizada e articulada pelo FNPETI, junto aos 26 fóruns estaduais e o fórum distrital, e assina um termo de compromisso pelo fim do trabalho Infantil no Brasil, contendo as assinaturas dos governadores de cada estado.

<sup>30</sup> A título de explicitação, podemos citar: Projeto Soldado cidadão, em 2004; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), em 2005; Projeto Escola da Fábrica, em 2005; Programa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em 2005.

eles está a Aprendizagem Profissional a partir do programa de aprendizagem (ver Apêndice A, tópico do quadro: Aprendizagem Jovem Cidadão Produtivo de 2003 a 2010).

Entretanto, havia uma incompatibilidade entre a proposta do PNPE e a Aprendizagem Profissional: a faixa etária de abrangência dos programas, o que poderia vir a ser um entrave na contratação da força de trabalho. A Aprendizagem instituída pela Lei nº 10.097/2000 e regulado pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943, abrangia apenas os adolescentes entre 14 e 18 anos, especificando a condição de Aprendizagem como uma única possibilidade de inserção laboral entre os adolescentes de 14 e 15 anos.

A primeira mudança ocorrida na Lei Nacional de Aprendizagem Profissional foi exatamente a abrangência da faixa etária cuja proposta inicial era voltada aos adolescentes entre 14 e 18 anos e pela nova regulamentação instituída pelo Decreto nº 11.180/2005, dentre as várias finalidades, altera o artigo 428 da CLT, estendendo a faixa etária do Aprendiz para 14 (quatorze) a 24 (vinte e quatro) anos. Outra alteração, por conseguinte, ocorre no artigo 433, que trata sobre a finalização do contrato especial de trabalho que limitava-se até os 18 (dezoito) anos e agora se estende até aos 24 (vinte e quatro) anos. Essa foi uma estratégia do estado para atender à necessidade de inserção laboral da juventude no primeiro emprego.

A partir dessa primeira mudança, na nossa concepção, ocorreu um sutil e importante ajuste na aprendizagem profissional e, por conseguinte, na figura do aprendiz. Esse ajuste tem a ver tanto com a concepção da faixa etária que os programas de qualificação terão como alvo e que corresponde à da juventude, ou seja, não haveria nenhum programa de inserção laborativa voltada especificamente para adolescentes. Embora esse fato ocorra antes mesmo da instituição do Estatuto da Juventude, que somente se dará em 2013, através da Lei nº 12.852, que definirá como jovem aquele indivíduo entre 15 e 29 anos, os germes desse arranjo já estavam presentes na instituição da Lei nº 11.129/2005<sup>31</sup>, que instituiu o programa guarda-chuva, o PNPE, adequando os vários programas voltados para a qualificação da juventude, de acordo com a faixa de 18 a 24 anos. Em seguida, através da Lei nº 11.180/2005, que criou o programa Projeto Escola de Fábrica, houve concessão de bolsas permanência voltadas para jovens universitários do Programa Universidade para Todos (Prouni). No mesmo ano, o governo Lula instituiu o Decreto nº 5.598/2005, o primeiro decreto que passou a regulamentar especificamente a Aprendizagem Profissional e que passou a ter como alvo a faixa etária de 14 a 24 anos. Ou seja, tratou-se de uma “armadilha”, pois se deu através de normativos legais voltadas para a

---

<sup>31</sup> Instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e a Lei nº 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

juventude e sua empregabilidade, sem ligação direta com a pauta da criança e do adolescente. Principalmente, ocorreu sem a discussão dessa questão no que se refere a possíveis impactos à pauta do enfrentamento ao trabalho infantil, já que o programa de aprendizagem profissional deixa de ter como única centralidade os adolescentes, e a partir das constantes alterações normativas anteriores à instituição do seu decreto, passou a ter como centralidade a juventude, na perspectiva da empregabilidade. Dessa forma, a alteração da faixa etária referente ao programa de aprendizagem profissional foi feita sem que ocorressem grandes conflitos:

Art. 11. À Secretaria Nacional de Juventude, criada na forma da lei, compete, dentre outras atribuições, *articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos*, ressalvado o disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2005a, grifos nossos).

Os programas de aprendizagem passaram, a partir desse momento, a ser disputados pelos jovens, especialmente aqueles na faixa entre 18 e 24 anos, que não dispõem da mesma proteção do Estado que os adolescentes entre 14 e 17 anos.<sup>32</sup>

Essa proteção com relação ao trabalho se dá apenas com os adolescentes, devido à peculiaridade de ser um indivíduo em desenvolvimento cujos direitos devem ser prioritariamente assegurados e efetivados pelo Estado com primazia de recursos, de implantação e implementação de políticas que o atendam (BRASIL, 1990). Por isso, o Decreto nº 5.598/2005, que regula a contratação do aprendiz, vai dedicar o artigo 11 a tratar sobre a prioridade de contratação para os adolescentes e suas condições.

Segundo Costa (2019):

A legislação de 2000 associa o termo aprendiz ao menor e, ao mesmo tempo, vincula a proteção trabalhista do trabalho infanto-juvenil à necessidade de formação regular e de formação profissional. Essa é, sem dúvida, uma mudança significativa, pois introduz, em certa medida, uma articulação entre a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho (COSTA, 2019, p. 79).

Podemos constatar que os programas de qualificação e inserção laboral para adolescentes e jovens criados durante o governo Lula (2003-2006), no seu primeiro mandato, têm uma tendência de homogeneização do seu público prioritário: adolescentes e jovens entre

---

<sup>32</sup> Para esse público, a inserção laborativa só pode se dar, em se tratando da faixa etária de 14 e 15 anos, na condição de aprendiz, ou seja, pela aprendizagem profissional. No que diz respeito aos adolescentes entre 16 e 17 anos, pode se dar tanto pelo trabalho formal, protegido, com atenção para aquelas atividades descritas na lista das piores formas de que trata a Convenção nº 182 da OIT, como pela via da aprendizagem.

14 e 24 anos, baixa renda e desempregados. A novidade é a inclusão de adolescentes entre 14 e 15 anos nos programas já existentes.

No segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, trouxe uma nova mudança ao artigo 428 da CLT, que alterou, por conseguinte, a Lei nº 10.097/2000. A alteração proposta pela Lei nº 11.788/2008 vinculava à contratação do aprendiz a exigência de anotação na carteira de trabalho e previdência social, matrícula e frequência do aprendiz na escola até a conclusão do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, desresponsabilizava o Estado e o empregador ao discorrer que nas localidades onde não houvesse a oferta de Ensino Médio fosse exigido que o adolescente tivesse, ao menos, concluído o Ensino Fundamental.

Desse modo, percebe-se que há uma tentativa de assegurar uma escolaridade mínima, no caso, o Ensino Fundamental, mas a condicionalidade posta deixava em aberto a exigência da frequência até a conclusão do Ensino Médio. Isto não garantia, porém, a conclusão da Educação Básica, obrigando o empregador e o Estado, em qualquer que seja a situação de oferta do Ensino Médio, a garantir a matrícula e a frequência do adolescente na série correspondente.

Com isso, é possível perceber que a proteção do Estado com relação ao adolescente trabalhador, mesmo na condição de aprendiz, não está livre completamente da intervenção dos interesses do mercado.

Seguindo o movimento histórico, durante os dois governos Dilma (2011-2014 e 2015-2016)<sup>33</sup>, percebe-se alguns pontos importantes para esse contexto com respeito às políticas de enfrentamento ao trabalho infantil, a exemplo do PETI, que no primeiro governo Dilma foi instituído na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) por meio da Lei nº 12.435/2011. A partir da LOAS, o PETI passou a ser reconhecido como programa de caráter intersetorial e integrante da Política Nacional de Assistência Social no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Dessa forma, passou a compreender ações de: transferências de renda, trabalho social com famílias e oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes que se encontrem em situação de trabalho.

A Proteção Social no âmbito do SUAS é responsável por realizar o acompanhamento desse público através do Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família (PAIF/CRAS) e também através do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos

---

<sup>33</sup> O golpe contra Dilma Rousseff foi ratificado pelo Senado em 31 de agosto de 2016 sem nenhuma evidência legítima de que houve crime de responsabilidade da sua parte. Esta era uma das hipóteses elencadas na Constituição Federal. Após o seu impedimento, Temer governou o restante de 2016 até 2018, quando se encerraria o segundo governo Dilma.

(PAEFI/CREAS); além de inserir as crianças e adolescentes, nessa situação, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), encaminhar as famílias para as ações de inclusão produtiva e os adolescentes acima de 14 anos para a aprendizagem. Além disso, seus encaminhamentos também passam a se estender para os serviços das demais políticas setoriais, como saúde, educação, trabalho, cultura, esporte e lazer, entre outras.

Na política de Educação, o II Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador (2011-2015) apresenta a escola em tempo integral como uma estratégia de manter crianças e adolescentes afastados do trabalho e garantir a universalização do acesso à Educação para reduzir as distorções de idade-série, bastante comuns entre esse público.

Quanto à saúde, o II Plano pontua a importância da notificação em casos de acidentes de trabalho relacionados a crianças e adolescentes por meio do Sistema Nacional de Agravos de Notificação Compulsória (SINAN), integrando o Sistema Único de Saúde (SUS) às demais políticas no atendimento à criança e ao adolescente vítima de violência. Outra ação da saúde que merece destaque é a produção de relatórios anuais, detalhando o perfil das crianças e adolescentes acidentadas ou que foram a óbito, natureza dos acidentes e óbitos, atividades relacionadas, entre outras informações importantes para a implementação de ações específicas no enfrentamento ao trabalho infantil.

No que diz respeito ao movimento histórico da Aprendizagem Profissional, destacamos alguns pontos que têm rebatimentos diretos no programa de aprendizagem: o primeiro deles é a disputa do fundo público<sup>34</sup> a partir da instituição do Pronatec-aprendiz, com a socialização do custo da formação na aprendizagem com as micro e pequenas empresas e, no mesmo movimento, abertura de instituições de ensino privado para receber orçamento público a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a instituição de uma portaria que possibilita o Ensino a Distância (EaD) para os programas de aprendizagem, a instituição do Fórum Nacional de Aprendizagem, a aprovação do I Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (I PNAP), a instituição de uma Portaria para que Instituições Privadas de Ensino Superior (IES) ofertem cursos de aprendizagem e a instituição da cota social para que as empresas/estabelecimentos deem prioridade à contratação de adolescentes e jovens em vulnerabilidade social (ver Apêndice A, tópico: Aprendizagem do Jovem Cidadão Produtivo, de 2011 a 2016).

---

<sup>34</sup> Essa discussão será retomada nesse subitem, posteriormente.

Já no seu primeiro mandato, Dilma sancionou a Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Tratava-se de um programa de qualificação profissional no âmbito da Política Educacional e, portanto, localizado no bojo da Educação Profissional e Tecnológica, voltado para aumentar as condições de empregabilidade da juventude. O Programa tinha como público prioritário os estudantes que estivessem cursando o Ensino Médio da rede pública ou que já o tivesse concluído, os jovens integrados à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA); os trabalhadores; e os beneficiários dos programas federais de transferência de renda.

É possível perceber que esse Programa colaborava para reforçar a velha dualidade educacional: ao mesmo tempo em que se oferta para as classes abastadas uma educação mais voltada para a sua formação intelectual até a entrada nas universidades, se oferta às classes trabalhadoras uma formação bastante voltada para a sua rápida empregabilidade com possibilidades de formação técnica em programas aligeirados, com vistas à formação de capital humano. Segundo as autoras Ventura, Lessa e Souza (2017):

[...] o programa vincula, de forma direta, a política educacional ao desenvolvimento econômico do país e ao acesso à renda para os indivíduos. Reeditando, assim, a teoria do Capital Humano e a formação humana rebaixada da classe trabalhadora. Essa atuação revela a estratégia dos setores dominantes para (con)formar a classe trabalhadora através de programas educacionais, como o Pronatec (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p. 159).

No interior do Pronatec existiam vários “subprogramas ou modalidades<sup>35</sup>”, assim denominados por Ventura, Lessa e Souza (2017), que eram ofertados na formação técnica de nível médio e eram oferecidos cursos com 800 a 1.200 horas que ocorria articulada ao Ensino Médio e na Formação Inicial Continuada (FIC), que é aquela oferecida ao longo do Ensino Regular, a partir do Ensino Fundamental, com uma jornada de 600 a 400 horas de duração.

Durante o governo Dilma, foi lançado dentro do Pronatec uma nova “modalidade” denominada de Pronatec-Aprendiz, ou seja, foi feita uma articulação entre a Lei Nacional de Aprendizagem, nº 10.097/2000, e o Programa Pronatec, do governo federal. Segundo Costa (2019), a partir dessa junção, foram estabelecidas pactuações interministeriais entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Especial de Micro e Pequenas Empresas (SMPE), em parceria com os governos estaduais e municipais.

---

<sup>35</sup>“Pronatec Jovem Técnico, Pronatec Jovem Formação Inicial Continuada (FIC); Pronatec Jovem Urbano; Pronatec Educação de Jovens e Adultos Técnico; Pronatec Educação de Jovens e Adultos FIC; Pronatec Seguro - Desemprego; Pronatec Projovem Trabalhador”, entre outros (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p. 129-130)

O MTE lançou, em 2014, um documento referência Pronatec-Aprendiz em caráter preliminar e, em 2015, finalmente lança o documento final sob o título de *Pronatec-Aprendiz: Orientações para implementação* (BRASIL, 2015). Segundo consta no documento, o Pronatec-Aprendiz tem como objetivo:

Ampliar a inserção de adolescentes e jovens de 14 a 24 anos nas micro e pequenas empresas na qualidade de aprendizes. O foco são os inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADÚNICO), preferencialmente beneficiários do Programa Bolsa-Família, na faixa de 14 a 18 anos (BRASIL, 2015, p. 4).

O público-alvo do Pronatec-Aprendiz, segundo consta no documento de referência, traz como prioritários os adolescentes entre 14 e 18 anos e também aqueles em situação de maior vulnerabilidade, entre eles estão os adolescentes e jovens egressos do trabalho infantil:

Adolescentes e jovens de 14 a 24 anos, *com prioridade para a faixa etária de 14 a 18 anos*. Há vedação para maiores de 24 anos. Jovens inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), *com preferência para beneficiários do Programa Bolsa-Família. Será priorizado o atendimento de adolescentes e jovens em situação de maior vulnerabilidade e/ou risco social, como: adolescentes e jovens egressos do trabalho infantil; adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas em meio aberto; pessoas com deficiência e beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC)* (BRASIL, 2015, p. 6, grifos nossos).

Segundo o Decreto nº 5.598/2005, que regulamentava a contratação de aprendizes em seu artigo 14 (quatorze), incisos primeiro e segundo: “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” (BRASIL, 2005). Sendo assim, dentro das estratégias do Pronatec-Aprendiz está a oferta de Bolsa-Formação por meio do MEC, especificamente com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual foi instituído inicialmente pela Portaria nº 185, de 12 de março de 2012, e foi sofrendo diversas revogações desde então por alterações que envolvem a disputa pelo acesso ao Fundo Público.<sup>36</sup> Ou seja, o MEC passou a custear a parte da formação teórica da Aprendizagem Profissional, preferencialmente para pequenas, micro empresas e, em caso de vagas

<sup>36</sup> A Portaria do MEC, nº 185, de 12 de março de 2012, é revogada pela Portaria nº 168, de 7 de março de 2013, que em seguida sofre alteração do seu artigo 74 através da Portaria do MEC nº 362, de 26 de abril de 2013. Em 9 de outubro de 2013, a nova Portaria do MEC nº 1007/2013 altera a Portaria MEC nº 168/2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec. No ano seguinte, a Portaria MEC nº 114, de 7 de fevereiro de 2014, altera a Portaria MEC nº 168/2013, novamente alterada pela Portaria MEC nº 991, de 25 de novembro de 2014. Depois de alterações sucessivas, a Portaria nº 168/2013 alterada pela Portaria nº 991/2014 é revogada pela Portaria MEC nº 817/2015, publicado em 13 de fevereiro de 2017, no Diário Oficial da União, edição: 31, seção nº 1, p. 8.

remanescentes, estenderia para outros empregadores. Enquanto isso, as micro e pequenas empresas e outros empregadores<sup>37</sup> “[...] deveriam arcar com os custos de contratação aplicados à Aprendizagem Profissional”, segundo constava no Documento de Referência do Pronatec-Aprendiz (BRASIL, 2015, p. 5).

Chama-nos a atenção também as responsabilidades destacadas para cada um dos chamados parceiros. Entre estes, a responsabilidade atribuída ao MEC:

O Pronatec, na modalidade Aprendiz, destina financiamento para formação teórica de aprendizes, reduzindo os custos dos micros e pequenos empresários. O MEC custeia os cursos de aprendizagem aos adolescentes e jovens contratados pelas micro e pequenas empresas como forma de promover a inserção dos aprendizes no mundo do trabalho (BRASIL, 2015, p. 8).

Sem esquecer quem eram as entidades/instituições que estavam entre as ofertantes dos cursos de aprendizagem e se encontravam aptas para receber o recurso, segundo a última atualização da Portaria MEC nº 817/2015, republicada no Diário Oficial da União (DOU) em 2017, em seu artigo 16:

III - as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede Federal de EPCT que firmarem Termo de Cooperação como parceiros ofertantes;  
 IV - as instituições públicas das redes estaduais, distrital e municipais cujos órgãos gestores firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;  
 V - as Instituições de Ensino Superior - IES estaduais, distrital e municipais com cursos técnicos previamente autorizados pelos respectivos Conselhos de Educação e que firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;  
 VI - *as instituições dos SNA cujos órgãos gestores nacionais firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;*  
 VII - *as IES privadas e de educação profissional técnica de nível médio, doravante denominadas instituições privadas, devidamente habilitadas pelo MEC, cujas mantenedoras firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes;*  
 VIII - as fundações públicas, inclusive as públicas de direito privado, precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica que firmarem Termo de Adesão como parceiros ofertantes (MEC, 2015, grifos nossos).

A disputa pelo Fundo Público não é uma discussão que passa despercebida dentro da questão da Aprendizagem Profissional e da questão do trabalho infantil e o Pronatec é um exemplo, como mostraremos a seguir. Segundo Salvador (2020):

O fundo público envolve a capacidade que o Estado tem de mobilizar recursos, principalmente tributos, para realizar intervenções em políticas públicas, englobando as políticas econômicas e sociais, o que permite alterar ou conservar a realidade socioeconômica do país (SALVADOR, 2020, p. 2).

<sup>37</sup> Instituições ou empresas que não são contribuintes do Sistema S (BRASIL, 2015).

Conforme Oliveira (2020) aponta em seus estudos sobre a relação público-privado e o Pronatec entre 2011 e 2014, de acordo com levantamentos do tribunal de Contas da União (TCU), tanto o Sistema Nacional de Aprendizagem (SNA) quanto as Instituições de Ensino Privado foram os maiores implementadores de bolsa-formação desde o início do programa Pronatec-Aprendiz. O Sistema S, inclusive, recebe recursos públicos provenientes do recolhimento de contribuições compulsórias por parte das empresas. Ou seja, conforme argumenta Oliveira (2020, p. 187): “[...] a receita líquida da contribuição compulsória é proveniente de fundo público que é arrecadado pela receita federal e transferido para o Sistema S”. Segundo o autor, nesse período, somente para o SENAI chegou a ser transferido o montante de cerca de R\$ 3,5 bilhões de reais, enquanto para o SENAC chegou a ser transferido cerca de R\$ 1,9 bilhão e ao SENAT e SENAR a transferência chegou a R\$ 427 milhões (TCU, 2015).

Ainda segundo Oliveira (2020), em se tratando apenas do Sistema S no período de referência, houve direcionamento de recursos da União para custeio de bolsa-formação do Pronatec no valor de aproximadamente de R\$ 6 bilhões, e estas mesmas entidades formadoras receberam via receita federal em torno de R\$ 16 bilhões de reais. Ou seja, tais entidades vêm retirando lucros significativos a partir do fundo público tanto por meio do recolhimento compulsório quanto a partir dos repasses de recursos para custeio das bolsas-formação do Pronatec (OLIVEIRA, 2020).

Além disso, Oliveira (2020) também aponta que houve um aumento progressivo da participação das instituições de ensino privadas de 2013 a 2014 no Pronatec, conforme indica o Relatório de Auditoria Anual de Contas da Controladoria Geral da União (CGU) de 2014. O relatório aponta que em 2013 havia 193 entidades enquanto em 2014 esse número passou para 530 entidades privadas, registrando um aumento de 175% nesse período. Em outras palavras, tanto o Sistema S quanto as demais Instituições de Ensino Privado se beneficiaram com os recursos provenientes do fundo público durante o governo Dilma, conforme ratifica Oliveira:

Sobre o custo operacional do Pronatec, as bolsas-formação foram financiadas pelo governo federal com base em horas-aula. Assim, ao comparar os estudantes beneficiários pela Bolsa-Formação àqueles matriculados em curso técnico de nível médio com carga horária de 800 horas anuais, se comprova que o *SENAI com 34,56%, a Rede Privada com 26,73% e o Senac com 19,87%, contabilizando do total geral 81,10%, foram, respectivamente, as três instituições que mais prestaram serviços em quantidade de horas-aula [...]* (OLIVEIRA, 2020, p. 196, grifos do autor).

Essa disputa pelo financiamento tende a se acirrar no contexto de financeirização do capitalismo, no bojo das políticas neoliberais, como ocorreu, sem impedimentos, sob o governo

Dilma, especificamente com novos empregadores da força de trabalho no contexto do Pronatec-Aprendiz.

O fundo público<sup>38</sup>, quando direcionado para as políticas públicas, converte-se em salário indireto, assegurando a reprodução da força de trabalho, porém, na sua disputa entre os capitais (empresas), acaba sendo direcionado para os interesses privados da classe burguesa, seja através do pagamento da dívida externa, contribuindo com os juros do capital fictício, seja através das políticas de ajuste fiscal, seja através do repasse de recurso público para o privado e suas parcerias.

É o que ocorre, por exemplo, com o Pronatec, como defende Ramos (2014):

O problema não está, obviamente, na ampliação do financiamento das redes públicas, mas sim no *financiamento público das redes privadas*. Ademais, há tempos se discute a necessidade de unificação de todas as fontes, fundos, programas, ações e políticas de educação e qualificação profissional sob uma única estratégia e política nacional coordenada pelo poder público, voltada para todos os segmentos. O Pronatec pode estar se manifestando como esta política, o que seria virtuoso não fossem as opções de se *priorizarem os cursos FIC e de se sustentar a oferta privada com recursos públicos*. *Vimos que esta opção converge com um projeto de desenvolvimento periférico que se dá pelo incentivo ao consumo e este é viabilizado pela ampliação do “trabalho barato” e de um tipo de produção de baixo valor agregado* (RAMOS, 2014 apud BRASIL, 2015, p. 114).

Em resumo, a partir do Pronatec-Aprendiz, a bolsa-formação financiada pelo FNDE possibilitaria as micro e pequenas empresas, antes dispensadas da obrigatoriedade, a contratarem aprendizes, com um detalhe: as instituições privadas de ensino se tornariam aptas a receber orçamento público para integrarem as instituições formadoras desses aprendizes. Aqui, ficam explícitos mais uma vez os interesses privados em torno da Aprendizagem, interesses que ganham cada vez mais importância, e isto com o aval do Estado através das diferentes normativas instituídas por ele.

Uma questão bastante positiva e estratégica no governo Dilma, e que marcou um diálogo mais estreito com a sociedade no que diz respeito a Aprendizagem, foi a instituição de um espaço com uma participação diversificada de importantes atores institucionais para discutir as pautas prioritárias e os rumos do Programa de Aprendizagem. Apesar das primeiras articulações para a instituição do Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional<sup>39</sup> (FNAP) terem surgido em 2008, através da Portaria do MTE, nº 983/2008, a mesma foi revogada em seguida.

<sup>38</sup> A disputa do Fundo Público de forma mais marcante ocorreu no pós-crise de 2008. Para isso, ver Salvador (2020) e Behring (2010).

<sup>39</sup> O Decreto nº 5.598/2005, regulamentado no primeiro mandato do governo Lula, através do seu artigo 8º, parágrafo 2º e seu artigo 32 juntamente com a Constituição Federal de acordo com o parágrafo único do artigo 87, são a base de regulamentação para a criação de Fóruns de Aprendizagem Profissional.

Assim, somente em 2012, durante o primeiro mandato do governo Dilma, foi atualizada pela Portaria nº 1.339, de 15 de agosto de 2012. O FNAP<sup>40</sup> surgiu como espaço de discussão e consenso acerca dos direcionamentos da Aprendizagem Profissional e que envolve os programas de aprendizagem. De acordo com o seu regimento interno, as suas atribuições eram:

I - Promover o contínuo debate entre instituições formadoras, órgãos de fiscalização e representação de empregadores e trabalhadores; II - desenvolver, apoiar e propor ações de mobilização pelo cumprimento de contratação de aprendizes, conforme legislação vigente; e III - monitorar e avaliar o alcance das metas de contratação e efetividade na oferta de programas de aprendizagem profissional (MTE, 2015).

Conforme o que estava disposto na Portaria do MTE nº 751, de 10 de junho de 2015, diversas organizações/instituições passaram a compor o FNAP: o Estado através do MTE e suas secretarias, ministérios, centrais sindicais, Sistema S, conselhos, instituições da sociedade civil, instituições formadoras sem fins lucrativos. Foi no interior desse espaço que se deu a aprovação do I Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (PNAP) referente ao período 2013-2015 cujas pautas levantadas e consensuadas, no âmbito do FNAP, deram o direcionamento das intervenções do governo Dilma em relação ao Programa de Aprendizagem.

Destacamos as ações previstas neste primeiro PNAP (2013-2015):

- articulação para promover o financiamento da aprendizagem profissional;
- democratização do acesso;
- *expansão e interiorização da aprendizagem;*
- regulamentação da aprendizagem na administração pública;
- articulação da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e da aprendizagem profissional com a educação profissional e tecnológica;
- desenvolvimento de plano de comunicação para expansão e divulgação da aprendizagem;
- *instalação de fóruns estaduais de aprendizagem;*
- *e articulação das ações da aprendizagem com a Agenda Nacional de Trabalho Decente (IPEA, 2019, p. 4, grifos nossos).*

Algumas ações importantes deste I PNAP merecem destaque. A primeira delas é a expansão e a interiorização da Aprendizagem que estão correlacionadas à implantação e implementação do Ensino a Distância (EaD). Essa ação possivelmente era uma das prioridades do I PNAP, pois se efetivou no mesmo ano da sua aprovação, através da instituição da Portaria nº 1.005/2013, no âmbito do MTE. Isto, sob o discurso de que o Sistema S, por exemplo, não possuía tanta capilaridade quanto as demais entidades formadoras, e mesmo estas tinham dificuldade de alcançar aprendizes em áreas remotas, rurais e interioranas.

---

<sup>40</sup> Diferente dos demais fóruns que surgem por meio dos esforços da sociedade civil de caráter legal – informal, este fórum surge no âmbito do Estado, têm caráter formal – legal e é de natureza consultiva.

Quanto à instalação dos fóruns estaduais de aprendizagem, após a instituição do FNAP, estes foram criados logo em seguida.<sup>41</sup> Os fóruns estaduais<sup>42</sup> se articulariam por representações regionais da qual tirariam representação pra debater junto ao FNAP a Aprendizagem Profissional, seus rumos, articulações e mobilizações nacionais, além de publicar, anualmente, relatórios referentes à Aprendizagem no Brasil, considerando cada estado. Isto também foi bastante positivo, pois permitiu um diálogo entre o Estado e as demais instâncias nacionais, visando debaterem acerca da Lei de Aprendizagem e do programa a partir das diversas realidades regionais.

Outra ação deste I PNAP trata sobre a articulação da Aprendizagem com a Agenda Nacional do Trabalho Decente (ANTD). Ela surge a partir de articulações do Brasil em conferências internacionais com diversos organismos internacionais<sup>43</sup>, entre eles a OIT. O Brasil assumiu o compromisso com a pauta do trabalho decente<sup>44</sup> desde 2003, com a assinatura de um memorando que previa a criação dessa agenda<sup>45</sup>, por meio da qual trazia algumas

---

<sup>41</sup> Os fóruns estaduais de Aprendizagem Profissional estão nos respectivos estados: Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins.

<sup>42</sup> Aqui em Pernambuco, temos o Fórum Pernambucano de Aprendizagem Profissional (FORAP-PE), criado em 6 outubro de 2009 pelo Ministério do Trabalho e Emprego de Pernambuco (MTE/PE) através da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Pernambuco (SRTE/PE).

O FORAP-PE é composto por Entidades Formadoras Sem Fins Lucrativos (ESFL) como: O pequeno Nazareno, Ensino Social Profissionalizante (ESPRO), Associação Ponto Cidadão, Grupo Ser Educacional (UNINASSAU), Centro Integrado Empresa Escola de Pernambuco (CIEE), Escola Dom Bosco, Fundação Fé e Alegria Brasil, Organização de Auxílio Fraternal do Recife (OAF), Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração (RENAPSI), Rede Cidadã; Entidades Formadoras do Sistema S: SENAC, SENAIS, SENAR, SEST, SENAT; e instituições como: MPT, SRTE, Secretaria de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos, Juventude e Políticas sobre drogas, Secretaria de Desenvolvimento Social Criança e Juventude, Grupo de Pesquisa, Estudos e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (GECRIA/UFPE), representantes do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), Associação Voluntários para o Serviço Internacional Brasil (AVSI BRASIL).

<sup>43</sup> Essa agenda começou a ser discutida e definida a partir de 11 conferências e reuniões internacionais de grande relevância, realizadas entre setembro de 2003 e novembro de 2005. Entre estas se destacam a Conferência Regional de Agenda Nacional de Trabalho Decente Emprego do Mercosul – Buenos Aires, abril de 2004; a XIII e a XIV Conferências Interamericanas de Ministros do Trabalho da Organização dos Estados Americanos (OEA) – Salvador, setembro de 2003, e Cidade do México, setembro de 2005; a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) – Nova York, setembro de 2005; e a IV Cúpula das Américas – Mar del Plata, novembro de 2005 (OIT, 2021).

<sup>44</sup> Esse conceito surge em meados de 1999 no âmbito da OIT, que traz alguns parâmetros para que os países signatários possam tomar como exemplo do que se trata o trabalho decente: “O trabalho decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos Estratégicos da OIT: 1. o respeito aos direitos no trabalho, especialmente aqueles definidos como fundamentais (liberdade sindical, direito de negociação coletiva, eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação e erradicação de todas as formas de trabalho forçado e trabalho infantil); 2. a promoção do emprego produtivo e de qualidade; 3. a ampliação da proteção social; e 4. o fortalecimento do diálogo social” (OIT, 2021).

<sup>45</sup> A ANTD foi lançada em 2006 e previa o lançamento de um Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente que foi rapidamente interligado a um subcomitê da juventude para a implantação de uma ANTD voltada para a juventude (ANTDJ). A ANTDJ foi elaborada e instituída em 2010 e se estruturou a partir de 4 (quatro) prioridades: “1) mais e melhor educação; 2) conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar; 3) inserção digna e ativa no mundo do trabalho; 4) diálogo social” (MTE, 2011).

prioridades, entre elas, a empregabilidade dos jovens, o combate ao trabalho infantil, à exploração sexual de crianças e adolescentes e ao trabalho forçado.

Percebe-se, através desta ação, duas questões importantes. A primeira é que as discussões sobre enfrentamento ao trabalho infantil, empregabilidade de jovens, exploração sexual de crianças e adolescentes e trabalho forçado aparecem, implicitamente, a partir da defesa da promoção do trabalho decente<sup>46</sup> por meio da Aprendizagem Profissional. Com isso, pretendia-se interligar o I PNAP à Agenda Nacional cuja última versão foi de 2010, e havia um anseio de torná-la um Plano Nacional direcionado aos jovens, o que não ocorreu.

A segunda questão importante, pelo que vimos até aqui, é o fato de que a pauta da empregabilidade da juventude vinha ganhando cada vez mais destaque dentro do programa de aprendizagem. Isso ocorreu paulatinamente após as armadilhas postas inicialmente nas normativas da Aprendizagem Profissional, o que culminou na mudança da faixa etária e fez com que o programa passasse cada vez mais a ter como foco a juventude, o aumento da sua escolarização e a qualificação sob o discurso ideológico da empregabilidade.

Observa-se que, no I PNAP, quase que desapareceu a pauta do combate ao trabalho infantil, pois ela só aparece indiretamente atrelada à articulação com a Agenda Nacional de Trabalho Decente Emprego para a Juventude (ANTDJ). Porém, não há qualquer menção de articulação do PNAP com o II Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente trabalhador (2011-2015) ainda em vigor nesse período. Em outras palavras, a Aprendizagem Profissional, a partir do seu I PNAP (2013-2015), antes voltada exclusivamente para os adolescentes, especialmente os da classe trabalhadora, não trazia qualquer menção direta em suas ações prioritárias referentes ao trabalho infantil ou sequer fazia qualquer articulação com o Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil.

Por fim, no apagar das luzes, antes de ser deposta pelo golpe midiático-jurídico e parlamentar, em 4 de maio de 2016, a presidenta Dilma sancionou o Decreto nº 8.740/2016, que tratava sobre a experiência prática de aprendizes. De modo simples, o decreto possibilitava a estabelecimentos nos quais não era possível ao aprendiz passar para a parte prática da sua formação, devido à natureza de suas atividades, perigosas e/ou insalubres, serem proibidas a adolescentes menores de 18 (dezoito) anos, solicitar ao Ministério do Trabalho e da Previdência uma unidade concedente para tal finalidade, e ainda assim contabilizar o adolescente como cota ao estabelecimento inicial. A exemplo tem-se as empresas de transportes, segurança, serviços gerais.

---

<sup>46</sup> Trataremos sobre trabalho decente posteriormente no próximo capítulo.

Pelo fato destas empresas estarem relacionadas diretamente a atividades proibidas, por sua natureza, a menores de 18 anos<sup>47</sup>, pela proposta do decreto elas assumiriam uma cota de aprendizes que desempenhariam a parte prática, por exemplo em um estabelecimento de uma ESFL. Tal proposta passava a abrir muitas possibilidades, por exemplo, de uma determinada empresa “terceirizar um aprendiz”, a partir do não cumprimento da cota de aprendiz por outra empresa. Este decreto foi revogado em 2019 por meio do Decreto nº 10.086/2019. Mesmo tendo sido revogado posteriormente, essa pauta volta como proposta para o Projeto de Lei nº 6461/2019, chamado de “Estatuto do Aprendiz”, como veremos posteriormente.

Essa cota social passou a ser empregada para os chamados vulneráveis ou em risco social, conforme está descrito na lista elencada no Decreto nº 8.740/2016. Com isso, passou a ser prioridade na seleção de contratação para as vagas de aprendiz, segundo o artigo 23, parágrafo quinto da primeira a oitava alínea:

*A seleção de aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico Mais Emprego e deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; VI - jovens e adolescentes com deficiência; VII - jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública (BRASIL, 2016, grifos nossos).*

Essa lista dos chamados vulneráveis e/ou em risco social deu origem ao que pela primeira vez foi denominado de cota social para a aprendizagem conforme está descrito no parágrafo sexto do mesmo artigo:

Os percentuais a serem cumpridos na forma alternativa e no sistema regular deverão constar do termo de compromisso firmado com o Ministério do Trabalho e Previdência Social, com vistas ao adimplemento integral da cota de aprendizagem, observados, em todos os casos, os limites previstos na Seção IV do Capítulo IV do Título III do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho e a contratação do percentual mínimo no sistema regular (BRASIL, 2016).

Exatamente nesse decreto é que a questão do trabalho infantil aparece de forma mais evidente pela primeira vez dentro da regulamentação da Aprendizagem Profissional. Não bastava que o programa tivesse os adolescentes entre 14 e 18 como prioridade, era necessário

---

<sup>47</sup> Segundo a Convenção nº 182, da OIT, que trata da Lista TIP, ou seja, das atividades perigosas que são proibidas para pessoas com idade inferior a 18 anos.

também, discriminar dentre a condição de ser adolescente, a prioridade quanto às condições de vulnerabilidade e de risco social indicadas através do Decreto nº 8.740/2016. Assim, tornaram visíveis a quais questões a Aprendizagem Profissional passaria a ser apontada como estratégia de enfrentamento. Possivelmente, essa demanda ocorreu a partir do Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil, que desde 2005 já citava a Aprendizagem Profissional, seja nas ações estratégicas, seja nos seus objetivos. Contudo, se de fato é uma estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil, é algo que retomaremos ao final desse estudo.

O golpe de 2016 culminou no fim do neoliberalismo de cooptação, pois apesar da presidente Dilma ter assegurado a continuidade das políticas de ajuste fiscal, da redução de direitos da classe trabalhadora, ainda assim não foi capaz de:

*[...] implementar as contrarreformas e o ajuste fiscal no grau, no ritmo e na intensidade exigidos pela crise econômica nos quadros de um capitalismo periférico e dependente. Possivelmente, tal visão da burguesia deveu-se tanto à existência de uma base petista sindical e popular, elemento inconveniente para que o partido executasse as impopulares contrarreformas e o radical ajuste [...] (DEMIER, 2017, s/p, grifos nossos).*

A partir do pós-golpe, Antunes (2018) aponta o início de uma nova fase mais hostil, ultraneoliberal do capitalismo. Enquanto Antunes (2018) compreende o ultraneoliberalismo como uma fase mais agressiva, uma espécie de contrarrevolução preventiva<sup>48</sup>, Cislagui (2020) compreende que se tratava de “[...] um aprofundamento dos pressupostos neoliberais” (CISLAGUI, 2020, s/p). Dardot e Laval (2016) o conceituam como o “novo neoliberalismo”. Na nossa compreensão, se trata mesmo de uma nova modulação do neoliberalismo em sua fase mais intensa e arдил e, nesse contexto, a Aprendizagem é uma das pautas prioritárias em termos de retrocessos nas políticas direcionadas aos adolescentes.

### 2.2.3 Aprendizagem Profissional no contexto ultraneoliberal a partir do imediato pós-golpe: Aprendizagem Flexível Integrada (2017-2018 e 2019-2022)

O governo Temer buscou implementar com a agilidade e dosagem necessária o novo programa de governo Uma Ponte para o Futuro, que passou a se estruturar na “[...] trípole destrutiva: reestruturação produtiva, privatização, flexibilização total” como resposta à crise do

---

<sup>48</sup> Conceito utilizado por Florestan Fernandes (2007) para denominar as estratégias das classes dominantes para conter mudanças radicais ou avanços civilizatórios democráticos que ameacem a sua hegemonia e / ou a ordem vigente.

capital, iniciada em 2008, mas que, de acordo com Antunes (2018), atingiu o Brasil mais intensamente a partir de 2013. Para o autor:

*O objetivo perfilado pelo governo de Michael Temer, no universo das relações de trabalho, é corroer a CLT e cumprir a “exigência” do empresariado (Confederação Nacional da Indústria/CNI, Federação brasileira de Bancos/febraban e assemelhados) cujo objetivo não é outro senão implantar a sociedade da precarização total do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 291-292, grifos nossos).*

Durante o governo Temer, de modo bastante célere, ocorreu a aprovação da terceirização para todas as atividades por meio da Lei nº 13.429/2017, a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que passou a instituir o novo Regime de Ajuste Fiscal Permanente, assim limitando os gastos com despesas primárias no âmbito dos orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União.

A EC nº 95/2016 congelou, a partir desse período, gastos do poder público com as Políticas de Educação, Assistência Social e Saúde por 20 anos. Políticas estas importantíssimas no enfrentamento ao trabalho infantil, como já destacamos anteriormente.<sup>49</sup>

Além da EC nº 95/2016, foi neste governo que também se deu a aprovação da contrarreforma trabalhista, através da Lei nº 13.467/2017 cujas medidas buscavam reduzir o custo e a proteção social da força de trabalho das classes trabalhadoras. Nesse período, a taxa de desemprego chegou a 12,7%, o que corresponde a cerca de 13 milhões de desempregados, a maior taxa desde 2012<sup>50</sup>. Tomando como referência o ano de 2014, a média de desempregados saltou de 6,7 milhões para 13,2 milhões, em 2017, resultando num aumento de 97% (NETO, 2018).

Além do aviltamento dos direitos garantidos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), ocorreu uma crescente desvalorização do salário mínimo. O reajuste do valor do salário mínimo deveria ser feito de acordo com a inflação, porém, diferente do que ocorria nos governos petistas, passou a ser feito a partir de arredondamentos para baixo (GUIMARÃES, 2018). Ou seja, trata-se de uma violação do valor da força de trabalho, agravando ainda mais a condição de superexploração, pois, segundo Luce (2013), o salário:

[...] deveria expressar a quantia necessária para “cobrir os gastos com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência

<sup>49</sup> Ver sub item 2.2.2, Governo Dilma (2011-2014) (2015-2016).

<sup>50</sup> Em 2012, a taxa de desempregados chegou a 7,4%; em 2013, chegou a 7,1%; em 2014, reduziu para 6,8%; em 2015, subiu para 8,5%; em 2016, subiu para 11,5% e, em 2017, subiu novamente para 12,7% (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2018). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012>. Acesso em: 6 de jan. 2023.

social”. Ou seja, a quantidade de valores de uso necessária para a força de trabalho se reproduzir em condições normais, chegando assim a “uma estimativa de quanto deveria ser o salário mínimo para atender à determinação constitucional” (LUCE, 2013, p. 173 *apud* DIEESE, 2009).

Como resultado desse conjunto de medidas austeras, no contexto ultraneoliberal, tem-se como resultante o aumento da pauperização das classes trabalhadoras e o risco cada vez mais iminente de inserção cada vez mais precoce da força de trabalho infantil, especificamente naquelas atividades mais perigosas e precárias.

Sobre isso, o IBGE, em 2017, de acordo com Sínteses de Indicadores Sociais, estimou que 54,8 milhões de pessoas viviam com uma renda per capita mensal inferior a R\$406,00 (quatrocentos e seis reais), ou seja, segundo o Banco Mundial, essas pessoas estão abaixo da linha da pobreza<sup>51</sup>. Em relação a 2016, houve um aumento de mais de 2 milhões de pessoas nessa condição (REINAUX, 2019).

Nesse mesmo período, havia 2.023.702 (dois milhões vinte e três mil setecentos e duas) crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalhando correspondente a 5,2% da população total dessa faixa etária. Uma redução pouco significativa em se tratando do ano anterior, 2016, em que havia 2.168.074 (dois milhões cento e sessenta e oito mil e setenta e quatro) crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos nessa mesma condição, correspondente a 5,4% da população total. Em outras palavras, em um contexto em que não há enfrentamento efetivo à pobreza e ao desemprego, o enfrentamento ao trabalho infantil<sup>52</sup> também é pouco eficaz.

No contexto do pós-golpe, especificamente referente a Temer, destacamos duas pautas principais: a contrarreforma do Ensino Médio, em 2017, a qual traz impactos diretos à Aprendizagem Profissional e ganhou notoriedade através do mote “Ensino Médio Profissionalizante” ou “Novo Ensino Médio Integrado”; e a aprovação do II PNAP (2018-2022).

A contrarreforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e trouxe mudanças significativas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na qual a Aprendizagem Profissional está incluída. De modo geral, esta lei garantiu a integração da carga horária dos cursos de Aprendizagem, incluindo a parte prática dos alunos vinculados aos programas de aprendizagem à nova carga horária definida para a conclusão do Ensino Médio<sup>53</sup>.

<sup>51</sup> Segundo os critérios do Banco Mundial, são considerados pobres aqueles com rendimentos diários abaixo de US\$ 5,5 ou R\$ 406 mensais pela paridade de poder de compra (REINAUX, 2019).

<sup>52</sup> Não há dados acerca de quantitativo de crianças e adolescentes trabalhando nas piores formas em 2017 e 2018.

<sup>53</sup> “A Lei nº 13.415/2017 manteve 800 horas/ano como carga horária mínima para essa etapa da educação básica, devendo ser ampliada progressivamente para 1.400 horas. Para a formação geral das(os) estudantes está prevista

Tais mudanças, segundo apontam Duarte *et al.* (2020), foram inspiradas em propostas alinhadas ao Banco Mundial e Fundo das Nações para a Infância (UNICEF), além de outros organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE). Assim como também tiveram grande influência os diversos interesses empresariais hegemônicos<sup>54</sup> ao nível nacional, como o Movimento Todos Pela Educação (TPE)<sup>55</sup>.

O Ensino Médio, como afirmam Duarte *et al.* (2020), constitui a última etapa da educação básica e tem três funções objetivas: uma propedêutica, uma profissionalizante e uma formativa. A educação básica, em seu conceito geral, está ligada à ideia de uma marcha contínua, ininterrupta, que se segue em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas ideias estavam propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (DUARTE *et al.*, 2020).

No contexto do ultraneoliberalismo, no pós-golpe de 2016, estava na ponta da agulha uma reestruturação da educação que impactaria as classes subalternas, pois se fazia necessário não somente formar uma força de trabalho que correspondesse às mudanças no mundo do trabalho impostas principalmente pelas tecnologias informacionais digitais, bem como pela cultura da valorização das capacidades e habilidades empreendedoras, competitivas e adequadas a uma realidade de barbárie, desemprego e precarização (RAMOS; PARANHOS 2022).

Sobre o Novo Ensino Médio, cabe dar destaque a alguns pontos que impactam direta ou indiretamente a Aprendizagem – a qual ganha um *status* de quinto itinerário formativo:

- 1) O Novo Ensino Médio acaba por retomar a velha dualidade que ocorre historicamente na política educacional no Brasil;
- 2) O lugar isolado que a Aprendizagem ocupa entre os itinerários formativos;
- 3) A possibilidade de ampliação da parceria público-privada;

---

uma carga horária total de 1.800 horas, em que o currículo proposto deve estar de acordo com as normativas da Base Nacional Curricular do Ensino Médio. A carga horária restante deve ser organizada em itinerários formativos” (DUARTE *et al.* 2020, p. 8).

<sup>54</sup> Nesse sentido, definimos a hegemonia a partir de Gramsci, como o exercício do poder por parte destas organizações em construir e implementar estratégias de conformação das classes trabalhadoras através de uma nova pedagogia (LAMOSA, 2020, p. 13).

<sup>55</sup> Criado em 2005, representando a classe empresarial, segundo Lamosa (2020, p. 16): “[...] reúne os maiores bancos, indústrias, incluindo a agroindústria e as grandes corporações”. São suas instituições mantenedoras: B<sup>3</sup> Social; Associação Crescer Sempre; Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Fundação Grupo Wolkswagen; Itaú Social; Fundação Lemann; FLUPP - Fundação Lucia & Pelerson Penido; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Maria Emília; ProFuturo - um programa da Fundação Telefônica Vivo e Fundação “la caixa”; Fundação Vale; GOL; Ifood; Instituto MRV; Instituto Natura; Instituto Península; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Movimento Bem Maior; Milú Villela; Prisma Capital; e Scheffe.

4) O perfil de trabalhador que se espera para este novo contexto.

Para o primeiro ponto, segundo Santos e Martins (2020), a proposta de contrarreforma do Ensino Médio já estava em curso desde os governos petistas<sup>56</sup>, mas ainda não havia consenso suficiente para a sua implementação. Entretanto, já se desenhava ali “[...] uma proposta de articulação do Ensino Médio na qual a formação integral aparecia como meta” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 33). Assim, a contrarreforma do Ensino Médio, bem como as mudanças propostas na Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC), segundo Ramos e Paranhos (2022), não integram a educação generalista à profissional, ao contrário disto, quebra a unidade entre as duas e retoma a velha dualidade da educação que discutimos anteriormente e, ao fazer isso, continua reproduzindo e reforçando as desigualdades de classe<sup>57</sup>. Na concepção das autoras:

Isto é feito delimitando-se a carga horária destinada à formação geral e subdividindo-se a carga horária restante por itinerários formativos. Com isto, sob a lógica das competências, generaliza-se e esvazia-se a formação geral [...] e se antecipa a especialização por área de conhecimento correspondente aos respectivos itinerários. Na forma, os itinerários formativos antecipam precocemente a especialização resultante da fragmentação do currículo [...] (RAMOS; PARANHOS, 2020, p. 82).

O segundo ponto que trataremos refere-se aos itinerários cuja análise defendida por Ramos (2022) é a de que o lugar ocupado pela Educação Profissional e Tecnológica nesse âmbito seria como uma espécie de apêndice. Segundo a autora, é possível perceber que os quatro primeiros itinerários estão relacionados às áreas do conhecimento enquanto que a Educação Profissional, onde se localiza a Aprendizagem Profissional, está totalmente desvinculada do restante, como um conhecimento à parte.

A escolha dos itinerários formativos vem revestida do discurso dos chamados “projetos de vida” que se dá a partir da “escolha” do próprio adolescente e jovem de quais itinerários formativos pretende seguir. São estes que estão estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017, artigo 36, incisos I ao V:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

<sup>56</sup> Durante o governo Dilma Rousseff, com a proposta de construção da ‘Pátria Educadora’, o Projeto de Lei nº 6.840/2013, o movimento de elaboração da BNCC e o PL nº 867/2015 (RAMOS; PARANHOS, 2020, p. 74).

<sup>57</sup> Ver capítulo 2, subitem 2.2.

O terceiro ponto é que o Novo Ensino Médio abre possibilidade de expansão da parceria público-privada no que se refere à Educação Profissional, entre as quais está a Aprendizagem Profissional. Segundo Duarte *et al.* (2020), a Educação Profissional prevista na Lei nº 13.415/2017, do Novo Ensino Médio, está em conformidade com as principais recomendações da UNESCO e Banco Mundial em que se prevê a ampliação de variadas formas de articulação com o mundo do trabalho, e, com isso, “[...] a oferta da educação profissional em escolas especializadas e por intermédio de parceria entre os setores públicos e privados” (DUARTE *et al.*, 2020, p. 10). Em outras palavras, se a instituição de ensino a qual o/a estudante estiver matriculado não tiver na sua estrutura condições de ofertar determinados cursos, ela poderá fazer parceria com outras instituições para esta oferta, seja no formato presencial ou a distância.<sup>58</sup>

Desta maneira, percebe-se o interesse do empresariado ligado ao setor educacional de expandir seus lucros, na geração de mais valor. Não apenas isso, mas desvela a funcionalidade da Educação Profissional para o empresariado sob o discurso ideológico de Ensino Médio Integrado. Ao tomar o direcionamento da política de educação que abrange a Educação Básica e Educação Profissional, formadoras e conformadoras da classe trabalhadora, contribui para a lógica da acumulação, abrindo novos nichos de geração de mais valor, formando uma força de trabalho adaptável ao contexto flexível, precário, ao subemprego e ao desemprego.

O Novo Ensino Médio rompe a ideia de continuidade da construção do conhecimento, tornando-o pragmático e fragmentado. Ao mesmo tempo em que as condições precárias de vida e de emprego postas impõem aos adolescentes da classe trabalhadora a continuar priorizando a sua subsistência e a da sua família. Com isso, as desigualdades vão sendo naturalizadas, bem como o emprego precário e flexível e o empreendedorismo como saída individual para desemprego estrutural.

O último ponto trata acerca da lógica inserida na proposta do Novo Ensino Médio, a qual converge para o desenvolvimento de um perfil de trabalhador adaptado ao mundo do trabalho precarizado, com valores cada vez mais competitivos e formadores de uma cultura empreendedora. Trabalhadores com competência e habilidades psicológicas, cognitivas motoras moldadas à intensificação e precarização do trabalho, da vida e mais afeto ao discurso “do empreendedor de si mesmo”, num mundo do trabalho cada vez mais restrito e flexível (RAMOS; PARANHOS, 2022).

---

<sup>58</sup> Ver a Portaria nº 1.005/2013, do tem; Portaria nº 401/2016, sob o governo Dilma, e o Decreto nº 9.057/2017, sob o governo Temer (ver Apêndice A).

A segunda pauta do governo Temer foi a aprovação do II PNAP (2018-2022) através da Portaria do MTE nº 335, de 15 de maio de 2018, embora sua elaboração tenha iniciado ainda em 2017, no interior do FNAP. Isso denota a correlação de forças e disputa de interesses no bojo do espaço do Fórum Nacional em torno das pautas que seriam objeto de intervenção do Estado no âmbito da Aprendizagem Profissional sob orientação da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Esta foi a afirmação do Diretor de Políticas de Empregabilidade do Ministério do Trabalho e Secretário-Executivo do FNAP acerca da pactuação e publicação do Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (2018-2022). Na sua fala está explicitada a que objetivos a Aprendizagem se propõe e a quem se destina:

Nosso objetivo fundamental é ampliar a inserção e a permanência dos jovens, sobretudo, os mais vulneráveis, no mercado de trabalho. O Plano Nacional de Aprendizagem será o documento que norteará nossas ações e estratégias para alcançarmos as metas que estamos estabelecendo (APRENDIZ LEGAL, 2018).

Cada ação corresponde a uma linha de ação no II PNAP, que estão dispostas conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Resumo do II PNAP (2018-2022)

<b>RESUMO DO PNAP (2018-2022)<sup>59</sup></b>		
<b>Ação</b>	<b>Linha de ação</b>	<b>Objetivos da ação</b>
Ação 1 – Aprendizagem na Administração Pública	Projeto de Lei da Aprendizagem na Administração Pública.	Criação de lei que torna obrigatória a contratação de aprendizes na Administração Pública Direta.
Ação 2 – Aprendizagem para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social	Ações de promoção à integração ao mundo do trabalho para fortalecimento da Aprendizagem Profissional.	Inserir adolescentes e jovens vulneráveis no mercado de trabalho por meio da Aprendizagem Profissional.
	Cota Social.	Sensibilização quanto à possibilidade de contratação de aprendizes por meio das Cotas Sociais.
Ação 3- Atuações legislativas	Promover a inclusão nos editais e a exigência do cumprimento da cota de aprendizagem nos contratos firmados com seus fornecedores no âmbito da administração pública.	Criar mecanismo para fortalecer o cumprimento da legislação da Aprendizagem.
	PL de alteração da multa pelo descumprimento da lei da aprendizagem.	Criar mecanismo para fortalecer o cumprimento da legislação da Aprendizagem.

<sup>59</sup> A versão original possui outras informações que não estão presentes neste quadro, como: metas, estratégias, responsáveis, indicadores e prazos.

	Portaria MTE nº 723/ 2012.	Estabelecer diretrizes para orientar as entidades qualificadoras na oferta dos programas de aprendizagem.
Ação 4 – Comunicação	Desenvolver campanha publicitária da aprendizagem profissional.	Aumentar o número de contratação de aprendizes em âmbito nacional.
	Redes Sociais.	
Ação 5 – Financiamento	Desenvolver estratégias de benefícios fiscais para estimular a contratação de aprendizes pelas empresas.	Fortalecer a Aprendizagem Profissional.
	Fomentar via Conselhos dos Direitos de Crianças e Adolescentes a criação de linha de ação no edital do CONANDA para o Fortalecimento da Política de Aprendizagem Profissional.	Ampliar possibilidades de financiamento com o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente.
Ação 6 – Ampliação e interiorização da aprendizagem profissional	Interiorização geográfica da aprendizagem profissional.	Aumento do número de vagas no interior, possibilitando que os adolescentes e jovens das localidades distantes, onde não existem entidades qualificadoras, possam ser inseridos no Programa de Aprendizagem.
		Aumentar o número de vagas no interior.
	Formação de formadores.	Aumentar a qualidade e qualificação dos programas de aprendizagem profissional; nivelar a qualidade dos programas de aprendizagem ofertados pelas diversas instituições formadoras.
	Ampliar o quadro de auditores fiscais do trabalho.	Aumentar a contratação de aprendizes em 10% do potencial apurado pelo CAGED, anualmente.
Ação 7 – Articulação entre os atores da Aprendizagem Profissional	Solicitar aos integrantes do FNAP experiências e boas práticas de Estados e Municípios e divulgá-las em reuniões do Fórum Nacional de Aprendizagem.	Divulgar boas práticas da Aprendizagem Profissional.
	Promover ações interministeriais/interinstitucionais.	Nivelamento das informações.
	Implementação e fortalecimento dos Fóruns Estaduais/Regionais.	Divulgação.
	Articular as ações do PNAP com a Comissão nacional de erradicação do trabalho infantil – CONAET.	Implantar Fóruns Estaduais em todos os Estados Brasileiros.
Ação 8 – Monitoramento e Avaliação dos Dados da Aprendizagem	Divulgação de dados da aprendizagem.	Identificar o número de adolescentes resgatados do trabalho infantil inseridos na Aprendizagem Profissional.
		Monitorar os dados com agilidade e fidelidade de informação dos números e resultados da aprendizagem em nível nacional.
		Divulgar os dados de contratação de aprendizes pelas entidades qualificadoras.

		Disponibilização mensal dos dados da aprendizagem (jovens admitidos X contratos encerrados).
		Divulgação dos dados de contratação dos aprendizes.
	Monitoramento dos egressos da aprendizagem.	Avaliar e monitorar os egressos de Programas de Aprendizagem Profissional.
	Avaliação dos programas de aprendizagem pelos aprendizes, empregadores e instituições.	Conhecer variadas metodologias para elegermos as de melhor referência.
Ação 9 – Implementar o sistema Mais Aprendiz	Sistema Mais Aprendiz.	Atualização do Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional.
		Capacitar os atores da aprendizagem sobre a operacionalização do Sistema Mais Aprendiz.
META GLOBAL – Ao implementar as 10 (dez) ações do Plano Nacional de Aprendizagem (PNAP), o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP) objetiva que, durante a vigência (2018 a 2022) do referido Plano, seja alcançado em cada ano um aumento de 10% sobre o número de aprendizes admitidos no ano anterior. Deverá ser utilizado para calcular a quantidade de aprendizes admitidos os registros administrativos do Ministério do Trabalho – RAIS, CAGED e/ou E-social.		

Fonte: BRASIL, 2018. Plano Nacional de Aprendizagem Profissional, Portaria MTE nº335/2018, 2018 (Adaptado).

Destacamos algumas breves considerações acerca das pautas mais importantes elencadas no II PNAP (2018-2022), que correspondem às ações previstas para serem implementadas no período de vigência do mesmo, conforme o conteúdo do Quadro 2. A primeira ação trata da Aprendizagem na Administração Pública e prevê a elaboração e aprovação de um Projeto de Lei que estabeleça a Aprendizagem na administração direta. Em novembro deste mesmo ano, foi instituído um novo Decreto nº 9.579/2018 cuja normativa abrange diversas políticas que atendem crianças e adolescentes, dentre elas, trata da Aprendizagem. Esta pauta vem da obrigatoriedade de contratação dos aprendizes por estabelecimentos de qualquer natureza, conforme se encontra no artigo 51:

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

Entretanto, esta mesma normativa desobriga as microempresas e as de pequeno porte, além das entidades sem fins lucrativos. E, no artigo 58, respectivamente, o parágrafo único vai discorrer sobre a contratação de aprendizes na administração pública direta:

A contratação do aprendiz por empresas públicas e sociedades de economia mista ocorrerá de forma direta, nos termos do disposto no § 1º do art. 57, hipótese em que será realizado processo seletivo por meio de edital, ou nos termos do disposto no § 2º do referido artigo. Parágrafo único. *A contratação do aprendiz por órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional observará regulamento específico, hipótese em que não se aplica o disposto neste Capítulo* (BRASIL, 2018, grifos nossos).

Trata-se de uma pauta bastante problemática, pois não há consenso na sua aplicabilidade, segundo apontam os estudos realizados por Coelho (2006)<sup>60</sup>. Segundo o autor, o acesso a cargos públicos, seja da administração pública direta ou indireta, deve se dar por meio de concurso público, conforme a Constituição Federal em seu artigo 37, e, portanto, a contratação de aprendizes nesses locais se constitui uma espécie de burla a um princípio constitucional. Além disso, o autor também defende que há um fim teleológico na Aprendizagem que é a possibilidade de efetivação do aprendiz ao final do contrato especial. Tal finalidade não pode se concretizar em se tratando do ente público pelas razões já descritas anteriormente. É por esta razão que o cálculo da cota de aprendizagem a ser cumprida pelos estabelecimentos são feitos com base no número de empregados que demandem Aprendizagem. Embora o empregador não seja obrigado a efetivar o aprendiz, trata-se de uma expectativa que certamente inspirou o legislador (COELHO, 2006).

Outra questão levantada pelo autor é que a natureza dos “estabelecimentos” dos entes públicos não pode ser confundida com a natureza dos demais estabelecimentos definidos segundo o código civil brasileiro, estes últimos de natureza empresarial, comercial, industrial, entre outras. Além disso, Coelho (2006) também defende que:

Não existe, na estrutura organizacional do ente público, cargo sem função, ou seja, a todas as pessoas são acometidas funções que fazem parte da estrutura administrativa. *A inserção destes adolescentes em funções que não demandam aprendizagem e exercendo as funções típicas de um servidor público municipal configura, claramente, burla ao princípio do concurso público e da moralidade, pois impedem a contratação de novos servidores para gerenciar a máquina administrativa. Estes adolescentes encontram-se substituindo, de forma barata, eventuais servidores públicos. As atividades a serem desempenhadas pelos adolescentes nos entes públicos são desempenhadas por outros servidores públicos.* Veja-se, por exemplo, quando se encarregam os adolescentes aprendizes de “entrega e coleta de correspondência, papéis, documentos e processos”, caracteriza-se esta como atividade de mensageiro (office-boy), não passível de aprendizagem [...] (COELHO, 2006, p. 35, grifos do autor).

---

<sup>60</sup> Bernardo Leôncio Moura Coelho é Procurador do Trabalho do MPT/PRT 15ª Região, Especialista em Interesses Difusos e Coletivos pela Escola Superior do Ministério Público, Mestre em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito da UFMG, Docente da Escola Superior do Ministério Público da União. Ele faz uma análise acerca das impossibilidades de obrigar o ente público, vinculado à administração direta, de contratar aprendizes (COELHO, 2006).

Em síntese, concordamos com as análises trazidas pelo autor e reforçamos que a contratação de aprendizes pela administração pública só é possível se a cota for contabilizada em cima de funcionário cuja função demande formação profissional e seja regido pelo regime celetista. Caso contrário, em se tratando de um servidor público, conforme os argumentos defendidos por Coelho (2006), trata-se de uma burla à Constituição Federal, a qual define que o ingresso no serviço público deve se dar por meio de concurso. Portanto, para que isso ocorresse sem incorrer em inadequações constitucionais, seria necessária uma lei que regulamentasse a Aprendizagem nas funções regidas pelo estatuto do servidor, por isso, onde constam as linhas de ações, há previsão de elaboração de um Projeto de Lei da Aprendizagem na Administração Pública.

Além de que, segundo o autor, reafirma o senso comum e se ampara na ideia de que é necessário “ocupar” a força de trabalho infantil, especialmente para “prevenção de atividades ilícitas”, como também para complementar a renda familiar, visto que não há qualquer possibilidade de sua efetivação no serviço para o qual foi encaminhado. Isso reforça a lógica perversa da contratação de uma força de trabalho de baixíssimo custo para desempenhar uma função que é própria de um servidor público.

Sendo assim, o Estado deixa de contratar, via concurso público, servidores designados para tais funções e acaba por comprometer a qualidade do serviço público. Em se tratando de funcionários de regime celetista, em sua maioria são terceirizados para trabalhar na administração pública. Assim, o acesso de aprendizes nesses espaços é repleto de contradições e está diretamente ligado ao desmonte da esfera pública.

A segunda ação trata-se de estabelecer uma cota social dentro da prioridade de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social cuja finalidade segundo consta no II PNAP é promover a integração destes ao mundo do trabalho. A cota social<sup>61</sup> seria utilizada especificamente para aqueles estabelecimentos cuja prática é inviável para adolescentes. Desde 2016, a cota social entrou na pauta pública por meio do Decreto nº 8.740/2016. No ano seguinte, o MTE publicou a Portaria nº 693/2017 em que constavam aqueles estabelecimentos cujos segmentos poderiam requerer a cota social:

---

<sup>61</sup> A Cota Social se refere ao Decreto nº 8.740/2016, art.23-A, parágrafo quinto, do inciso primeiro ao oitavo. Consiste em dar prioridade de contratação, dentro do programa de aprendizagem, principalmente aos adolescentes e, posteriormente, aos jovens que estão inseridos nas diversas situações de vulnerabilidade elencadas na referida normativa. Por sua vez, a Portaria nº 693/2017 descreve quais os estabelecimentos, antes impossibilitados pela natureza de suas atividades serem perigosas ou prejudiciais, podem requerer a cota social, ou seja, devem contratar, prioritariamente, os adolescentes que atendem aos requisitos da cota social. Para isso, os mesmos devem realizar parceria com outros estabelecimentos onde este público possa realizar a parte prática do curso. Contudo, a cota de aprendizagem é contabilizada no estabelecimento que contratou inicialmente a cota social.

I - Asseio e conservação; II - Segurança privada; III - Transporte de carga; IV - Transporte de valores; V - Transporte coletivo, urbano, intermunicipal, interestadual; VI - Construção pesada; VII - Limpeza urbana; VIII - Transporte aquaviário e marítimo; IX - Atividades agropecuárias; X - Empresas de Terceirização de serviços; XI - Atividades de Telemarketing; XII - Comercialização de combustíveis; e *XII - Empresas cujas atividades desenvolvidas preponderantemente estejam previstas na lista TIP (Decreto nº 6.481/2008)* (MTE, 2017, grifos nossos).

Esta portaria, em parte representa um avanço para a Aprendizagem, pois, devido à instituição da cota social e da descrição de quais estabelecimentos estariam aptos a requerê-la, aqueles que inicialmente não podiam contratar aprendizes devido à natureza de suas atividades estarem atreladas à Lista TIP<sup>62</sup> devem, compulsoriamente, a partir de então, abrir vagas para Aprendizagem. Pois, tais estabelecimentos alegavam que suas atividades não permitiam contratar aprendizes menores de dezoito anos, público prioritário do programa de aprendizagem. Contudo, tanto a partir do Decreto nº 8.740/2016 como a partir da Portaria nº 693/2017, abre-se a possibilidade de contratação destes adolescentes, especificamente aqueles mais vulneráveis para realizarem a parte prática referente ao programa de aprendizagem em outro estabelecimento mediante autorização da auditoria fiscal do trabalho.

Um exemplo são as empresas de segurança privada cuja natureza da atividade não é adequada para indivíduos com idade inferior a 18 anos, por esta razão ela tinha como argumento a impossibilidade de cumprir o normativo que trata da contratação do público prioritário, especialmente aqueles em vulnerabilidade e risco social. Entretanto, a instituição da Portaria nº 693/2017, do MTE, passou a permitir que esta mesma empresa contratasse um aprendiz adolescente, oriundo do trabalho infantil, e em seguida o inserisse em um determinado curso de aprendizagem cuja realização da parte prática fosse feita na sede da mesma. Nisto, a cota social desse adolescente continuaria a ser contabilizada pela empresa de segurança.

Por outro lado, a cota social é perpassada por contradições, pois mascara aquilo que denominamos por trabalho infantil através do uso de conceitos como “vulnerabilidades e risco social”. Essas expressões são utilizadas amplamente no bojo dos normativos legais das diversas políticas e programas sociais, objetivando abarcar grande parte das mazelas sociais resultantes da contradição entre capital e trabalho, tendo como foco as parcelas mais pauperizadas da classe trabalhadora.

A terceira ação do II PNAP corresponde a atualizações legislativas: promover, nos editais, a inclusão da exigência ao cumprimento da cota de Aprendizagem nos contratos

---

<sup>62</sup> Refere-se à Convenção nº 182, da OIT, e o Decreto nº 6.481/2008, que elenca todas as atividades reconhecidas pelo Brasil como atividades laborativas proibidas a pessoas com idade inferior a 18 anos.

firmados com seus fornecedores no âmbito da administração pública; e alterar, por meio de projeto de lei, a multa pelo descumprimento da lei da Aprendizagem<sup>63</sup>. Tais questões estão contempladas atualmente no Projeto de Lei nº 6461/2019. Porém, o valor da multa para o empresariado que não cumpre a cota de Aprendizagem é uma pauta que encontra grande resistência, visto que a mesma permanece inalterada. Ao invés de se falar em aumento do valor da multa para os empresários/empregadores que burlam a cota de Aprendizagem, fala-se em subsídios e concessões fiscais para o empresariado cumpri-la e isso se articula com a quinta ação do II PNAP.

Na quinta ação, que trata de financiamento, aparece como uma de suas linhas de ações: “[...] desenvolver estratégias de benefícios fiscais para estimular a contratação de aprendizes pelas empresas” (BRASIL, 2018). Ou seja, reduzir os custos do aprendiz para que esta força de trabalho se torne mais atrativa para o empresariado. Em teoria, o aprendiz já é um trabalhador com baixo custo. Um exemplo é o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) destinado ao aprendiz que custa apenas 2% do valor do salário bruto, enquanto para um trabalhador comum contratado esse valor é de 8% referente ao último salário bruto pago. Quanto ao salário, como veremos posteriormente, o aprendiz recebe o salário-mínimo hora, exceto se houver condição mais favorável<sup>64</sup>, diferente do trabalhador comum que está sujeito ao recebimento ou do salário-mínimo ou do equivalente ao piso da sua profissão. Reduzir os custos do aprendiz para aumentar a adesão do empresariado para o cumprimento das cotas é transferir o ônus para o aprendiz e precarizar ainda mais suas condições de vida e trabalho.

Na quinta ação também está prevista a elaboração de editais pela via dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente para ampliar as possibilidades de financiamento para a Aprendizagem Profissional, incluindo a elaboração de estudos tributários e de impacto social. O CONANDA aparece especificamente nesta ação, conforme consta no II PNAP, para fortalecer a Aprendizagem. Em novembro de 2018, o governo Temer instituiu o Decreto nº 9.579/2018, que dispõe sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo

---

<sup>63</sup> Sobre o cumprimento da cota da aprendizagem, a mesma está explicitada no artigo 429, da CLT. A cota da aprendizagem varia entre 5 e 15% por estabelecimento da empresa. No artigo 434, da mesma CLT, é onde está descrito acerca da multa no valor de um (1) salário mínimo multiplicado pelo número de não admitidos conforme está descrito no 429 ou admitidos com irregularidade, sendo esta multa limitada a cinco salários mínimos – salvo em caso de reincidência, que será dobrado.

<sup>64</sup> Vide Decreto nº 9.579/2018, parágrafo único. Para fins do disposto neste Capítulo, entende-se por condição mais favorável aquela estabelecida no contrato de aprendizagem ou prevista em convenção ou acordo coletivo de trabalho, em que se especifique o salário mais favorável ao aprendiz e o piso regional de que trata a Lei Complementar nº 103, de 14 de julho de 2000 (BRASIL, 2018).

Nacional para a Criança e ao Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. No referido decreto, Temer inclui a Aprendizagem Profissional dentre as políticas que atendem a crianças e adolescentes, e, portanto, são alvo de atuação do Conselho de Direitos. Essa parece ser uma pauta em disputa, pois não há, até o presente momento, publicações de editais do CONANDA, especificamente para a Aprendizagem Profissional.

A sexta ação bastante relevante é a que trata da ampliação e interiorização da Aprendizagem Profissional. Essa pauta está diretamente articulada com a implementação e ampliação da Educação a Distância (EaD). Sobre isso, cabe ressaltar que, desde 2013, o Ensino a Distância (EaD) já havia sido regulamentado através da Portaria nº 1005, de 1 de julho de 2013, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Nesta normativa, em seu artigo 14 (quatorze), alíneas 1 (um) e 2 (dois) e, respectivamente, o parágrafo único, constam as condições sob as quais o EaD deveria ocorrer:

Art. 14. A autorização de utilização de metodologia de educação a distância para a aprendizagem e sua inserção no CNAP restringe-se a cursos e programas em locais em que: I - o número de aprendizes não justifique a formação de uma turma presencial; II - sua implantação imediata não seja possível em razão de inexistência de estrutura educacional adequada para a aprendizagem; e Parágrafo único. As propostas de programas de aprendizagem a distância serão avaliadas pelo MTE, e autorizada sua inserção no CNAP quando adequadas ao estabelecido nesta Portaria e aos termos do Anexo II (MTE, 2013).

Em 2017, o MEC publicou o Decreto nº 9.057/2017, que regulamentava acerca da oferta de cursos a distância para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ou seja, há uma resposta à demanda por ampliação do Ensino a Distância para a Aprendizagem Profissional também. Isso corresponde à massificação das tecnologias informacionais digitais no âmbito da educação e faz parte da chamada aprendizagem flexível<sup>65</sup>, de acordo com os estudos de Negreiros e Amaral (2021) no contexto de reestruturação produtiva referente à crise de 2008. Com a reestruturação produtiva, advém uma maior exigência por qualificação da classe trabalhadora que demanda um rápido desenvolvimento de habilidades e competências, produzindo, ao final do processo, e no menor tempo possível, o chamado “cidadão produtivo”, conforme apontam os estudos de Frigotto e Ciavatta (2006).

---

<sup>65</sup> Segundo Negreiros e Amaral (2021, p. 590), trata-se de “[...] um modelo institucional cada vez mais diversificado, flexível, que não se restrinja tão somente aos sistemas de educação presencial tradicionais, mas que possa incluir outras possibilidades, tais como a metodologia de ensino a distância e a valorização de outros espaços, como o próprio lar, o local de trabalho, a comunidade, dentre outras possibilidades, como os locais de aquisição de conhecimento e efetivação da aprendizagem em moldes flexíveis”.

O que identificamos por trás desta pauta por ampliação e interiorização dos programas de aprendizagem é exatamente a ampliação do Ensino a Distância, uma das modalidades da aprendizagem flexível, num contexto de redução de investimentos para a Educação. Ao aderirem ao Ensino a Distância, as entidades formadoras que desenvolvem os programas de aprendizagem passam a investir em cursos profissionalizantes ofertados por meio de plataformas precarizando ainda mais o acesso a um conhecimento que já é fragmentado e aligeirado e individualizando o processo de aprendizagem. Tal modalidade é extremamente rentável para o capital, por reduzir seus custos, além de possibilitar o aumento da mercantilização dos diversos cursos ofertados e a massificação do acesso de um certo tipo de conhecimento que atende aos interesses do mercado no contexto atual. Corroborando com o que foi dito anteriormente, Negreiros (2021) afirma que:

[...] a utilização das TICs nos processos educacionais tem sido molecularmente incorporada, criando formas de controle e subordinação do trabalho pedagógico, inclusive sobre os conteúdos da aprendizagem. Trata-se, portanto, de incidir sobre o que se deve aprender em tempos de vigência do pensamento pragmático, utilitarista e de miséria da razão (NEGREIROS; AMARAL, 2021, p. 591).

Ainda com relação à sexta ação, a pauta acerca da ampliação do quadro de auditores fiscais do trabalho é uma questão bastante fragilizada em se tratando da Aprendizagem Profissional, a qual tem sido negligenciada até os dias atuais, não por acaso, pelo Estado à serviço dos interesses do mercado. Esses profissionais atuam – por meio da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), situadas em regionais, as chamadas Superintendências Regionais do Trabalho e Emprego (SRTE) – em ações de fiscalização referente ao trabalho infantil, trabalho escravo ou escravidão moderna e demais irregularidades referentes à proteção ao trabalhador, como casos de acidentes entre outras questões. Essas ações de fiscalização ocorrem mediante denúncias recebidas pelas SRTE. Em se tratando da fiscalização do trabalho infantil, os auditores fiscais atuam na notificação de empresas, de terceiros, familiares que utilizam trabalho infantil, na retirada imediata de crianças e adolescentes da situação de trabalho infantil, acionam o conselho tutelar e as demais políticas como assistência social, educação, entre outras.

Os auditores fiscais também são responsáveis por fiscalizar as empresas quanto ao cumprimento da cota e por encaminhar os adolescentes e jovens em vulnerabilidade, a exemplo daqueles egressos do trabalho infantil, para o programa de aprendizagem, assim fazendo a mediação entre a empresa e a entidade formadora na contratação de aprendizes. Além disso, também são responsáveis por coordenar a Aprendizagem Profissional nos estados em que se localizam as SRTE.

Segundo o Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT), há um déficit no quadro de auditores fiscais de cerca de 45%, além de uma redução de 70% nos recursos orçamentários da área. Desde 2013, não há concurso público para aumento desse quadro, o que sinaliza o agravamento do desmonte e precarização do trabalho dos servidores. O SINAIT também chama a atenção para o fato de que devido ao contexto de contrarreforma trabalhista, da previdência, desemprego, as demandas por fiscalização tendem a aumentar, entretanto, com o déficit do quadro de auditores, as ações acabam por reduzir exponencialmente (REDE BRASIL ATUAL, 2022).

Ora, percebe-se que esta pauta é negligenciada intencionalmente, pois favorece a geração de mais valor por meio da superexploração do trabalho funcional ao padrão de acumulação vigente, no contexto do capitalismo periférico e dependente. Portanto, contribui para os interesses do mercado que, livre da intervenção do Estado, poderá se valer dos diversos mecanismos de exploração e precarização do trabalho para garantir o aumento dos seus lucros.

A ação sete trata da articulação entre os atores da Aprendizagem Profissional e prevê a divulgação de experiências e boas práticas de estados e municípios em reuniões do FNAP, promovendo ações interministeriais e interinstitucionais; implementando e fortalecendo os Fóruns Estaduais\Regionais e articulando as ações do II PNAP com a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI). Entretanto, no que diz respeito à articulação do II PNAP com a CONAETI, não há nenhuma menção a ações específicas de combate ao trabalho infantil no referido Plano Nacional de Aprendizagem Profissional. sequer há uma meta referente ao acesso desse público específico nos programas de aprendizagem, embora a Aprendizagem Profissional esteja prevista no III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022) instituído no âmbito da CONAETI<sup>66</sup>.

De modo geral, o II PNAP mostra que suas pautas estão, em boa parte, articuladas com os interesses do mercado e com o direcionamento hegemônico do empresariado, e que o programa de aprendizagem vem sofrendo gradativamente um processo de precarização e desmonte camuflado sob os mais variados discursos de ampliação, interiorização, estratégia de enfrentamento às diversas vulnerabilidades e risco social e de fortalecimento da Aprendizagem Profissional. Esses discursos, na realidade, são “armadilhas” para retirar o foco do que de fato

---

<sup>66</sup> O mesmo é composto por sete eixos estratégicos que definem linhas de ação e enfrentamento ao trabalho infantil e encontra-se especificamente localizado no eixo estratégico de nº 3 (três) cuja orientação em um de seus objetivos é: “Garantir o acesso dos adolescentes à aprendizagem” (FNPETI, 2019).

ocorre na Aprendizagem Profissional defendida como uma das importantes estratégias de enfrentamento ao trabalho infantil.

Com relação ao trabalho infantil e à Aprendizagem, o primeiro aparece implícito de forma contraditória, sob a aparência de cota social, juntamente com outras “vulnerabilidades e risco social”. Quanto às ações descritas até aqui, é possível concluir que há um “desinteresse” com esse público e isso é funcional, além de comprovar que há uma aceitação dessa condição – ainda que não esteja explícita formalmente. Todavia, é necessário visualizar através das “armadilhas”: abertura de vagas de Aprendizagem em instituições públicas não garantem efetivação em trabalho protegido, apenas em setores onde há prestação de serviço por meio das terceirizações que, de modo geral, são contratações com vínculos precários; o fato do aumento das multas previstas ao empresariado que não cumpre a cota mínima de 5% permanecer inalterada<sup>67</sup>; a possibilidade de financiamento da Aprendizagem pela via CONANDA num momento em que já estão estabelecidas as parcerias privadas, inclusive disputando fundo público, como ocorreu durante o Pronatec-Aprendiz e o FNDE<sup>68</sup>; a preocupação em investir na ampliação do EaD, instituído desde 2013; em contrapartida, a ausência de investimento público desde esse período na ampliação do quadro de auditores fiscais do trabalho que permanece em déficit até o momento; a preocupação de pôr a Aprendizagem numa vitrine a partir da divulgação de boas práticas, buscando centrar apenas no indivíduo como uma forma de exaltar o programa, entre outras questões.

As pautas prioritárias levantadas apresentam suas contradições, respondem em alguma medida às demandas da classe trabalhadora que convergem com a pauta do enfrentamento ao trabalho infantil. Um bom exemplo é a pauta da interiorização do programa de aprendizagem cuja resposta deveria ser o apoio financeiro a projetos já existentes, investimento em estruturas físicas, contratações de profissionais docentes, ampliação de parcerias com o empresariado local, porém, o que se tem é a possibilidade de ampliação do EaD. Ou seja, ao mesmo tempo em que responde às demandas da classe trabalhadora, também precariza a Aprendizagem, rebate na qualidade dos cursos e, com isso, traz rebatimentos no enfrentamento ao trabalho infantil.

Seguindo a trajetória histórica da Aprendizagem Profissional nesse longo período pós-golpe, o governo Bolsonaro (2019-2022) marcou o aprofundamento do neoliberalismo, uma vez que deu continuidade, num ritmo extremamente rápido e intenso, às medidas de austeridade do governo anterior. Segundo Poggi (2019), Bolsonaro é a representação de uma política

---

<sup>67</sup> Ver CLT, artigo 434.

<sup>68</sup> Ver subitem 2.2.2.

extremamente conservadora e fascista, pois não admite mudanças fora da ordem, apenas transformações que não impliquem em rupturas e que sejam gradualmente adaptadas à ordem estabelecida. O fascismo moderno, segundo a autora, “[...] é filho das crises em sociedades burguesas; emerge em cenários de crise estrutural do capital, uma crise de hegemonia<sup>69</sup> de um determinado padrão de dominação e acumulação do capital [...]” (POGGI, 2019, p. 73).

Em outras palavras, há uma incapacidade por parte das frações burguesas que estão no poder em conduzir um projeto societário de dominação. Surge, então, como solução, o fascismo, impondo o medo, a violência, a aversão aos divergentes, impondo uma ordem específica. Dessa forma, consegue articular novamente os diversos setores da sociedade desde o empresariado até os setores mais subalternizados (POGGI, 2019). Desta maneira, o projeto fascista, na sua aparência, se coloca como sendo uma proposta salvadora dos efeitos da crise, porém, na sua essência, é nada menos que “[...] continuidade e aprofundamento da agenda neoliberal, imposta agora pela força de cima para baixo, com toda a violência que caracteriza o fascismo” (POGGI, 2019, p. 76).

Nesse contexto, ocorreu uma intensificação dos discursos de ódio direcionados aos diversos segmentos da sociedade, especificamente às minorias: negros, mulheres, população LGBTQIA<sup>+70</sup>, alimentados pelo racismo, pela aversão às classes subalternas e pela naturalização das desigualdades sociais, além da responsabilização dos indivíduos pela sua condição de vulnerabilidade. Poggi (2019) argumenta que uma das fontes desse discurso de ódio e de intolerância está imbricada com as relações de classe do capitalismo, uma vez que não se pode desprezar o fato de que a classe trabalhadora, a mais acometida por tais discursos e por toda espécie de preconceitos, tem cor, gênero e orientação sexual. São estes indivíduos que formam, portanto, as parcelas mais vulneráveis na contemporaneidade do capitalismo e isto não se deve por se tratar de um resquício oriundo do nosso passado colonial escravagista. Segundo a autora, isso ocorre:

[...] porque, como tudo o mais no capitalismo, o preconceito também é subsumido pelo capital, integrado de forma mais eficiente para maximizar a sua reprodução ampliada. Por estarem em situação mais frágil e vulnerável, deles é extraída uma taxa ainda maior de mais-valia, ou seja, estes são submetidos à superexploração pelo capital. E é por isso que é possível ver um aumento exponencial do ódio em países periféricos de conformação étnico-racial variada complexa (POGGI, 2019, p. 78).

<sup>69</sup> O conceito de hegemonia, segundo Gramsci, tem relação com os mecanismos, estratégias, processos utilizados pela classe que está no poder e que deseja impor a toda a sociedade o seu domínio, o que inclui também impor modos de ser e de existir (COUTINHO, 1992).

<sup>70</sup> A sigla representa: lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexual e o + representa as demais identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.

Diante do que acabamos de explicitar, é possível identificar tais aspectos conservadores e preconceituosos em falas públicas de Bolsonaro durante o seu governo. Como exemplo, tomamos o seu discurso a favor do trabalho infantil em um evento promovido pela Associação Brasileira de Bares e Restaurantes (ABRASEL), em Brasília, no dia 25 de maio de 2020:

*“Bons tempos, né? Onde o menor podia trabalhar. Hoje ele pode fazer tudo, menos trabalhar, inclusive cheirar um paralelepípedo de crack, sem problema nenhum”, afirmou Bolsonaro ao empresariado presente no Congresso Nacional da Abrasel, transmitido ao vivo e apresentado pelo presidente da entidade, Paulo Solmucci, como uma conversa do presidente com “donos de botequim” (RIBEIRO, 2020, grifos nossos).*

A referência aos bons tempos, no discurso saudosista de Bolsonaro, diz respeito ao período anterior à promulgação da Lei Federal nº 8.069/1990, período em que vigorava o Código de Menores de 1979 direcionado para a infância pobre desvalida, em situação de abandono potencialmente perigosa e que necessitava da tutela do Estado. Para esta infância, o trabalho era institucionalizado pelo Estado como meio de disciplinamento, tendo como justificativa a preservação da ordem e da moral. Naturalizando-se, desta maneira, a presença dos chamados “menores” nas fábricas, nos trabalhos de rua, nas casas das classes burguesas, nos latifúndios, nas escolas de ofícios, entre outros locais até os dias atuais.

Assim, esse governo ultraneoliberal, conservador e fascista encontrou consenso junto às classes trabalhadoras, evocando tais ideologias para pôr em prática os interesses privados do empresariado, reduzindo o máximo possível os conflitos em torno das pautas de seus interesses. Como afirmar e corrobora Mota (2019):

*[...] a ideologia burguesa interpela essa consciência imediata que a reconhece...faz com que uma política claramente contrária aos interesses dos trabalhadores encontre entre as massas as bases de sustentação passiva, mas por vezes ativa, que desequilibra a correlação de forças e sustenta a reação política (MOTA, 2019, p. 147).*

Dessa forma, o governo Bolsonaro dispôs de certa “liberdade” para dar continuidade a um conjunto de medidas austeras, conservadoras, e antidemocráticas durante seu governo, trazendo impactos, inclusive, para as políticas que tratam do enfrentamento ao trabalho infantil. No que tange a esse respeito, o direcionamento do orçamento federal para o PETI merece destaque, uma vez que se trata do principal programa federal responsável pelas ações estratégicas de enfrentamento ao trabalho infantil. É possível visualizar, através do conteúdo da Tabela 1 a seguir, que esse programa vem sofrendo um desfinanciamento progressivo e intenso,

principalmente a partir do pós-golpe, quando se instituiu a PEC nº 95/2016. Desde o governo Temer, anterior ao de Bolsonaro, o PETI já vinha sofrendo de “inanição severa”, sendo sustentado a conta-gotas por um orçamento ínfimo. Assim, o governo Bolsonaro apenas fechou o conta-gotas, permitindo que a execução do Programa fosse completamente zerada.

Segundo Oliveira e Viana (2022), os recursos federais disponibilizados para o PETI estavam localizados na rubrica denominada de *Ações estratégicas para enfrentamento ao trabalho infantil*, contudo, nos anos de 2021 e 2022, estava disposta como *Programa de erradicação do trabalho infantil*. Por sugestão das autoras, nomeamos o quadro a partir dessas informações. Oliveira; Viana (2022) apontam que, se tomarmos como referência o ano de 2016, que corresponde ao início da vigência do Plano Plurianual (PPA) até 2019, a perda de recursos que o programa sofreu nesse período foi em torno de R\$ 108 milhões de reais, ou uma perda de 94,7% (Tabela 1).

Tabela 1 – Investimentos federais direcionados ao Programa de erradicação do trabalho infantil<sup>71</sup> (2016-2022)

<b>Orçamento das ações estratégicas para o enfrentamento ao trabalho infantil<sup>72</sup> e do programa de erradicação do trabalho infantil<sup>73</sup></b>		
<b>Ano</b>	<b>Autorizado</b>	<b>Execução Financeira</b>
<b>2016</b>	R\$ 98,89	R\$ 113,96
<b>2017</b>	R\$ 17,42	R\$ 95,15
<b>2018</b>	R\$ 11,04	R\$ 10,42
<b>2019</b>	R\$ 6,29	R\$ 5,99
<b>2020</b>	R\$ 0,27	R\$ 0,00
<b>2021</b>	R\$ 0,43	R\$ 0,00
<b>2022</b>	R\$ 9,39	R\$ 0,00

Fonte: Oliveira; Viana, 2022.

As autoras também apontam a existência de um programa localizado no âmbito do Judiciário, criado em 2013; porém, desde 2016, passou a se configurar como *Programa de combate ao trabalho infantil e de estímulo à aprendizagem*. O responsável é o Tribunal Superior do Trabalho (TST). O programa atua na sensibilização e mobilização da sociedade, profissionais, crianças e adolescentes para o tema da prevenção e do enfrentamento ao trabalho infantil, através da realização de seminários, pesquisas e processos formativos sobre o tema.

<sup>71</sup> Valores em milhões de reais corrigidos pelo IPCA de abril de 2022.

<sup>72</sup> Órgão – Ministério da Cidadania: programa 2037 – Consolidação do SUAS/ Ações 2A65 – Serviços de Proteção Social Especial de Média Complexidade e / 219F – Ações de Proteção Social Especial.

<sup>73</sup> Órgão – Ministério da Cidadania: programa 5031 – Proteção Social no âmbito do SUAS/ 219F – Ações de Proteção Social Especial.

Não nos passa despercebido que o programa aponta explicitamente o estímulo à Aprendizagem como estratégia principal de prevenção e de enfrentamento ao trabalho infantil. Ou seja, há uma naturalização do trabalho para os adolescentes das classes subalternizadas. Na Tabela 2, é possível visualizar também o direcionamento de recurso federal para esse programa<sup>74</sup>:

Tabela 2 – Orçamento do Programa de Combate ao trabalho Infantil e de estímulo à Aprendizagem<sup>75</sup>

<b>Orçamento do Programa de combate ao trabalho infantil e de estímulo à Aprendizagem<sup>76</sup></b>		
<b>Ano</b>	<b>Autorizado</b>	<b>Execução Financeira</b>
<b>2016</b>	R\$ 439,04	R\$ 320,38
<b>2017</b>	R\$ 660,44	R\$ 468,79
<b>2018</b>	R\$ 1.298,27	R\$ 894,19
<b>2019</b>	R\$ 1.251,40	R\$ 1.025,95
<b>2020</b>	R\$ 479,89	R\$ 330,25
<b>2021</b>	R\$ 1.468,05	R\$ 349,28
<b>2022</b>	R\$ 546,34	R\$ 18,55

Fonte: Oliveira; Viana, 2022 (Adaptado).

Chama-nos a atenção que, especialmente nos últimos três anos, há uma redução significativa do orçamento referente ao que foi executado no programa, culminando num valor ínfimo no último ano do governo Bolsonaro. Concluimos, portanto, que a pauta do trabalho infantil se configurou como projeto de governo nesse período, tendo em vista que, notadamente, não houve privilegiamento de orçamento direcionado para o seu enfrentamento.

Segundo dados divulgados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua referentes a 2019<sup>77</sup>, no Brasil, dos cerca de 1, 8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 que estão em situação de trabalho infantil, há pelo menos 348 mil crianças e adolescentes entre 5 e 13 anos que encontram-se trabalhando no Brasil. A essa faixa etária não é permitido o trabalho, dessa maneira, um conjunto de políticas protetivas precisam ser acionadas para o seu devido afastamento das atividades de qualquer natureza (FNPETI,2021).

Estes dados também nos revelam que, do total de crianças e adolescentes nesta situação, cerca de 1,448 mil (um milhão quatrocentos e quarenta e oito mil) adolescentes estão na faixa entre 14 a 17 anos, ou seja, pela alta incidência nesta faixa etária, é possível perceber que há

<sup>74</sup> As normativas que dispõem sobre os recursos do referido programa no âmbito do TST são: Ato nº 419/CSJT, de 11 de novembro de 2013; Ato Conjunto TST.CSJT.GP nº 18, de 6 de maio de 2016.

<sup>75</sup> Valores em milhares de reais constantes corrigidos pelo IPCA de 2022.

<sup>76</sup> Órgão Superior – Justiça do Trabalho – Programa 0033: programa de gestão e manutenção do Poder Judiciário/Ação: 4256: Apreciação de causas na Justiça do Trabalho.

<sup>77</sup> Último dado disponível até o momento.

uma defasagem significativa na implementação de políticas para prevenção da inserção laborativa deste segmento. Além disso, pelo o que analisamos através das tabelas 1 e 2, há uma discrepância de investimento no PETI em relação ao Programa de combate ao trabalho Infantil e de estímulo à Aprendizagem, embora, ao analisarmos os valores referentes à execução financeira do programa, seja perceptível o quanto este último também foi impactado. Ou seja, parece haver um privilegiamento de uma determinada estratégia de enfrentamento em relação a outra<sup>78</sup>. Isso parece ocorrer, principalmente, quando se trata de adolescentes em situação de trabalho infantil.

Aos adolescentes entre 14 e 15 anos, somente é permitido legalmente a inserção laborativa através da condição de aprendiz. Enquanto na faixa entre 16 e 17 anos, além da Aprendizagem, é permitido o trabalho formal protegido. Entretanto, deve-se observar as atividades consideradas proibidas a menores de 18 anos que compõem a lista das piores formas.

Conforme o Quadro 3 a seguir, é possível identificar o trabalho infantil por faixa etária:

Quadro 3 – Trabalho infantil por grupos de idade (2019)

<b>TRABALHO INFANTIL POR GRUPOS DE IDADE (2019)</b>	
<b>Faixa Etária</b>	<b>Quantitativo</b>
5 a 9 anos	91 mil
10 a 13 anos	285 mil
14 a 15 anos	448 mil
16 a 17 anos	1 milhão

Fonte: FNPETI, 2021.

Em 2019, havia cerca de 704 mil crianças e adolescentes ocupadas em atividades listadas entre as piores formas, e as crianças e adolescentes negras e periféricas são as mais afetadas (FNPETI, 2021). As piores formas são aquelas atividades mais degradantes, mais insalubres, e nelas encontram-se, na maioria das vezes, aqueles indivíduos cujas condições de vida são mais precárias e seus rendimentos tendem a ser menores que os daqueles indivíduos que estão inseridos em outras atividades laborativas. Em outras palavras, a alta incidência das piores formas pode, também, sinalizar um aumento da superexploração do trabalho em que crianças e adolescentes, além de receberem uma remuneração insuficiente para suprir suas condições mínimas de reprodução, trabalham em atividades extremamente perigosas, penosas,

<sup>78</sup> É importante destacar que, desde 2018, não houve repasse de orçamento federal para o PETI. Logo em seguida, em 2019, ocorreu a extinção da CONAETI e, com isso, Oliveira e Viana (2022) apontam como principal impacto negativo o não cumprimento das ações e metas presentes no atual Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (2019-2022). Os municípios passaram a operar no enfrentamento ao trabalho infantil com o que ainda restava de orçamento, juntamente com o escasso orçamento da Política de Assistência.

com jornadas extensas e com sobrecarga de trabalho na maioria das vezes. Fazemos esta análise não com base na falta de garantia dos mínimos sociais, mas porque há relação com os mecanismos que denotam a condição de superexploração, trazida por Marini (2000) e Luce (2013).

Quanto às características dos adolescentes entre 14 e 17 anos ocupados no trabalho informal, a Pnad Contínua identificou que dos 1,4 milhão que estão em situação de trabalho infantil, 1,3 milhão exerciam atividades informais (FNPETI, 2021).

No que se refere à frequência escolar, a mesma faixa etária de adolescentes ocupados e que não frequentavam a escola somavam 251 mil, em 2019, dos quais 227 mil exerciam ocupações em condições informais, sendo 90,2% do total. Assim como do total de 1,2 milhão de adolescentes nessa faixa etária ocupados e que frequentavam a escola, 1,1 milhão destes estavam na informalidade, correspondendo a 94,2% do total. Ou seja, a informalidade não é uma excepcionalidade, mas é característica tanto dos que frequentam a escola quanto dos que não frequentam a escola (FNPETI, 2021).

Diante disso, como resposta à alta incidência dos dados apresentados anteriormente referentes, principalmente, aos adolescentes a partir dos 14 anos, a Aprendizagem Profissional vem se destacando e ganhando espaço entre as políticas públicas de enfrentamento ao trabalho infantil. O capital não abriu mão dessa força de trabalho ao estabelecer a idade mínima para o trabalho e a idade para iniciar a Aprendizagem, tornando-os disponíveis para o mercado. Entretanto, como vimos até agora, a Aprendizagem vem sofrendo diversas intervenções e mudanças em suas normativas que correspondem a portarias, decretos, instruções normativas, Leis.

Isso só denota a correlação de forças e disputa de interesses em torno da Aprendizagem Profissional. Além da tentativa de atrelar, à Aprendizagem e ao programa, sob o discurso do aumento da escolarização da juventude, a pauta da empregabilidade. A pauta da empregabilidade para os jovens não atende às condições da Aprendizagem para os adolescentes defendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 68, parágrafo primeiro:

*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.*

*§ 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 que traz claramente que a natureza do trabalho enquanto aprendiz é educativo (BRASIL, 1990, grifos nossos).*

Há muitas contradições no que se refere à ideia de trabalho educativo na atualidade, pois ele vem sendo capturado por diferentes perspectivas, como as que se aproximam da lógica do Capital Humano – a qual norteia a lógica da empregabilidade. Isso ocorre, principalmente, quando se relaciona o trabalho educativo com o discurso de que a educação deve ser uma espécie de aliada na potencialização do trabalho, resultando em ganhos em termos de desenvolvimento econômico, segundo argumenta Saviani (1994).

Contudo, de modo breve, a perspectiva do trabalho educativo a que trazemos diverge da perspectiva presente no conceito de empregabilidade. Enquanto o último está diretamente ligado aos interesses produtivos, de geração de lucro, o trabalho educativo a que o estatuto se refere corresponde a um processo formativo pedagógico que acompanha o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade e para o trabalho no futuro.

Portanto, os adolescentes não deveriam ser inseridos no programa sob a perspectiva da empregabilidade, pois está em desenvolvimento, em processo formativo de aprendizado sob a proteção do Estado, enquanto prepara-se para a inserção laborativa “no futuro”, diferente dos jovens adultos cuja inserção laborativa está ligada diretamente à necessidade de suprir a sua subsistência e da sua família.

Outra medida tomada pelo governo Bolsonaro, caracterizada como antidemocrática, se deu em pouco mais de 3 (três) meses após a sua posse, quando através do Decreto nº 9.759/2019 extinguiu cerca de 700 espaços de participação da sociedade civil, caracterizados como: conselhos; comitês; comissões; grupos; juntas; equipes; mesas; fóruns; salas e qualquer outra denominação dada ao colegiado (BRASIL, 2019).

Alguns destes espaços relacionados à criança e ao adolescente foram extintos e depois reformulados, além de sofrerem mudanças na sua composição, restringindo a participação da sociedade civil. Este é o caso, por exemplo, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI).

Outro espaço que deixou de existir foi o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP), um espaço de discussão do Programa de Aprendizagem profissional de participação quadripartite, representado pelo governo, empresariado (empregadores), sociedade civil e trabalhadores, e que existia desde o primeiro mandato do governo Dilma. A nosso ver, a restrição de participação da sociedade civil nesses espaços, ou até mesmo a sua extinção, denota

o caráter antidemocrático e autoritário do governo Bolsonaro, aprofundando ainda mais o que Felipe Demier chama de “Democracia Blindada”<sup>79</sup>.

No contexto brasileiro, esse tipo de democracia burguesa ganha novos contornos em determinados momentos, tonando-se, segundo o autor, cada vez menos democrática, ou seja, mais restritiva, e, portanto, mais violenta através de diversos mecanismos de blindagem (DEMIER, 2017). No caso do governo Bolsonaro, as estratégias de consenso utilizadas restringem ou impedem em alguma medida a participação da sociedade civil em espaços de discussão da política, como têm ocorrido, por exemplo, com a extinção do Fórum Nacional de Aprendizagem. Foi nesse espaço de participação quadripartite que se aprovou o II Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (2018-2022).

Entretanto, no governo Bolsonaro, essa relação Estado e Sociedade passou por mudanças significativas e, com isso, surgiram novas estratégias de consenso. Isso aconteceu, por exemplo, quando o Ministério do Trabalho e Previdência constituiu, por meio da Portaria STRAB/MTP nº 14.293/2021, um Grupo de Trabalho Tripartite (GTT) composto por representações apenas do Estado, empregadores (empresariado) e trabalhadores. Ou seja, esse espaço de discussão deixou de ser o espaço do Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP).

O objetivo da criação desse GTT consistia em apresentar estudos sobre a Aprendizagem e empregabilidade dos jovens cuja finalidade era produzir um relatório técnico, de título *Relatório Final - Aprendizagem Profissional e Empregabilidade de Jovens*, para levantamento de propostas que deveriam ser encaminhadas ao Conselho Nacional do Trabalho para se tornarem alvo de ações governamentais e, assim, dar um novo direcionamento à Aprendizagem Profissional. O GTT, enquanto espaço de consenso e de discussão da Aprendizagem Profissional, tornou-se também o *locus* onde estão representados os principais Aparelhos

---

<sup>79</sup> Ao chegar ao poder, em 2003, O Partido dos Trabalhadores (PT), tendo já se transformado em “partido da ordem”, o que Demier denomina de “transformismo”, acaba por implementar e completar o processo de blindagem da democracia burguesa brasileira. Pois, ao invés de realizar o que antes se propunha que era ser um obstáculo ao avanço do receituário neoliberal em curso, acaba por se tornar ele mesmo executor de tais medidas contrarreformistas. Desta forma, passou a “blindar” as demandas oriundas das camadas populares dos espaços decisórios de poder político. Assim, a democracia burguesa brasileira guarda algumas semelhanças com as democracias liberais dos países de capitalismo central que, a partir de regimes políticos reformistas, antes ancorados em um capitalismo regulado por pactos sociais e ampliação de direitos, após a Segunda Guerra Mundial passam também por uma metamorfose; isto ocorre, especialmente, em fins da década de 1970, quando se instaura a ofensiva neoliberal e esses países transformam-se em regimes contrarreformistas. Agora, vê-se um capitalismo desregulado e com redução de direitos. Neste cenário, então, instaura-se uma grande vala que separa o povo e a presidência (DEMIER, 2017).

Privados de Hegemonia (APHs)<sup>80</sup> que vêm dando direcionamento à Aprendizagem e, por conseguinte, aos programas de aprendizagem profissional.

Retomando ao Grupo de Trabalho Tripartite (GTT) criado no âmbito do Ministério do Trabalho e Previdência (MTP) com a finalidade de tornar-se espaço de consenso para os novos rumos da Aprendizagem Profissional, reiteramos a ausência de diversos atores históricos na defesa da Aprendizagem na composição da bancada do governo, como o Ministério Público do Trabalho, representado pelos Procuradores do Trabalho; a Superintendência Regional do Trabalho, representada pelos Auditores Fiscais do Trabalho; os conselhos da criança e do adolescente (CONANDA); de erradicação do trabalho infantil (CONAETI); da juventude (CONJUVE); e da pessoa com deficiência (CONADE). Por fim, destacamos, ainda, a ausência do diálogo com as articulações no âmbito da sociedade civil, entre elas, o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI).

As mudanças e transformações que ocorreram em cada período na trajetória histórica da Aprendizagem Profissional acabam por reforçar as desigualdades de classe, instituindo e legitimando o lugar de subalternidade dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Continua-se, nesse contexto, a impelir os filhos e filhas da classe trabalhadora a se inserirem no mundo do trabalho, seja qual for a via: se a do trabalho infantil, especialmente através da informalidade, se através da Aprendizagem ou do trabalho formal protegido, que já não é mais a regra no contexto ultraneoliberal. A regra é o trabalho precário, a informalidade, o desemprego, a lógica empreendedora, entre outras.

---

<sup>80</sup> Sobre os APHs, retomaremos e aprofundaremos o assunto no capítulo seguinte.

### **3 O PAPEL DO ESTADO E DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NO BRASIL: DIRECIONAMENTOS NA LEI DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E IMPACTOS NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM**

#### **3.1 ATUAÇÃO DO ESTADO E DO EMPRESARIADO NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Aqui, tomamos emprestado de Gramsci<sup>81</sup> a sua concepção de Estado Ampliado a fim de compreender o papel do Estado na sociedade capitalista, sua relação histórica com o privado e a intervenção de ambos na educação moldando a futura força de trabalho e a força de trabalho presente para o mercado; além disso, busca-se apreender o seu caráter de classe, enquanto instrumento de dominação da classe dominante. Segundo Marx (1969), o Estado moderno se funda na sociedade capitalista, assegura a propriedade privada, a mais-valia como meio de acumulação de riqueza e é expressão da luta de classes, ou seja, nele estão presentes as contradições existentes entre capital e trabalho.

Assim, conforme Marx (1969), o Estado Moderno não possui, em si mesmo, aspecto de universalidade, ou seja, nele não há neutralidade. Entretanto, a classe hegemônica consegue fazer com que, através da aparência, seus interesses privados adquiram aspectos universais, seja através de diferentes discursos ideológicos como “bem comum”, “interesse de todos”, entre outros, seja através de ações/intervenções em que predominem os interesses do mercado. Todavia, para que isso ocorra, o Estado precisa incorporar algumas das demandas da classe trabalhadora, contanto que não ponha em risco sua função maior que é a de salvaguardar a propriedade privada e a ordem vigente.

Desta maneira, compreendemos que o Estado é uma arena de tensões e de forma alguma é apropriado, especificamente, por uma única classe. Sobre isso, Mascaro (2013) afirma:

O Estado, portanto, é ao mesmo tempo um constituinte e um constituído dos movimentos contraditórios das lutas de classe, porque é atravessado por elas. Sendo o resultado de variáveis relações sociais concorrentes e em conflito, *o Estado não pode ser tomado como um elemento fixo do domínio de uma classe* (MASCARO, 2013, p. 74, grifos nossos).

Segundo Coutinho (1989), Gramsci compreende o Estado de forma ampliada enquanto uma superestrutura constituída por duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil.

---

<sup>81</sup> As concepções gramscianas aqui trabalhadas encontram suporte teórico nas leituras de Coutinho (1989).

Enquanto a sociedade política, ou o Estado no seu sentido estrito, exerce a sua dominação por meio da ditadura, da coerção por meio do monopólio do uso da violência, exercida através dos seus aparelhos de repressão, a sociedade civil, composta pelos aparelhos privados de hegemonia e produtores materiais, são responsáveis por difundir as ideologias, buscando manter a sua dominação por meio do consenso (VIOLIN, 2006).

Gramsci, segundo Coutinho (1989), tem uma concepção particular acerca do Estado Ampliado em sociedades ocidentais e defende que nestas sociedades há um certo equilíbrio entre essas duas esferas. Por isso, a luta de classes no ocidente tende a ser travada mais intensamente no âmbito da sociedade civil. Em outras palavras, o que Coutinho (1989) afirma é que, através dos Aparelhos Privados de Hegemonia, a classe dominante dá o direcionamento na sociabilidade capitalista às classes subalternas.

Em se tratando da particularidade brasileira, segundo Coutinho (1989), o Estado burguês historicamente se constituiu em uma relação íntima com as classes dominantes. Em outras palavras, segundo o autor, sua característica marcante se deve ao fato de ser resultante de revoluções passivas,<sup>82</sup> “[...] em que a supremacia da classe no poder se dava por meio da dominação (ou da ditadura) e não da direção político – ideológica (da hegemonia)” (COUTINHO, 1989, p. 182).

Dessa forma, concordamos com o autor que não é somente através da coerção que o Estado exerce sua hegemonia, mas também através do consenso, ou seja, através do consentimento ideológico, no âmbito da sociedade civil. Para Gramsci, a partir do que afirma Coutinho (1989): “[...] não há hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera do ser social”. (COUTINHO, 1989, p. 78).

Coutinho (1989) aponta que, de 1930 a 1980, o Estado burguês vivenciou uma dominação sem hegemonia. Isto se deve aos períodos que correspondem às duas ditaduras nesse espaço de tempo, o que não alterou a característica central do Estado nesse longo período como sendo corporativista e intervencionista sempre que necessário e sempre clivado por interesses privados.

Entre 1980 e 1990, no Brasil, ocorreu o período de transição democrática e expansão da sociedade civil exatamente no momento em que se instalou o neoliberalismo e se estreitaram

---

<sup>82</sup> Netto (1996) afirma que faz parte da particularidade da formação social brasileira que as classes subalternas sejam constantemente excluídas dos processos de direcionamento da vida social. No entanto, as classes dominantes têm se beneficiado disso se antecipando quanto às suas demandas e seus movimentos. A essa antecipação, Gramsci *apud* Coutinho (1999) denominou de Revolução Passiva (SANTOS, 2012, p. 112).

ainda mais as relações entre Estado e APHs apoiadas pelo discurso do estado mínimo, do privatismo, do voluntarismo, etc. Esta tendência permanece nos anos 2000 e 2016, porém, com um Estado marcado pelo perfil de conciliador de classes, sem, contudo, renunciar ao ideário neoliberal; isto é, aberto à expansão do privado sob a influência do capital financeirizado e à expansão da cidadania a partir do consumo e não do direito.

A partir do golpe de 2016 a 2022, tem-se o fim do período de conciliação de classes e a instalação de um Estado conservador, autoritário e antidemocrático, se tratando especialmente do desmantelamento de espaços de participação e de deliberação de políticas para se impor um projeto societário ultraneoliberal.

As tendências, destacadas acima, comparecem no âmbito da Política Educacional, no caso específico da nossa pesquisa, na esfera da Aprendizagem Profissional. É importante destacar que as políticas educacionais dos países periféricos, dependentes, como o Brasil, sofrem influência de alguns importantes organismos internacionais dos quais são membros, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e do Banco Mundial (BM). Ao nível nacional, de forma emblemática, tem-se os principais setores empresariais,<sup>83</sup> inclusive o Todos Pela Educação (TPE) que “[...] reúne os maiores bancos, indústrias, incluindo a agroindústria e as grandes corporações” (LAMOSA, 2020, p. 16).

Por isso, consideramos relevante a forma como estes organismos internacionais buscam direcionar a política de educação, no âmbito do Estado, seja através da ratificação de convenções, de elaboração de planos nacionais, através do apoio a pesquisas, estudos, relatórios e outros documentos que chancelem o comprometimento dos seus Estados-membros, alcancem o consenso global sob determinadas pautas e sirvam como base para direcionar as políticas, como no caso a da educação.

Tanto o Banco Mundial quanto a OCDE e outros organismos buscam, através de suas intervenções, fortalecer a dominação burguesa à medida em que também atuam como difusor de uma determinada visão de mundo em que as contradições geradas pelo próprio capital são

---

<sup>83</sup> Alguns deles, segundo Santos (2021), são: empresa Positivo, Eleva Educação, SEB AS, Eduinvest, Grupo Cogna (Kroton), Ananguera Educacional, Gerdau, Fundação Bradesco, Instituto HSBC, Fundação Roberto Marinho, além do instituto Unibanco, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, entre outros. Ressaltando o protagonismo do Todos pela Educação (TPE), que surge em meados de 2005 e ganha novos ares em 2014, momento em que é aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), através da Lei nº 005/2014 que, por sua vez, vai influenciar a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fortalecendo a pauta da Contrarreforma do Ensino Médio. O movimento TPE tem grande atuação tanto no âmbito da sociedade política quanto no âmbito da sociedade civil através dos seus muitos institutos descritos anteriormente e pelos meios de comunicação em massa (KOSSAK; VIEIRA, 2022).

encobertas sob o discurso de que a pobreza, o desemprego, são gerados pela falta ou pouca escolarização e aprendizagem dos indivíduos (SANTOS, 2021).

No âmbito nacional, diante do que foi exposto, é possível compreender as estratégias e pactuações entre Estado e empresariado, na formação de um bloco único, para aprovação da contrarreforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, e também, no que se refere aos novos direcionamentos que se pretende dar à Aprendizagem Profissional, conforme o documento relatório final do GTT que apresentaremos posteriormente neste subitem.

No que diz respeito ao Novo Ensino Médio, segundo (SANTOS, 2021), este apresenta uma perspectiva empresarial em analogia à cultura de uma empresa propriamente dita, reforçando características individuais com base em conceitos como:

[...] competitividade, eficiência, individualismo, liderança e empreendedorismo, desenvolvendo estratégias e competências compatíveis com a cultura e organização de uma empresa, e construindo um “futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo ‘dado como dado’, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo” (SANTOS, 2021, p. 37).

A inclusão da Educação Profissional – e, por conseguinte, da Aprendizagem Profissional – nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio nada tem de uma educação unitária, generalista, humanista, defendida por Gramsci. Na realidade, essa educação funciona muito mais como uma estratégia de agrilhoar os adolescentes e jovens à escola até que concluam a Educação Básica, apressar a qualificação para o mercado, produzir em larga escala uma força de trabalho sobrando, mas com algum grau de especialização, para um mundo do trabalho precário, em que a regra é a informalidade, o desemprego, o subemprego e o trabalho infantil.

Permanece, portanto, a separação entre trabalho intelectual e trabalho simples, pois as contradições do capital também permanecem: o pauperismo, o desemprego, a dificuldade de acesso a bens e serviços, entre outros. Enquanto não for possível suprimir a sociedade de classes, essas condições continuarão a compelir os adolescentes da classe trabalhadora a se inserirem cada vez mais precocemente na inserção laborativa, ou seja, traz impactos diretos na incidência do trabalho infantil.

No que diz respeito ao GTT, é possível identificar a convergência de posicionamentos entre Estado e mercado através da análise do documento que será apresentado a seguir. Sendo assim, apresentamos as propostas levantadas pelo GTT e que estão relacionadas de acordo com cada tema discutido no Documento-Relatório. O primeiro tema tratou sobre *Mecanismos de*

*incentivo ao cumprimento da cota, de efetivação do trabalhador após conclusão do contrato e de inclusão de jovens vulneráveis* cujas propostas foram:

1. Incentivos financeiros para as empresas que contratarem aprendizes além da cota mínima de 5%;
2. Incentivo à contratação de jovens vulneráveis, por meio de incentivos regulatórios e/ou financeiros. Seriam considerados jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social: I – adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; II – jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; III – jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; IV – jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; V – jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; e VI – jovens e adolescentes com deficiência;
3. Incentivos ao aumento da taxa de empregabilidade dos aprendizes após o término do contrato de aprendizagem, por meio da:
  - 3.1. Incentivos regulatórios e financeiros para a efetivação do aprendiz egresso na mesma empresa;
  - 3.2. Ampliação do contrato de aprendizagem de 2 para 3 anos, e, excepcionalmente, para os adolescentes de 14 e 15 anos incompletos, ampliação do contrato para 4 anos;
4. Trabalho em rede, com articulação de diversos atores de todos os níveis de governo e da sociedade civil para priorização do acesso de beneficiários de programas de assistência social a oportunidades de aprendizagem profissional, com atenção às disparidades regionais;
5. Qualificação estrutural no quadro do Ministério do Trabalho e Previdência, incluindo concurso para auditores fiscais;
6. Ampliação da publicidade institucional do programa, com campanhas permanentes de engajamento e de esclarecimento sobre a aprendizagem, inclusive com a disponibilização de ferramentas que ajudem as empresas a calcularem com maior acurácia a sua cota individual de aprendizes;
7. Implementação de censo periódico da aprendizagem profissional, por meio do levantamento de dados detalhados dos aprendizes e das empresas que participam do programa, como trabalho desempenhado, contratações, grau de escolaridade, renda mensal dos participantes, dentre outros (MTP, 2022, p. 7-8).

O diagnóstico apresentado no relatório do GTT que motivou as propostas levantadas foram:

- a) O baixo cumprimento da cota, que é em torno de 50%;
- b) Baixa empregabilidade dos egressos, em torno de 7% a 14%;
- c) A baixa focalização no público de vulneráveis, visto que, segundo o relatório em 2019, apenas 12% dos aprendizes eram beneficiários do Programa Bolsa-Família, entretanto, estes representam 20% da população geral.

Há algumas observações importantes acerca deste primeiro bloco que precisamos fazer inicialmente. Percebe-se, como primeiro ponto de pauta, uma proposta de “premiação”, por meio de incentivos fiscais para o empresariado/empregador que contratar acima da cota mínima, quando o Decreto nº 9.579/2018 “obriga” tais estabelecimentos a cumprir a cota entre 5 % e 15% de aprendizes (BRASIL, 2018).

Grande parte dos setores empresariais, historicamente, como pudemos perceber, têm muita resistência em cumprir a cota de Aprendizagem e preferem muitas vezes pagar a multa aplicada pelos auditores fiscais do trabalho durante a fiscalização de tais estabelecimentos do que cumprir a cota mínima estabelecida nas normativas. O próprio documento apresentou dados concretos: “Em dados de novembro de 2021, temos 488.536 aprendizes no Brasil, o que representa somente 50% das vagas decorrentes da cota mínima prevista na CLT” (MTP, 2022, p. 7).

No contexto capitalista, o endurecimento das sanções e multas aplicadas ao empresariado/empregador descumpridor da cota mínima é uma das ações importantes. Inclusive, há uma proposta no II PNAP (2018-2022) para criar um Projeto de Lei (PL) que permita a alteração do valor atual da multa pelo descumprimento da lei da Aprendizagem, entretanto, ela não é retomada, pelo contrário, o discurso é de “estimular” o empresariado a contratar aprendizes por meio de “incentivos fiscais”. Além disso, aumentar o período de vigência dos contratos de Aprendizagem Profissional para 3 ou 4 anos não garante aumento da contratação de aprendizes, pelo contrário. O período máximo de 2 anos do contrato especial de Aprendizagem garante uma rotatividade das vagas que não foram efetivadas. Com o aumento do contrato por mais 1 ou 2 anos, essas vagas não estarão disponíveis, portanto, o efeito deverá ser a redução das vagas destinadas à Aprendizagem, ou seja, além da redução da contratação das vagas antes existentes, não haverá aumento de novas vagas.

O segundo tema abordado foi: *Alinhamento da demanda de qualificação profissional do setor produtivo aos cursos de aprendizagem profissional*, o objetivo era principalmente aumentar a empregabilidade dos egressos da Aprendizagem na própria empresa cumpridora da cota. Estes foram os encaminhamentos dados:

1. Obrigatoriedade de as empresas distribuírem os aprendizes contratados de forma aproximadamente correspondente à distribuição das famílias ocupacionais e/ou áreas tecnológicas que são contabilizadas para o cálculo da cota, exceto para os programas de aprendizagem que preparem o jovem para a Economia 4.0, nos termos da Portaria nº 671/2021, que poderiam ser utilizados como correspondência para quaisquer ocupações. Para os setores com dificuldades particulares para o cumprimento da cota de aprendizes nas atividades finalísticas, deveriam ser previstas regras específicas. Para todos os casos, deveria ser prevista regra de transição de alguns anos para a implementação total desse novo modelo de forma que tanto os empregadores quanto as instituições formadoras possam se preparar adequadamente;
2. Desenvolvimento de indicadores para as entidades formadoras que levem em consideração, no mínimo, a empregabilidade dos aprendizes egressos, a continuidade dos estudos e sua situação de vulnerabilidade ao entrar no programa de aprendizagem. É importante que o nível de vulnerabilidade do aprendiz tenha peso suficiente para incentivar a focalização do programa, premiar adequadamente as instituições que mais elevam a posição relativa de empregabilidade do jovem e afastar o incentivo ao “cherry picking”, ou seja, a seleção dos aprendizes em melhores condições prévias

para melhorar o desempenho no indicador. Os indicadores deveriam abarcar a empregabilidade na própria empresa cumpridora da cota, na mesma ocupação, na mesma família ocupacional e a empregabilidade geral. Os indicadores deveriam ser construídos de forma transparente e colocados em consulta pública previamente à sua aplicação. Com base no desempenho nos indicadores citados, poderiam ser criados *rankings*, premiações e selos de excelência para as instituições formadoras e para as empresas com melhor desempenho.

3. Mapeamento regionalizado e por setor econômico da demanda por formação profissional e divulgação em base pública para servir de referência para as entidades formadoras.

4. Divulgação dos perfis profissionais aplicados pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem e suas derivações regionais, para que sirvam de referência, de adoção não obrigatória, para as demais entidades formadoras.

5. Incluir como diretriz dos programas de aprendizagem que a formação dos aprendizes seja baseada em competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes), que possibilitem a transformação social através do programa e permitam aos jovens desenvolverem criticamente sua prática individual e coletiva no mundo do trabalho.

6. Criação de um banco de dados a partir da disponibilização voluntária de experiências pedagógicas do Programa de Aprendizagem, com o acompanhamento tripartite e a possibilidade de avaliação, diagnóstico e resgate das experiências bem-sucedidas das redes públicas e privadas, com o objetivo de aprimorar a qualidade da formação dos Aprendizes (MTP, 2022, p. 9-10).

O diagnóstico que gerou esse bloco de propostas levantou as seguintes informações:

- a) Entre 2019 e 2020, houve uma concentração da contratação de aprendizes, cerca de 60% na área administrativa;
- b) Havia baixa empregabilidade de egressos, nesse período, nessas mesmas ocupações ou ocupações do mesmo arco/família, variando entre 7% e 14%;
- c) Necessidade de alinhamento das bases educacionais, ou seja, a qualificação deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que sejam essenciais ao desempenho requerido pela ocupação demandada pelo mercado.

Nesse bloco, a discussão se dá em torno do aumento da produtividade do capital a partir do mapeamento e alinhamento dos programas de qualificação profissional às demandas do setor produtivo. O relatório aponta que a bancada dos trabalhadores não apresentou consenso acerca dos pontos 1 e 2, o que não acarretou nenhum prejuízo, pois o fato dela estar entre as outras propostas significa que a votação foi eficaz em revelar a convergência entre as bancadas do governo e dos empregadores em relação a estes pontos.

Em 2019, o Ministério da Economia produziu e divulgou um documento intitulado *Mapa de qualificação profissional: Metodologia para prospecção de demanda por qualificação profissional*, que trata acerca da Política de Qualificação Profissional, garantindo que os cursos profissionalizantes ofertados pelos programas acompanhem a demanda do mercado de trabalho. Percebe-se que este documento inspira as propostas levantadas no GTT para direcionar os programas de aprendizagem profissional de acordo com suas modalidades,

como sugere o primeiro tópico, privilegiando programas da modalidade de arcos ocupacionais em que o conjunto de habilidades e conhecimentos ofertados permitam que o aprendiz seja aproveitado em quaisquer ocupações correspondentes, aumentando suas chances de empregabilidade. Estão presentes as exigências cada vez maiores da polivalência e de uma pedagogia voltada para as competências, além de uma maior subordinação subjetiva do trabalhador, requerendo o desenvolvimento de “atitudes” ou competências socioemocionais que o qualifique para um leque de ocupações.

O tema 3 (três) trata sobre o *Alinhamento da Aprendizagem Profissional ao Novo Ensino Médio e ao Ensino Profissional e Tecnológico (EPT)*. Segundo as informações levantadas no diagnóstico presente no relatório:

a) Há um baixo engajamento do setor educacional na aprendizagem, uma vez que a rede de ensino desconhece as normativas da Aprendizagem Profissional e também é pouco participativa das ações específicas do programa;

b) Há baixa compatibilidade das normas educacionais com as normas da aprendizagem. Segundo o relatório apresenta, há conflitos entre os diversos normativos;

c) Há uma elevada evasão escolar no nível médio e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referentes a 2019 apontaram como principal causa a necessidade de trabalhar;

d) Oportunidade do Itinerário V e do aumento de recursos do Fundeb para o Ensino Profissional e Tecnológico, o que pode resultar, segundo o relatório, no combate à evasão escolar, na elevação da escolaridade e no aumento da empregabilidade entre os jovens, especialmente os mais vulneráveis.

O diagnóstico acima, norteou as seguintes propostas levantadas:

1. Compatibilização entre os arcabouços normativos da aprendizagem profissional, do Novo Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica de forma a evitar conflitos normativos, como alertado pela Nota Técnica, de 17 de dez de 2021, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, e incentivar a adoção de programas de aprendizagem profissional integrados a essas etapas de ensino, como já iniciado pela Portaria nº 671/2021 e pela Resolução CNE nº 3/2018, sendo que tal Nota Técnica e a Portaria e a Resolução citadas devem ser utilizadas como referência para a compatibilização entre a aprendizagem profissional e o Novo Ensino Médio.

2. Manutenção da obrigatoriedade da matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o Ensino Médio, e priorização de contratação de aprendizes que estejam matriculados e frequentando a educação básica. Neste caso, fica clara a manutenção da obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola até o Ensino Médio e altera-se o viés de priorização da idade para a escolaridade do indivíduo, ressaltando a estratégia de alinhamento da aprendizagem profissional à condição de estudante da educação básica do aprendiz. Cabe destacar que a proposta resguarda a priorização atual de adolescentes e jovens de 14 a 18 anos, mas inclui

também como público prioritário aquele jovem, em regra mais vulnerável, que possui mais de 18 anos e ainda está na educação básica.

3. Desenvolvimento de itinerários de formação na aprendizagem profissional, possibilitando que o jovem que possui contrato de aprendizagem profissional vinculado ao Itinerário V do Ensino Médio ou ao Ensino Técnico continue a sua trilha de formação em cursos de educação profissional tecnológica de graduação (tecnólogo) e permaneça com o contrato de aprendizagem ativo, seja por aditivo contratual ou por meio da previsão no início do contrato de trabalho do desenvolvimento do itinerário formativo, sempre respeitado o limite temporal legal máximo do contrato de aprendizagem. O objetivo é criar incentivos para que o jovem continue estudando após a conclusão do Ensino Médio.

4. Campanha de divulgação/sensibilização da aprendizagem profissional junto às Secretarias de Educação e demais atores da educação.

5. Criação de políticas públicas para a disponibilização de um período inicial de preparação para jovens vulneráveis antes do início do contrato de aprendizagem, com auxílio financeiro, de forma que os adolescentes e jovens que não estão no Itinerário V ou no Ensino Técnico possam ter incentivos para se manter na escola enquanto são melhor preparados para iniciarem as atividades teóricas e práticas.

6. Interiorização da aprendizagem profissional por meio da articulação do Ministério do Trabalho e Previdência com o Ministério da Educação e com as Secretarias Estaduais de Educação para oferta do Itinerário V do Novo Ensino Médio integrado com contratos de aprendizagem profissional em cidades do interior do país.

7. Promover ações de capacitação para os Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias e Profissionais da Educação, a respeito da aprendizagem profissional (MTP, 2022, p. 12-13).

Este bloco é um dos mais problemáticos quanto às propostas levantadas. Segundo as informações do documento-relatório, a bancada dos trabalhadores apresentou divergência com o item 3, enquanto a bancada dos empregadores se mostrou contrária ao item 5. Sobre este último, percebe-se a aversão do empresariado e do Estado em arcar com quaisquer custos adicionais referentes à Aprendizagem Profissional. Quando se trata de cumprir a cota de contratação de aprendizes por parte do empresariado, a solução é incentivo fiscal, entretanto, quando se trata de auxílio-financeiro para os adolescentes e jovens vulneráveis que não aderiram ainda ao itinerário formativo V, para que estes possam se manter na escola e se preparar melhor até iniciarem as atividades teóricas e práticas, a divergência logo revela os interesses antagônicos de classe. Outra questão que este item desvelou é que não é uma “escolha” do adolescente, e muito menos do jovem em condição de vulnerabilidade, aderir ou não ao itinerário formativo V.

Ora, dizer que há escolha é apenas a aparência do real, pois este discurso ideológico não deixa nítidas as contradições presentes que determinam as escolhas destes adolescentes e jovens que têm classe social e cor e, portanto, ocupam um lugar na sociedade capitalista em que sua única forma de subsistência provém da venda da sua força de trabalho. Para que um adolescente ou um jovem em tal condição seja capaz de escolher entre apenas estudar ou estudar e trabalhar ele teria que ter supridas todas as suas necessidades básicas: moradia, alimentação, saúde, educação, renda, entre outras. Porém, sua condição de vulnerabilidade já denota que isso não

ocorre, resultando muitas vezes no abandono escolar a fim de suprir suas necessidades por meio do trabalho. Logo, não se trata de escolha, como afirma Marx (1969):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1969, p. 6).

Outro ponto preocupante é o item 2 (dois), pois, embora afirme a continuidade da prioridade para a faixa etária dos 14 aos 18 anos, na verdade, prioriza a escolaridade: “[...] altera-se o viés de priorização da idade para a escolaridade do indivíduo, ressaltando a estratégia de alinhamento da aprendizagem profissional à condição de estudante da educação básica do aprendiz [...]” (MTP, 2022, p. 12). A questão é que entram, nessa lista de vulnerabilidades, os jovens adultos que ainda não concluíram a educação básica; se não há como prioridade principal a idade, acaba-se por privilegiar de modo geral os jovens adultos.

Os adolescentes egressos do trabalho infantil não têm como competir em pé de igualdade com um jovem adulto, ainda que ambos tenham a mesma escolaridade, visto que o último pode trabalhar em quaisquer ocupações e o adolescente possui restrições quanto à inserção laborativa em atividades perigosas descritas na convenção nº 182, da OIT, entre outras resguardadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que o protege especialmente por sua condição de pessoa em desenvolvimento. Neste item, percebe-se, mais uma vez, o privilegiamento dos jovens em detrimento dos adolescentes, uma tentativa de camuflar a preferência do mercado de trabalho formal pela força de trabalho adulta. Trata-se de uma outra “armadilha”, pois como vimos anteriormente grande parte da força de trabalho infantil está concentrada na faixa entre 14 e 17 anos e a informalidade nessa faixa etária é a regra, não a exceção.

O item 3 (três) desse bloco traz a possibilidade de incluir os tecnólogos nas cotas de Aprendizagem. Esta proposta tem sido duramente criticada por algumas organizações governamentais que ficaram de fora do grupo que representa o Estado no GTT, como o Ministério Público do Trabalho, Auditores Fiscais do Trabalho, entre outros. Estas organizações defendem que esta proposta, na verdade, descaracteriza a finalidade da Aprendizagem, pois se trata de uma formação básica, metódico-profissional e que tem como prioridade adolescentes. Esta proposta significa, para esses atores, a elitização da Aprendizagem, além de precarizar a inserção da força de trabalho de nível superior, tendo em vista que se contrataria a baixo custo uma força de trabalho com certo grau de especialização.

Por último, o relatório aborda o tema *Regulamentação da definição das funções que demandem formação profissional*. Este tema está ligado à contabilização das cotas, uma vez que o cálculo da porcentagem de 5% a 15% é feito em cima do número de trabalhadores existentes no estabelecimento que demandem formação profissional. É a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) quem especifica quais são estas ocupações. Da base de cálculo, são excluídas apenas as funções que demandem formação de nível técnico, superior, além daquelas que se caracterizam como sendo cargos de direção, gerência ou de confiança (MTP, 2022).

O diagnóstico levantado pelo relatório, identificou:

- a) Dificuldade de aprendizagem em algumas ocupações, como aquelas vistas anteriormente, a exemplo das ocupações de segurança que demandam portes de armas e motoristas rodoviários. São atividades que possuem restrição quanto à faixa etária, e foi constatado no relatório apenas 0,6% da cota de aprendizagem nesses setores;
- b) Ocupações de baixa qualificação, como servente de obras, faxineiro, entre outras, apresentam taxa de cumprimento de cota de cerca de 23%;
- c) Ocupações com demanda por formação, como nível técnico e tecnólogo, apresentam altas demandas para qualificação, porém não entram na contabilização das cotas.

As propostas levantadas que tomaram por base o diagnóstico acima foram:

1. Incluir na base de cálculo da cota de aprendizagem as ocupações que exigem formação de nível técnico e tecnólogo;
2. Excluir da base de cálculo da cota de aprendizagem as ocupações que, para o seu desempenho, necessitem de habilitação para o exercício de atividades de segurança privada ou condução de veículos e máquinas;
3. Criação de mecanismo que permita e crie incentivos para que empresas que não tenham obrigação de cumprimento da cota de aprendizagem contratem aprendizes em nome de outras empresas que possuam dificuldades no cumprimento da cota;
4. Possibilitar que o cálculo da cota ocorra considerando o conjunto de estabelecimentos da mesma empresa, desde que dentro da mesma unidade da federação, para aquelas empresas que cumpram mais que o mínimo da cota e/ou possuam percentual elevado de focalização no público vulnerável;
5. Não considerar no cálculo da cota legal pessoas com contrato de trabalho suspenso;
6. Considerar como base do cálculo a média de empregados dos últimos 12 meses (MTP, 2022, p. 15).

Quanto a este último bloco, o relatório aponta que a bancada dos trabalhadores mostrou divergência em todos os itens, com exceção do primeiro item. Repetidamente, tem-se o interesse de incluir nas cotas de aprendizagem os cursos de nível técnico e tecnólogo; claramente, é um nicho muito promissor que o capital deseja abrir. Basta imaginar os cursos técnicos na área da saúde para os quais já são disponibilizadas as vagas de estágio e possui

legislação que os regula, porém o que se busca é abrir mais espaços de precarização, reduzir ainda mais o valor da força de trabalho e aumentar as taxas de extração de mais valor. Incluir os tecnólogos, fomentar os cursos das instituições de Ensino Superior, de rápida formação para o mercado a baixo custo.

O item 4 (quatro) mudaria totalmente a legislação atual, pois o cálculo da cota mínima e máxima é feita por estabelecimento e não por unidades que uma mesma empresa possa ter numa determinada região. Isso reduziria ainda mais o número de vagas disponíveis para Aprendizagem Profissional. E o item 6 aponta na mesma direção. O aumento das cotas como promessa é meramente fictício, pelo que vimos até aqui. O que não aparece na essência de tais propostas é a necessidade do mercado de abrir nichos para expansão do mercado, na mesma medida em que precariza e torna a disputa pelas vagas de Aprendizagem ainda mais competitivas.

Corroboramos que os direcionamentos postos no Relatório Final, a partir da análise feita, revela mudanças significativas em relação às pautas consensuadas nos PNAPs. Nesse Relatório ganham destaque os interesses do mercado como se estes fossem as demandas da classe trabalhadora. A pauta da empregabilidade responde aos interesses do mercado em expandir a mercantilização dos programas através das parcerias público-privadas e implementação do EaD – que, por sua vez, reproduz e (re)atualiza a Teoria do Capital Humano.

A Aprendizagem Profissional, neste contexto, sofre riscos de ser instrumentalizada como estratégia de barateamento de força de trabalho especializada. Expandir as vagas de Aprendizagem para cursos técnicos e tecnólogos responde aos interesses dos APHs, que poderão lucrar duplamente com tal proposição, caso ela seja de fato implementada. Primeiro, porque o empresariado ligado às Instituições de Ensino Privado se beneficiaria em expandir sua oferta de cursos, quer sejam presenciais, quer sejam por EaD. Segundo, porque cursos técnicos e tecnólogos possuem uma duração relativamente maior que os cursos de Aprendizagem para nível básico e, assim, o empresariado contratante poderia diminuir ainda mais seus custos com força de trabalho em formação, pagando muito menos por cada aprendiz contratado.

O empresariado reconhece que esta força de trabalho produz bastante, estimulada pela possibilidade de efetivação e experiência profissional, especialmente num contexto tão competitivo para a faixa etária que mais sofre com desemprego. Em outras palavras, o capital sempre busca reduzir seus custos com força de trabalho ao mesmo tempo em que busca estratégias para aumentar a sua produtividade.

### 3.2 ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Segundo Fontes (2008), a partir do pensamento gramsciano, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) são o *locus* da “[...] organização, e portanto da produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser adequadas aos interesses do mundo burguês” (FONTES, 2008, p. 133), ao que Gramsci chamou de hegemonia ou dominação burguesa. Por fazer parte da sociedade civil, Gramsci o compreende como um lugar de contradições e de múltiplos interesses. Assim, os APHs também podem ser um *locus* propício para a batalha das ideias, e, portanto, “[...] capazes de opor-se resolutamente a este terreno dos interesses (corporativos), em direção a uma sociedade igualitária (‘regulada’) na qual a eticidade prevaleceria, como o momento ético-político da contra-hegemonia” (FONTES, 2008, p. 133). Para Fontes (2008):

Os Aparelhos Privados de Hegemonia ligam-se direta ou indiretamente ao solo da produção, permitindo compreender como diferentes tendências e contradições são traduzidas em formas mais ou menos organizadas de cultura e de consciência e chegam a condensar-se como projetos políticos (FONTES, 2008, p. 221).

A autora caracteriza os APHs como sendo um “duplo espaço de luta de classes, intra e entre classes”. É por meio destas organizações que se formulam e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se irradiam como práticas e como convencimento. Portanto, as vontades, as escolhas, as visões de mundo, no âmbito da sociedade civil não partem do indivíduo de forma natural, uma vez que as ideologias não estão dissociadas da sua base material histórica (FONTES, 2008).

No que se refere à Aprendizagem Profissional, a ação dos APHs tem se apresentado de maneira bastante expressiva. Motta e Andrade (2020) denominam esse processo de “empresariamento da educação de novo tipo”; nisso, as autoras destacam o protagonismo do empresariado no âmbito das políticas educacionais junto ao Estado, seja na formulação e implementação da própria política, seja através do gerenciamento de instituições e/ou através de parcerias público-privadas. Isto é, uma atuação combinada e dialética no âmbito do Estado *stricto sensu*, como também no âmbito da sociedade civil através dos seus APHs. Assim, para as autoras:

[...] à medida que o protagonismo do empresariado na educação, *ao vincular cada vez mais diretamente capacitação e trabalho*, exacerba essa tendência histórica da

sociedade de classes, qual seja, a subsunção da educação à forma e lógica da mercadoria. Diante da atual e forte concentração capital imperialista e das renovadas modalidades de exploração, bem como da ampliação da superpopulação relativa, *é necessidade deste empresariado, para concretização do seu projeto econômico e ético-político, não só o controle sobre o conteúdo da capacitação no que concerne ao exercício do trabalho, mas também sobre os mecanismos de apassivamento da classe trabalhadora* (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 75, grifos nossos).

O processo de “empresariamento de novo tipo”, destacado por Motta e Andrade (2020), expressa como se dá esse processo através desse bloco histórico, especialmente no contexto neoliberal, e a forma que atuam, isto é, “[...] como um bloco social-ético politicamente consistente e dirigente, apesar de suas tensões associadas, por exemplo, à repartição do mais-valor” (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021, p. 319-320). Assim, segundo seus interesses, deixa em evidência a lógica do mercado, seja através dos desmontes das políticas sociais, seja através, principalmente, do seu interesse econômico de alinhamento da educação de forma hegemônica aos interesses dos setores produtivos em busca de mais lucros. Nisso, percebe-se, ainda, o seu interesse marcadamente ideológico, no sentido de construir consensos, ideias, valores, e o direcionamento de uma educação que permita a permanência da condição de força de trabalho de um país periférico e dependente (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021).

Esse empresariado, segundo os autores:

[...] transcende um mero conjunto de empresários e denota, primeiramente, um conjunto de capitalistas proprietários [...] *vinculados aos mais diversos setores (industrial, financeiro, agropecuário, serviços e outros), que possuem capacidade técnica e dirigente, adquirida e não inata. A maior parcela desse empresariado é integrada por um quadro ativo e operante de prepostos, isto é, de funcionários da classe dominante, aos quais são confiadas as tarefas conectiva, educativa, persuasiva e organizativa* (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021, p. 317, grifos nossos).

No âmbito da educação, buscar concretizar tais interesses é o papel destes Aparelhos Privados de Hegemonia, e assim pretende-se moldar e adaptar a força de trabalho para produção e garantia de seus lucros; bem como para prepará-la para o não trabalho, pois é também seu interesse formar força de trabalho “sobrante”, engrossar as fileiras da superpopulação relativa, ao mesmo tempo em que as controla e as apassiva.

A Educação, de modo geral, serve ao modo de produção capitalista, como valorização da força de trabalho, pois uma de suas funções é agregar valor à mercadoria força de trabalho. À medida em que se investe em mais tempo de educação, se agrega mais valor. Ou seja, a valorização crescente da força de trabalho exige um tempo e investimento necessários para a sua própria valorização do valor.

No entanto, a educação profissional – e com isso destacamos também a Aprendizagem Profissional – é o “encurtamento desse tempo e desse investimento”. Isso implica no rebaixamento do valor dessa mercadoria força de trabalho ou para consumo imediato, não lhes permitindo muitas vezes as condições objetivas para agregar valor a si mesma que implique no aumento do custo de sua força de trabalho, ou pra compor um exército de trabalhadores sem acesso ao trabalho.

Atualmente, no âmbito da educação profissional, os diferentes APHs vêm atrelando à Aprendizagem cada vez mais o discurso ideológico da empregabilidade imediata. Assim, por sua vez, vêm encontrando variadas formas de ampliar seus lucros, sua dominação, seja através da mercadorização, seja através da mercantilização da Aprendizagem, ao mesmo tempo em que subsume cada vez mais o trabalhador ao capital.

A atuação dos Aparelhos Privados no aprofundamento do processo de mercantilização da Aprendizagem Profissional se faz importante para ampliar a dominação burguesa sobre a classe trabalhadora, uma vez que a Aprendizagem está ligada diretamente a um valor de uso: especificamente atendendo às exigências dispostas de acordo com a lógica da Teoria do Capital Humano cujos conhecimentos ofertados são voltados, principalmente, para o desenvolvimento de competências e habilidades; isto ao mesmo tempo em que se torna valor de troca, uma mercadoria a ser consumida e trocada no mercado por mais dinheiro, que se alimenta das desigualdades pelo não acesso de uma parcela da população à riqueza socialmente produzida. Segundo Andrade, Silva e Lamarão (2021):

Uma “educação escolar mercantilizada” é necessariamente uma educação que, no seu conteúdo e na sua forma, cerceia o desenvolvimento humano, oblitera a compreensão da realidade e reifica, enrijece e fetichiza as relações entre humanos e entre humanos e os produtos de suas próprias ações. É falar de um processo escolar que é consumido ao longo do tempo com cada vez menos utilidade direta; que faz cada vez menos sentido direto para quem a consome, a não ser quando vinculado a uma expectativa futura de alienação da mesma (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021, p. 316-317).

Nesse sentido, o empresariado assegura a sua dominação, formando uma extensa massa de trabalhadores que devem compor uma superpopulação relativa, apta para o trabalho, disposta e adaptada à informalidade, às diversas formas de empregos precários flexíveis e à aceitabilidade do desemprego. Não deixarão de compor a população economicamente ativa, mas também não há garantia de emprego.

Seguindo na direção da análise dos autores citados, esse processo desencadeado pelo aprofundamento da mercantilização no bojo da Aprendizagem também está ligado à lógica de um capitalismo periférico e dependente. No sentido em que contribui para a formação e

conservação de um extenso exército de reserva, para o rebaixamento do valor da força de trabalho empregada, aprofunda, também, a condição de superexploração, a pauperização e demais formas de trabalho precárias, como: trabalho análogo à escravidão, trabalho infantil, entre outras formas.

No que diz respeito ao processo de mercadorização, no bojo da Aprendizagem Profissional, isso vem ocorrendo a partir do estreitamento da relação público-privada nesse âmbito, como vimos que ocorreu, principalmente, no contexto do governo Dilma.<sup>84</sup> Apesar da Aprendizagem Profissional ser gratuita, ou seja, o aprendiz não arca com nenhum custo ao ingressar no programa, a relação público-privada tem permitido lucros aos interesses dos principais APHs, sob a anuência do Estado, seja através da abertura da possibilidade de redes de ensino privadas ofertarem cursos de aprendizagem com recursos do fundo público, seja através da oferta e ampliação do EaD, especialmente pelo Sistema S, sob o discurso de democratização do acesso e interiorização dos programas de aprendizagem, quando estas entidades recebem recursos públicos para investir em estrutura e recursos humanos para isso, entre outras coisas.

Esse processo que não ocorre separado do anterior, contribui para o agravamento da precarização da Aprendizagem, com a oferta de cursos de pouca duração, com o mínimo de investimento, e produz uma força de trabalho de baixo custo para ocupações mal remuneradas.

No bojo da Aprendizagem Profissional, o Sistema S é referência na produção de materiais pedagógicos, na oferta de uma variedade de cursos, na produção de pesquisas voltadas para direcionar a formação e a qualificação da força de trabalho e de inovação tecnológica, uma vez que está diretamente ligado aos diversos setores produtivos. Não é à toa que o Sistema S é chamado Serviço Nacional de Aprendizagem, sendo o principal responsável pela formação da força de trabalho desde a gênese da Aprendizagem no Brasil e atuando historicamente junto ao Estado. Por isso, também, está presente nos espaços de decisão política junto às demais Confederações Nacionais representadas pelo empresariado dos diversos setores produtivos, influenciando portarias, decretos, leis, planos, programas, entre outros.

### **3.2.1 A atuação da Confederação Nacional das Indústrias na Aprendizagem Profissional**

Dentre todos os APHs que identificamos nos documentos a que nos propomos a investigar, seja no que diz respeito a Lei nº 13.415/2017, de Contrarreforma do Ensino Médio,

---

<sup>84</sup> Ver capítulo 2, subitens 2.2.2.

ao II PNAP (2018-2022) e ao relatório final do GTT, da Aprendizagem Profissional, destacamos a Confederação Nacional da Indústria (CNI) como o de maior relevância para a nossa pesquisa. Primeiro, por se tratar de uma importante fração da burguesia nacional que desde a sua origem atua organicamente junto ao Estado, desde então, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento político e econômico segundo apontam os autores Fernandes (1976)<sup>85</sup> e Oliveira (2013). Segundo, pela sua atuação histórica na Educação durante o período desenvolvimentista, atuando na formação e qualificação de força de trabalho, especialmente no que tange à aprendizagem no período getulista, quando essa se torna efetivamente política de Estado. Em terceiro lugar, pela sua forte atuação empresarial, especificamente desde a década de 1990, na política de Educação sob a ideologia neoliberal, apoiada na Teoria do Capital Humano. Como afirma Mello (2021): “[...] a educação sempre foi apontada por esta fração como setor estratégico chave tendo em vista, de acordo com os mesmos, a intenção de formação profissional de trabalhadores e trabalhadoras para a indústria” (MELLO, 2021, p. 181).

Além disso, Rodrigues (1998) também defende a CNI como um dos mais representativos APH's da classe dominante, pois este atua como uma espécie de “Estado-Maior intelectual da burguesia, capaz de aglutinar em torno de si os germes da vontade coletiva dos industriais, a qual pretendem tornar universal” (RODRIGUES, 1998, p. 42).

Essa importante fração da burguesia brasileira, ao longo da sua trajetória, sempre buscou estratégias de associações a fim de aglutinar e defender melhor os seus interesses. Um exemplo disso é a fundação da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), em meados de 1820. Logo depois, em 1904, criou-se o Centro Industrial Brasileiro (CIB), transformado em Confederação Industrial do Brasil (CIB), em 1933; e, por fim, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 1938 (MELLO, 2021). Atualmente, representa 27 federações industriais, em torno de 1.250 sindicatos patronais e estas são filiadas a mais de 700.000 (setecentas mil) indústrias<sup>86</sup>.

Além disso o CNI também administra uma tríade pedagógica composta pelo: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de 1942; pelo Serviço Social da Indústria (SESI), de 1946, e pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), de 1969 (MELLO, 2021). Para nosso estudo, nos interessa especificamente o SENAI, o qual abordaremos posteriormente ao tratarmos do Sistema S, que consta na Lei Nacional de Aprendizagem e compõe o conjunto de

---

<sup>85</sup> Ver FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

<sup>86</sup> Ver o site da CNI disponível em: <https://cni.gupy.io/>. Acesso em: 5 set. 2022.

entidades formadoras prioritárias na formação de aprendizes. Ou seja, a CNI, além de ser um APH que possui ampla influência no Estado enquanto sociedade política, também possui ampla capilaridade na sociedade civil, utilizando-se disso e do seu prestígio para controlar e (con)formar as classes subalternas, sendo um dos principais difusores dos ideais burgueses.

Segundo Evangelista (2020):

A CNI, cujos intelectuais orgânicos têm como principal responsabilidade a função organizativa, atua de maneira que seus interesses penetrem não apenas na sociedade civil, mas também se insiram no interior das agências da sociedade política na intenção de obter a direção das políticas públicas que lhe interessam (EVANGELISTA, 2020, p. 107).

Nessa linha, a CNI, que compõe a bancada dos empregadores do GTT da Aprendizagem, tem amplo interesse na articulação do Novo Ensino Médio integrado à Educação Profissional por meio do itinerário formativo V cujo impacto é a flexibilização e precarização das condições de vida e de trabalho dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora. Uma prova disso são as propostas da indústria para as eleições de 2022 que dizem respeito à juventude, educação e mundo do trabalho. Eis uma de suas propostas em relação ao documento: “Políticas de Emprego: reunir trabalhadores e empresas”, o qual apresenta propostas de combate ao desemprego, aos altos índices de desocupação, à informalidade, à baixa qualidade da educação e às rápidas mudanças tecnológicas. O documento também permite visualizar quem é seu público-alvo, explicitado na seguinte proposta: “Avançar em programas de formação *especificamente dirigidos para jovens que não ingressaram no mercado de trabalho, incluindo aqueles que já saíram do Ensino Médio (jovens nem/nem)*” (CNI, 2022, p. 5, grifos nossos).

Os objetivos e propostas da CNI estão articulados a um dos objetivos do itinerário formativo V, que é estimular os adolescentes da classe trabalhadora a “escolhê-lo” sob o discurso ideológico da empregabilidade, apoiado na Teoria do Capital Humano. Para isso, divulgam dados fornecidos a partir do movimento TPE, que tratam acerca da participação de adolescentes do Ensino Médio em programas educacionais profissionalizantes, os quais seriam atualmente em cerca de 11% enquanto em países da OCDE e América Latina esse percentual chega a variar de 20% a 40% (CNI, 2022, p. 34, grifos nossos).

Ou seja, há uma forte ênfase na Educação Profissional, cujo carro-chefe atualmente é Aprendizagem Profissional, a partir da readequação do currículo e do formato do Ensino Médio à realidade do setor produtivo. Isso é possível perceber a partir da discussão de um dos temas abordados pelo relatório final da Aprendizagem intitulado: *Alinhamento da demanda de*

*qualificação profissional do setor produtivo aos cursos de aprendizagem profissional*, particularmente, na proposta 5 desse tema no trecho:

Incluir como diretriz dos programas de aprendizagem que a formação dos aprendizes seja baseada em competências profissionais (*conhecimentos, habilidades e atitudes*), que possibilitem a transformação social através do programa e permitam aos jovens desenvolverem criticamente sua prática individual e coletiva no mundo do trabalho (MTP, 2022, p. 10, grifos do autor).

O discurso da CNI é o de que a indústria não encontra disponível no mercado força de trabalho qualificada, tomando isso como uma de suas metas, visando ao aumento da produtividade e da competitividade. Diante disso, o que está em curso, desde o golpe de 2016, com esses novos direcionamentos das políticas educacionais, tanto no que diz respeito à contrarreforma do Ensino Médio como no que diz respeito à aprendizagem profissional, tem a ver com novas e velhas formas de controle e de modelagem da classe trabalhadora, como afirma Lamosa (2020):

O golpe foi para a educação, portanto, a estratégia nos marcos da autocracia burguesa e na conjuntura de ascensão fascista para recalibrar a formação dos trabalhadores, ajustando essa formação aos processos de uberização do trabalho que exigem: conformismo, adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da elaboração de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe (LAMOSA, 2020, p. 18).

Outra importante questão é que a preocupação, por parte da CNI – e das demais frações burguesas que ela representa –, em direcionar, de forma combinada, o Novo Ensino Médio integrado à Aprendizagem, tem a ver com o seu nítido interesse em apropriar-se dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Isto está exposto em um documento publicado pela CNI, em 2021, cuja intenção é propor medidas e direcionamentos ao estado brasileiro para mitigação da crise econômica, agravada com a pandemia da Covid-19, em 2020.

O documento tem por título: *Propostas de retomada da indústria e geração de emprego*, nele está descrito explicitamente o seu objetivo: “[...] tornar as escolas dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem elegíveis para receber recursos do FUNDEB” (CNI, 2021, p. 55). A normativa que o regulamenta, a Lei nº 14.113/ 2020, em seu artigo sétimo, refere-se que a elegibilidade do Sistema S estaria “[...] condicionada ao estabelecimento das parcerias construídas e reguladas pelas Unidades da Federação”. Por isso, com a intenção de assegurar estes recursos, a CNI se compromete, com máxima celeridade, a se empenhar na implementação de tais mudanças, a saber, do Novo Ensino Médio integrado à Educação Profissional. O sistema

Nacional de Aprendizagem receberia esses recursos do FUNDEB, pois faz parte tanto da rede de educação básica quanto da rede que oferta cursos de Educação Profissional.

Os recursos do Sistema S são oriundos de recolhimentos compulsórios sob a folha de pagamento das empresas relacionadas a cada setor específico e cuja alíquota pode variar entre 0.2% a 2,5%. Em contrapartida, há o Projeto de Lei nº 6505/19 em tramitação na câmara dos deputados cujo teor, de forma breve, consiste em tornar facultativa a contribuição das empresas ao Sistema S e que esta também seja limitada a 1% da remuneração paga mensalmente aos empregados.

Em outras palavras, o empresariado vem buscando reduzir sua participação na socialização dos custos da formação da força de trabalho. Isso ocorre sob o discurso de que os valores estabelecidos para o recolhimento atuais são onerosos para os empregadores, ao mesmo tempo em que busca estrategicamente se apropriar dos recursos do fundo público como já é feito com o FNDE desde o governo Dilma<sup>87</sup>, para expandir seus lucros, investindo o mínimo possível na Aprendizagem Profissional e ampliando a sua mercantilização.

### **3.2.2 O Sistema “S” e a sua atuação no Programa de Aprendizagem**

A gênese do Sistema S, em termos de normativos legais, tem a ver com a constituição de 1937, durante o governo getulista. Entretanto, desde meados de 1909, já havia no Brasil diversas escolas de ofício para aprendizes e artífices ligados inicialmente aos ofícios de marcenaria, alfaiataria e sapataria e demais mercadorias artesanais. Somente um pouco depois, especialmente em São Paulo, começam a surgir algumas escolas com ofícios voltados para indústria e pequenas fábricas, a exemplo do ofício de torneiro mecânico, mecânico e eletricista, entre outros. Período em que as empresas ferroviárias também demandam qualificação de força de trabalho para manutenção de seus transportes e surgem, com isso, escolas específicas para tais ofícios (CUNHA, 2000).

Destarte, diversas iniciativas foram criadas para atender à demanda por força de trabalho qualificada. Contudo, não era uma obrigatoriedade que os setores produtivos investissem em qualificação da sua força de trabalho, já que não havia qualquer normativa que regulasse sobre isso. É a Constituição de 1937, no artigo 129, que vai tratar pela primeira vez da obrigatoriedade das indústrias e dos sindicatos em criar escolas especializadas voltadas para os filhos dos operários e associados.

---

<sup>87</sup> Ver Capítulo 2, subitem 2.2.2.

Em meados da década de 1940, durante o Período Vargas (1930-1945), a chamada reforma Capanema no âmbito educacional foi muito influenciada pelos ideários burgueses nacionalistas do Estado Novo além da preocupação da burguesia com a formação moral e cívica dos trabalhadores. A reforma de Capanema concilia as políticas educacionais à divisão socioeconômica do trabalho, contribuindo para a consolidação da dicotomia entre ensino secundário e o profissional. Este, subdividido em Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Desta forma:

O ensino secundário teve a organização alterada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, mas manteve-se vinculado ao Ensino Superior, ratificando seu objetivo de formador da classe dirigente. O ensino profissional voltava-se para a formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores e, no caso do Ensino Normal, para a docência (LOPES, 2019, p. 8).

Assim, é criado, paralelo à oferta do ensino na educação pública, “[...] um sistema complementar de formação profissional: o Sistema S. [...] nele, o setor privado assume, em parte, a responsabilidade de organizar um sistema de educação para os trabalhadores” (LOPES, 2019, p. 9).

A educação profissional passa a ser ofertada tanto através da rede pública de ensino como também através do sistema público-privado do Sistema S. As leis orgânicas instituídas nesse período ampliam e consolidam a educação profissional, segundo Medeiros Neta; Lima; Nascimento (2018):

- a) 30 de janeiro de 1942, Decreto-lei nº 4.073 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) 28 de dezembro de 1943, Decreto-lei nº 6.141 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- c) 20 de agosto de 1946, Decreto-lei nº 9.613 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Atualmente, o Sistema S é composto por 9 (nove) instituições que prestam serviços de interesse público e são vinculadas, de forma independente, por confederações e federações empresariais dos diversos setores produtivos e sindicatos. Dentre os serviços ofertados por estas instituições, estão: os cursos técnicos, pesquisas, atividades culturais, esportes, entre outras (Quadro 4) (SAMPAIO, 2021).

Quadro 4 – Sistema S

<b>Instituições que compõem o Sistema S</b>	<b>Regulamentação</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Atuação</b>
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)	Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.	CNI	I - Formação Profissional.

Serviço Social do Comércio (Sesc)	Decreto-Lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946.	CNC	I - Oferta serviços de assistência técnica; II - Promoção de bem-estar social; III - Oferta de educação básica, educação profissional.
Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac)	Decreto nº 57.375, de 2 de dezembro de 1965.	CNC	I - Educação profissional
Serviço Social da Indústria (Sesi)	Decreto nº 57.375, de 2 de dezembro de 1965.	CNI	I - Atua no desenvolvimento de tecnologias e serviços médicos relacionados à segurança e à saúde do trabalhador na indústria; II - Presta consultoria e assessoria em ergonomia às empresas; III - Atuação na Educação Básica e na formação Profissional
Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae)	Decreto nº 99.570, de 9 de outubro de 1990.		I - Atua no planejamento, coordenação e orientação de programas técnicos, projetos e atividades de apoio às micro e pequenas empresas, particularmente às relativas às áreas industrial, comercial e tecnológica.
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar)	Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991.	CNA	I - Formação Profissional Rural; II - Promoção de bem-estar social; III - Assistência Técnica e Gerencial.
Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat)	Lei nº 8.706, de 14 de setembro de 1993.	CNT	I - Formação Profissional.
Serviço Social de Transporte (Sest)	Lei nº 8.706, de 14 de setembro de 1993.	CNT	I - Promoção de bem-estar social
Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop)	Decreto nº 3.017, de 6 de abril de 1999.	Organização das cooperativas brasileiras (OCB)	I - Atua na formação profissional; II - Promoção de bem-estar social dos trabalhadores e dos cooperados das cooperativas; II - Monitoramento, supervisão, auditoria e o controle em cooperativas em todo o território nacional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Entretanto, segundo o Decreto nº 9.579/2018, que regula a Aprendizagem Profissional, apenas essas são consideradas entidades formadoras que compõem o Sistema Nacional de Aprendizagem:

- 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 (BRASIL, 2018).

O SENAI foi o primeiro a ser criado. Em 1942, no dia 22 de janeiro, foi assinado o Decreto-Lei nº 4.048, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), logo depois entrou em vigor o Decreto-Lei nº 4936, de 7 de novembro do mesmo ano, designando-o como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial durante o Estado Novo getulista, de caráter privado e gerido pelas patronais da indústria. Por ora, o SENAI tinha a função de solucionar a falta de força de trabalho qualificada, num contexto de expansão da indústria e de conflito no cenário internacional com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Iamamoto e Carvalho (2014) aponta que o processo de qualificação nesse período ocorria de modo geral no interior das próprias empresas direcionadas para operários “adestrados e semiquilificados”. Porém, para aquelas funções mais qualificadas, especificamente aquelas de comando e técnicas, o empresariado importava força de trabalho exatamente para as funções requeridas, o que parecia ser mais vantajoso naquele momento tanto para o Estado quanto para o empresariado (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Mas, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, com o grande fluxo migratório interno de força de trabalho e com a pressão dos movimentos sindicais e populares, o Estado se viu pressionado a assumir gradualmente a educação básica e financiar atividades educacionais profissionalizantes para os setores mais marginalizados da classe trabalhadora. Todavia, segundo as autoras, questões de ordem orçamentária levam o Estado a pressionar o empresariado industrial a ofertar qualificação da força de trabalho, fazendo com que o empresariado industrial “[...] assumira diretamente – isto é, com recursos próprios – encargos no processo de adensamento tecnológico da força de trabalho coletiva” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 269).

Para a autora, a criação do SENAI corresponde a um novo ciclo de expansão do modo de produção capitalista e sua instituição envolve dois aspectos principais:

O atendimento objetivo ao mercado de trabalho, no sentido de supri-lo de trabalhadores portadores das qualificações técnicas necessárias, e a produção de uma força de trabalho ajustada psicossocialmente (ideologicamente) ao estágio de desenvolvimento capitalista (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 280).

O SENAI atualmente possui duas grandes linhas de ação: a de serviços educacionais, que engloba desde a educação básica, com cursos de Formação Inicial e Continuada<sup>88</sup> (FIC), cursos Técnicos de Nível Médio e cursos de Formação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. A outra linha de ação é de serviços técnicos que envolve desde pesquisas e inovação até assessoria e informação tecnológica (SENAI, 2023).

Posteriormente, o SENAC é criado em 10 de janeiro de 1946, a partir do Decreto-Lei nº 8.621, enquanto o Decreto-Lei nº 8.622, instituído no mesmo período, tratava da Aprendizagem Comercial. Inicialmente, a instituição se concentrou em qualificar os aprendizes adolescentes para o comércio, filhos da classe trabalhadora utilizando-se do sistema de escolas particulares. Somente na década de 1960, o SENAC expande com uma rede de escolas próprias, ofertando cursos de qualificação para os trabalhadores independentemente da idade.

O SENAC oferta cursos e programas de qualificação nas modalidades: FIC, cursos Técnicos de Nível Médio, e de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação.

Assim, o empresariado industrial e as demais frações, diante da inevitabilidade de assumir a aprendizagem ou o ensino industrial aos filhos e filhas da classe trabalhadora, aproveitou a oportunidade também para ser o ajustador dessa força de trabalho e também contribuir para o aumento da produtividade (CARVALHO, 2011).

Assim, a Educação Profissional oferecida por essas instituições não se tratava apenas de ensinar um ofício, havia a intencionalidade de ajustamento e (con)formação dos trabalhadores. Segundo Fonseca (1961):

Um dos aspectos que mais impressiona a quem percorre o texto da Lei Orgânica do Ensino Industrial é aquele [sic] referente à orientação educacional. Pela primeira vez, no Brasil, introduziram-se em escolas industriais federais aqueles cuidados com os alunos. Agora, já não se tratava mais de apenas instruir a juventude para as fábricas, ensinando-lhe um ofício, ou um grupo de ofícios da mesma família; visava-se a um fim muito mais elevado, pois que se *desejava acompanhar a sua formação espiritual e intelectual, de modo a ajustar os jovens à sociedade em que vivessem, tornando-os úteis ao seu país e compenetrados de seus deveres morais e sociais, como homens e como trabalhadores*. Passava-se, assim, da simples instrução ao problema mais geral da educação (FONSECA, 1961, p. 267-268, grifos do autor).

---

<sup>88</sup> Formação Inicial Continuada voltada para a capacitação, aperfeiçoamento em todos os níveis de escolaridade a partir do Ensino Fundamental, visando a inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

Quanto ao SENAR, este surge, a partir da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, que um de seus principais focos de atuação é a formação profissional rural. No que tange à formação profissional, a instituição possui oito linhas de atuação: agricultura, pecuária, silvicultura, aquicultura, extrativismo, agroindústria, agrosilvipastoril, prestação de serviços. Esta última se trata de pessoas físicas ou jurídicas que trabalham formalmente ou informalmente para outras pessoas. Sendo assim, se subdivide em três linhas de ação: áreas ocupacionais, famílias ocupacionais e títulos ocupacionais.

O SENAR promove educação profissional nas diversas modalidades: cursos FIC, cursos Técnicos de Nível Médio e cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

Quanto ao contexto do surgimento do SENAT, Paes (2005) afirma que, na década de 1990, também houve grande expansão dos trabalhadores do setor de transporte e que, até meados de 1993, era o Serviço Social da Indústria (SESI) quem atendia as demandas desses trabalhadores e era para onde, também, eram revertidas suas contribuições. Contudo, o SESI não conseguia suprir adequadamente as demandas desses trabalhadores.

Diante disso, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, em 14 de setembro de 1993, pela Lei nº 8.706/93, sendo referência na qualificação profissional voltada para os trabalhadores do transporte tanto coletivos quanto de cargas, seja aéreo, aquaviário, rodoviário, ferroviário ou autônomos (PAES, 2005).

Alguns dos cursos disponibilizados pela instituição são: escola de motoristas, qualificação de cobradores, simulador de direção, gestão, segurança na operação do transporte de carga e eficiência energética, entre outros.

A última instituição a surgir é a SESCOOP, através do Decreto nº 3.017, de 6 de abril de 1999, sob a administração da Organização de Cooperativas Brasileiras (OCB) a quem está vinculada enquanto entidade de formação e capacitação dos cooperados, dirigentes e funcionários.

Pela natureza diferenciada e diversificada das cooperativas, a SESCOOP foi criada com a finalidade de promover uma educação cooperativista cujos empreendimentos são ligados ao sistema OCB, ou seja, às chamadas cooperativas tradicionais empresariais (FERREIRA; SOUZA, 2018).

Para os autores Ferreira e Souza (2018), a educação cooperativista é diferenciada, visto que as cooperativas possuem duas dimensões, uma enquanto empreendimento e outra enquanto associação:

[...] apregoa-se que as propostas de capacitação dirigidas às cooperativas precisam inevitavelmente contemplar essas duas dimensões referidas. Assim, Garzón (1978, p. 35) enfatiza que *“uma competente formação econômica, administrativa e técnica deve vir acompanhada dum fundamentação doutrinária cooperativista, como a ‘alma da cooperação’”* (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 780, grifos nossos).

Desta forma, a educação cooperativista é central para o desenvolvimento destes empreendimentos, pois num contexto globalizado e extremamente competitivo é ela quem lhes possibilita o aperfeiçoamento no que tange à gestão social e empresarial. Por isso, o processo formativo de capacitação prima pela profissionalização tanto dos dirigentes como dos administradores e demais cooperados. Assim, as cooperativas associadas ao SESCOOP têm melhores condições de gerir empreendimentos de fato competitivos frente aos avanços tecnológicos e uso de diversos sistemas de informação na contemporaneidade (FERREIRA; SOUZA, 2018).

As instituições educacionais, bem como o Sistema S, que ofertam cursos de educação profissional, podem ofertá-los através de cursos e programas de qualificação profissional ou Formação Inicial e Continuada, formação Técnica de Nível Médio e cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

A Formação Inicial (FIC) tanto qualifica o aprendiz em determinada função, ou seja, CBO, quanto o faz por agrupamento de funções que são os Arcos Ocupacionais, com uma carga horária teórica mínima que é calculada com base na carga horária do curso de Nível Técnico Médio e que também deve corresponder ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). A carga horária teórica mínima nessa modalidade é de 400 horas.

O Programa de Aprendizagem pode ser ofertado em duas modalidades: presencial e a distância. Quanto aos tipos de programas de Aprendizagem Profissional, estes podem ser de quatro tipos, como consta no artigo 315, inciso dezoito, da Portaria/MTP nº 671/2021<sup>89</sup>:

- a) tipo ocupação: programa de aprendizagem destinado a qualificar o aprendiz em determinada e específica ocupação;
- b) tipo arco ocupacional: programa de aprendizagem destinado a qualificar o aprendiz para um determinado agrupamento de ocupações que possuam base técnica próxima e características complementares;
- c) tipo múltiplas ocupações: programa destinado a qualificar o aprendiz em determinado agrupamento de ocupações variadas; e
- d) tipo técnico de nível médio: programa de aprendizagem no qual a parte teórica da aprendizagem profissional corresponde, integral ou parcial, ao curso técnico de nível médio (MTP, 2021).

---

<sup>89</sup> Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho.

As instituições que promovem aprendizagem profissional tanto por meio da qualificação ou Formação Inicial (FIC) quanto da formação Técnica de Nível Médio são reguladas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DNCEPT).

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), esta resolução trouxe mudanças significativas tanto na forma quanto no conteúdo da DNCEPT, advindas da Contrarreforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, trazendo impactos diretos aos programas de aprendizagem ofertados tanto pelo Sistema S quanto pela rede de ensino pública e privada.

Sem esquecer, obviamente das outras normativas que sofreram alterações, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 03/2018), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC - Resolução CNE/CEB nº 04/2018) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020). Foi exatamente para atender às novas orientações trazidas por estas normativas que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a nova Resolução nº 1/2021, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (DNCEPT).

A ANPED (2021) defende que a DNCEPT provoca uma fragmentação do conhecimento na etapa final da Educação Básica. Com isso, não permite que os filhos/filhas da classe trabalhadora, principalmente a parcela mais empobrecida, tenha acesso ao conhecimento acumulado e produzido ao longo do tempo. Além disso, também promove a privatização da educação através da parceria público-privada, seja transferindo recursos para a iniciativa privada, seja permitindo que ela “[...] defina a concepção de ensino e, de outro, ofereça ou gerencie (administre, avalie e controle) a educação que será proporcionada à população” (ANPED, 2021).

Essas críticas trazidas pela ANPED (2021) estão presentes na DNCEPT, no que diz respeito ao uso de expressões e conceitos provenientes de referencial teórico crítico combinado com expressões próprias do contexto neoliberal. São expressões como:

[...] *“trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”, são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como “competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho” [...] (ANPED, 2021).*

Trata-se de uma estratégia de ocultar, distorcer e dificultar uma interpretação mais apurada desses normativos. Segundo a ANPED, o uso desses hibridismos tem a funcionalidade de camuflar as verdadeiras contradições presentes no seu conteúdo. A intencionalidade para isso seria: “[...] a privatização, a fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria” (nota da ANPED, 2021).

Com isso, nota-se, que a Aprendizagem Profissional, circunscrita na Educação Profissional Tecnológica, vem sendo alvo de investidas do privado, que em parceria com o Estado, passa a ter acesso a recursos do fundo público. Nesse caso, o FNDE vem sofrendo essas investidas, já que a Aprendizagem, por meio da EPT, faz parte da política educacional, e nisso a integração com Ensino Médio foi bastante útil para os interesses privados<sup>90</sup>. E esse processo continua em curso, tendo em vista as propostas que foram encaminhadas ao Conselho Nacional do Trabalho, através do documento Relatório Final da Aprendizagem, no âmbito do GTT, e a tentativa de flexibilização da Aprendizagem, por meio do Projeto de Lei nº 6461/2019.

Especialmente os cursos FIC e Técnicos de Nível Médio compõem o itinerário formativo do chamado Novo Ensino Médio, ou seja, têm como alvo os aprendizes do Ensino Médio. Esses cursos são organizados por eixos tecnológicos dispostos de acordo com o CNTC, instituído no âmbito do Ministério da Educação em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e devem obedecer aos critérios da BNCC e das DCNEM. Segundo esses critérios, os cursos de Nível Médio Técnico devem considerar:

- I - a composição de uma base tecnológica que contemple métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso em questão;
- II - os elementos que caracterizam as áreas tecnológicas identificadas no eixo tecnológico ao qual corresponde o curso, compreendendo as tecnologias e os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que as alicerçam e a sua contextualização no setor produtivo;
- III - a necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos, estruturada com fundamento em estudos prospectivos, pesquisas, dados, articulação com os setores produtivos e outras fontes de informações associadas;
- IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;
- V - o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação;
- VI - os elementos essenciais para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- VII - os saberes exigidos para exercer sua profissão com *competência*, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios

---

<sup>90</sup> Ver capítulo 2, subitem 2.2.2.

éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária;

VIII - o domínio intelectual das tecnologias pertinentes aos eixos tecnológicos e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e *integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual* e espírito crítico;

IX - a instrumentalização de cada habilitação profissional e respectivos itinerários formativos, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; e

X - *os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica* (CNE, 2021, grifos nossos).

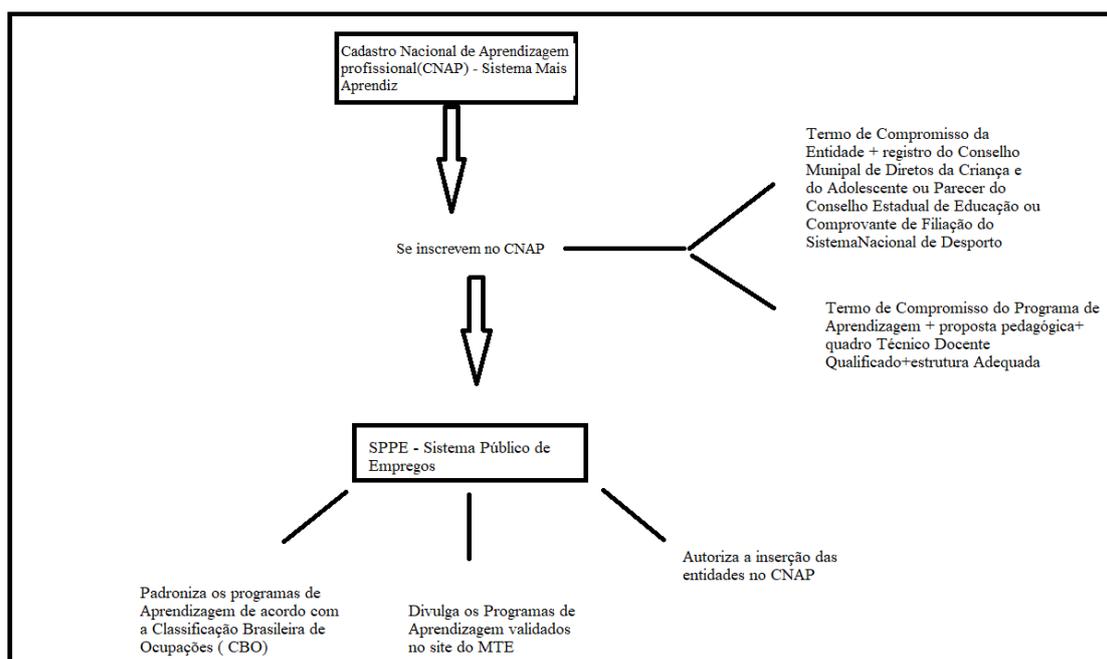
Alinhadas aos critérios da DNCEPT, estão também as Diretrizes dos cursos de aprendizagem cadastrados no CNAP. Ou seja, a partir do cadastro no CNAP, os referidos cursos de aprendizagem passarão a compor o CONAP e se nortearão a partir das seguintes diretrizes curriculares, conforme consta na Portaria nº 671/2021, artigo 335, no âmbito do Ministério do Trabalho e Previdência (MTP):

I - *qualificação social e profissional alinhada às demandas atuais e futuras do mercado de trabalho*; II - desenvolvimento pessoal, social e profissional do adolescente, do jovem e da pessoa com deficiência, na qualidade de trabalhador e de cidadão; III - *desenvolvimento de competências socioemocionais*; IV - *desenvolvimento das competências requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem*; V - qualificação social e profissional adequada à diversidade dos adolescentes, dos jovens e das pessoas com deficiência, consideradas suas vulnerabilidades sociais; VI - garantia da acessibilidade dos espaços físicos e de comunicação, e da adequação da metodologia e da organização do trabalho às peculiaridades do aprendiz, de forma a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem da pessoa com deficiência; VII - *caracterizar-se, preferencialmente, como parte integrante de um itinerário formativo*; VIII - *contribuir para a elevação do nível de aprendizado e da permanência escolar*; IX - articulação de esforços nas áreas de educação, do trabalho e emprego, do esporte e lazer, da cultura, da ciência e tecnologia e da assistência social; X - *abordagem contextualizada dos seguintes conteúdos: a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos; b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos; c) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho, de direitos humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; d) empreendedorismo, com enfoque na juventude; e) educação financeira; f) informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; e g) inclusão digital, letramento digital, ferramentas de produtividade tais como editores de texto,*

*planilhas, apresentações e outros. XI - abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente na forma transversal e integradora; e XII - desenvolvimento de projeto de vida que inclua o processo de orientação profissional (MTP, 2021, grifos nossos).*

Articulado às mudanças dessas normativas, a portaria do Ministério do Trabalho e Emprego que cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), nº 723/2012, destinado ao cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, também sofreu algumas atualizações, como a implantação e implementação do Sistema Mais-Aprendiz, uma das ações previstas no II Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (2018-2022) (II PNAP) por meio da Portaria MTE nº 634, de 9 de agosto de 2018. Os trâmites para inscrição e inserção dos programas de aprendizagem no Cadastro Nacional de Entidades Qualificadas (CNAP) está esquematizado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Esquema de cadastro e inserção de programas de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É importante lembrar que as instituições do Sistema S, o chamado Sistema Nacional de Aprendizagem, bem como as escolas técnicas de educação, apesar da obrigatoriedade de realizarem o cadastro no CNAP, não se submetem ao processo de validação e habilitação. Isto está disposto no artigo 328, do Decreto Federal nº 10.110/2019, e na Portaria do MTP nº

671/2021, e isso nos revela o nível de importância do Sistema S – que, juntamente às escolas técnicas, usufruem no bojo da Aprendizagem Profissional.

Os programas de aprendizagem devem ser elaborados de acordo com o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP). Nele, estão especificados o modelo de como deve ser elaborado o programa para ser cadastrado e validado na plataforma Sistema Mais-Aprendiz. A implementação deste Sistema estava prevista no II PNAP (2018-2022).

Na modalidade por ocupação, deve estar descrito: nome do programa, a CBO a que está associado, a descrição, a faixa etária a que se destina e a carga horária do programa, especificando detalhadamente a carga horária total, a carga horária teórica e a carga horária prática (Quadro 5).

Quadro 5 – Programa de aprendizagem na modalidade por ocupações

<b>Programas por Ocupação</b>				
<b>Nome do programa</b>	<b>CBO (s) Associado (S)</b>	<b>Descrição</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Carga horária do programa</b>
Auxiliar de escritório	411005 - Auxiliar de Escritório	Executa serviços de apoio às áreas administrativas, auxiliando na execução de rotinas de escritório, controlando e organizando documentação, prestando apoio na elaboração e no encaminhamento de documentos, acompanhando processos administrativos e atendendo clientes e fornecedores. Cumpre normas regulamentadoras de saúde e segurança no trabalho e de preservação ambiental.	14 a 24 anos	Mínimo – 800 horas e Máximo – 1280 horas  Teoria: $\geq 400$ horas e $\leq 640$ horas  Prática: $\geq 400$ horas e $\leq 880$ horas

Fonte: CONAP, 2021 (Adaptado).

Na modalidade por arcos ocupacionais, as informações que devem constar são: nome do programa, CBO(s) associado(s), descrição sumária da CBO, faixa etária e detalhamento da carga horária do programa (Quadro 6).

Quadro 6 – Programa de aprendizagem na modalidade por arco ocupacional

<b>Programa de Aprendizagem por Arco ocupacional</b>				
<b>Nome do programa</b>	<b>CBO(s) Associado(s)</b>	<b>Descrição Sumária da CBO</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Carga horária do programa</b>

Operação e Monitoração de Computadores	317205 - Operador de Processamento de Dados 317205 - Operador de Sistemas Computacionais em Rede 317205 - Operador de Terminal no Processamento de Dados Sem CBO - Operador de Sistemas de Computador	Opera computadores de variados portes, assegurando o funcionamento do <i>hardware</i> e do <i>software</i> , monitorando sistemas e aplicações e administrando o processamento de dados. Presta suporte ao cliente/usuário e administra a segurança das informações. Cumpre normas técnicas e normas regulamentadoras de saúde e segurança no trabalho e de preservação ambiental.	14 a 24 anos	Mínimo – 1104 horas; Máximo – 1840 horas  Teoria: ≥ 552 horas e ≤ 920 horas Prática: ≥ 552 horas e ≤ 1288 horas
--	--	--	--------------	---

Fonte: CONAP, 2021 (Adaptado).

Em se tratando de programas específicos do serviço Nacional de Aprendizagem Profissional, deve constar as seguintes informações apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Programa de Aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem por ocupações

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC				
Nome do programa	CBO(s) Associado(s)	Perfil profissional	Faixa etária	Carga horária do programa
Aprendizagem Profissional de Qualificação em Atendimento e Vendas no Comércio	4110-10 - Assistente Administrativo 5211-10 - Vendedor	Executa atividades de atendimento a clientes internos e externos e rotinas administrativas, além de planejar e realizar ações de venda e pós-venda de mercadorias, produtos e serviços, nas empresas do comércio de bens, serviços e turismo nos diversos setores da economia. Na realização de suas atividades, interage com as equipes dos diversos setores da empresa.	16 a 24 anos	Total de horas do curso = Fase Escolar + Prática Profissional na Empresa  CH total do Programa de Aprendizagem: Mínimo – 800 horas Máximo – 1.600 horas  Fase Escolar: CH mínima – 400 horas CH máxima – 800 horas  Prática Profissional na Empresa: CH mínima – 400 horas CH máxima – 1.120 horas

Fonte: CONAP, 2021 (Adaptado).

Nas especificações do Sistema S por arco ocupacional, as informações descritas são semelhantes: nome do programa, CBO(s) associado(s), perfil de formação profissional, faixa etária e detalhamento da carga horária do programa, conforme disposto no Quadro 8:

Quadro 8 – Programa de aprendizagem do Sistema Nacional de Aprendizagem na modalidade por arcos ocupacionais

<b>Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI</b>				
<b>Nome do programa</b>	<b>CBO(s) Associado(s)</b>	<b>Perfil de formação profissional</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Carga horária do programa</b>
Administrador de Redes	317205 - Operador de computador inclusive microcomputador  372205 - Operador de rede de teleprocessamento	Administram ambientes computacionais, implantando e documentando rotinas e projetos e controlando os níveis de serviço de sistemas operacionais, banco de dados e redes. Fornecem suporte técnico no uso de equipamentos e programas computacionais e no apoio a usuários, configuram e instalam recursos e sistemas computacionais, controlam a segurança do ambiente computacional.	14 a 24 anos	Fase Escolar + Prática Profissional na Empresa: Mínimo – 800 horas  Fase Escolar: CH mínima – 400 horas CH máxima – 1380 horas  Prática Profissional na Empresa: CH mínima – 400 horas CH máxima – 1932 horas

Fonte: CONAP, 2021 (Adaptado).

O perfil profissional, segundo a DCEPT, no artigo 17, está descrito como sendo a:

*[...] explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (MEC, 2021, grifos nossos).*

A construção do perfil profissional tem centralidade nas competências. Inclusive, o conjunto de competências que apresentam similaridade podem formar um determinado agrupamento de funções e subfunções que se relacionam com determinado setor produtivo e

que compõem os arcos ocupacionais, os quais se identificam diretamente com a polivalência enquanto característica do contexto da acumulação flexível.

Segundo os estudos de Deluiz (2001), realizados a partir de Boletim Técnico do SENAC de 2001, a ênfase nas competências já estava presente desde meados da década de 1980, no meio empresarial. É a partir da reestruturação produtiva, a qual gesta a acumulação flexível, que surgem novas concepções de gerenciamento da força de trabalho. Para a autora:

*As noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa, requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade" (DELUIZ, 2001, p. 2, grifos nossos).*

As competências requeridas no atual contexto de uma educação empresarial que se espraiam para as diretrizes que norteiam os programas de aprendizagem não têm a ver com aquela subjetividade de trabalhador característica do cidadão produtivo típico da sociedade industrial. As competências requeridas nesse contexto são a de um “sujeito empresarial” com características empreendedoras, as quais lhe impõe a necessidade de se tornar protagonista de seus projetos de vida. Essa lógica racional presente nas diretrizes curriculares que moldam os perfis profissionais constrói uma nova subjetividade cada vez mais individualizada, que busca se autorregular conforme o mercado em que até mesmo a ideia de cooperativismo a que se refere também possui uma perspectiva empresarial. Essa discussão será retomada no capítulo quatro, a seguir.

Por isso, o Sistema S tem investido na formação, gestão de trabalho, na certificação profissional com enfoque nas competências. Assim, segundo Deluiz (2001), essa nova prática de gestão com ênfase nas competências contribui para a formação, o controle de qualidade da prestação de serviço, a avaliação do desempenho da força de trabalho de acordo com as exigências postas pela acumulação flexível, especialmente no contexto ultraneoliberal de flexibilização de direitos e de contrarreformas.

Essa lógica está implícita nas diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio e da Aprendizagem cuja intencionalidade é tornar as empresas mais competitivas, mais produtivas mediante a constante necessidade de formação e avaliação a que o trabalhador e o aprendiz são constantemente submetidos. Haja vista a infinidade de documentos disponíveis do Sistema S

que tratam de avaliar os seus programas<sup>91</sup> com esse enfoque: formar determinados perfis profissionais que lhes permitam otimizar tempo de trabalho socialmente produzido, racionalizar custos com formação ou treinamentos e aproveitar-se da criatividade desta força de trabalho sem qualquer custo adicional. Em se tratando do aprendiz, o custo por parte do empregador é ainda menor, devido à condição de contrato por tempo determinado e sem a obrigatoriedade de efetivação. Aí se revelam os ganhos do empresariado com essa força de trabalho e o seu interesse em flexibilizar a Aprendizagem Profissional.

Segundo Deluiz (2001):

A lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do *saber-fazer* e do *saber-ser* dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu *portfólio* de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência (DELUIZ, 2001, p. 3).

Essa nova racionalidade de formação de força de trabalho e gestão de trabalho que vem sendo operacionalizada precocemente por meio dos programas de aprendizagem aos adolescentes trabalhadores vem (con)formando uma nova cultura de trabalho para esse novo sujeito empresarial. Um trabalhador extremamente autônomo em constante aprendizado, empreendedor de si mesmo num contexto de precarização, desemprego, informalidade e flexibilização de direitos.

---

<sup>91</sup> Ver SENAI. Departamento Nacional. Metodologia SENAI de educação profissional./SENAI. Departamento Nacional. – Brasília: SENAI/DN, 2013 e também, SENAC. DN. Planejamento docente. Rio de Janeiro, 2015. 32 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 3).

## **4 O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA DO TRABALHO**

### **4.1 MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL ENRE A INFORMALIDADE E A PRECARIZAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE ADOLESCENTE TRABALHADOR SUBJACENTE AO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM**

Os ajustes iniciais que ocorreram na Aprendizagem redirecionaram o foco do programa para os jovens, a partir de sucessivas “armadilhas”. Assim, ao mudar o foco dos adolescentes para os jovens, a pauta da empregabilidade ganha mais evidência em relação à pauta do enfrentamento ao trabalho infantil. Aparentemente simples, esse movimento reajustou o objetivo central da Aprendizagem Profissional, inicialmente justificando o interesse do Estado em investir e formar parcerias com os diferentes APHs, especialmente o Sistema S e a CNI, na formação e qualificação desse segmento para o mercado; e, assim, velar seu pouco interesse em investir orçamento nas demais políticas sociais que de fato podem minorar significativamente as condições que contribuem para o aumento da incidência do trabalho infantil.

Dessa forma, buscando estratégias para retardar o início da inserção laborativa cada vez mais precoce de adolescentes, também se contribuiria para um efetivo aumento da escolarização que lhes permitisse concluir a educação básica com a perspectiva de continuidade da sua formação. Entretanto, embora o Brasil seja signatário da OIT, ONU e OCDE, desde o pós-golpe, o mesmo vem incorporando em grande medida políticas de ajuste fiscal e contrarreformas, e a partir do receituário ultraneoliberal vem tomando exatamente a direção contrária no que diz respeito a investimento em políticas sociais e em programas que possuem, em alguma medida, potencial de enfrentamento ao trabalho infantil.

Entretanto, não há como negar a relação entre desemprego juvenil e trabalho infantil. Ambos são questões de preocupação mundial, expressões da questão social, e, portanto, resultado da contradição existente entre capital e trabalho. Os adolescentes e jovens que vivenciam ou vivenciaram a realidade do trabalho infantil geralmente possuem menos perspectivas de inserção laborativa em empregos com boa remuneração.

A PNAD Contínua referente a 2019 apontou que uma das principais causas da evasão escolar é a necessidade de trabalhar e que ela tende a aumentar significativamente a partir dos 14 anos. É justamente na faixa entre 16 e 17 anos em que se encontra a maior incidência de evasão escolar. Além disso, a condição de exploração do trabalho infantil contribui

sobremaneira para que o ciclo de pobreza e condição de exploração e superexploração se produza e se reproduza indefinidamente.

O resultado, via de regra, é a persistência da condição de exploração do trabalho infantil, especialmente entre os adolescentes de 14 a 17 anos, das condições análogas à escravidão, do desemprego, da informalidade, e das diversas formas de emprego precário. Contudo, organismos como a OIT e a ONU defendem a possibilidade de enfrentamento e até mesmo “erradicação” dessas questões por meio do chamado “trabalho decente”.

O conceito do trabalho decente foi formalizado pela OIT em meados de 1999 durante a 87ª Reunião da Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Genebra. Para a OIT, a noção de trabalho decente abarca alguns pontos específicos como: a promoção dos direitos fundamentais no trabalho, o emprego, a proteção social e o diálogo social. Segundo Abramo (2010), a noção do conceito de trabalho decente propõe:

[...] não apenas medidas dirigidas à geração de postos de trabalho e ao *enfrentamento do desemprego*, mas também à *superação de formas de trabalho que geram renda insuficiente* para que os indivíduos e suas famílias superem a situação de pobreza ou que se baseiam em *atividades insalubres, perigosas, inseguras e/ou degradantes* (ABRAMO, 2010, p. 152, grifos do autor).

A perspectiva do trabalho decente também se articula com o Plano Nacional de Trabalho Infantil, a partir da articulação deste com a Agenda 2030. Trata-se de um Plano de Ação Global instituído desde 2015, no âmbito da ONU, para ser implementado e efetivado em 15 anos pactuado pelo Brasil e demais países membros. A Agenda 2030 é constituída por 17 ODS<sup>92</sup> e 169 metas. No ODS nº 8, que trata sobre o trabalho decente e crescimento econômico, se encontra a meta 8.7, a qual relaciona a promoção do trabalho decente com a erradicação do trabalho infantil em todas as suas formas:

Tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas e *assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil*, incluindo recrutamento e utilização de crianças-soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas (ONU, 2015, grifos nossos).

---

<sup>92</sup> 1 - Erradicação da pobreza; 2 - Fome zero e agricultura sustentável; 3 - Saúde e bem-estar; 4 - Educação de qualidade; 5 - Igualdade de gênero; 6 - Água limpa e saneamento; 7 - Energias renováveis; 8 - Trabalho decente e crescimento econômico; 9 - Inovação e infraestrutura; 10 - redução das desigualdades; 11 - Cidades e comunidades sustentáveis; 12 - Consumo responsável; 13 - Combate às mudanças climáticas; 14 - Vida abaixo da água; 15 - Vida sobre a terra; 16 - Paz e justiça; 17 - Parcerias pelas metas.

Assim como também se articulou diretamente com a Aprendizagem no seu I PNAP (2013-2015).<sup>93</sup> É importante afirmar que, embora atualmente não esteja explicitado diretamente no II PNAP (2018-2022) nem no relatório do GTT, a Aprendizagem Profissional, além de ser apontada no atual Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil (2019-2022) como um de seus objetivos<sup>94</sup>, visando o enfrentamento ao trabalho infantil a partir da proteção ao adolescente trabalhador, também se articula com a meta 8.3 pactuada pelo Brasil para promoção de emprego decente:

*Promover políticas orientadas para o desenvolvimento que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros (ONU, 2015, grifos nossos).*

Todavia, a realidade do trabalho decente está muito distante das perspectivas atuais dos adolescentes e jovens adultos brasileiros, especialmente aqueles oriundos da classe trabalhadora. Levando em consideração que essa realidade, tanto ao nível global como nacional, apresenta índices preocupantes, é que a OCDE e a OIT se debruçaram em produzir e divulgar relatórios com foco no segmento jovem, incluindo os adolescentes, fazendo recomendações para que os países-membros focalizem suas políticas visando aumentar a taxa de empregabilidade, especialmente para esses segmentos.

Diante disso, é possível compreender o motivo pelo qual a Aprendizagem Profissional e seus programas, através do Relatório – Final do GTT da Aprendizagem (2022) e do PL nº 6461/2019, em trâmite na Câmara dos Deputados, que trata do novo Estatuto da Aprendizagem, passaram a ser o foco do Estado a fim de flexibilizar a Lei da Aprendizagem cujas transformações impactarão os seus programas e darão continuidade em produzir um novo perfil e uma nova cultura de trabalho alinhada e moldada para o mercado, tecidos pela informalidade, flexibilização e precarização.

Assim, a OCDE publicou, em 2022, um relatório denominado *Education at a Glance*<sup>95</sup> cuja tradução é: *Educação em um olhar*. Nele, o Brasil aparece em segundo lugar no que diz respeito à proporção de jovens entre 18 e 24 anos sem trabalhar e sem estudar. São cerca de 39,9% nessa situação contra 46,2% da África do Sul, o primeiro lugar do *ranking*. Esta condição

<sup>93</sup> Através de uma das ações do I PNAP (2013-2015): articulação das ações da aprendizagem com a Agenda Nacional de Trabalho Decente. Ver Capítulo 2, subitem 2.2.2.

<sup>94</sup> Ver Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador, Objetivos 3.5: Garantir o acesso dos adolescentes à aprendizagem (FNPETI, 2019, p. 35-36).

<sup>95</sup> Ver OECD. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. Acesso em: 7 jan. 2023.

não é vista de forma positiva pelos vários organismos internacionais, pois isso indica dificuldades de permanecer ou prosseguir no processo educativo, aumento das desigualdades sociais, aumento do índice de desemprego, da pauperização, entre outros fatores, alertando que os países que estão nessa situação devem intensificar suas políticas nesse público-alvo.

No mesmo ano, a OIT publicou um relatório, que em português tem por título: *Tendências Globais de Emprego para Jovens 2022: Investindo na transformação de futuro para os jovens*<sup>96</sup>. Segundo este documento, a pandemia da Covid -19 agravou no mundo todo o desemprego juvenil, ou seja, indivíduos que possuem entre 15 e 24 anos, sendo essa faixa etária a mais afetada. No ano de referência, havia cerca de 73 milhões de jovens desempregados mundialmente. Sem deixar de lado a questão da desigualdade de gênero, pois o relatório também revela que as mulheres jovens são as que possuem maior dificuldade de acesso a emprego. No ano de referência, apenas 27,4% das mulheres estavam empregadas, ao passo que os homens representavam um universo de 40,3%.

Aliado a isso, com respeito às taxas de desemprego, o Brasil aparece, segundo dados de 2022 do Fundo Monetário Internacional (FMI), com a nona pior estimativa de desemprego do ano no *ranking* entre 102 países, com uma taxa de 13,7% (ALVARENGA, 2022). Já no segundo trimestre de 2022, segundo a PNAD Contínua, o desemprego chegou a 10,1 milhões de pessoas, considerando nesse universo os indivíduos a partir de 14 anos<sup>97</sup>, além de possuir 4,3 milhões de desalentados<sup>98</sup> (VICELI, 2022).

O relatório da OIT apontou que, após a pandemia da Covid- 19, houve um aumento significativo, ao nível global, do percentual de jovens que nem estão trabalhando, nem estão estudando. Segundo a estimativa, este segmento chegou a 23,3%, ou seja, representa um aumento de 1,5 ponto percentual em relação ao ano anterior. Um quantitativo que não se via há 15 anos. Isto representa mais vulnerabilidade para as mulheres que já possuem mais dificuldade de acesso a emprego. O crescimento desse universo de jovens contribui para o aumento de desemprego, informalidade e trabalho precário para este segmento populacional.

---

<sup>96</sup> Ver ILO. *Global Employment Trends for Youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. Geneva: ILO, 2022. Disponível em: [https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS\\_853321/lang-en/index.htm](https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_853321/lang-en/index.htm). Acesso em: 7 de jan. de 2023.

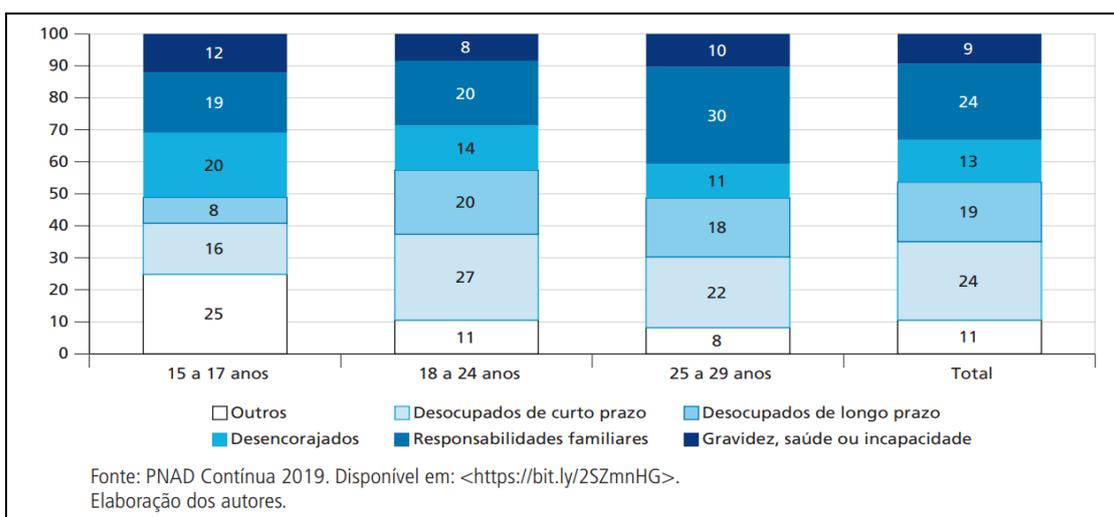
<sup>97</sup> É interessante como os adolescentes a partir dos 14 anos, que só podem trabalhar na condição de aprendizes, mesmo estando fora da idade mínima para o trabalho, já são considerados como força de trabalho disponível para o capital. Problematizaremos essa questão posteriormente e também nas considerações finais.

<sup>98</sup> Segundo o IBGE, os desalentados são aqueles que gostariam de trabalhar e estariam disponíveis, porém não procuraram trabalho por acharem que não encontrariam. Estes são alguns dos fatores relacionados: 1) não encontrar trabalho na localidade; 2) não conseguir trabalho adequado; 3) não conseguir trabalho por ser considerado muito jovem ou idoso; 4) não ter experiência profissional ou qualificação.

Com respeito a esse universo de jovens denominados pela OIT e OCDE como “jovens sem estudo e sem trabalho”, e no Brasil é chamado pejorativamente de “nem/nem”, ou seja, nem trabalham e nem estudam, é possível encontrar variados grupos etários entre os indivíduos de 15 a 29 anos. Estes indivíduos são pertencentes, em sua maioria, aos grupos mais vulnerabilizados, apesar de não serem um grupo homogêneo, são em sua maioria mulheres com renda de até R\$400 reais por família, ocupadas em afazeres domésticos e com filhos e também jovens negros com baixa escolaridade e que se encontram desmotivados ou desencorajados a procurar emprego (GONÇALVES; BRAZ, 2022).

Ao analisarmos as faixas etárias de 15-17 anos e de 18-24 anos, como avaliado por Silva e Vaz (2020), grande parte dos adolescentes que estão nessa condição, os “nem – nem”, encontram-se desencorajados por estarem desocupados por um determinado tempo (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição dos jovens que não estudam nem trabalham por categorias e faixa etária



Fonte: Silva; Vaz, 2020.

Os autores Silva e Vaz (2020) compreendem que a maior vulnerabilidade está no grupo que está desocupado a longo prazo, pois esses tendem a ter suas competências cada vez mais desvalorizadas e a encontrarem maior dificuldade de se inserirem novamente no mercado, o que levaria ao desencorajamento. Assim, os autores consideram os jovens entre 18 e 24 anos como os mais vulneráveis.

Entretanto, a condição de estar desocupado, de ser pertencente à faixa entre 15 e 17 anos, independente se a curto ou a longo prazo, somada à alta taxa de desencorajamento e associada ao fato de que também possuem responsabilidades familiares denota que essa faixa etária é sem dúvida mais vulnerável que as demais. Especialmente porque a esse grupo, pela

sua condição de pessoa em desenvolvimento, deveria estar assegurado, prioritariamente, o direito à educação, à assistência social, à saúde, à profissionalização, entre outros direitos. Sem contar que, a necessidade de trabalho para esse segmento, ainda que protegido, apenas ratifica a ineficiência do Estado como principal garantidor de direitos em suprir a subsistência dos adolescentes e da sua família.

Sem dúvida alguma, se o Estado não prioriza investimento em políticas que protejam os adolescentes de entrarem precocemente no mercado de trabalho, as possibilidades de alcançarem, na fase adulta, uma boa inserção se tornam ainda mais reduzidas. Por isso, a questão tende a se agravar à medida em que avançam na idade. Ao unir as duas primeiras faixas etárias tem-se exatamente o segmento que representa a força de trabalho em seu período de vida mais produtivo, porém, é também o mais afetado pelo desemprego e pela baixa escolaridade.

Dessa forma, tem-se uma contradição, pois ao mesmo tempo em que o capital se beneficia de certos níveis de pobreza, baixa escolarização, baixos salários, em demasia essa condição põe em risco os níveis de produtividade e de reserva de força de trabalho especializada. Além disso, essa condição intensifica o processo de superexploração e, por conseguinte, de pauperização da classe trabalhadora, levando a um ciclo vicioso. Aliado a isso, também há o fator da desproteção social que envolvem os jovens brasileiros, pois o relatório também indica que estes estão entre aqueles cujos salários e benefícios se encontram bem abaixo da média dos países da OCDE e são os mais vulneráveis e os mais afetados pela dificuldade de acesso à seguridade social.

Para estas duas faixas etárias de adolescentes, entre 14 e 17 anos, e de jovens, entre 18 e 24 anos, os programas de aprendizagem seriam de grande importância, pois articulariam a condicionalidade de frequência do ensino regular, garantindo o direito à educação, à profissionalização gratuita e à inserção no mercado de trabalho por meio de contrato especial por tempo determinado. Corroborando com tudo que foi exposto, nas tabelas 3 e 4 a seguir são apresentados dados que demonstram o motivo pelo qual a faixa entre 14 e 24 anos precisa ser prioridade nas políticas do Estado brasileiro sob pena de agravamento das desigualdades, queda de produtividade, aumento do desemprego, informalidade, trabalho infantil, entre outros.

As duas faixas, de 14 a 24 anos, juntas correspondem a 77,3% da taxa de desocupação. Se a informalidade entre os adolescentes é a regra para os jovens adultos, de 18 a 24 anos, corresponde a quase a metade em termos de porcentagem. É importante lembrar que a falta de escolarização e qualificação nessas faixas etárias comprometem a reserva de força de trabalho com certo grau de especialização para o futuro. É importante para o capital ter um exército de reserva, porém, em alguma medida, com certos níveis de qualificação.

Tabela 3 – Panorama dos jovens no mercado de trabalho em 2021, em número absoluto

<b>Faixa etária</b>	<b>PEA<sup>99</sup></b>	<b>Desocupados</b>	<b>Ocupados</b>	<b>Informais</b>
<b>Até 17 anos</b>	1.836.563	85.1233	985.330	825.557
<b>18 a 24 anos</b>	13.845.339	4.298.167	9.547.173	4.643.162
<b>25 a 29 anos</b>	10.565.146	1.982.340	8.582.806	3.357.709
<b>30 anos ou mais</b>	74.208.271	7.673.472	66.534.799	24.903.186
<b>Total</b>	100.455.319	14.805.213	85.650.107	33.729.614

Fonte: IBGE. PNAD Contínua, 2021<sup>100</sup>.

Tabela 4 – Panorama dos jovens no mercado de trabalho em 2021, perspectivas comparativas em dados percentuais

<b>Faixa etária</b>	<b>PIA<sup>101</sup></b>	<b>Taxa de Informalidade</b>	<b>Taxa de Desocupação</b>
<b>Até 17 anos</b>	12.306.961	83,8%	46,3%
<b>18 a 24 anos</b>	21.280.311	48,6%	31,0%
<b>25 a 29 anos</b>	13.539.465	39,1%	18,8%
<b>30 anos ou mais</b>	129.811.438	37,4%	10,3%
<b>Total</b>	176.938.175	39,4%	14,7%

Fonte: IBGE. PNAD Contínua, 2021<sup>102</sup>.

Diante das preocupações apontadas pelos principais organismos internacionais, os quais têm cobrado dos seus países-membros ações imediatas a partir dos relatórios apresentados brevemente e de recomendações visando ao aumento da empregabilidade associada à escolarização e formação profissional para esses adolescentes e jovens, a Aprendizagem Profissional tem sido, cada vez mais, objeto de apreciação do Estado e dos diversos APHs.

<sup>99</sup> Aquela parcela da população que está em idade para trabalhar e, além disso, está empregada ou ativamente procurando emprego.

<sup>100</sup> Dados citados no Relatório do GTT da Aprendizagem (2022), referentes ao 1º semestre de 2021.

<sup>101</sup> População em idade ativa: corresponde à população com 14 anos ou mais.

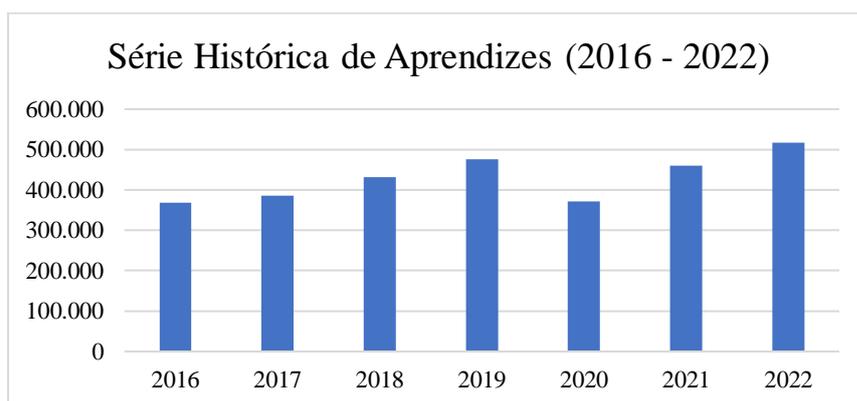
<sup>102</sup> Dados citados no Relatório do GTT da Aprendizagem (2022), referentes ao 1º semestre de 2021.

Além de se encontrar consolidada, na atualidade, a Aprendizagem é o único programa com potencial para atender às duas faixas etárias, adolescentes e jovens, e que articula educação, profissionalização e inserção laborativa. Ainda que a real motivação que está por trás disso não seja exatamente a de ampliar o acesso aos direitos e sim a necessidade de aumentar a produtividade e os lucros do capital. Por isso, também o anseio em “flexibilizar a Lei de Aprendizagem”, e assim redirecionar a força de trabalho de acordo com as demandas dos diversos setores produtivos.

Segundo dados divulgados pelo tem, por meio do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) referentes a 2022, no Brasil, temos 517.553 aprendizes<sup>103</sup> contratados. Entretanto, o potencial de contratação é de 934.060 vagas para Aprendizagem. O cálculo da capacidade máxima de contratação é feito em cima do número de empregados cuja função demande formação técnica de nível médio por estabelecimento<sup>104</sup>. Isso quer dizer que a porcentagem de cumprimento das cotas é de apenas 49,56% para este período. Ou seja, menos de 50% das vagas de Aprendizagem são de fato preenchidas, denotando ainda grande resistência do empresariado em cumprir sua obrigação de contratação de aprendizes.

No Gráfico 1, a seguir, apresentamos a série histórica de aprendizes contratados entre o período de 2016-2022:

Gráfico 1 – Série histórica do número de aprendizes contratados (2016-2022)



Fonte: BRASIL. CAGED, 2021; RAIS, 2021.

<sup>103</sup> Aqueles indivíduos entre 14 e 24 anos e as pessoas com deficiência sem limites de idade. (art. 428, § 5º, da CLT) e a exigência de comprovação da escolaridade deve considerar as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização (art. 428, §6º e §8º). Estes dados se referem aos aprendizes com vínculo ativo até 31 de julho de 2022.

<sup>104</sup> Empresas de qualquer natureza são obrigadas a cumprir a cota de aprendizagem (entre 5 e 15%), desde que tenham sete ou mais empregados, salvo as exceções legais.

Segundo o conteúdo do Gráfico 1, é possível perceber uma tendência ao crescimento do número de contratações de aprendizes entre de 2017 a 2018. Possivelmente, a partir da contrarreforma trabalhista, Lei nº 13.467/2017, que possibilitou a expansão das contratações de quadros terceirizados, porém mais precarizados.

É preciso reforçar que o simples aumento das contratações da Aprendizagem não é em si um dado qualitativamente positivo, pois são vagas com vínculos flexíveis, precários e tendem a ter grande rotatividade dos profissionais<sup>105</sup>. De 2020 a 2021, há uma queda significativa, sob a influência do cenário de pandemia e de grande recessão econômica que agravou ainda mais as desigualdades já existentes, contudo, passado o período pandêmico mais agudo, a Aprendizagem volta a apresentar potencial de crescimento.

É importante perceber, através do Gráfico 1, que a contratação de aprendizes possui um crescimento gradativo desde 2016 e que, em 2020, a queda de contratação se deu num período pandêmico ocasionado pelo novo coronavírus causador da Covid-19. A situação de pandemia foi decretada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em decorrência dessa crise sanitária, diversas medidas foram tomadas, segundo as orientações da OMS, para conter a infecção pelo coronavírus, entre elas: o isolamento social, a quarentena de casos suspeitos e confirmados, a restrição de circulação e o funcionamento restrito de serviços essenciais.

Visando a manutenção e proteção dos postos de trabalho, nesse período, o governo federal instituiu algumas normativas como: as medidas provisórias nº 927 e 936, esta última convertida na Lei nº 14.020/20<sup>106</sup>. Estas normativas possibilitaram algumas alterações na Aprendizagem para este período, como a autorização para realização a distância das atividades teóricas e práticas durante o período de calamidade pública, por meio de tecnologias de Informação e comunicação (TICs). As atividades executadas a distância deveriam estar relacionadas à ocupação a qual o aprendiz foi contratado, bem como à prestação de assistência, no que diz respeito ao acesso de equipamentos e infraestrutura para a realização das atividades.

Entretanto, em 2020, houve uma movimentação de aprendizes no programa com mais desligamentos do que admissões. Possivelmente, as empresas, em sua maioria com atividades suspensas ou reduzidas, ao concluir o período de contrato das antigas vagas, não realizaram

---

<sup>105</sup> A rotatividade de aprendizes será demonstrada posteriormente.

<sup>106</sup> Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

novas contratações. Em 2021, porém, com a retomada dos serviços e da economia, de modo geral, essa movimentação resultou num saldo positivo entre desligamentos e novas admissões. É o que mostra os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), o saldo de novas vagas, entre janeiro e agosto de 2021, era de 67 mil vagas. Foram 280 mil novas contratações e 213 mil desligamentos nesse período. Enquanto em 2020, o saldo foi negativo: menos 59 mil vagas referentes a 178 mil admissões e 237 mil demissões (MERCADO DE TRABALHO..., 2021).

Quanto ao perfil desses aprendizes, com base nos dados do CAGED e RAIS do Ministério do Trabalho e Previdência, do total de 517.553 contratados ativos<sup>107</sup>: em 2022, 47,89% dos contratados foram homens e 52,11% foram mulheres, como mostra a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Aprendizes com contratos ativos por sexo (2019-2022)

Aprendizes com vínculo ativo por sexo								
Sexo	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%
Homem	240.708	50,57%	184.510	49,59%	219.097	47,57%	247.870	47,89%
Mulher	235.295	49,43%	187.566	50,41%	241.471	52,43%	269.683	52,11%
<b>Total</b>	<b>476.003</b>	100%	<b>372.076</b>	100%	<b>460.568</b>	100%	<b>517.553</b>	100%

Fonte: RAIS/ME, 2019-2022 (Adaptada).

Porém, os homens são maioria em admissão correspondendo a 51,61%, enquanto as mulheres correspondem a 48,39%, como é possível perceber na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Aprendizes admitidos por sexo (2019-2022)

Aprendizes Admitidos por Sexo								
Sexo	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%
Masculino	234.698	51,37%	146.861	50,57%	245.371	51,97%	161.054	51,61%
Feminino	222.153	48,63%	143.550	49,43%	226.743	48,03%	151.015	48,39%
<b>Total</b>	<b>456.851</b>	100%	<b>290.411</b>	100%	<b>472.114</b>	100%	<b>312.069</b>	100%

Fonte: RAIS/ME, 2019 – 2022 (Adaptada).

Com relação a nossa faixa etária principal para esta pesquisa, apresentamos a tabela 7, abaixo – Aprendizes de 14 a 17 anos com contrato ativo por idade de 2019 a 2022:

<sup>107</sup> Ativos até 31 de julho de 2022.

Tabela 7 – Aprendizizes com vínculo ativo por idade (2019-2022)

Aprendizes com vínculo ativo por Idade								
Idade	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%
Até 17 anos	186.701	39,22%	124.200	33,38%	247.421	53,72%	336.120	64,94%
18 a 24 anos	287.233	60,34%	246.135	66,15%	211.158	45,85%	178.964	34,58%
25 a 29 anos <sup>108</sup>	805	0,17%	725	0,19%	699	0,15%	733	0,14%
30 a 39 anos	800	0,17%	641	0,17%	729	0,16%	880	0,17%
40 a 49 anos	338	0,07%	276	0,07%	378	0,08%	511	0,10%
50 a 64 anos	120	0,03%	93	0,02%	161	0,03%	213	0,04%
65 anos ou mais	6	0,001%	6	0,002%	22	0,005%	132	0,026%
<b>Total</b>	<b>476.003</b>	<b>100%</b>	<b>372.076</b>	<b>100%</b>	<b>460.568</b>	<b>100%</b>	<b>517.553</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022.

A Tabela 7 nos indica que a contratação da faixa de 14 a 17 anos vem crescendo nos últimos dois anos. Em 2022, essa faixa obteve a taxa percentual mais alta dos últimos quatro anos, correspondente a 64,94%. Essa informação, a princípio, nos revela que a prioridade com relação à faixa etária é recente levando em consideração nestes últimos quatro anos; e que o ano de 2022 foi o que obteve maior expressividade, mostrando que mais de 60% das vagas disponíveis no programa de aprendizagem foram destinadas a essa faixa prioritária.

Em seguida, partimos para os aprendizes que foram admitidos nesse período, lembrando que entre 14 e 15 anos não é possível contratação além da condição de aprendiz. Isso quer dizer que se um aprendiz de 14 anos foi inserido em determinado programa de aprendizagem com contrato especial e tempo determinado de 1 ano entre aulas teóricas e práticas, ele não pode ser efetivado, pois não possui a idade mínima para admissão ao trabalho. Contudo, ele já está sendo preparado para esta nova cultura do trabalho.

Todavia, no caso em que um adolescente de 15 anos, inscrito num programa de aprendizagem de duração de 1 ano, tendo ele já completado 16 anos, torna-se elegível para ser efetivado, pois está dentro da idade mínima para o trabalho desde que a atividade para a qual foi designado não seja proibida para pessoas com idade inferior a dezoito anos (Tabela 8).

<sup>108</sup> Em se tratando de pessoas com deficiência, não há limite de faixa etária no programa de aprendizagem.

Tabela 8 – Aprendizizes admitidos por idade (2019-2022)

Aprendizizes admitidos por Idade								
Idade	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%
Até 17 anos	217.455	47,60%	123.901	42,66%	216.688	55,69%	152.659	39,23%
18 a 24 anos	238.230	52,15%	165.399	56,95%	253.556	65,16%	158.149	40,64%
25 a 29 anos	451	0,10%	354	0,12%	617	0,16%	340	0,09%
30 a 39 anos	485	0,11%	475	0,16%	676	0,17%	433	0,11%
40 a 49 anos	176	0,04%	215	0,07%	403	0,10%	273	0,07%
50 a 64 anos	52	0,01%	67	0,02%	155	0,04%	101	0,03%
65 anos ou mais	2	0,0004%	0	0,0000%	19	0,004%	114	0,037%
<b>Total</b>	<b>456.851</b>	<b>100%</b>	<b>290.411</b>	<b>100%</b>	<b>472.114</b>	<b>121%</b>	<b>312.069</b>	<b>80%</b>

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022.

É possível perceber que a efetivação entre os jovens adultos é um pouco maior que entre os adolescentes, apesar dos adolescentes serem os mais contratados em níveis percentuais. Isso é compreensível pela situação exposta anteriormente, como também pelo fato de que para os adolescentes há restrições de trabalhos proibidos para pessoas com idade inferior a dezoito anos<sup>109</sup> e as atividades laborativas devem corresponder à sua peculiaridade de desenvolvimento, entre outras questões que aprofundaremos a seguir (BRASIL, 2018).

Na Tabela 9, estão contidas informações acerca do nível de escolaridade dos aprendizizes contratados de 2019 a 2022:

Tabela 9 – Escolaridade dos aprendizizes com vínculo ativo (2019-2022)

Aprendizizes com vínculo ativo por nível de escolaridade								
Escolaridade	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%
Até 5ª Incompleto	1.462	0,31%	1.340	0,36%	1.490	0,32%	1.655	0,32%
5ª Completo Fundamental	687	0,14%	521	0,14%	658	0,14%	934	0,18%
6ª a 9ª Fundamental	26.390	5,54%	19.973	5,37%	26.984	5,86%	32.105	6,20%
Fundamental Completo	227.307	47,75%	171.565	46,11%	234.119	50,83%	279.411	53,99%
Médio Completo	218.145	45,83%	176.777	47,51%	196.310	42,62%	203.128	39,25%
Superior Completo	2.012	0,42%	1.900	0,51%	1.007	0,22%	320	0,06%
<b>Total</b>	<b>476.003</b>	<b>100%</b>	<b>372.076</b>	<b>100%</b>	<b>460.568</b>	<b>100%</b>	<b>517.553</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022.

De acordo com as informações da Tabela 9, quanto ao nível de escolaridade, são contratados, principalmente, aprendizizes que têm Ensino Fundamental completo ou Médio

<sup>109</sup> Ver a Convenção nº 182 da OIT e o Decreto nº 6.481/2008.

completo. Geralmente são contratados, principalmente, aqueles que possuem Ensino Fundamental completo, a exemplo dos últimos quatro anos, com exceção do ano de 2020. A maior diferença de contratação entre essas duas escolaridades ocorreu em 2022. Neste ano, a contratação de aprendizes com Ensino Fundamental completo chegou a 53,99%, seguido daqueles que possuem Ensino Médio completo, com 39,25% (Tabela 9).

As escolaridades inferiores possuem baixa contratação com um pouco mais de 6%. Os adolescentes oriundos do trabalho infantil, pela sua condição mais vulnerável, geralmente têm mais distorção relacionada à idade-série por conta das dificuldades em acompanhar as aulas, manter um bom desempenho, por conta da condição de trabalho degradante e exaustiva que se relaciona com o trabalho infantil.

A Pnad Contínua referente a 2019 aponta que 42,0% das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil tinham uma jornada de até 14 horas na semana. Enquanto 15,3% tinham jornada de 25 a 39 horas semanais. O grupo etário de 5 a 13 anos representa 80% daqueles que enfrentavam até 14 horas de trabalho por semana. Na faixa de 14 a 17 anos, o que corresponde à faixa etária apta para a Aprendizagem, representavam 30% daqueles que trabalhavam entre 25 e 39 horas semanais; e representando 24,2% daqueles que trabalham 40 horas ou mais por semana estão os adolescentes entre 16 e 17 anos (IBGE, 2020).

Como agravante dessa condição, a Pnad Contínua de 2019 também apontou que, 83,6% dos trabalhadores infantis entre 5 e 17 anos realizavam atividades econômicas e também estudavam; quando se tratava de atividades econômicas relacionadas a lista TIP, esse número caía para 81,9%. Em números absolutos, das 255 mil crianças e adolescentes neste período que trabalhavam e não estudavam, 127 mil estavam expostas a alguma atividade perigosa (IBGE, 2020).

Por isso, o abandono escolar costuma ocorrer mais significativamente a partir dos 14 anos, assim como é compreensível que haja nesse grupo uma distorção idade-série mais frequente, tanto devido à evasão em algum momento quanto à repetência de séries, resultando na baixa escolaridade.

Sendo assim, os adolescentes oriundos do trabalho infantil que não possuem nem o Ensino Fundamental completo nem o Ensino Médio completo possuem menos chance de contratação por meio da Aprendizagem, conforme é possível visualizar nos dados contidos na Tabela 9 e até mesmo comparar com as outras escolaridades.

A seguir, sobre a escolaridade dos aprendizes admitidos, os dados da Tabela 10 comprovam, entretanto, que aqueles com Ensino Fundamental completo possuem menos possibilidades de se efetivarem após concluído o tempo determinado pelo contrato de

Aprendizagem. Além disso, ao cruzarmos os dados da idade e série percebemos a grande dificuldade de inserir e efetivar os adolescentes oriundos do trabalho infantil, visto que este público geralmente apresenta baixa escolaridade, pois tendem a abandonar a escola a partir dos 14 e 15 anos como consequência da sua inserção no trabalho infantil, como acabamos de analisar na tabela anterior.

Tabela 10 – Escolaridade dos aprendizes admitidos (2019-2022)

Aprendizes admitidos por nível de escolaridade								
Escolaridade	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%
Até 5ª Incompleto	1.309	0,23%	1.044	0,36%	1.414	0,30%	910	0,29%
5ª Completo Fundamental	540	0,12%	315	0,11%	614	0,13%	557	0,18%
6ª a 9ª Fundamental	23.299	5,10%	13.185	4,54%	24.891	5,27%	15.701	5,03%
Fundamental Incompleto	212.197	46,45%	121.918	41,98%	214.630	45,46%	140.470	45,01%
Médio Completo	217.371	47,58%	152.710	52,58%	228.841	48,47%	153.112	49,06%
Superior Completo	2.135	0,47%	1.239	0,43%	1.724	0,37%	1.319	0,42%
<b>Total</b>	<b>456.851</b>	<b>100%</b>	<b>290.411</b>	<b>100%</b>	<b>472.114</b>	<b>100%</b>	<b>312.069</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022.

Como a distorção idade-série e a evasão escolar fazem parte da realidade do público oriundo do trabalho infantil, são reduzidas suas possibilidades de efetivação nos programas de aprendizagem, que, como vimos, tende a efetivar majoritariamente os indivíduos com Ensino Médio completo. As chances de efetivação para escolaridades inferior ao Ensino Fundamental e Médio completos é de pouco mais que 5%, como é possível visualizar na Tabela 10. Outro dificultador é a própria idade. A faixa entre 14 e 15 anos é aquela com possibilidades de vagas mais reduzidas, porque nem todas as ocupações são próprias para esta faixa de idade, além de não ser permitida a efetivação para este segmento, ou seja, isso demandará (re)ingresso<sup>110</sup> dessa faixa etária no programa de aprendizagem num curto espaço de tempo para prevenir a reincidência da condição de trabalho infantil, especialmente na informalidade. Isso requer maior vigilância do Estado sobre esta faixa etária.

<sup>110</sup> Trata-se dos egressos do programa de aprendizagem motivados por diversas questões: não efetivação ao fim do contrato, efetivação e desligamento num determinado momento, abandono do programa, entre outros. Não há impedimento para (re)ingressar no programa de aprendizagem se o indivíduo atende os critérios de idade, condição de vulnerabilidade, escolaridade, entre outras.

Quanto à inserção laborativa, traremos alguns dados sobre as atividades e ocupações que mais tem admitido aprendizes. Por meio da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) é possível identificar as principais atividades que têm admitido os aprendizes em 2022, a saber, indústrias de transformação; comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas; e saúde humana e serviços sociais. A indústria de transformação, é um segmento da indústria responsável pela transformação da matéria-prima em produto final ou intermediário. Geralmente, ela alterna essa posição com a segunda atividade, além do mais, é um dos setores que mais emprega no trabalho formal. Somente ela foi responsável por 14,8% com respeito à geração de emprego formal, enquanto a indústria de modo geral foi responsável por 20,8%, segundo dados da RAIS e do Ministério da Economia referentes ao ano de 2020<sup>111</sup>.

As principais ocupações que admitem aprendizes referentes à indústria de transformação são: auxiliar de escritório (31,85%), administrativo (14,46%), mecânico, manutenção de máquinas em geral (12,88%), entre outros<sup>112</sup>. Entretanto, podemos perceber que as ocupações administrativas têm sido as mais direcionadas aos aprendizes nesse setor.

As atividades de comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas consistem, especificamente, em atividades de compra e venda de mercadorias, montagens, manutenção e reparações de peças, sem transformação significativa. Boa parte dos cursos relacionados a essas atividades que envolvem uma gama de ocupações são desenvolvidos principalmente por programas de aprendizagem ligados à indústria, como o SENAI. É uma demanda possivelmente relacionada ao atual mundo do trabalho plataformizado, que tem apresentado um crescimento significativo. Segundo dados do IPEA, de 2016 até 2021, houve aumento exponencial do número de trabalhadores que utilizam as plataformas, principalmente para realizarem o serviço de entrega de mercadorias, passando de 25 mil a quase 300 mil. Em 2020, foi o maior pico desse aumento, cerca de 70% de crescimento (BACELAR, 2022).

O IPEA também divulgou no ano referente a 2022 que o Brasil possui cerca de 1,5 milhão de motoristas e entregadores de mercadoria: 61,2% são motoristas de aplicativos ou taxistas, 20,9% fazem entrega de mercadorias de motocicleta e 14,4% são mototaxistas (TOKARNIA, 2022). Uma realidade que vem crescendo como alternativa ao desemprego, porém sob condições bastante precárias, pois esses trabalhadores são considerados autônomos, ou seja, não possuem vínculo empregatício.

---

<sup>111</sup> Ver PERFIL da indústria: mercado de trabalho. Mercado de trabalho, 2020. Disponível em: <https://industriabrasileira.portaldaindustria.com.br/grafico/total/mercado-trabalho/#/industria-transformacao>. Acesso em: 18 nov. 2022.

<sup>112</sup> Informações da RAIS/ME de 2016 que demonstra as ocupações (CBO) por CNAE ativos. Não encontramos essa informação nos dados dos anos seguintes.

Segundo essa pesquisa realizada pelo IPEA, a maioria desses trabalhadores são homens, negros e com menos de 50 anos. Quanto à escolaridade, mais de 10% dos motoristas de aplicativos, bem como os taxistas e 5,6% dos entregadores de mercadorias via motocicleta possuem Ensino Superior. Dentre os mototaxistas, essa porcentagem cai para 2,1%, nesse mesmo grupo, 60,1% não chegaram a concluir o Ensino Médio (TOKARNIA, 2022).

Ao trabalhar como autônomos, esses trabalhadores se utilizam de seu próprio veículo para desempenhar tais serviços, arcando totalmente com a sua manutenção. Logo, a partir do que foi exposto, compreendemos que o mercado precarizado, especialmente o das plataformas, tem contribuído para que as atividades de comércio, reparação de automóveis e motocicletas esteja em evidência dentre aquelas que mais admitem aprendizes, demandando por cursos para essas ocupações.

As principais ocupações que admitem aprendizes, nessa atividade, são: auxiliar de escritório (28,79%), repositor de mercadorias (18,92%), vendedor de comércio varejista (18,24%), assistente técnico-administrativo (17,16%), entre outros. Entretanto, podemos perceber, mais uma vez, que as ocupações administrativas estão entre as que mais absorvem aprendizes. As ocupações propriamente ditas, ligadas à reparação e à manutenção de automotores e motocicletas, não estavam entre as que mais admitiam aprendizes, segundo os dados da RAIS/2020, entretanto, a parte que cabe ao comércio varejista destas peças está entre as que mais efetivam. Trata-se de um mercado com potencial e com diversas possibilidades de atuação.

A atividade de saúde humana e serviços sociais também reúne uma gama de ocupações administrativas, que são: auxiliar de escritório em geral (59,09%), assistente administrativo (18,78%) e escriturário de banco (8,31%). É possível visualizar a importância dessa atividade para o programa de aprendizagem, através do conteúdo da Tabela 11, pois vê-se que é a terceira atividade que mais efetiva aprendizes. Porém, em atividades administrativas, como divulgado pela RAIS/2022:

Tabela 11 – Atividades econômicas que mais admitiram aprendizes em 2022

<b>Admitidos por CNAE (janeiro – julho/2022)</b>		
<b>CNAE 2.0 Seção</b>	<b>2022</b>	<b>%</b>
Comércio, Reparação de Veículos Automotores e Motocicletas	75.876	24,31%
Indústrias de Transformação	85.981	27,55%
Saúde Humana e Serviços Sociais <sup>113</sup>	33.209	10,64%

<sup>113</sup> Esta atividade se relaciona com as atividades praticadas por todos os profissionais relacionados à área da saúde, as atividades de apoio à gestão de saúde e as de práticas integrativas e complementares à saúde humana. Sejam atividades realizadas em hospitais gerais ou especializados que permitem internações de longa ou curta duração,

Outras Atividades de Serviços <sup>114</sup>	28.263	9,06%
Transporte, Armazenagem e Correio	20.452	6,55%
Atividades Administrativas e Serviços Complementares	16.221	5,20%
Construção	13.284	4,26%
Educação	7.491	2,40%
Alojamento e Alimentação	5.933	1,90%
Atividades Financeiras, de Seguros e Serviços Relacionados	4.436	1,42%
Informação e Comunicação	4.420	1,42%
Atividades Profissionais, Científicas e Técnicas	4.114	1,32%
Agricultura, Pecuária, Produção Florestal, Pesca e Aquicultura	5.102	1,63%
Água, Esgoto, Atividades de Gestão de Resíduos e Descontaminação	2.308	0,74%
Indústrias Extrativas	1.899	0,61%
Artes, Cultura, Esporte e Recreação	1.075	0,34%
Eletricidade e Gás	933	0,30%
Administração Pública, Defesa e Seguridade Social	485	0,16%
Atividades Imobiliárias	587	0,19%
Outras	0	0,00%
Total	312.069	100%

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), é possível também identificar quais têm sido as principais ocupações, de modo geral, destinadas aos aprendizes efetivados nos últimos quatro anos. Vale lembrar que a Aprendizagem Profissional é uma formação básica, isso significa que grande parte das ocupações são atividades simples, administrativas e manuais. É possível visualizá-las por meio do conteúdo descrito nas tabelas 12 e 13:

---

hospitais psiquiátricos, centros de medicina preventiva, consultórios médicos e dentários, clínicas médicas e outras atividades ambulatoriais.

<sup>114</sup> Esses outros serviços compreendem: alimentador de linha de produção, contínuo, repositor de mercadorias, vendedor de comércio varejista, almoxarife, agente de microcrédito, promotor de vendas, entre outros.

Tabela 12 – Principais ocupações que admitiram aprendizes (2019 e 2020)

<b>CBO'S ADMITIDOS 2019-2020</b>					
<b>CBO</b>	<b>2019</b>	<b>%</b>	<b>CBO</b>	<b>2020</b>	<b>%</b>
<b>Auxiliar de Escritório, em geral/Assistente Administrativo</b>	262.540	57,47%	<b>Auxiliar de Escritório, em geral/Assistente Administrativo</b>	162.989	56,12%
<b>Vendedor de Comércio Varejista</b>	28.401	6,22%	<b>Repositor de Mercadorias</b>	17.225	5,93%
<b>Repositor de Mercadorias</b>	24.088	5,27%	<b>Vendedor de Comércio Varejista</b>	16.604	5,72%
<b>Alimentador de Linha de Produção</b>	16.027	3,51%	<b>Alimentador de Linha de Produção</b>	12.776	4,40%
<b>Mecânico de Manutenção de Máquinas, em geral</b>	13.456	2,95%	<b>Mecânico de Manutenção de Máquinas, em geral</b>	9.416	3,24%
<b>Embalador à mão</b>	8.347	1,83%	<b>Embalador à mão</b>	6.355	2,19%
<b>Almoxarife</b>	4.661	1,02%	<b>Operador de Caixa</b>	3.527	1,21%
<b>Operador de Caixa</b>	4.145	0,91%	<b>Almoxarife</b>	3.116	1,07%
<b>Trabalhador Polivalente da Confecção de Calçados</b>	4.110	0,90%	<b>Contínuo</b>	2.259	0,78%
<b>Atendente de Lanchonete</b>	4.095	0,90%	<b>Auxiliar de Logística</b>	2.247	0,77%
<b>Contínuo</b>	3.870	0,85%	<b>Eletricista de Manutenção Eletroeletrônica</b>	2.075	0,71%
<b>Ajustador Mecânico</b>	3.713	0,81%	<b>Ajustador Mecânico</b>	2.011	0,69%
<b>Escriturário de Banco</b>	3.444	0,75%	<b>Atendente de Lojas e Mercados</b>	1.980	0,68%
<b>Controlador de Entrada e Saída</b>	2.883	0,63%	<b>Trabalhador Polivalente da Confecção de Calçados</b>	1.909	0,66%
<b>Eletricista de Manutenção Eletroeletrônica</b>	2.845	0,62%	<b>Operador de Telemarketing Ativo e Receptivo</b>	1.822	0,63%
<b>Outros</b>	70.226	15,37%	<b>Outros</b>	44.100	15,19%
<b>Total</b>	<b>456.851</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>290.411</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022.

Tabela 13 – Principais ocupações que admitiram aprendizes (2021 e 2022)

CBO'S ADMITIDOS 2021-2022					
CBO	2021	%	CBO	2022	%
Auxiliar de Escritório, em geral/Assistente Administrativo	271.359	57,48%	Auxiliar de Escritório, em geral/Assistente Administrativo	180.900	57,97%
Repositor de Mercadorias	27.305	5,78%	Repositor de Mercadorias	17.752	5,69%
Vendedor de Comércio Varejista	24.693	5,23%	Vendedor de Comércio Varejista	15.428	4,94%
Alimentador de Linha de Produção	18.014	3,82%	Alimentador de Linha de Produção	12.830	4,11%
Mecânico de Manutenção de Máquinas, em geral	12.804	2,81%	Mecânico de Manutenção de Máquinas, em geral	8.822	2,83%
Embalador à mão	8.778	1,86%	Embalador à mão	5.617	1,80%
Escriturário de Banco	6.359	1,35%	Auxiliar de Logística	3.364	1,08%
Operador de Caixa	4.611	1,01%	Trabalhador Polivalente da Confecção de Calçados	2.971	0,95%
Almoxarife	4.348	0,98%	Operador de Caixa	2.888	0,93%
Trabalhador Polivalente da Confecção de Calçados	4.236	0,90%	Almoxarife	2.829	0,91%
Auxiliar de Logística	3.957	0,84%	Ajustador Mecânico	2.667	0,85%
Atendente de Lanchonete	3.427	0,73%	Eletricista de Manutenção Eletroeletrônica	2.333	0,75%
Contínuo	3.314	0,70%	Contínuo	2.265	0,73%
Ajustador Mecânico	3.099	0,66*%	Atendente de Lojas e Mercados	1.886	0,60%
Eletricista de Manutenção Eletroeletrônica	3.045	0,64%	Atendente de Lanchonete	1.819	0,58%
Outros	72.765	15,41%	Outros	47.698	15,28%
<b>Total</b>	<b>472.114</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>312.069</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022.

Desta forma, tem-se que as principais ocupações destinadas aos aprendizes, como consta nas tabelas 12 e 13, e como também traz o relatório do GTT referente ao ano de 2021, são

principalmente as atividades administrativas, correspondendo, em média, a mais de (57%) do total de ocupações. Um setor bastante saturado e de grande rodízio, ou seja, gerador de um quantitativo significativo de egressos ao programa de Aprendizagem. Segundo consta no Relatório Final da Aprendizagem, a partir de dados divulgados pela RAIS e Ministério da Economia, referentes aos anos de 2019 e 2020, a área administrativa contratou, em média, 60% dos aprendizes para este setor. Conforme o diagnóstico apresentado nesse relatório, essa saturação dos cursos voltados para este setor acaba por reduzir as chances de efetivação de aprendizes, seja na mesma empresa, na mesma ocupação, ou na mesma família ocupacional (MTPS, 2022).

As outras ocupações, como vendedor de comércio varejista e repositor de mercadorias e alimentador de linhas de produção, vêm logo em seguida. São ocupações que permitem atuação para a faixa entre 14 e 24 anos, juntamente com as ocupações administrativas com baixa escolaridade, mas que, por serem atividades simples, também são de fácil substituição. Ou seja, há grande possibilidade de terem rotatividade ou mesmo de redução de quantitativo em tempos de crise econômica.

São, principalmente, para ocupações como essas que os/as adolescentes da classe trabalhadora estão sendo preparados. É possível perceber que há uma cultura de trabalho que está sendo ensinada para eles/elas, e que é voltada para um trabalho simples; tratam-se de atividades que são facilmente terceirizadas, e que, portanto, são postos de trabalho precário, facilmente substituíveis num mundo do trabalho em que a fileira de desempregados e informais engrossa a cada ano.

Quanto à remuneração vigente, desde o ano de 2021<sup>115</sup>, podemos perceber o custo dessa força de trabalho para a empresa que a contrata (Quadro 9).

Quadro 9 – Salário mínimo / hora dos aprendizes (2022)

<b>SALÁRIO MÍNIMO (2022)</b>						
	<b>JORNADA SEMANAL EM HORAS</b>					
<b>SALÁRIO HORA</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>40</b>	<b>PISO 2022</b>
R\$ 5,51	R\$ 569,36	R\$ 683,23	R\$ 854,04	R\$ 1.024,84	R\$ 1.138,71	R\$ 1.212,00

Fonte: RAIS/ME, 2022.

<sup>115</sup> Ver Medida Provisória nº 1.091/2021, convertida em Lei nº 14.358/2022, que dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1 janeiro de 2022.

São ocupações que remuneram por hora, tomando como base o valor do salário mínimo vigente. Em se tratando de um adolescente que esteja matriculado no contraturno do expediente de trabalho, a remuneração máxima corresponde àquela designada para 30 horas de trabalho, que seria R\$ 854,04 (oitocentos e cinquenta e quatro reais e quatro centavos). É relevante dizer que, mesmo que a Aprendizagem seja uma atividade laborativa legal, protegida, em se tratando do adolescente aprendiz, requer efetivo acompanhamento da comunidade escolar, da família e dos órgãos fiscalizadores, não apenas com respeito à frequência escolar que já ocorre, mas também do acompanhamento do desempenho escolar, das condições físicas e emocionais, entre outras. Isto porque, de qualquer forma, como todo trabalho, trata-se de uma atividade que subtrai o tempo do lazer, do convívio familiar, comunitário, do descanso, entre outras.

A condição de aprendiz, especialmente na faixa entre 14 e 15 anos, a nosso ver, é a aceitação do trabalho antes da idade mínima. Sendo assim, não deixa de ser uma espécie de flexibilização para o trabalho de adolescentes abaixo da idade permitida por lei. O trabalho enquanto aprendiz, principalmente nessa faixa, requer do adolescente, já nos anos iniciais, administrar seu tempo: parte dele é apropriado para o trabalho, e, portanto, também para a profissionalização, outra parte para a escolarização, com intuito de aumentar as suas possibilidades de inserção laborativa no futuro. Ou seja, é tempo de trabalho apropriado antes do tempo devido. Nesse contexto, encurta-se a fase da vida do adolescente que deveria ser voltada, propriamente, para a vivência da adolescência.

Assim, mesmo a Aprendizagem sendo um trabalho protegido, está longe de ser o desejável para os adolescentes. Enquanto os filhos e filhas das classes abastadas podem desfrutar do seu tempo com acesso à cultura, aos esportes, ao lazer e ao descanso, os adolescentes pertencentes às classes mais subalternizadas, na melhor das hipóteses, precisam dispor de toda a sua energia e tempo preparando-se para o trabalho.

Isso nos leva a compreender por quê a pauta da empregabilidade tem ganhado tanta importância no programa de Aprendizagem Profissional, pois reforça a ideia de que se aumentarão as possibilidades de inserção laborativa, seja no presente, seja num futuro próximo, desde que a profissionalização ocorra o mais cedo possível, alinhada à escolarização.

Com isso, os APHs liderados pela Confederação Nacional da Indústria e Sistema S direcionam a força de trabalho infantil já nos primeiros anos da adolescência, conforme as exigências do atual mundo do trabalho. Uma dessas exigências é a formação e (con)formação de uma força de trabalho voltada para a Indústria 4.0, como aponta o relatório do GTT da Aprendizagem.

Sobre isso, Antunes (2020) defende que a indústria 4.0 trata-se de um salto tecnológico estruturado a partir das novas tecnologias informacionais e de comunicações (TICs). Para o autor, trata-se de uma nova fase sob a hegemonia financeira e algorítmica que busca expandir e ampliar os processos produtivos, tornando-os mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor. Com isso, a logística empresarial poderá ser controlada digitalmente. Isso implica também na ampliação do trabalho morto através dos diversos maquinários digitais apontados pelo autor, como, por exemplo: a “*internet das coisas*”, a inteligência artificial, a impressora 3D, a *big data*, entre outros.

O Relatório do GTT da Aprendizagem traz, como referência para este direcionamento da força de trabalho aprendiz, as entidades do Serviço Nacional de Aprendizagem ou o Sistema S. Um exemplo disso é o SENAI, que, em 2020, em parceria com o poder público, lançou uma nova modalidade de programa voltada para aprendizagem chamado *Aprendizagem 4.0*. O programa foi lançado em parceria com a Secretaria Especial de Produtividade, Emprego e Produtividade (SEPEC) ligado ao Ministério da Economia. Trata-se de um programa-piloto que explora uma aprendizagem em um formato mais digital, focada em competências técnicas e socioemocionais requeridas pela Indústria 4.0 e que abrange duas áreas tecnológicas: Metalmeccânica e Tecnologia da Informação e outras qualificações consideradas transversais com atuação em diversas áreas de indústria<sup>116</sup>.

Entretanto, chamamos a atenção para algumas ponderações defendidas por Antunes (2020). O autor enfatiza que essas novas ocupações que surgem a partir da indústria 4.0 exigem um novo perfil de trabalhador cada vez mais informatizado, desencadeando a desapareição de diversos trabalhos manuais. Apesar dessas novas ocupações não significarem o fim do trabalho vivo, indicam o surgimento de uma empresa cada vez mais flexível, enxuta, sob contratação de trabalhos temporários, sem proteção social, precários, além da expulsão de um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras, entre outros prejuízos.

O SENAI, principal referência, responsável pela formação profissional de força de trabalho para a indústria no Brasil, realizou uma pesquisa em 2019 e produziu dados com estimativas previstas até 2023. Segundo os resultados divulgados, o Brasil precisaria qualificar cerca de 10,5 milhões de trabalhadores para a indústria de nível superior, técnico, cursos profissionais e de aperfeiçoamento até 2023. Há um receio, segundo a pesquisa, de que, no

---

<sup>116</sup> Ver Portal da Indústria. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/senai-e-ministerio-da-economia-lancam-programa-de-aprendizagem-40-para-formar-a-futura-mao-de-obra-da-industria/>. Acesso em: 23 out. 2022.

futuro, haja um insuficiente exército de reserva composto de força de trabalho devidamente qualificada (MORAES, 2019).

As estimativas apontam um aumento de 22,4% nas vagas para condutor de processo robotizado. Segundo a pesquisa, isso tem a ver com as mudanças tecnológicas e a automação do processo de produção que demandará uma nova formação e profissionais cada vez mais qualificados. Outras áreas apontam taxas de crescimento, como: áreas de pesquisa de engenharia e tecnologia (17,9%), de engenharia de controle e automação, engenharia mecânica e afins (14,2%), de direção de serviços de informática (13,8%) e de operação de máquinas, torno e centro de usinagem (13,6%). A pesquisa garante que mesmo que o número de empregos gerados nestas atividades ainda seja baixo em relação ao número total de vagas criadas na indústria, há uma tendência de crescimento acelerado de profissões com base tecnológica (MORAES, 2019).

Somente em 2022, o SENAI, em parceria com as indústrias, tinha previsão de contratar apenas – no primeiro semestre – cerca de 90 mil aprendizes, conforme divulga o portal da indústria (MAIA, 2022). Os dados trazidos e a expectativa de contratação para tais áreas, entretanto, não correspondem à realidade dos adolescentes em condição de maior vulnerabilidade, como aqueles oriundos do trabalho infantil.

Cabe ressaltar que o processo seletivo para ter acesso ao programa de aprendizagem através do SENAI apresenta alguns entraves para esse público em específico. Embora os cursos oferecidos pela entidade sejam direcionados a aprendizes entre 14 e 24 anos, ela apresenta como obrigatoriedade que o/a aprendiz esteja matriculado(a) a partir do 9º ano do Ensino Fundamental,<sup>117</sup> na Educação de Jovens e Adultos, ou que já tenha concluído o Ensino Médio (MAIA, 2022).

Entretanto, a escolaridade é exatamente um dos principais entraves para inserção de adolescentes oriundos do trabalho infantil no programa de aprendizagem, especialmente nos programas ofertados pelo Sistema S, de modo geral. Segundo o Censo escolar de 2021, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e publicado em 2022, o Brasil possui cerca de 11.981.950 alunos matriculados na etapa final do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e no Ensino Médio havia cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados nessa etapa. A distorção idade-série é em torno de 7,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e tende a aumentar gradativamente nos anos subsequentes. A maior parte concentra-se especialmente

---

<sup>117</sup> O 9º ano do Ensino Fundamental corresponde ao último ano do Ensino Fundamental II, o qual compreende a faixa dos 11 aos 14 anos, seguido pelo Ensino Médio que compreende à faixa dos 15 aos 17 anos.

nas regiões Norte e Nordeste, quando se analisa cada etapa de ensino (INEP, 2021). Ou seja, há uma relação direta com as desigualdades sociais e diversas violações de direitos que expõem crianças e adolescentes das classes mais pauperizadas a uma gama de vulnerabilidades e riscos, entre elas está a situação de trabalho infantil.

Os dados do Censo escolar de 2021 também alertam que essa distorção é ainda maior nos anos finais do Ensino Fundamental, chegando a 21% do total; a maior taxa se encontra 8º ano, ficando em torno de 22,7%. E o maior percentual de atraso se encontra no Ensino Médio, em que a taxa de distorção idade-série chega a uma média de 25,3% do total. Já a maior taxa nessa etapa do ensino está localizada no 2º ano, com cerca de 26,6% do total de alunos matriculados (INEP, 2021).

Dito isto, percebemos que o direcionamento da Aprendizagem para a Indústria 4.0, apesar de apontar inicialmente expectativas aparentemente positivas em relação à Aprendizagem, a sua empregabilidade não inclui os adolescentes em condições de maior vulnerabilidade, especialmente em se tratando dos egressos do trabalho infantil. Antes, produz desigualdade de oportunidades dentro do próprio programa, selecionando aqueles e aquelas com mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Restam, então, as ocupações mais simples e manuais, mais precarizadas para os adolescentes pertencentes às classes mais pauperizadas cuja escolaridade não corresponde às exigências da Aprendizagem 4.0.

Sem dúvida alguma, a Aprendizagem voltada para a Indústria 4.0 aponta mais oportunidades de inserção laborativa no mercado. A CNI e o SENAI preveem pelo menos a criação de 30 novas profissões que devem abarcar oito áreas.<sup>118</sup> Entretanto, essas mudanças ainda devem ser incorporadas gradativamente pelos diversos setores produtivos e ainda não condizem com a realidade das principais atividades laborativas que demandam oferta dos cursos de Aprendizagem na atualidade, como pode ser visualizado no conteúdo da Tabela 11, e relacionando com o conteúdo apresentado na Tabela 13, para o ano de 2022, apresentadas anteriormente.

A seguir, na Tabela 14, estão contidas informações sobre o cálculo de contratação do potencial de aprendizes no ano de 2021:

---

<sup>118</sup> Automotiva, Alimentos e Bebidas, Construção Civil, Têxtil e Vestuário, Tecnologias da Informação e Comunicação, Máquinas e Ferramentas, Química e Petroquímica e Petróleo e Gás.

Tabela 14 – Atividades com maior potencial de contratação de aprendizes (dezembro de 2021)

<b>Atividades com maior potencial de contratação de aprendizes (dezembro/2021)</b>				
<b>Atividade</b>	<b>Representatividade</b>	<b>Potencial de Vagas</b>	<b>Aprendizes Contratados</b>	<b>Taxa de Cumprimento</b>
<b>Comércio varejista</b>	16,11%	150.518	84.715	56,28%
<b>Fabricação de produtos alimentícios</b>	6,30%	58.871	33.274	56,52%
<b>Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas</b>	6,14%	57.337	33.935	59,19%
<b>Transporte terrestre</b>	5,28%	49.286	19.686	39,94%
<b>Serviços para edifícios e atividades paisagísticas</b>	5,27%	49.185	5.254	10,68%
<b>Serviços de escritório, apoio administrativo e outros serviços prestados principalmente às empresas</b>	4,38%	40.914	12.556	30,69%
<b>Atividades de atenção à saúde humana</b>	4,23%	39.523	23.120	58,50%
<b>Atividades de vigilância, segurança e investigação</b>	2,59%	24.185	1.999	8,27%
<b>Construção de edifícios</b>	2,50%	23.330	8.700	37,29%
<b>Atividades de serviços financeiros</b>	2,28%	21.278	14.377	67,57%
<b>Obras de infraestrutura</b>	2,26%	21.156	8.829	41,73%
<b>Educação</b>	2,24%	20.963	9.917	47,31%
<b>Seleção, agenciamento e locação de mão de obra</b>	2,10%	19.594	2.379	12,14%
<b>Alimentação</b>	2,09%	19.481	6.731	34,55%
<b>Atividades organizações associativas</b>	2,06%	19.260	9.696	50,34%
<b>Comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas</b>	1,99%	18.616	10.127	54,40%
<b>Agricultura, pecuária e serviços relacionados</b>	1,90%	17.747	5.893	33,21%
<b>Fabricação de veículos automotores, reboques e carrocerias</b>	1,54%	14.409	12.085	83,87%
<b>Serviços especializados para construção</b>	1,51%	14.075	5.008	35,58%
<b>Fabricação de produtos de borracha e material plástico</b>	1,45%	13.574	8.919	65,71%

Fonte: BRASIL. CAGED, 2021; RAIS, 2021.

Através do conteúdo da Tabela 14, pode-se perceber as atividades inscritas nos programas de aprendizagem que apresentam maior representatividade, a exemplo das atividades ligadas ao comércio e aquelas que apresentam maior potencial de vagas, segundo os dados fornecidos pelo CAGED e RAIS (2021). O comércio foi a atividade que apresentou maior contratação, como podemos visualizar na Tabela 14. Ao relacioná-la com as ocupações das tabelas 12 e 13, temos uma ideia de quais são as principais ocupações ligadas a esta atividade: vendedor de comércio varejista, repositor de mercadorias, embalador à mão, operador de caixa, entre outras. Entretanto, a atividade que apresenta maior taxa de cumprimento de vagas é a de fabricação de veículos automotores, reboques e carrocerias cujas ocupações dispostas nas

tabelas 12 e 13 nos indicam diversas possibilidades de ocupações, como: mecânico de manutenção de máquinas em geral, ajustador mecânico, entre outras.

Em síntese, a Aprendizagem Profissional apresenta dois vieses no que diz respeito ao seu público-alvo: um viés que é o da contratação e o outro que corresponde à efetivação, ou seja, há um perfil para o público mais contratado que obedece aos critérios de prioridade de faixa etária. Contudo, há um perfil definido pelo mercado para aqueles com mais possibilidades de efetivação após concluído o tempo de contratação da Aprendizagem que corresponde à pauta da empregabilidade e que discutiremos a seguir.

Quadro 10 – Perfis da aprendizagem profissional 2022

<b>PERFIS DA CONTRATAÇÃO E DE EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM (JANEIRO-JULHO/2022)</b>	
<b>Contratação para vagas de aprendizagem</b>	<b>Efetivação ao final do contrato de aprendizagem</b>
Mulheres (52,11%)	Homens (51,61%)
Até 17 anos (64,94%)	18 a 24 anos (50,68%)
Ensino Fundamental completo (53,99%)	Ensino Médio completo (49,06%)

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022; RAIS, 2022 (Adaptado).

A partir das informações contidas no Quadro 10, podemos trazer alguns pontos relevantes com relação aos dois vieses. O primeiro deles se deve ao fato de que a contratação está sujeita às normativas da Aprendizagem: à Lei nº 10.097/2000 e ao Decreto nº 9.579/2018. Em outras palavras, o empresariado, em parceria com as entidades formadoras que executam o programa de aprendizagem, é obrigado a contratar preferencialmente a faixa etária até 18 anos, além da possibilidade de contratar, através da cota social, os indivíduos em vulnerabilidade e em risco social. Tais questões levam a esse perfil: em sua maioria, mulheres, com até 17 anos, com Ensino Fundamental completo.

Outro ponto relevante é que os adolescentes oriundos do trabalho infantil em sua maioria são homens (66,4%) e, quanto à escolaridade e à faixa etária, tem-se duas situações: a primeira é a faixa entre 14 e 15 anos, que já demonstra aumento de inserção laborativa precoce (25%)<sup>119</sup>, fase escolar que já apresenta distorção idade-série significativa (26% do total matriculado nessa fase do ensino), porém, ainda possível de minorar tanto a distorção idade-série como também prevenir o abandono escolar. E a segunda situação que corresponde à faixa de 16 e 17 anos, que além de apresentar maior incidência de trabalho infantil (53,7%) e com maior déficit de escolarização, chegando a 76,8% de frequência, é também a fase escolar em que ocorre a maior

<sup>119</sup> Esses dados foram trazidos no capítulo 2, subitem 2.2.3.

distorção idade-série (28% do total matriculado nessa fase de ensino). Ou seja, reduz-se significativamente, para esses, a expectativa de finalizar o Ensino Fundamental, mas, principalmente, o Ensino Médio – na faixa correspondente de 14 a 17 anos. Logo, uma grande parte destes encontra maior dificuldade de efetivação pela via da Aprendizagem.

Portanto, é possível concluir que boa parte dos adolescentes oriundos do trabalho infantil possuem mais dificuldades de ingressar nos programas de aprendizagem, especialmente em cursos do Sistema Nacional de Aprendizagem, que são os mais articulados com o empresariado, e, mesmo para aqueles que conseguem ingressar no programa, são baixas as possibilidades de efetivação. Isto é possível corroborar a partir do perfil daqueles que são efetivados ao fim da contratação como aprendiz. Dessa forma, identificamos que o perfil que possui mais possibilidades de efetivação pelo empresariado, em sua maioria, são: homens, entre 18 e 24 anos, com Ensino Médio completo.

As atividades econômicas que mais contratam aprendizes são a indústria de transformação; em seguida, a do comércio e reparação de veículos. Tanto a atividade da indústria de transformação quanto a de reparação de veículos são atividades ligadas à indústria de modo geral. Dessa forma, a liderança desse setor no mercado de trabalho, além do seu potencial de direcionamento da Aprendizagem, através dos normativos legais, inclusive com o aval do Estado, aliado ao fato de ser precursor e referência no Sistema Nacional de Aprendizagem, nos dá indícios do poder, que esses APHs liderados pela CNI e pelo Sistema S, principalmente o SENAI, dispõem na construção de consensos, na construção de uma visão de mundo e de uma nova cultura do trabalho.

Quanto às atividades que possuem maior representatividade de contratação de aprendizes, referentes aos dados de 2021, são: 1) Comércio varejista (16,11%); 2) Fabricação de produtos alimentícios (6,30%); 3) Comércio por atacado, exceto veículos automotores e motocicletas (6,14%). São também estas as três atividades com maior potencial de vagas, maior quantitativo de aprendizes contratados.

Porém, as atividades que apresentam maiores taxas de cumprimento de vagas são: 1) Fabricação de veículos automotores, reboques e carrocerias (83,87%); 2) Atividades de serviços financeiros (67,57%); 3) Fabricação de produtos de borracha e material plástico (65,71%).

A ocupação que mais contratou aprendizes, referente a 2022, foram as administrativas. Contudo, o relatório do GTT fez uma crítica a esse tipo de ocupação, principalmente devido a sua alta contratação e grande rotatividade. O relatório defendeu o argumento de que é necessário redirecionar a qualificação da força de trabalho para outras áreas em que o mercado encontra dificuldade de encontrar força de trabalho especializada, a exemplo da indústria 4.0.

Esse redirecionamento da força de trabalho, proposto pela CNI e Sistema Nacional de Aprendizagem, liderado pelo SENAI, nos indica que a desigualdade de oportunidades e de acesso dentro do programa de aprendizagem tende a aumentar, visto que não leva em consideração a realidade dos adolescentes oriundos do trabalho infantil.

Pelo contrário, para estes, há a preocupação de antecipar o máximo possível a formação profissional, direcionando-os implicitamente para ocupações mais simples, manuais e mais precárias e sem grandes possibilidades de efetivação. Resta-lhes, então, a reincidência no trabalho infantil, o desemprego, a informalidade e, na melhor das hipóteses, o trabalho precário. Essa é a vitrine que o programa de aprendizagem profissional não pretende mostrar e que é mascarada pelas diversas armadilhas postas ao longo de sua trajetória.

#### 4.2 FORMAÇÃO DA NOVA CULTURA DO TRABALHO

Até aqui, vimos o forte interesse do empresariado, sob o apoio do Estado, no direcionamento da política educacional como um todo. Ou seja, vimos o seu direcionamento tanto na educação profissional, especialmente no que diz respeito à Aprendizagem, quanto na educação básica, mais especificamente quando tratamos da contrarreforma do Ensino Médio, numa tentativa de integração entre ambos, quando na realidade antecipa a especialização para o trabalho dos filhos/filhas das classes mais subalternizadas. Há uma intencionalidade em assegurar a formação e (con)formação de um perfil de trabalhador desejável para o mercado precário, flexível e da informalidade.

Assim, é possível perceber que há uma potencialização do aspecto empresarial presente tanto nas diretrizes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<sup>120</sup> quanto especificamente nas diretrizes curriculares da Aprendizagem, contribuindo para a formação de um sujeito empresarial.

Nas diretrizes da EPT, esses aspectos estão presentes em alguns pontos específicos que norteiam o curso técnico de nível médio, o qual compreende os cursos de Aprendizagem ofertados pelas escolas técnicas de educação: a) o domínio intelectual das tecnologias pertinentes aos eixos tecnológicos e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas

---

<sup>120</sup> Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico; b) fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica, entre outros (CNE, 2021).

Estes pontos destacados nas diretrizes da EPT também estão presentes nas diretrizes curriculares da Aprendizagem<sup>121</sup>: a) outras demandas do mundo do trabalho, vinculadas ao empreendedorismo e à economia solidária; b) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital; c) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude (MTE, 2012).

A ideia de centralidade na juventude está alinhada com a perspectiva de protagonismo juvenil. Essa perspectiva está presente tanto com o Novo Ensino Médio, através dos chamados “projetos de vida”, como na Aprendizagem Profissional com enfoque neste mesmo público, ou seja, faz parte da grade curricular de ambos. O discurso do protagonismo juvenil centraliza-se nas características do indivíduo, fortalece um discurso meritocrático, além de permitir trabalhar características socioemocionais enquanto competências de um dado perfil profissional exigidas pelo mercado, como: autonomia, eficiência e criatividade na resolução de problemas, favorecendo mais a competitividade, entre outras. Segundo Silva (2022):

A articulação entre protagonismo juvenil, projeto de vida e Educação Integral, disposta na BNCC, é organizada em torno da combinação entre competências cognitivas e socioemocionais. *A ênfase nas emoções, o advento da cultura digital* e a preocupação com o desempenho em avaliações de larga escala entrecruzam-se com as *interpelações pela formação de um jovem criativo, inovador e autoempreendedor, capaz de responsabilizar-se pela emergência de um novo tempo, rico de oportunidades e pleno de disposições subjetivas que o conduzam ao sucesso* (ILLOUZ, 2007 *apud* SILVA, 2022, p. 3, grifos do autor).

É a construção de uma nova cultura de trabalho condizente com o atual contexto, como aponta Silva (2022): “[...] o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 16 *apud* SILVA, 2022, p. 12). Um contexto de precarização das condições de trabalho, de corrosão dos direitos, de desemprego, informalidade, contribui para reforçar um determinado perfil de trabalhador.

---

<sup>121</sup> Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) nº 723, de 23 de abril de 2012, com alterações da Portaria nº 634/2018.

Esse perfil requisitado para esse novo mundo do trabalho requer algumas exigências: esse jovem precisa ter capacidade de lidar com as tecnologias informacionais digitais, precisa ter habilidades e competências que estimulem o empreendedorismo, o cooperativismo e outras alternativas de geração de renda, precisa ser um jovem trabalhador cujas características socioemocionais sejam totalmente apropriadas pelo capital para a resolução de problemas, gestão de pessoas, e estar adaptado à aceitabilidade das condições precárias de trabalho.

O empreendedorismo surge como elemento mistificador dentro do programa de aprendizagem, num cenário de desmonte das políticas protetivas severamente desmontadas a partir do pós-golpe, com o advento das políticas de ajuste fiscal, contrarreforma trabalhista, entre outras. O programa traz, em seu arcabouço curricular, a proposta de que cada um dos aprendizes possuem a habilidade e a competência de se tornarem empreendedores, exatamente num contexto em que o trabalho se configura como flexível, precário, e em que o desemprego e a informalidade são a regra.

Com isso, corroboramos com Antunes, que afirma que o empreendedorismo é uma espécie de mito que cresce na medida em que também aumenta o desemprego e a informalidade, especialmente se tratando do Brasil, onde não se cria trabalho com condições dignas (MARCHESAN, 2019). Nas palavras de Antunes:

O empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos. E, como essas novas modalidades de trabalho são deprimentes, a mistificação torna-se o remédio que só fará alimentar a doença (MARCHESAN, 2019).

Essa dimensão também ganha força no programa de aprendizagem devido à sua alta rotatividade. É possível visualizá-la através do saldo de contratação e de desligamento de aprendizes num dado período no ano de 2022 e perceber a intensa movimentação de aprendizes no programa. Apesar, deste contribuir, em alguma medida, com a qualificação e inserção laborativa por meio de contratação especial de Aprendizagem, a efetivação, no entanto, não é uma obrigatoriedade, apesar de, em relação aos aprendizes, haver uma expectativa implícita quanto a isso.

O Quadro 11, que trata sobre a movimentação de aprendizes em 2022, nos revela a alta rotatividade de aprendizes num dado período do mesmo ano e nos permite compreender que o programa apenas se compromete com a finalidade de qualificação, o que não significa necessariamente efetivação e empregabilidade. Contudo, o programa direciona o aprendiz a enxergar no discurso empreendedor uma alternativa mediante o “seu insucesso de efetivação”,

como se este fosse o seu projeto de vida, a sua escolha. Nas palavras de Antunes, em entrevista concedida a Ricardo Marchesan: “É por isso que o empreendedorismo é poderoso ideologicamente, porque é isso ou nada” (MARCHESAN, 2019).

Quadro 11 – Movimentação de aprendizes (2022)

<b>Movimentação de Aprendizes por mês (janeiro a julho de 2022)</b>						
<b>Mês</b>	<b>2022</b>					
	<b>Admitidos</b>	<b>%</b>	<b>Desligados</b>	<b>%</b>	<b>Saldo</b>	<b>%</b>
<b>Janeiro</b>	42.015	13,46%	35.361	13,86%	6.654	11,68%
<b>Fevereiro</b>	60.576	19,41%	39.950	15,66%	20.626	36,20%
<b>Março</b>	45.957	14,73%	37.955	14,88%	8.002	14,04%
<b>Abril</b>	43.442	13,92%	31.387	12,30%	12.055	21,15%
<b>Mai</b>	39.834	12,76%	35.070	13,75%	4.764	8,36%
<b>Junho</b>	38.858	12,45%	36.022	14,12%	2.836	4,98%
<b>Julho</b>	41.387	13,26%	39.339	15,42%	2.048	3,59%
<b>Total</b>	<b>312.069</b>	<b>100%</b>	<b>255.084</b>	<b>100%</b>	<b>56.985</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL. CAGED, 2022.

Corroborando com o que foi dito anteriormente, Valentim e Peruzzo (2017) afirmam que, nesse contexto, a política educacional tem se voltado para uma formação que estimula o desenvolvimento de “competências empreendedoras”. Ou seja, nessa perspectiva, o próprio indivíduo é que deve criar as oportunidades e desenvolver tais competências para conquistar seu próprio espaço no mercado. Segundo as autoras, essa ocupação não estaria ligada diretamente à possibilidade de empregar-se no trabalho formal protegido, mas, sim, à “[...] geração de renda independente da sua forma” (VALENTIM; PERUZZO, 2017, p. 263).

Entretanto, o empreendedorismo voltado para as classes pobres, em que se localizam as crianças e adolescentes oriundos do trabalho infantil, tem uma razão de ser e de existir. Segundo Solano (2019), o objetivo é reforçar a ideia de que o empreendedorismo também é a alternativa mais segura para a superação da pobreza pelo próprio esforço do indivíduo. Para Solano (2019), a interpretação dada é a de que: “O Brasil não tem pobres, apenas empreendedores que precisam de tempo”.

Nessa perspectiva, não existe o Estado como garantidor de políticas afirmativas, proteção social ou qualquer outro direito que seja, despolitiza-se as contradições resultantes da relação capital/trabalho, como as desigualdades sociais, a pauperização, inclusive, o trabalho infantil. Os adolescentes da classe pobre se culpabilizam pela sua não inserção no programa de aprendizagem ou, se acessam, se culpabilizam pela sua não efetivação, depois de todo o esforço

empregado, como também se culpabilizam pela sua dificuldade de acesso e permanência na escola, resultante da necessidade de garantir a subsistência.

O empreendedorismo também é citado na meta 8.3 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 8, da ONU, que trata acerca do Trabalho Decente alinhado ao Crescimento Econômico, o mesmo ODS do qual se desdobra a meta da eliminação do trabalho infantil em todas as suas formas, citado anteriormente.<sup>122</sup>

Nessa perspectiva, há um consenso global em relação ao empreendedorismo enquanto trabalho decente e, sendo assim, através do crescimento econômico proporcionado por ele, torna-se uma alternativa de enfrentamento das desigualdades, logo, também é uma alternativa de enfrentamento ao trabalho infantil, presente no bojo da Aprendizagem Profissional.

O conteúdo apresentado no Quadro 12, a seguir, exemplifica de forma concreta essa internalização da dimensão empreendedora nos programas de aprendizagem; assim como também expõe a preocupação com o aprimoramento referente às habilidades com maquinário informacional digital e o cooperativismo como alternativa de geração de renda.

Neste quadro, é possível perceber, ainda, que as disciplinas básicas correspondem aos conteúdos descritos nas diretrizes curriculares da Aprendizagem,<sup>123</sup> entretanto, a correspondência dessas disciplinas com a carga horária é de autonomia de cada programa que é responsável em estruturar seu programa de aprendizagem ao qual o curso está diretamente ligado. Assim, as disciplinas básicas são obrigatórias e é de responsabilidade das entidades ofertar tais disciplinas e definir a carga horária para cada uma delas.

---

<sup>122</sup> Ver subitem 4.1.

<sup>123</sup> Ver portaria nº 723/2012, do MTE, com alterações a partir da Portaria nº 634/2018, do MTE, (artigo 10, inciso dois, da alínea “a” até alínea “m”).

Quadro 12 – Plano de curso: aprendizagem em serviços operacionais de supermercados no cooperativismo (1.280 h)<sup>124</sup>

<b>Componente curricular</b>	<b>Carga horária</b>
Ética e Cidadania	20 h
Português Básico	24 h
Matemática Básica	24 h
Informática Básica	48 h
Técnicas de Comunicação	16 h
Saúde e Segurança no Trabalho	24 h
Princípios de Qualidade Aplicados ao trabalho	16 h
Relações Humanas no Trabalho	20 h
Empregabilidade e Empreendedorismo	20 h
<b>Carga horária bloco temático 1</b>	<b>212 h</b>
Cooperativismo	14 h
Introdução a Supermercados	24 h
Operações de Supermercados no Setor Hortifrutigranjeiro	50 h
Operações de Supermercados na Panificação	50 h
Operações de Supermercados no Açougue	50 h
<b>Carga horária Bloco Temático 2</b>	<b>188 h</b>
<b>Carga horária - Formação Teórica</b>	<b>400 h</b>

Fonte: Sescop/PR, 2022.

Tanto o cooperativismo quanto o empreendedorismo são algumas das estratégias apontadas pelo programa de aprendizagem como alternativa de geração de renda. Ambos, neste caso, especificamente voltados para os adolescentes e jovens, os principais grupos etários mais afetados pela falta de oportunidade de inserção laborativa pela via do trabalho formal e protegido, sob o discurso da empregabilidade.

Comprovamos, então, no que diz respeito especificamente ao trabalho infantil, que a lógica empreendedora também tem sido apontada como aliada na sua prevenção. Outro exemplo concreto é um projeto do Ministério Público do Trabalho de Rondônia intitulado Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEEP/MPT), em parceria com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e com as Secretarias de Educação Municipais. O projeto foi direcionado especificamente aos estudantes do 1º ao 9º ano da rede pública de ensino, por meio de um curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), e de combate ao Trabalho Infantil, do programa MPT na Escola, do MPT/RO, estendendo-se até o Acre.

O projeto em questão especifica que:

<sup>124</sup> Curso ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Sescop. Disponível em: <[https://www.paranacooperativo.coop.br/ppc/images/Comunicacao/2019/jovem\\_aprendiz/Planos\\_de\\_curso/Plano\\_de\\_Curso\\_SUP.pdf](https://www.paranacooperativo.coop.br/ppc/images/Comunicacao/2019/jovem_aprendiz/Planos_de_curso/Plano_de_Curso_SUP.pdf)>. Acesso 04 de jan. de 2022.

*A ideia é a de que a educação deve atuar como transformadora desse sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores. Na proposta pedagógica do Jepp para cada ano do Ensino Fundamental, por meio de atividades lúdicas, o ambiente da aprendizagem sensibiliza os estudantes a assumirem riscos calculados, a tomarem decisões e a terem um olhar observador para que possam identificar, ao seu redor, oportunidades de inovações, mesmo em situações desafiadoras (PARCERIA...2021, grifos nossos).*

O que se propõe no referido projeto é introjetar, desde cedo, nas crianças e adolescentes a dimensão do empreendedorismo com a finalidade de moldar comportamentos e habilidades, além de responsabilizá-los e estimulá-los para que a inserção laborativa ocorra de forma cada vez mais precoce e sem a mediação do Estado, o principal garantidor dos seus direitos. Dessa forma, se conforma também um mercado informal, precarizado.

Percebe-se essa mesma estratégia na Aprendizagem direcionada para os adolescentes, como foi possível visualizar no Quadro 12, corroborando a ideia de que o empreendedorismo pode ser uma alternativa no enfrentamento ao trabalho infantil como meio de geração de renda.

Visto que esta dimensão empreendedora não é capaz de gerar trabalho digno, a regra imposta pelo mercado, então, é a informalidade, são os empregos precários e o desemprego. Tem-se o cenário favorável para o aumento das desigualdades sociais, especialmente num cenário de desproteção social agravado pelas contrarreformas a partir do pós-golpe, cada vez mais desresponsabilização do Estado sob o discurso de cortes de gastos que contribui para o aumento e a permanência do trabalho infantil nesta sociabilidade.

Em se tratando do cooperativismo, segundo Lima (2010), trata-se principalmente da autogestão da força de trabalho. Assim, esses indivíduos assumem ao mesmo tempo o papel de gestores, de proprietários e de trabalhadores. Dessa forma, muitas empresas subcontratam esses trabalhadores com o intuito de lhes transferir a responsabilidade da produção, bem como da gestão da força de trabalho como forma de reduzir seus custos. E, assim, acaba contribuindo para o enfraquecimento e para a redução da relação de subordinação do trabalho assalariado.

Para Lima (2010):

*De forma geral, a multiplicação de cooperativas tem resultado de políticas de geração de renda, voltadas a populações excluídas do mercado de trabalho. Entre estas, destacam-se as cooperativas de coleta e reciclagem de lixo como exemplo de cooperativas sociais ou populares (LIMA, 2010, p. 183, grifos nossos).*

Segundo o autor, a questão desse tipo de cooperativismo é que, submetido ao mercado, não tem grandes possibilidades de ser competitivo, pois além de depender de constante inovação tecnológica para aumentar significativamente a sua produtividade, seus trabalhadores estão, de modo geral, submetidos a uma relação de terceirização com as empresas que as

contratam. Assim, a dimensão empreendedora também se associa ao cooperativismo sob o discurso de potencializar a sobrevivência das cooperativas, tornando-as mais competitivas através do estímulo às capacidades criativa e inovadora dos seus trabalhadores.

A cultura do empreendedorismo e do cooperativismo enfraquecem a cultura do assalariamento, correlacionado a um Estado Social forte, garantidor de direitos sociais e regulador das relações de trabalho. Ao passo que, para Lima (2010):

A nova racionalidade capitalista considera o Estado provedor um elemento de atraso ao desenvolvimento pessoal, pois impediria a busca permanente pela empregabilidade e, por consequência, o espírito empreendedor. O individual se sobrepõe ao coletivo, mesmo quando o discurso é do coletivo. O coletivo exige uma configuração empreendedora que o sustente (LIMA, 2010, p. 189).

Trata-se de um discurso liberal cuja racionalidade “[...] tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LARVAL, 2016, p. 17). Portanto, nesse processo, com relação aos trabalhadores (con)forma-se uma nova subjetividade que se espraia para todas as esferas da vida, seja através do direcionamento das políticas, programas e planos por meio dos seus APHs, seja através da inserção de temáticas centrais relacionadas ao empreendedorismo e outras alternativas de geração de renda, na grade curricular de seus programas, como forma de camuflar o desemprego, a informalidade, assim como o trabalho precário.

Tavares (2018) defende que o empreendedorismo é na verdade expropriação da subjetividade, ou seja, expropria a alma do trabalhador fazendo com que este se perceba e se comporte como uma empresa. Tavares (2018) compreende que empresa: “[...] é o nome que se deve dar ao governo de si mesmo, e como tal o sujeito deve agir, seja ele alguém que trabalhe para si ou para outrem” (TAVARES, 2018, p. 302).

Desta forma, o processo de alienação ao qual essa racionalidade submete o indivíduo faz com que este deixe de se perceber enquanto trabalhador e passe a se perceber como uma empresa que vai ao mercado em busca de vender seus serviços. Essa lógica reforça o individualismo, a competitividade de todos contra todos, assim, o Estado social se retira, e recai sobre o próprio indivíduo a responsabilidade de se autoprotger.

Nesse processo, vai sendo construída uma cultura de trabalho de autogestão, do empreendimento de si mesmo, de individualização, com enfoque principalmente nos adolescentes e jovens. Isso permite a (con)formação de um perfil de trabalhador adaptado à precarização, à informalidade, ao desemprego sem grandes possibilidades de reversão e que

relativiza as desigualdades sociais, atribuindo a si mesmo o seu sucesso ou fracasso, pois as relações sociais postas não lhes permite perceber as contradições entre capital/trabalho.

O que se percebe é que vem ocorrendo um encurtamento da infância, com o privilegiamento da preparação para o trabalho, ainda que essa atuação profissional seja constitucionalmente permitida a partir dos 14 anos. O foco do enfrentamento ao trabalho infantil não tem sido o fortalecimento das políticas sociais, do investimento em Educação, em Assistência Social e nos programas direcionados para esse público. Ao invés disso, desde os pós-golpe de 2016, tivemos a aprovação da PEC nº 95/2016, limitando os investimentos para essas políticas. Com isso, tivemos cortes de investimento no programa de erradicação do trabalho infantil durante o governo ultraneoliberal de Bolsonaro, mas que vinha sofrendo à míngua de forma mais intensa desde o governo Temer. A partir desse período, o enfrentamento ao trabalho infantil deixou de ser pauta de governo e o trabalho infantil passou a ser um projeto de governo.

No tocante à Aprendizagem Profissional, que desde a sua protoforma era direcionada exclusivamente aos adolescentes filhos da classe trabalhadoras, menores de 18 anos, passou a ter como público-alvo, a partir de 2005, também os jovens de 18 a 24 anos, que passam a disputar com os adolescentes o acesso ao programa de aprendizagem e as oportunidades de inserção laborativa.

Para esse público de 14 a 17 anos, oriundos do trabalho infantil, o Estado, através de seu plano nacional, e em consenso com os diversos atores da sociedade, aponta a Aprendizagem Profissional como uma importante estratégia de enfrentamento. Por isso, buscamos observar, nesse programa, onde estão as diversas “armadilhas” tecidas ao longo de sua trajetória, as quais mascaram a aceitabilidade do trabalho infantil e contribuem para sua persistência na sociedade.

Entre as armadilhas estão, portanto, a mudança do foco dos adolescentes para os jovens e a sua empregabilidade, a apropriação dos recursos públicos pelo privado a partir das suas parcerias com o Estado, a antecipação da especialização do trabalho através da integração do Novo Ensino Médio à Educação Profissional. Também merece destaque a destruição dos espaços de ampla participação da sociedade que influenciavam a Aprendizagem Profissional e a instituição de um espaço tripartite de privilegiamento do direcionamento da Aprendizagem pelos principais APHs, além da desigualdade de acesso e de oportunidades dentro do próprio programa, em que é possível perceber diferentes perfis de aprendizes.

Além disso, tem-se a conformação de uma cultura de trabalho. Uma que se inicia desde os primeiros anos da adolescência, preparando os filhos e filhas das classes mais empobrecidas, em que se encontram os adolescentes oriundos do trabalho infantil, para um trabalho simples,

manual, precarizado, com baixa remuneração, para um mundo do trabalho em que se predomina o desemprego, a informalidade e a desproteção social. A cultura do trabalho que se forja permite o aumento da superpopulação relativa, “sobrante”, pois não é absorvida pelo mercado, mas cumpre a funcionalidade pressionar os salários da parcela da classe trabalhadora empregada para baixo, aumentar o seu sobretrabalho e contribuir com o aumento da intensidade do processo de superexploração e de pauperização, que está ligado ao ciclo da pobreza, à existência e persistência do trabalho infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o trabalho infantil não é apenas um mero resquício do passado colonial escravagista. Além dessa grave violação de direitos ser funcional ao modo de produção capitalista, pois estes meninos e meninas compõem a chamada superpopulação relativa, essa exploração também se dá num país cuja realidade resulta da troca desigual e de transferência de valor que ocorre entre os países capitalistas periféricos e os países capitalistas centrais. Assim, se estabelece também o lugar de subalternidade, de dependência da periferia para o centro do capitalismo segundo a Divisão Internacional do Trabalho. Então, como forma de compensação, os países de capitalismo periférico, dependente, buscam aumentar seu lucro, principalmente pelo aumento da intensidade da exploração do trabalhador, das suas extensas jornadas, além de expropriar parte do trabalho necessário para sua própria reprodução, condição que Marini (2000) denominou de *superexploração*.

Nessa condição, o capital se apropria do fundo de consumo ou fundo de vida do trabalhador (LUCE, 2013), convertendo-o em fundo de acumulação do capital; dessa forma, também se apropria do desgaste precoce desses trabalhadores, bem como dos anos futuros da sua vida e do seu trabalho.

Essa condição de vida extremamente pauperizada, degradante, obriga a classe trabalhadora a inserir, cada vez mais precocemente, seus filhos e filhas no trabalho, tornando-os disponíveis para o capital, conseqüentemente permitindo o seu desgaste prematuro a um custo baixíssimo. Concordando com Lira (2016), na nossa realidade, tanto a existência quanto a persistência do trabalho infantil não podem ser explicadas apenas pela condição de pobreza a que grande parcela da classe trabalhadora está exposta, a despeito de todo avanço civilizatório ocorrido desde a promulgação da Constituição Cidadã, do Estatuto da Criança e do Adolescente, ambos inaugurando o Princípio da Proteção Integral, e demais normativos legais de proteção ao adolescente trabalhador.

Assim, corroboramos com a tese de que é a condição de superexploração que impõe à classe trabalhadora a inserção dos seus filhos e filhas cada vez mais cedo no labor. E isso repercute também na manutenção dos valores culturais, morais, *adultocêntricos*, os quais contribuem para a aceitabilidade do trabalho infantil na sociedade. Especialmente porque essa realidade atinge especificamente a infância pobre.

Diante disso, percebemos que o trabalho infantil na nossa sociedade só é aceitável porque se trata dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Segundo os últimos dados divulgados pela PNAD Contínua de 2019, são cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17

anos em situação de trabalho infantil; desse total, pelo menos 1,4 milhão residiam em domicílios cujas famílias sobreviviam com renda de até 1 salário mínimo. Pelo menos 29,1% dos que realizavam atividade econômica neste período residiam em domicílio cuja renda familiar era oriunda de programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (PBF) ou o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Quanto ao sexo e à cor, a pesquisa apontou que 66,4% são homens e 61,6% são negros (FNPETI, 2021). Portanto, o trabalho infantil no Brasil apresenta sua face perversa nos indicando que a despeito de toda modernização propiciada pelo processo de industrialização, pelo desenvolvimento das forças produtivas, o arcaico se manteve e continua presente, cooperando funcionalmente para a conservação da estrutura racista, classista e patriarcal presente na sociedade.

O trabalho infantil prejudica o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois se apropria do seu tempo de vida prematuramente para o trabalho, o qual deveria ser dedicado ao lazer, ao descanso, à cultura, à educação, a esportes, entre outras atividades. No Brasil, a idade mínima para admissão ao trabalho é de 16 anos, sendo permitido o trabalho a partir dos 14 anos apenas na condição de aprendiz. Porém, há atividades laborativas que são proibidas a indivíduos com idade inferior a 18 anos e que constam na Convenção nº 182, da OIT, e no Decreto nº 6.481/2008, na lista TIP das piores formas de trabalho.

A alta incidência se dá principalmente entre os adolescentes, cerca de 1,448 milhão estão na faixa entre 14 e 17 anos, o que corresponde a 53,7% entre o grupo etário de 16 e 17 anos e de 25,0% ao grupo de 14 e 15 anos. Essa faixa etária, especificamente, também é a mais prejudicada quando relacionamos o trabalho infantil à frequência escolar. De acordo com os dados da Pnad Contínua de 2019, 86,1% do total, ou seja, 1,6 milhão de crianças e adolescentes trabalhavam e estudavam nesse período. Portanto, esse era o quantitativo daquela parcela que conseguia, até certo ponto, conciliar o trabalho com a escola, o que não deixa de ser extremamente negativo quando se trata do trabalho fora da idade permitida e em condições que prejudiquem o seu desenvolvimento.

Entretanto, os dados também nos mostram que à medida em que se inicia a adolescência, especialmente a partir dos 14 anos, é possível notar a redução progressiva da frequência escolar, que coincide também com a faixa apontada pelo IBGE em que ocorre maior evasão escolar cuja principal causa é a necessidade de trabalhar. Enquanto na faixa de 5 a 13 anos a frequência chega a 99%, a partir dos 14 anos reduz para 94,9% e dos 16 a 17 anos reduz significativamente para 76,8% (FNPETI, 2021).

Outro grave prejuízo relacionado à escola e que acomete essa mesma faixa – dos 14 aos 17 anos –, é a distorção idade-série, identificada através do Censo Escolar de 2021, o qual nos

indicou que esse fenômeno ocorre principalmente nas regiões Norte e Nordeste, guardando relação direta com as desigualdades sociais e com as diversas violações de direitos que expõem crianças e adolescentes das classes mais pauperizadas a uma gama de vulnerabilidades e riscos, entre elas, a situação de trabalho infantil. No ano de referência apontado pelo Censo Escolar, o Brasil possuía cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio e a distorção idade-série ficou em torno de 7,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) cuja tendência apontada pelo censo é o aumento gradativo nos anos subsequentes (INEP, 2021).

Portanto os dados do Censo Escolar de 2021 nos revelou que essa distorção é ainda maior nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), chegando a 21% do total; a maior taxa se encontra no 8º ano, ficando em torno de 22,7%, e o maior percentual de atraso se encontra no Ensino Médio, em que a taxa de distorção idade-série chega a uma média de 25,3% do total. Já a maior taxa nessa etapa do ensino está localizada no 2º ano, com cerca de 26,6% do total de alunos matriculados (INEP, 2021).

Mesmo com a instituição das normativas referentes ao trabalho de crianças e adolescentes, e com o avanço da consolidação das políticas sociais implementadas ao longo do tempo, não foi possível afastar boa parte dos adolescentes do trabalho.

A Aprendizagem, desde a sua protoforma, já se apresentava como algo além de uma estratégia de formação de força de trabalho, objetivando o disciplinamento e o apassivamento da classe trabalhadora frente ao processo de pauperização, a criminalização das classes mais subalternizadas, a denúncia de trabalho irregular e degradante a que crianças e adolescentes estavam expostos, entre outros.

Atualmente, a Aprendizagem é considerada enquanto uma das principais políticas estratégicas de enfrentamento ao trabalho infantil, tendo em vista que está incluída tanto nas ações do I e III Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador quanto no I Plano da Aprendizagem Profissional. Por sua vez, este último se articulou com as pautas da Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD), de 2003, que atualmente fazem parte dos ODS da Agenda 2030 da ONU, como: a empregabilidade dos jovens, combate ao trabalho infantil, à exploração sexual de crianças e adolescentes e ao trabalho forçado. Enquanto isso, o II PNAP (2018-2022) traz pontualmente algumas ações relacionadas ao trabalho infantil, como: a Aprendizagem para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, a Aprendizagem na administração pública, atuações referentes a normativas para cumprimento de cota de aprendizes, alteração de valor da multa pelo não cumprimento da cota mínima, entre outras.

Por esse motivo, devido à sua relevância no campo do enfrentamento ao trabalho infantil, fizemos uma análise histórica da Aprendizagem Profissional e do seu programa a fim de desvelar “as armadilhas” que envolvem esta política pública. Além de compreender sua dinâmica, as constantes transformações, alterações, ajustes nos seus normativos que têm ocorrido ao longo de sua trajetória a partir da atuação do Estado e dos principais APHs que rebatem no enfrentamento ao trabalho infantil.

Ao longo dos seus 22 anos de existência, desde a sua instituição através da Lei nº 10.097/2000, a Aprendizagem Profissional vem passando por diversas transformações, nas quais – ao investigarmos cuidadosamente suas minúcias – identificamos “armadilhas” que vão sendo tecidas em cada momento específico. O primeiro período que antecede a Aprendizagem, o qual denominamos de *protoforma*, marca os primeiros passos e a instituição da Educação Profissional no Brasil. Orientada para a necessidade de formação de força de trabalho, demarcando a passagem da força de trabalho escrava para a força de trabalho livre.

O segundo período, que denominamos *Aprendizagem tecnicista-desenvolvimentista*, foi subdividido em dois momentos: 1930-1980 e 1981-2002. No primeiro momento, destacamos o longo governo getulista e os governos sob a Ditadura Civil-Militar até o período de abertura democrática, que vai de 1975 a 1980. Nesse período, destaca-se a caracterização de um Estado corporativista, que protagonizou ao lado das classes burguesas o grande feito da industrialização no Brasil, tornando-se um Estado propriamente capitalista. Além disso, esse Estado também instituiu e consolidou, ao longo dos seus mandatos, a Aprendizagem sob o direcionamento do empresariado industrial, uma espécie de precursor, responsável por imprimir nos filhos e filhas das classes subalternas uma cultura profissional de ajustamento, tecnicista-desenvolvimentista sob os paradigmas fordista/taylorista, demarcando sua posição naquela sociabilidade segundo a divisão sociotécnica do trabalho.

Nesse momento, a Aprendizagem ganhou lugar no âmbito da Educação Profissional por meio da instituição da primeira LDB, de 1961, tornando compulsória a formação técnica-profissional para as classes menos privilegiadas, além de separar a Educação Profissional da Educação Normal. Esse período também foi marcado pela expansão das escolas técnicas federais e Sistema S. Com isso, o empresariado, com o apoio do Estado, procurou garantir a formação de um grande exército de reserva, a partir da dualidade no ensino. Isso contribuiu para que os filhos das classes trabalhadoras permanecessem sem acesso à ascensão social, via Educação, reduzindo em grande medida suas possibilidades de dar continuidade à sua formação e, assim, ingressar no Ensino Superior. Esta última etapa do ensino era destinada, exclusivamente, nesse momento específico, para as classes dirigentes.

No segundo momento desse período, tem-se a promulgação da Constituição Cidadã, reconhecimento da criança e do adolescente como prioridade absoluta, sujeitos de direitos sob o Princípio da Proteção Integral. Entretanto, esse momento também foi marcado pelo advento da reestruturação produtiva, sob a égide da acumulação flexível e sob a hegemonia do capital financeirizado. Nesse contexto, o Estado brasileiro aderiu ao receituário neoliberal que, sob o discurso do estado mínimo, iniciou o processo de corrosão dos direitos recém-conquistados. Apesar disso, destacamos diversos avanços civilizatórios, como a instituição da Lei Federal nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de outros avanços como o aumento da idade mínima para admissão ao trabalho, que antes era de 14 anos e, a partir da EC nº 20/1998, passou a ser 16 anos. Já no final dos anos 2000, ocorreu a instituição da Lei Nacional de Aprendizagem Profissional direcionada aos adolescentes entre 14 e 18 anos, tendo como maior referência o Sistema Nacional de Aprendizagem (SNA), formado pelo Sistema S.

A Aprendizagem surge amparada pela Constituição Federal, pela CLT e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, sob o princípio de um trabalho educativo, como direito à profissionalização, à Educação e ao trabalho protegido para os adolescentes com a idade mínima para o trabalho, além de oferecer-lhes a possibilidade de efetivação e a garantia protetiva do Estado, devido à sua condição de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Essa Aprendizagem, nesse contexto, passou a ser orientada conforme os princípios de uma aprendizagem flexível, sob a lógica empresarial, com ênfase nas novas tecnologias informacionais digitais, na subjetividade do trabalhador, na competitividade, na qualidade total que requer um novo perfil de trabalhador afeito a tais mudanças no mundo do trabalho.

O terceiro momento, o qual denominamos de *Aprendizagem do jovem cidadão produtivo*, também foi subdividido em dois momentos: o primeiro vai de 2003 a 2010 e o segundo vai de 2011 a 2016.

No primeiro momento desse período, sob um governo de conciliação de classes, neodesenvolvimentista, algumas “armadilhas” começam a surgir no âmbito da Aprendizagem Profissional. Primeiro, ocorre a criação do PNPE, em 2003, voltado para a qualificação e empregabilidade de adolescentes e jovens; no ano seguinte, se torna um programa guarda-chuva e passa a incluir a Aprendizagem; e, em 2005, ocorre a mudança da abrangência na sua faixa etária por meio de um decreto que trata de diversas questões referentes a infância e adolescência. Assim, quando a regulamentação da Aprendizagem ocorreu, por meio do Decreto nº 5.598/2005, a mudança etária já havia sido efetivada e a Aprendizagem Profissional, que inicialmente compreendia a faixa de 14 a 18 anos, passou a compreender a faixa de 14 a 24 anos, com o acréscimo acerca da prioridade de contratação para a faixa de 14 a 18 anos.

Desta forma, imprimiu-se uma nova marca à Aprendizagem Profissional e, por conseguinte, ao Programa de Aprendizagem, antes voltados exclusivamente para adolescentes, especialmente os da classe trabalhadora e, com isso, atendia em alguma medida ao propósito do enfrentamento à exploração do trabalho infantil com ênfase nesta via. A partir da ampliação da faixa etária, o foco da Aprendizagem passou a ser direcionada com mais destaque para os chamados jovens-aprendizes cuja pauta principal passou a ser a sua empregabilidade. Desta maneira, os jovens adultos entre 18 e 24 anos passaram a disputar as vagas de Aprendizagem no mercado com os adolescentes.

No segundo momento desse período (2011-2016), que compreende os dois governos de Dilma até o golpe de 2016, se desenvolvem outras “armadilhas”. Destacamos, inicialmente, a ampliação para que instituições de ensino privado passassem a ofertar cursos de Aprendizagem e ainda pudessem disputar os recursos do fundo público, a exemplo do FNDE, através do Pronatec-Aprendiz, carro-chefe do governo Dilma no seu primeiro mandato. Em seguida, a possibilidade da implementação do EaD, aumentando a precarização e a possibilidade de mercantilização dos programas de aprendizagem sob o discurso da expansão e interiorização da Aprendizagem Profissional.

Além disso, ainda no período 2011-2016, houve o estabelecimento da cota social, através do Decreto nº 8.740/2016, a qual passou a ser destinada aos adolescentes e jovens em vulnerabilidades e risco social, o que contraditoriamente mascara a realidade do trabalho infantil, pois abrange conjuntamente uma série de outras condições, envolvendo tanto adolescentes quanto jovens: em situação de pauperismo, inseridos no sistema socioeducativo, no sistema prisional, em situação de acolhimento institucional, entre outras. Ao mesmo tempo, pelo mesmo movimento, abre possibilidades de maior inserção desse público, tanto adolescentes quanto jovens nessas condições, no programa. Isso se amplia, posteriormente, a partir da instituição da Portaria nº 693/2017, do MTE, a qual além de elencar os estabelecimentos, que pela sua natureza insalubre e perigosa eram impedidos de contratar aprendizes adolescentes, também lhes orienta a contratá-los e direcioná-los para realizarem a parte prática em outro estabelecimento, previamente autorizado pela auditoria fiscal do trabalho.

É através da pauta da cota social que o público do trabalho infantil é citado pela primeira vez no normativo legal da Aprendizagem Profissional. Essa Aprendizagem, nesse período, é voltada com mais ênfase para o jovem cuja cidadania se dá, principalmente, através do consumo, com ênfase na empregabilidade. Os direitos são efetivados em mediação com o mercado, através da inclusão nos programas de transferência de renda e da inserção no

programa de aprendizagem como possibilidade de inserção laborativa, seja visando a sua empregabilidade, seja visando o aumento do consumo como forma de valorização do valor.

O quarto período denominamos de *Aprendizagem Flexível Integrada*, compreendendo o ano de 2017 a 2022. Entretanto, também foi subdividido em dois momentos: o primeiro compreende o governo de Temer, mais especificamente a partir de 2017 a 2018, e o segundo compreende o governo Bolsonaro, de 2019 a 2022.

No primeiro momento, tem-se a aprovação da Contrarreforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017. De forma breve, a Lei do Novo Ensino Médio passou a vincular a Educação Profissional e Tecnológica, e, por conseguinte, a Aprendizagem Profissional ao Ensino Médio por meio dos itinerários formativos. Em outras palavras, dentre as várias mudanças e críticas levantadas em torno dessa medida expressa na referida lei, está a possibilidade de integração da carga horária dos cursos de Aprendizagem localizados no itinerário formativo V à carga horária dispensada aos demais itinerários do Ensino Médio. Os itinerários são vinculados à ideia de projetos de vida, ou seja, retira o foco do sistema desigual e o coloca no indivíduo, elevando-o ao *status* de protagonista de suas “escolhas”.

Na realidade, não há integração da Educação generalista à Educação Profissional. Isso é possível perceber pelo lugar ocupado por ela dentre os demais itinerários, como uma espécie de apêndice, numa posição de subalternidade, desvinculada das demais áreas do conhecimento. Permanece a dualidade entre as duas perspectivas, a saber, a geral e a profissional, pois sem enfrentamento às desigualdades sociais, essa lei acaba por impelir a classe trabalhadora para os cursos técnicos e de Aprendizagem, além de contribuir para uma maior fragmentação do conhecimento e antecipar a especialização das classes subalternas, reproduzindo as desigualdades de classe.

O feito da aprovação do II PNAP (2018-2022) cujas pautas foram consensuadas no âmbito do FNAP também comprova que os interesses do empresariado se sobrepõem à questão do enfrentamento ao trabalho infantil. Nessa perspectiva, então, algumas questões relevantes são percebidas: a ampliação de vagas de Aprendizagem na administração pública não garante possibilidade de efetivação em emprego protegido, exceto onde predominam o trabalho de terceirizados que prestam serviço às instituições públicas cujos vínculos são precários. Ou seja, ampliar as vagas de Aprendizagem no serviço público implica no seu desmonte e precarização; a pauta do aumento da multa destinada ao empresariado não cumpridor da cota de Aprendizagem que permanece inalterada no âmbito da CLT desde 1967; o desinteresse explícito em investir na ampliação do quadro de auditores fiscais que permanece em déficit desde 2013 e, com isso, não permite uma vigilância mais efetiva acerca do cumprimento das

cotas, da proteção ao adolescente trabalhador, entre outras ações que comprometem o enfrentamento ao trabalho infantil.

No segundo momento desse período, que corresponde ao governo Bolsonaro (2019-2022), o contexto ultraneoliberal é ainda mais austero, marcado pelo fascismo, pelo ultraconservadorismo e assumindo um discurso em defesa do trabalho infantil. Além do agravamento da política de ajuste fiscal, esse governo antidemocrático inaugurou esse momento, extinguindo os espaços de participação social como o FNAP, importante espaço de discussão e aprovação das pautas prioritárias referentes à Aprendizagem Profissional.

Em lugar do FNAP, o governo Bolsonaro instituiu o GTT com a representação do Estado, dos empregadores (Sistema S e Confederações Nacionais) e trabalhadores (centrais sindicais), com a finalidade de legitimar os novos direcionamentos para a Aprendizagem Profissional, antecipando pautas contempladas no PL nº 6461/2019, que flexibiliza a Aprendizagem Profissional, uma espécie de mini contrarreforma conhecida como o Estatuto da Aprendizagem. Neste contexto, a Aprendizagem Profissional corre riscos de alterações profundas nas suas normativas, sob o direcionamento do Sistema S e das Confederações, especialmente a da indústria. No relatório do GTT, estão explicitadas várias tentativas de passar pautas, como: o aumento da faixa etária até os 29 anos, assim como o tempo de contratação, entre 3 e 4 anos, o cômputo em dobro para cada aprendiz em situação de vulnerabilidade contratado por estabelecimento, a alteração do perfil dos aprendizes, incorporando a educação de nível superior, no âmbito da Educação profissional, como os tecnólogos e demais cursos técnicos, dentre tantas outras.

Como vimos, está em curso novas mudanças, sob o direcionamento hegemônico do Sistema S e das Confederações, com destaque para o empresariado da indústria que, aglutinando suas pautas em convergência com os demais setores, têm dado novos rumos à Aprendizagem Profissional, tendo o Estado como importante aliado, como expomos em cada período destacado. Por outro lado, essas mudanças impactam no programa de aprendizagem, na sua abrangência etária, na possibilidade de aumento de contratação do seu público prioritário, no direcionamento para determinadas atividades e ocupações, entre outras mudanças, que na realidade são “armadilhas” que escondem o real propósito do mercado voltado para a manutenção das desigualdades e para a busca ávida pelo aumento da taxa de lucro do capital.

Isso fica perceptível quando analisamos o perfil, as principais atividades e as ocupações dos adolescentes inseridos e que cultura de trabalho está sendo forjada no âmbito do programa para esse público específico mediante o atual mercado flexível.

Além disso, o programa de aprendizagem apresenta dois vieses: o primeiro nos indica qual o perfil dos aprendizes mais contratados via aprendizagem, ou com mais inserção no programa de aprendizagem, e o segundo nos indica qual o perfil dos aprendizes mais efetivados após o encerramento da contratação da aprendizagem, ou que trabalhador o mercado almeja encontrar no programa de aprendizagem.

O primeiro perfil é, em sua maioria, mulheres, com até 17 anos e Ensino Fundamental completo, o que nos demonstra que o programa tem cumprido as exigências dos normativos no que se refere à faixa etária prioritária. Porém, quando analisamos o segundo perfil, que corresponde àqueles com maior possibilidade de efetivação, percebemos que em sua maioria são homens, entre 18 e 24 anos e com Ensino Médio completo. Nenhum dos dois perfis correspondem ao perfil dos adolescentes oriundos do trabalho infantil que em sua maioria são homens (66,4%) cuja maior incidência encontra-se na faixa dos 14 aos 17 anos, especialmente entre 16 e 17 anos, pela sua condição de maior vulnerabilidade, apresentam mais possibilidade de distorção idade-série, evasão escolar, e ambas ocorrem com mais prevalência nessa faixa etária e estão relacionadas aos públicos mais vulnerabilizados. Desta forma, além desse perfil encontrar entraves para efetivação, também encontra entraves maiores para a sua inserção em programas de aprendizagem que estabelecem critérios referentes à escolaridade mínima, um exemplo é o caso dos cursos de aprendizagem ofertados pelo Sistema Nacional de Aprendizagem (SNA) ou Sistema S, que são referência no direcionamento de cursos e de vagas de Aprendizagem alinhados e em parceria com empresariado dos principais setores produtivos. Os diferentes públicos que conseguem se inserir no programa de aprendizagem nos revelam as desiguais oportunidades e possibilidades de acesso para cada um dentro do próprio programa.

O SNA e a CNI são responsáveis, inclusive, por realizar pesquisas de projeção para o mercado, como a última referente ao período de 2019 a 2023. Ambos influenciam e impactam diretamente o programa de aprendizagem direcionando e ofertando novos cursos, influenciando na composição de diretrizes curriculares e planos de cursos, mediante a emergência da indústria 4.0 cuja pauta foi abordada no relatório do GTT, indicando a atuação destes APHs também no alinhamento, na moldagem da formação de força de trabalho especializada de acordo com os interesses do mercado, e iniciando esse processo já a partir da adolescência.

Entretanto, os dados trazidos pela RAIS/ME e CAGED referentes aos aprendizes inseridos no programa, tomando como referência o período de 2019 a 2022, nos mostram que a maioria dos aprendizes que acessam o programa estão principalmente em atividades econômicas referentes à Indústria de Transformação e à de Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas. No bojo destas atividades, quase 60% destes estão inseridos em

ocupações administrativas, outra parte desempenha ocupações mais simples e manuais, como repositor de mercadorias, embalador à mão, vendedor de comércio, entre outras. Ou seja, são ocupações simples que demandam baixa escolarização, além de apresentar grande rotatividade dentro do programa, ou seja, alto volume de desligamento e de novas admissões, já apontados pelo relatório do GTT (MTPS, 2022).

Isso nos sinaliza duas tendências dentro do programa: uma mais elitizada, direcionada para aqueles adolescentes e jovens que se destacam pela sua escolarização e desempenho, pois quanto menor a distorção idade-série e mais próximos dos critérios exigidos, maiores as possibilidades de inserção nesses programas de referência, em que estão sendo ofertados cursos, segundo as exigências da indústria 4.0; e a outra, que ainda é a que mais contrata, direcionada àqueles com baixa escolarização, voltada principalmente para o setor de serviços, com baixo rendimento, alta rotatividade, ou seja, mais propício ao desemprego, à informalidade e, na melhor das hipóteses, com mais risco de inserção em empregos mal remunerados e precários.

O empreendedorismo e o cooperativismo também são uma tendência bastante explorada nos programas de aprendizagem e fazem parte das diretrizes curriculares e dos planos de curso. São direcionamentos dados aos filhos e filhas da classe trabalhadora, num contexto de precarização, desemprego e informalidade, como uma alternativa para a superação da pobreza, do trabalho infantil, dentre tantas outras situações de vulnerabilidades, a partir do esforço do próprio indivíduo, sem a mediação e proteção do Estado.

Na realidade, trata-se de mais uma “armadilha”, uma estratégia travestida de “trabalho decente” para apassivar os conflitos entre capital e trabalho e assim justificar a retirada progressiva do Estado, como já vem ocorrendo no contexto ultraneoliberal com a redução de investimentos e cortes de repasse de orçamento para políticas e programas referentes ao enfrentamento do trabalho infantil e das demais políticas sociais, em especial aquelas atingidas pela PEC nº 95/2016, como a Saúde, a Assistência Social e a Educação. E, por fim, a flexibilização da Aprendizagem Profissional é a política pública que está em evidência com o objetivo de se realizar, no seu interior, uma espécie de “mini contrarreforma trabalhista”.

A Aprendizagem Profissional não é a alternativa desejável para o efetivo enfrentamento ao trabalho infantil. Uma infância sem trabalho, com acesso a bens e serviços de qualidade, lazer, esporte, cultura, educação, moradia, saúde, com primazia no direcionamento do orçamento público para efetivação e garantia dos seus direitos, é o que de fato seria o aceitável nessa sociabilidade. A erradicação do trabalho infantil, entretanto, está ligada irremediavelmente à luta de classes e à supressão desta sociabilidade. De forma alguma, a exploração desta força de trabalho poderá ser eliminada pela via das políticas, programas e

projetos sociais originados no seio deste modo de produção para responder, dentro dos limites desta ordem vigente, às suas contradições.

Contudo, enquanto essa realidade estiver no horizonte, a luta pela efetivação das políticas sociais mediadas e garantidas pelo Estado são os mínimos sociais dos quais não devemos abrir mão e que são constantemente ameaçados em tempos de “crise”. Assim, também se sucede com os direitos de crianças e adolescentes cuja proteção do Estado ora retrocede, ora avança. Nada está dado.

Alguns exemplos são a pauta da redução da idade mínima para o trabalho, através da PEC nº 18/2011, que esteve na ordem do dia entre 2021 e 2022, em plena pandemia, recessão econômica, em meio à fome, ao desemprego e à falta de dados referentes ao trabalho infantil desde 2020, com os agravos trazidos pelo cenário pandêmico. Assim, a redução da idade mínima para o trabalho pode ser uma tendência que ganha reforço através da Aprendizagem Profissional que já é permitido por lei a partir dos 14 anos, e que, de tempos em tempos, volta à pauta até que encontre o cenário adequado para a formação de consensos e efetivação da mesma.

Defender a Aprendizagem Profissional como principal estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil é uma “armadilha” para a aceitabilidade da redução da idade mínima para o trabalho. Por essa razão, compreender as “armadilhas” tecidas por dentro do programa de aprendizagem e das suas normativas ao longo de sua trajetória e a íntima relação do Estado e dos principais APHs no seu direcionamento tornou-se objeto de nossa pesquisa, que tem como finalidade contribuir para a reflexão dessa política pública no enfrentamento ao trabalho infantil.

## REFERÊNCIAS

- ABORÍGINE, Markão. Duas crianças. *In*: ABORÍGINE, Markão. **Atemporal**: o álbum do fim. Brasília: M.A.B.O Prod, 2018. Faixa 8. Web. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ThzYyOyAM6o>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- ABRAMO, Laís. Trabalho Decente: o itinerário de uma proposta. **Revista Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 20, n. 2/3 jul./set, 2010. Disponível em: [http://www.safiteba.org.br/documentos/artigo\\_trabalho\\_decente.pdf](http://www.safiteba.org.br/documentos/artigo_trabalho_decente.pdf). Acesso em: 6 ago. 2022.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SILVA, Juliana Argollo; LAMARÃO, Marco. Expressões do empresariamento da educação de novo tipo: interseções do “novo” Fundeb com as propostas de SNE e ADE. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.311-336, abr. 2021.
- ALVARENGA, Darlan. Taxa de desemprego do Brasil deve ficar entre as maiores do mundo em 2022; veja ranking. **G1 Globo**, [s.l.], 28 abr. 2022. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/04/28/taxa-de-desemprego-do-brasil-deve-ficar-entre-as-maiores-do-mundo-em-2022-veja-ranking.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, [s.l.], 25 de jan. de 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>. Acesso em: 27 maio 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1 ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 2020.
- BACELAR, Arthur. A realidade do trabalho plataformizado. **Blogfca.pucminas**. [s.l.], 2022. Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/colab/trabalhoplataformizado/>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- BEHRING, Elaine. Rosseti. Crise do capital, fundo público e valor. *In*: BOSCHETTI, Ivanete. *et al.* (Orgs.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 17.943**, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm). Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto – Lei nº 5.452/1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm). Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente (2004-2007)**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2004. 82 p.

BRASIL. **Decreto nº 11.180**, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI), institui o Programa de Educação Tutorial (PET), altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm). Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.740**, de 4 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8740.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8740.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria da Micro e Pequena Empresa. **Documento Referência**

**Pronatec Aprendiz.** Brasília, DF: MEC; MTE; MDS; SMPE, 2015. Disponível em: [http://www.abit.org.br/conteúdo/links/ref\\_pronatec.pdf](http://www.abit.org.br/conteúdo/links/ref_pronatec.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude.** Brasília: MTE, 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador (2011-2015).** Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. 2. ed. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, 26 set. 1909 p. 1975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.129**, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e nº 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm). Acesso em: 5 de jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da Administração Pública Federal. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350/do1e-2019-04-11](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350/do1e-2019-04-11). Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022).** Brasília: Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. Ministério do Trabalho, Secretaria de inspeção do trabalho, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 de abr. de 2022.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo.** 4. ed. Campinas: UNICAMP/IE, 1998.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **A criação do SENAI no contexto da Era Vargas.** 2011. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/D.8.2011.tde-18062012-102134.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215. jul./dez. 2021. e-ISSN: 2175-0742.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise (partes 1, 2 e 3). **Esquerda online**, [s. l.], 8 jun. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/06/08/do-neoliberalismo-de-cooptacao-ao-ultraneoliberalismo-respostas-do-capital-a-crise/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Propostas para a Retomada da Indústria e Geração de Emprego**. Brasília: CNI, 2021. 59p. [https://static.portaldaindustria.com.br/portaldaindustria/noticias/media/filer\\_public/43/04/43049b49-7362-410e-8e53-cdb084db0856/cni\\_-\\_propostas\\_para\\_a\\_retomada\\_da\\_industria.pdf](https://static.portaldaindustria.com.br/portaldaindustria/noticias/media/filer_public/43/04/43049b49-7362-410e-8e53-cdb084db0856/cni_-_propostas_para_a_retomada_da_industria.pdf). Acesso em: 6 ago. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Políticas de emprego: reunir trabalhadores e empresas**. Propostas da indústria para as eleições 2022. v. 12. Brasília: CNI, 2022. 65p. Disponível em: [https://static.portaldaindustria.com.br/portaldaindustria/noticias/media/filer\\_public/9c/a4/9ca4b564-f94f-49a6-aab2-ab535849bb52/12\\_politicas\\_de\\_emploi\\_reunir\\_trabalhadores\\_e\\_empresas\\_cni\\_30mai22.pdf](https://static.portaldaindustria.com.br/portaldaindustria/noticias/media/filer_public/9c/a4/9ca4b564-f94f-49a6-aab2-ab535849bb52/12_politicas_de_emploi_reunir_trabalhadores_e_empresas_cni_30mai22.pdf). Acesso em: 6 ago. 2022.

COELHO, Bernardo Leoncio Moura. A contratação de aprendizes pelos entes públicos: uma aplicação dos princípios constitucionais de legalidade e moralidade. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 43, n. 169, p. 49-63, jan./mar. 2006. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ri/edicoes/43/169/ri\\_v43\\_n169\\_p49.pdf](https://www12.senado.leg.br/ri/edicoes/43/169/ri_v43_n169_p49.pdf). Acesso em: 6 ago. 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 173-200.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1989.

COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 183-197, out. 1999. Editado em: fev. 2000.

COSTA, Douglas Heliodoro Firmino da. **Lei nacional da aprendizagem profissional: problematizações de uma política em disputa no mercado da formação profissional**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

Disponível em:

[https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:RGvnHwcSB2AJ:scholar.google.com/+LEI+NACIONAL+DA+APRENDIZAGEM:+UMA+POL%C3%8DTICA+EM+DISPUTA+NO+MERCADO+DA+FORMA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:RGvnHwcSB2AJ:scholar.google.com/+LEI+NACIONAL+DA+APRENDIZAGEM:+UMA+POL%C3%8DTICA+EM+DISPUTA+NO+MERCADO+DA+FORMA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL&hl=pt-BR&as_sdt=0,5). Acesso em: 17 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 12, 6 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 set. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

DEMIER, Felipe. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de León Trotsky e a intelectualidade brasileira. **Outubro**, São Paulo, n. 16, p. 75-107, 2007.

DEMIER, Felipe. Para além da democracia blindada? Contrarreformas, consenso e coerção no Brasil atual. **Esquerda online**, [s.l.], 25 nov. 2017. Disponível em:

<https://esquerdaonline.com.br/2017/11/25/para-alem-da-democracia-blindada-contrarreformas-consenso-e-coercao-no-brasil-atual/>. Acesso em: 23 maio 2022.

DUARTE, Adriana Maria Cancellari.; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Lycinia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [s. l.], v. 45, p. 1-26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 63-101, nov. 2003. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200004>. ISSN 1809-4554.

EVANGELISTA, Bárbara. A Confederação Nacional da Indústria e suas ações em meio à pandemia de Covid-19 no Brasil. In: LAMOSA, Rodrigo (Org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Ed. Terra sem Amos, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13 p. 72-85, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de Interpretação Sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Palloma Rosa; SOUSA, Diego Neves de. **O campo da educação cooperativista e sua relação com o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP)**. Interações, Campo Grande, v. 19, n. 4, p. 773-787, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v19i4.1716>. ISSN: 1984-042X.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (FNPETI). **20 anos**. Brasília: FNPETI, 2014. Disponível em: <https://fnpeti.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (FNPETI). **O trabalho infantil no Brasil: análise dos microdados da PnadC 2019**. Brasília: FNPETI, 2021. Disponível em: [https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/pnadC2019\\_interativo\\_final.pdf](https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/pnadC2019_interativo_final.pdf). Acesso em: 23 abr. 2022.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Outubro**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 217-232, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2015. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo947039-contexto-e-sentido-ontol%C3%B3gico-epistemol%C3%B3gico-e-pol](https://redib.org/Record/oai_articulo947039-contexto-e-sentido-ontol%C3%B3gico-epistemol%C3%B3gico-e-pol). Acesso em: 20 abr. 2022.

GONÇALVES, Rafaela; BRAZ, Marcos. **Brasil é o segundo país com maior proporção de jovens "nem-nem"**: População entre 18 e 24 anos que não estuda, nem trabalha corresponde a 36% da faixa etária no Brasil. Problema é considerado estrutural. **Correio Braziliense**. Brasília, 6 nov. 2022. Mercado de trabalho. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/economia/2022/11/5049770-brasil-e-o-segundo-pais-com-maior-proporcao-de-jovens-nem-nem.html>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GUIMARÃES, Juca. Lei do salário mínimo dependerá do novo presidente; sem ela, valor seria de R\$ 540. **Brasil de fato**. São Paulo, 3 out. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/03/lei-do-salario-minimo-dependera-do-novo-presidente-sem-ela-valor-seria-de-rdollar-540>. Acesso em: 22 maio 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HANDEFAS, Anita. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HERMANSON, Marcos. Trabalho precário, intermitente, é a antessala do desemprego. Sociólogo analisa o futuro do trabalho no Brasil e a nova massa superexplorada da era dos serviços digitais. **Brasil de fato**. São Paulo, 19 abr. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/29/trabalho-precario-intermitente-e-a-antessala-do-desemprego-diz-ricardo-antunes>. Acesso em: 27 nov. 2022.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019**. Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf). Acesso em: 8 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estaisticas/educacao-basica>. Acesso em: 6 jan. 2023

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/190821\\_bmt\\_66.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/190821_bmt_66.pdf). Acesso em: 25 abr. 2022.

JUSTIÇA concede autorização de trabalho para mais de 33 mil menores - situação contraria a Constituição e muitas crianças exercem funções perigosas. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 21 out. 2011. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/justi%C3%A7a-concede-autoriza%C3%A7%C3%A3o-de-trabalho-para-mais-de-33-mil-menores>. Acesso em: 7 jan. 2023.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba, UFPR, 2016.

KOSSAK, Alex.; VIEIRA, Nelma Bernardes. **Atuação do empresariado no novo ensino médio**. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022.

LAMOSA, Rodrigo (Org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Ed. Terra sem Amos, 2020.

LIMA, Jacob Carlos. Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho? **Sociologias**, [s.l.], v. 12, n. 25, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222010000300007>. ISSN 1807-0337.

LIRA, Terçália Suassuna Vaz. **Sentido do trabalho infantil doméstico: particularidades e contradições na esfera da reprodução social nas economias periféricas dependentes**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2016.

LOPES, Marcelo. Educação Profissional entre os anos 30 e 90: uma história de subordinação aos processos produtivos no contexto brasileiro. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 10, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662201029/html/>. Acesso em: 15 set. 2022.

LUCE, Mathias Siebel. A superexploração da força de trabalho no Brasil: evidências da história recente. *In*: ALMEIDA FILHO, Niemayer (Org.) **Desenvolvimento e dependência**. Cátedra a Ruy Mauro Marini. Brasília: IPEA, 2013.

MAIA, Amanda. Indústria deve contratar 90 mil jovens aprendizes neste primeiro semestre. 24 de mar. **Portal da Indústria**. [S.l.], 2022. Notícias, Educação. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/industria-deve-contratar-90-mil-jovens-aprendizes-neste-primeiro-semester/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. **O Capital** (crítica da economia política). Livro 1. v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 294 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia Alemanha**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma Política**. 1. ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

MARCHESAN, Ricardo. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. **Uol economia**. São Paulo, 14 set. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes; LIMA, Eva Lídia Maniçoba de; BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, Natal, v. 4, p. 223-235, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6981. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MELLO, Livia Mouriño de. Novas e tradicionais formas de empresariamento da educação no Brasil: a atuação da Confederação Nacional da Indústria no neoliberalismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 180-197, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43772>.

MERCADO DE TRABALHO PARA APRENDIZAGEM VOLTA A CRESCER EM 2021. **Terra**. [S.l.], 17 set. 2021. Educação. Disponível em:

<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/carreira/mercado-de-trabalho-para-aprendizagem-volta-a-crescer-em-2021>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/prolicenciatura/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-etecnologica-no-brasil>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de que trata a Lei no 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20462540/do1-2017-02-13-portaria-no-817-de-13-de-agosto-de-2015--20462295](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20462540/do1-2017-02-13-portaria-no-817-de-13-de-agosto-de-2015--20462295). Acesso em: 24 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 401, de 10 de maio de 2016**. Dispõe sobre a oferta de curso de educação profissional técnica de nível médio por instituições privadas de Ensino Superior. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519985](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519985). Acesso em: 8 ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 23 set. 2022.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (tem). **Portaria nº 1005, de 1 de julho de 2013**. Altera a Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012, que dispõe sobre o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), destinado ao cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=255996>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). **Portaria nº 693, de 23 de maio de 2017**. Dispõe sobre a formação de aprendizes em entidade concedente da experiência prática do aprendiz, nos termos do art. 23-A do Decreto nº 5598/2005, (alterado pelo Decreto nº 8.740, de 4 de maio de 2016) e dá outras providências. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20233549/do1-2017-05-24-portaria-n-693-de-23-de-maio-de-2017-20233505](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20233549/do1-2017-05-24-portaria-n-693-de-23-de-maio-de-2017-20233505). Acesso em: 6 ago. 2022.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). **Instrução normativa SIT nº 146, de 25 de julho de 2018**. Dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem profissional. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Instrucao-normativa-sit-146-2018.htm>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MINISTRO DE ESTADO DO TRABALHO E EMPREGO. **Portaria nº 615, 13 de dezembro de 2007**. Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. Disponível em: [http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BF46B002E4835/p\\_20071213\\_615.pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BF46B002E4835/p_20071213_615.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA (MTP). **Aprendizagem profissional e empregabilidade de jovens**. Relatório Técnico. Brasília: MTP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-nacional-do-trabalho/arquivos/2022/5a-re-cnt-18-03.2022/relatorio-final-gtt-aprovado-em-22-02-2022.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Instrução normativa SIT nº 146, de 25 de julho de 2018**. Dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem profissional. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Instrucao-normativa-sit-146-2018.htm>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP). Brasília: Ministério da Economia, out. 2021. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/catalogo-nacional-de-programas-de-aprendizagem-profissional-conap>. Acesso em: 18 set. 2022.

MORAES, de Marcílio. Brasil terá de treinar 10,5 milhões de trabalhadores para a indústria em 4 anos. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 12 ago. 2019. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/08/12/internas\\_economia,1076531/10-5-milhoes-de-feras-para-as-industrias-4-0.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/08/12/internas_economia,1076531/10-5-milhoes-de-feras-para-as-industrias-4-0.shtml). Acesso em: 7 jan. 2023.

MORAES, Evaristo de. Columna Operaria. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, p. 3, 5 jan. 1907.

MOTA, Ana Elizabete. A cultura da crise e as ideologias do consenso no ultraneoliberalismo brasileiro. In: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe. (Orgs.) **O neofascismo no poder (Ano I): Análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

MOTTA, Vania; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Empresariamento da Educação de Novo Tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 64-86, jan.-jul. 2020.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. **Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital**. Petrópolis: Vozes, 1982.

NATIVIDADE, Simone; NOMERIANO, Aline Soares. *As políticas públicas educacionais brasileiras sob o avanço do ataque Neoliberal na atualidade*. In: DIOGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Maria da Conceição Valença (Orgs.). **Políticas públicas em Educação: episteme e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. 270 p.

NEGREIROS, Taise Cristina Gomes Clementino de; AMARAL, Angela Santana do. Aprendizagem flexível como o novo princípio educativo para a classe trabalhadora. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 3, 2021. Acesso em: 11 de ago. 2022, pp. 585-594. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79747>. ISSN 1982-0259.

NETO, João. Entre 2014 e 2017, desemprego cresceu mais em Santa Catarina e no Rio. **Agência IBGE Notícias**. Rio de Janeiro, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/20118-entre-2014-e-2017-desemprego-cresceu-mais-em-santa-catarina-e-norio-de-janeiro. Acesso em: 09 nov. 2022.

NETTO, João Paulo. Transformações societárias e serviço social. **Serviço Social e & sociedade**, São Paulo, n. 50, 1996.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, [S. l.], v. 1, n. 3, 2015. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/583>. Acesso em: 26 jul. 2022.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de. As relações público-privadas nas iniciativas do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38142>. Acesso em: 3 jan. 2023.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Thallita de; VIANA, Dyarley. **Trabalho infantil e orçamento público: investimento na manutenção das desigualdades**. Brasília: Inesc, 2022. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/trabalho-infantil-e-orcamento-publico-investimento-na-manutencao-das-desigualdades/#:~:text=Os%20recursos%20federais>. Acesso em: 4 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Agenda Nacional do Trabalho Decente*. Brasília: OIT, 2021. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-decente/WCMS\\_302662/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-decente/WCMS_302662/lang--pt/index.htm). Acesso em: 4 de ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais /OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82511476410151158EF501439E>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONU BR). **A Agenda 2030**. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PAES, Silvana. **As parcerias público-privadas e o projeto segundo tempo como uma expressão das novas formas de relações público-privadas: uma análise da experiência no serviço social do transporte em Florianópolis**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel Serviço Social) – Departamento de Serviço Social do Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial286513.PDF>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PARCERIA entre MPT e Sebrae viabiliza atuação preventiva no combate ao trabalho infantil. **TudoRondonia.com**. Rondônia, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://tudorondonia.com/noticias/parceria-entre-mpt-e-sebrae-viabiliza-atuacao-preventiva-no-combate-ao-trabalho-infantil,71052.shtml>. Acesso em: 5 dez. 2022.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2010. ISBN:978-85- 7643-087-2.

POGGI, Tatiana. Fascismo à brasileira. *In*: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe. (Orgs.) **O neofascismo no poder (Ano I): Análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.2 3, n. 60, set. 2002. Disponível em: [http://186.193.48.66:23200/curso1/8- biblioteca/pdf/mn\\_ramos.pdf](http://186.193.48.66:23200/curso1/8- biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

RAMOS, Leandro da Fonseca. O PRONATEC como política governamental para Educação Profissional: historicidade e contradições na construção de uma política para A Educação Profissional. Dissertação (Mestrado Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1999216](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1999216). Acesso em: 6 mar. 2017.

RAMOS, Moacyr Sales. **Limites e Possibilidades do PRONATEC como Ação Governamental de Ampliação do Acesso à Educação Profissional: uma análise a partir da experiência do IFRJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014. Disponível em: [http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/08/Dissertacao\\_Moacyr\\_Final.pdf](http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/08/Dissertacao_Moacyr_Final.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica. v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, 71-88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>.

REINAUX, Pedro. Pobreza aumenta e atinge 54,8 milhões de pessoas em 2017. **Agência IBGE Notícias**. Rio de Janeiro, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>. Acesso em: 9 nov. 2022.

RIBEIRO, Bruna. Rede Peteca repudia fala de Bolsonaro a favor do trabalho infantil. Livre de trabalho infantil. **Notícias reportagens**. [S.l.] 26 ago. 2020. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/rede-peteca-repudia-fala-de-bolsonaro-a-favor-do-trabalho-infantil/>. Acesso em: 23 maio 2022.

RIZZINI, Irene. **A assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALVADOR, Evilásio da Silva. Disputa do fundo público em tempos de pandemia no Brasil. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. e39326, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/39326>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão Social**: particularidades no Brasil. Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 6. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786>.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. **A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2021.

SAMPAIO, Kleber. Agência Brasil explica: o que é o Sistema S: Nove entidades prestam serviços de forma independente. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 21 set. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s>. Acesso em: 7 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (SENAI). **SENAI**: O que é, o que faz e como funciona? Indústria de A a Z. Youtube, 23 fev. 2023. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/industria-de-a-a-z/14-senai-o-que-e-o-que-faz-e-como-funciona/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; VAZ, Fábio Monteiro. Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil. Brasília: IPEA, v. 70, set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/bmt70/dossiea2>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de

Janeiro, v. 31, n. 118, 2022. Acesso em: 22 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>. ISSN: 1809-4465.

SINDICATOS denunciam déficit de auditores do Trabalho no estado de São Paulo. **Rede Brasil Atual**. [S.l.], 2022. Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2022/05/sindicatos-denunciam-deficit-de-auditores-do-trabalho-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SOLANO, Esther. O Brasil não tem pobres, apenas empreendedores que precisam de tempo. **Carta capital**. São Paulo, 20 out. 2019. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-brasil-nao-tem-pobres-apenas-empresarios-que-precisam-de-tempo/>. Acesso em: 5 dez. 2022.

TAVARES, Maria Augusta. Empreendedorismo e expropriação da subjetividade. *In*: ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.

TOKARNIA, Marina. **Ipea**: Brasil tem 1,5 milhão de motoristas e entregadores de produtos: maioria é de homens pretos ou pardos e tem menos de 50 anos. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 10 maio 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/ipea-brasil-tem-15-milhao-de-motoristas-e-entregadores-de-produtos>. Acesso em: 6 jan. 2023.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Levantamento de auditoria realizado no Pronatec**. Referência: TC 008.089/2015- 9: Acórdão 3.330/2015-TCU-Plenário. Brasília: TCU, 2015. Disponível em:

<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A151356F96015A1E2C55E207F&INLINE=1>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VALADARES, João. Bolsonaro zera investimentos de combate ao trabalho infantil. **Valor**. Brasília, 22 dez. 2021. Econômico. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2zyvCKCi6uIJ:https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/12/22/bolsonaro-zera-investimento-em-aco-es>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VALENTIM, Erika Cordeiro do Rego Barros; PERUZZO, Juliane Feix. A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capitalismo. **Temporalis**, [S.l.], v. 17, n. 34, p. 101-126, dez. 2017. ISSN: 2238-1856.

Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17914>. Acesso em: 11 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2017v17n34p101-126>.

VERONESE, Josiane Rose Petry; CUSTÓDIO, André Viana. **Trabalho Infantil Doméstico no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

VENTURA, J.; LESSA, L. L.; SOUZA, S. C. V. O PRONATEC e a (con)formação do trabalhador: a privatização da educação profissional e o rebaixamento da formação humana. *In*: BOMFIM, M. I.; RUMMERT, S. M. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira – “novos” projetos e antigas disputas**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017.

VICELI, Leonardo. Desemprego recua para 9,3% e atinge 10,1 milhões no Brasil. **Folha Uol**. São Paulo, 29 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/07/desemprego-recua-para-93-e-atinge-101-milhoes-no-brasil>. Acesso em: 8 jan. 2023.

VIOLIN, Tarso Cabral. A sociedade civil e o estado ampliado por Antonio Gramsci. **Revista Eletrônica do CEJUR**, Curitiba, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006. Disponível em: <http://ojs.up.com.br/index.php/raizesjuridicas/article/viewFile/155/128>. Acesso em: 5 jul. 2022.

**APÊNDICE A – Linha do tempo da Aprendizagem Profissional a partir da Educação Profissional e o enfrentamento ao trabalho infantil no Brasil**

<b>Período/ Aprendizagem</b>	<b>Ano</b>	<b>Documento/Ação</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Natureza</b>
Protoforma da Aprendizagem Profissional	1909	Decreto nº 7.566	Federal	Em cada uma das capitâneas dos Estados da República, o governo federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito.
	1927	Decreto nº 5.241	Federal	O ensino profissional torna-se obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União.
Aprendizagem Tecnista-Desenvolvimentista (1930-1980)	1937	Constituição Federal de 1937	Federal	Tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade.
		Lei nº 378	Federal	Transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu outros novos para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
	1942	Decreto-Lei nº 4.073	Federal	Conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.
		Decreto-Lei nº 4.127	Federal	Estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem; extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
		Decreto-Lei nº 4.048	Federal	Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

		Decreto - Lei nº 4.481	Federal	Cria aprendizagem dos industriários para maiores de 12 e menores de 18 anos.
	1943	Decreto - Lei nº 5.452	Federal	Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho e regula a aprendizagem para os setores industriais.
	1946	Decreto-Lei nº 9.613	Federal	Conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
		Decreto-Lei nº 8.621	Federal	Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac e a Aprendizagem dos comerciários também foi regulamentada pelo mesmo Decreto-Lei.
		Constituição Federal de 1946	Federal	A Constituição de 1946 definiu que as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.
	1959	Criação das escolas - técnicas federais	Federal	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo governo federal.
	1961	Lei nº 4.024/61	Federal	Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no Ensino Superior.
	1967	Criação de fazendas-escola	Federal	As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
	1971	Lei nº 5.692	Federal	Definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado Ensino Médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
	1975	Lei Federal nº 6.297	Federal	Definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
Aprendizagem Tecniciста-Desenvolvimentista (1981-2002)	1988	Constituição Federal de 1988	Federal	Aprova a atual Constituição Federal e inaugura o Princípio da Proteção Integral de crianças e adolescentes.

	1990	Lei nº 8.069	Federal	Aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, trata sobre a questão do trabalho do art. 60 ao 69.
	1991	Lei nº 8.315	Federal	O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.
	1994	Lei nº 8.948	Federal	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETs.
		FNPETI	Federal	Criação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) a partir de articulações entre o Brasil, OIT e UNICEF.
	1996	Lei nº 9.394/96	Federal	Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional.
	1998	Emenda Constitucional nº 20/98	Federal	Estabelece a idade mínima de 16 para admissão ao trabalho.
	2000	Lei 1097/2000	Federal	Institui o Programa de Aprendizagem Profissional para maior de 14 e menor de 18 anos.
		Decreto nº 3.597	Federal	Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação. A Lei de Aprendizagem Profissional passa a levar em conta essas atividades no programa em relação aos adolescentes.
	2002	Decreto nº 4.134/2002	Federal	Promulga a Convenção nº 138 e a Recomendação nº 146 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Idade Mínima de Admissão ao Emprego. Torna-se mais um instrumento em defesa da idade mínima e mostra o compromisso do Brasil em seguir as Convenções internacionais.
Aprendizagem do jovem cidadão produtivo (2003-2010)	2003	I Plano Nacional de enfrentamento ao Trabalho e de Proteção ao Adolescente Trabalhador (2004-2007)	Federal	O primeiro plano nacional de enfrentamento ao trabalho infantil é criado no âmbito da CONAETI construído a partir da contribuição do FNPETI e aprovado pelo CONANDA.
		Lei nº 10.748	Federal	Institui o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE).
	2004	Lei nº 10.940 e regulamentado pelo Decreto nº 5.199	Federal	O PNPE torna-se um programa guarda-chuva para outros programas menores de qualificação, dentre eles está a Aprendizagem Profissional a partir do Programa Jovem Aprendiz.

	2005	Lei nº 11.129	Federal	Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e nº 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.
		Decreto nº 11.180	Federal	Decreto nº 11.180/2005, dentre outras finalidades, modifica a abrangência da faixa etária do aprendiz que antes era de 14 a 18 anos para 14 a 24 anos.
		Decreto nº 5.598	Federal	Regula, especificamente, a contratação de aprendizes, já com alterações do Decreto nº 11.180.
	2006	Lei nº 11.788	Federal	Altera o artigo 428, da CLT, e, por conseguinte, a Lei nº 10.097/2000. Vincula à contratação do aprendiz a exigência de anotação na carteira de trabalho e previdência social, matrícula e frequência do aprendiz na escola até a conclusão do Ensino Médio.
	2008	Decreto nº 6.481	Federal	Regulamenta os artigos 3º, alínea "D", e 4º da Convenção nº 182, da OIT, aprovada anteriormente pelo Decreto nº 3.597 que trata das Piores Formas de Trabalho Infantil e das ações imediatas para a sua eliminação, incluindo na lista o Trabalho Infantil Doméstico. Tais atividades não podem ser alvo de formação para adolescentes na Aprendizagem.
Portaria nº 983		Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	O Decreto nº 5.598/2005, juntamente com a Constituição Federal, são a base de regulamentação para a criação de Fóruns de Aprendizagem Profissional. Essa portaria instituiu o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, entretanto, a portaria foi revogada em seguida.	
Aprendizagem do jovem cidadão produtivo (2011-2016)	2011	Lei nº 12.513	Federal	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dentro dele é criada uma nova "modalidade" denominada de Pronatec-Aprendiz, ou seja, foi feita uma articulação entre a Lei Nacional de Aprendizagem, nº 10.097/2000 e o Programa do governo federal, Pronatec.
		II Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2011 - 2015) / Resolução nº 148 de 19/04/2011	Conanda	Neste Plano são pactuadas metas de eliminar as piores formas de trabalho infantil até 2015 e de erradicar a totalidade do trabalho infantil até 2020.
	2012	Portaria nº 1339	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	Através dessa portaria, o MEC irá custear parte da formação teórica da Aprendizagem Profissional por meio de Bolsa-Formação, no âmbito do Pronatec, preferencialmente para

			pequenas, micro empresas e, sobrando vagas remanescentes, estenderá para outros empregadores.
	Portaria nº 185	Ministério da educação e Cultura (MEC)	O MEC irá custear a parte da formação teórica da Aprendizagem Profissional, preferencialmente para pequenas, micro empresas com recursos do FNDE, possibilitando que instituições privadas de ensino sejam ofertantes dos cursos de aprendizagem.
	Portaria nº 1.339	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	Cria o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP).
2013	Portaria nº 1005	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	Possibilita o Ensino a Distância (EaD) e suas condicionalidades para cursos do Programa de Aprendizagem Profissional.
2015	I Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (IPNAP 2013-2015)	Federal	Esse foi o I Plano, elaborado no âmbito do FNAP, objetivando tratar de financiamento da Aprendizagem profissional, sua integração no âmbito da EPT, sua interiorização, instalação de fóruns estaduais entre outros objetivos. Este I Plano não foi criado por portaria, porém foi reconhecido dentro do FNAP.
2016	Decreto nº 8.740	Federal	Dá origem à chamada Cota Social e possibilita a estabelecimentos nos quais não seja possível ao aprendiz passar para a parte prática, devido à natureza de suas atividades, perigosas e/ou insalubres, serem proibidas a adolescentes menores de 18 (dezoito) anos, solicitar ao Ministério do Trabalho e da Previdência uma unidade concedente para tal finalidade, e, ainda assim, contabilizar o adolescente como cota ao estabelecimento inicial.
	Portaria nº 401	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	Abre possibilidades para as instituições privadas de Ensino Superior ofertarem cursos de aprendizagem.

Aprendizagem Flexível Integrada (2017-2018)	2017	Lei nº 13.415	Federal	Institui o Novo Ensino Médio, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
		Portaria nº 693	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	Estabelece quais segmentos de estabelecimentos podem requerer a cota social.
		Decreto nº 9.057	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	Regulamenta a oferta de cursos a distância para o Ensino Médio e para a educação profissional técnica de nível médio.
	2018	Decreto nº 9.579	Federal	Abrange diversas políticas que atendem crianças e adolescentes, dentre elas, trata da aprendizagem e trata da obrigatoriedade de contratação de aprendizes nos estabelecimentos que tenham funções que demandem formação profissional, respeitando a cota mínima e máxima. Porém, desobriga pequenas e micro empresas. Além de tratar sobre a contratação de aprendizes em administração pública.
Aprendizagem Flexível Integrada (2019 - 2022)	2019	III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022)	Federal	Esse III Plano surge num contexto bastante adverso, pós-golpe, com cortes e redução de investimentos nas políticas sociais, além do apagão estatístico acerca dos dados sobre a realidade do trabalho infantil no Brasil desde 2016. Os dados de 2017, 2018, 2019 só foram divulgados em dezembro de 2019, ou seja,

			<p>posteriormente a este plano. Desde 2016, o Brasil não tinha uma política nacional que direcionasse suas ações de enfrentamento ao trabalho infantil.</p> <p>Obs: não foi encontrada a Resolução do CONANDA que aprova este plano. Lembrando que este foi o ano em que os Conselhos e demais espaços foram extintos. Posteriormente, o CONANDA é (re)instituído.</p>
	Decreto nº 9.759	Federal	<p>Extinguiu cerca de 700 espaços de participação da sociedade civil, caracterizados como: conselhos; comitês; comissões; grupos; juntas; equipes; mesas; fóruns; salas e qualquer outra denominação dada ao colegiado. Entre eles, o FNAP.</p>
	Projeto de Lei nº 6461	Federal	<p>Flexibiliza a Lei Nacional de Aprendizagem, trazendo diversas alterações como: aumento da duração do contrato de aprendizagem, faixa etária, estende a aprendizagem para tecnólogos, entre outros critérios.</p>
2021	Portaria nº 14.293	Ministério do Trabalho e Previdência (MTPS)	<p>Institui o Grupo de Trabalho Tripartite para discutir a Aprendizagem Profissional composta pelo Estado, Trabalhadores (centrais sindicais) e empregadores (Sistema S e confederações).</p>
2022	Relatório Final - Aprendizagem Profissional e Empregabilidade de Jovens	Ministério do Trabalho e Previdência (MTPS)	<p>Este relatório tinha como objetivo levantar propostas para serem encaminhadas ao Conselho Nacional do Trabalho para se tornarem alvo de ações governamentais e, assim, dar um novo direcionamento à Aprendizagem Profissional, incorporando várias das propostas do PL nº 6461/2019.</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações disponibilizadas pelo MEC<sup>125</sup>

<sup>125</sup> Parte das informações se encontram disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 16 abr. 2022.