

LEI NACIONAL DA APRENDIZAGEM: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA¹

APPRENTICESHIP LAW: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR A CRITICAL PROFESSIONAL FORMATION

Douglas Heliodoro Firmino da Costa (UFF)²

Resumo

No contexto de reestrutura produtiva frente à crise estrutural do capital, um conjunto de projetos, programas e políticas são implementados no bojo do neoliberalismo e do novo arranjo macro político-econômico das relações entre os países de capitalismo central e dependente. Nesse contexto, a (nova) Lei Nacional da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) emerge como uma política pública de inserção e formação técnico-profissional da juventude brasileira. A formação profissional da classe trabalhadora, vem sendo, apesar das disputas, embasada pela Teoria do Capital Humano (TCH) de Adam Smith e J. Stuart Mill (Frigotto, 2010), e que mais recentemente apresenta a nova roupagem da Pedagogia das Competências (Motta, 2009), a qual também incide na concepção de educação profissional por trás da Lei da Aprendizagem atual. O presente trabalho fundamentado no método materialismo histórico dialético busca analisar os contornos por trás dessa política, assim como as possibilidades de uma formação crítica através dos programas de aprendizagem.

Palavras-chave: Lei da Aprendizagem, Formação Profissional, Política Pública, Trabalho e Educação

Resumen

En el contexto de reestructura productiva frente a la crisis estructural del capital, un conjunto de proyectos, programas y políticas se implementan en el seno del neoliberalismo y del nuevo arreglo macro político-económico de las relaciones entre los países de capitalismo central y dependiente. En este contexto, la (nueva) Ley Nacional del Aprendizaje (Ley 10.097 / 2000) emerge como una política pública de inserción y formación técnico-profesional de la juventud brasileña. La formación profesional de la clase trabajadora, viene siendo, a pesar de las disputas, basada en la Teoría del Capital Humano (TCH) de Adam Smith y J. Stuart Mill (Frigotto, 2010), y que más recientemente presenta el nuevo ropaje de la Pedagogía de las Competencias (" Motta, 2009), la cual también incide en la concepción de educación profesional detrás de la Ley del Aprendizaje actual. El presente trabajo fundamentado en el método materialismo histórico dialéctico busca analizar los contornos detrás de esa política, así como las posibilidades de una formación crítica a través de los programas de aprendizaje.

Palabras Claves: Ley de Aprendizaje, Formación Profesional, Política Pública, Trabajo y Educación

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre a Lei Nacional da Aprendizagem (Lei 10.097/2000), com objetivo de apresentar as mediações e contradições que a determinaram. A partir disso, faz uma discussão acerca dos entraves e possibilidades de formação profissional com viés crítico, através desta política pública.

As reflexões aqui levantadas são fruto do desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, cuja fundamentação teórico-metodológica tem por base o método materialismo

¹ Esse trabalho contou com a contribuição das professoras: Jaqueline Pereira Ventura (UFF); Simone Eliza do Carmo Lessa (UERJ); Zuleide S. Silveira (UFF)

² Pedagogo, especialista em Orientação Educacional e Pedagógica. Mestrando em Educação pelo PPG-E da Universidade Federal Fluminense (UFF).

histórico dialético, postulado por Karl Marx. Nesta perspectiva, utilizo como materiais a Lei supracitada, o decreto 5.598/2005 e as portarias que alteram e complementam essa política. Tais mediações foram analisadas à luz de autores/as contemporâneos que vem conceituando as questões fundamentais acerca das relações entre Homem, trabalho e educação, tais como: Gaudêncio Frigotto, Sonia Rummert, Lúcia Neves, Vânia Motta, Dermeval Saviani, Ricardo Antunes, Maria Ciavatta entre outros.

De antemão, discute-se as contradições inerentes a educação da classe trabalhadora no Brasil. No século XX, com o desenvolvimento industrial, a reorganização do trabalho e as novas tecnologias, as elites empresariais, apesar das disputas, consolidaram um projeto de educação técnico-profissional para os trabalhadores, principalmente dos jovens e adultos, balizados na perspectiva da qualificação da mão de obra, adequando-a às demandas do mercado de trabalho. Neste sentido, a Lei da Aprendizagem está inscrita nos contornos contemporâneos das articulações das frações da classe burguesa nas disputas do Estado, em seu sentido Ampliado (Gramsci, 2000).

Mais precisamente, aponta-se que as políticas, programas e projetos pensados para formação profissional da classe trabalhadora, estão embasados pela Teoria do Capital Humano (TCH) Adam Smith e J. Stuart Mill (Frigotto, 2010), e que mais recentemente apresenta a nova roupagem da Pedagogia das Competências (Motta, 2009), através da qual vem disseminando e inserindo seu conteúdo nos currículos de educação das mais diversas instituições de ensino.

Nesta conjuntura, discuto que a Lei Nacional da Aprendizagem, embora aparentemente já nasça “privada” – sob a hegemonia de determinada fração da classe empresarial -, não encontra homogeneidade e estabilidade dentre os atores políticos que participam dela e, portanto, a luta de classes intraclasse burguesa é justamente o ponto de cisão que abre possibilidades de disputa dessa política pública. Inclusive, incidindo em perspectivas em direção a uma formulação profissional contra-hegemônica.

1. LEI DA APRENDIZAGEM - CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E ECONÔMICO

A Lei Nacional da Aprendizagem, política pública estabelecida pela Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso³, alterou

³ O governo FHC no bojo do neoliberalismo, teve como marca a desconstrução do pensamento nacional-desenvolvimentista. Redefiniu o papel do Estado, com vistas ao desenvolvimento do país com base no capitalismo dependente. Ver mais em SILVEIRA, Zuleide Simas da. Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Dissertação (Mestrado em

dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em vigor desde 1943. Tais dispositivos regulamentavam e obrigavam as indústrias à contratação de aprendizes, caracterizados pelo Decreto nº 5.091/1942 como, “aprendiz o trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho” (BRASIL, 1942).

Em 2005, durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei da Aprendizagem é modificada através da Lei nº 11.180, que amplia a faixa etária para poder estar na condição de jovem aprendiz para até 24 anos de idade, limite que não se aplica às pessoas com deficiência (art. 428, § 5º, da CLT). Além disso, ele a regulamenta através do Decreto nº 5.598/2005, que em seu texto final, determina à todas as médias e grandes empresas a contratação de 5 a 15% de seus funcionários na qualidade de jovem aprendiz.

Para além da contratação do/a jovem aprendiz, as empresas também precisam matricular e custear a formação profissional desses aprendizes, através de entidades de formação técnico-profissional autorizadas a qualificar e acompanhar a formação desses jovens, conforme o artigo 6º da referida Lei.

Entende-se por formação técnico-profissional metódica para os efeitos do contrato de aprendizagem as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A formação técnico-profissional metódica de que trata o caput deste artigo realiza-se por programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º deste decreto (BRASIL, 2005)

As instituições que podem ser habilitadas enquanto entidades⁴ formadoras são, os Serviços Nacionais de Aprendizagem – conhecido como sistema S -, em suas diversas especialidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Cooperativismo (SESCOOP); escolas técnicas de educação e as organizações não governamentais (ONGs), sem fins lucrativos, que tenham como objetivo fim a assistência ao adolescente e a educação profissional, e que estejam devidamente registradas no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) e, a partir de 2017, também por meio de universidades públicas e privadas.

Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf

⁴ Termo utilizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego na definição das instituições qualificadas e autorizadas a formarem jovens aprendizes.

Facultativo aos Serviços Nacionais de Aprendizagem e às escolas técnicas de educação, todas as demais instituições devem formular e apresentar um Programa de Aprendizagem⁵ a ser apreciado e validado pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS)⁶.

A Lei da Aprendizagem se diferencia das demais políticas, projetos e programas voltados à juventude, especialmente em dois aspectos. Primeiro, devido a inserção imediata no mercado formal de trabalho, e segundo, pelo fato de determinar que o/a jovem aprendiz esteja estudando (matriculado, frequentando e progredindo na escola) ou tenha concluído o ensino médio (art. 428, caput e § 1º, da CLT).

Diante do contexto histórico, político e econômico do surgimento da Lei da Aprendizagem, percebe-se que esta política objetiva, para além da inserção no mercado formal de trabalho, a formação profissional de seu público alvo. Tal formação ocorre por meio do programa de formação inscrito no MTPS, que segue alguns parâmetros formativos que balizam o conteúdo programático, assim como a aprendizagem prática que ocorre nas empresas contratantes desses jovens.

No entanto, embora o MTPS, através da Secretaria Regional do Trabalho e Emprego (SRTE) seja o órgão responsável pela análise e fiscalização do cumprimento dos conteúdos obrigatórios nos cursos de aprendizagem desenvolvidos pelas entidades formadoras, e apesar de seguirem um parâmetro determinado pelo Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional (CONAP), essas entidades dispõem de relativa autonomia no que se refere à carga horária dos conteúdos básicos e dos temas transversais abordados a partir dessa base comum. Ou seja, apesar da existência de um conjunto de temas denominados de “conteúdo programático” do módulo básico, comum à todos os cursos e entidades formadoras, tais como: “Direitos trabalhistas e previdenciários”; “Diversidade cultural brasileira relacionada ao mundo do trabalho”; “Direitos humanos, orientação sexual, raça e etnia, idade, credo religioso, opinião pública”; “Educação para o consumo”, “Preservação do equilíbrio do meio ambiente” entre outros, a carga horária e o conteúdo objetivo a ser abordado não é especificado pelo MTPS.

Para além desse conjunto de temas soltos, sem determinação de carga horária mínima para cada tema, qualificação dos professores que os abordarão, o conteúdo dos cursos de aprendizagem contidos no CONAP tem sido balizado pelos cursos do Sistema S, que por sua

⁵ Determinado pela Portaria MTE nº 615/07

⁶ Até 2016, denominado Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

vez, são formatados pelo sistema FIRJAN⁷, FIESP⁸ entre outras associações de sindicatos patronais.

A partir da conformação legal e das dinâmicas reguladoras da Lei Nacional de Aprendizagem hoje, podemos relacioná-la com a conjuntura política e econômica em que são formuladas as políticas públicas de educação profissional no Brasil. As análises de Sonia Rummert (2008), Acácia Kuenzer (1998), entre outras/os pesquisadores do campo crítico da educação, nos revelam a essência da Lei da Aprendizagem, assim como sua gênese. As autoras tratam da iniciativa do empresariado em formar mão de obra de acordo com sua demanda, especialmente no que tange à formação de mão de obra para o trabalho simples que, segundo Marx (1980), se diferencia do trabalho complexo da seguinte forma:

O trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples (MARX, 1980, p.51).

É diante da reestruturação produtiva⁹ e das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs)¹⁰ aplicadas aos processos produtivos, assim como sob o contexto neoliberal, que se apresenta a versão atualizada da Lei da Aprendizagem, no governo FHC. Assim como na década de 1940, o empresariado, por meio do Estado¹¹, mobilizou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), através de convênios entre o governo e a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), outra mediação dentre a totalidade das intervenções no campo da formação profissional do período foi a Lei da Aprendizagem, instituída pelo governo de Getúlio Vargas em 1943.

⁷ Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro.

⁸ Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

⁹ Enquanto resposta à crise estrutural do Capital e inserção na era da acumulação flexível. Categoria desenvolvida por Ricardo Antunes, 1999 no livro “Os Sentidos do Trabalho”.

¹⁰ Termo geral que sublinha o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação. Nesta perspectiva, pode ser entendido por TICs todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Ver mais no livro “Cibercultura” de Pierre Levy, 1999.

¹¹ Estado Ampliado em Gramsci: “Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, 2000, p.244).

Esse devir revela o papel de vanguarda assumido pela fração burguesa da indústria no Brasil, a fim de atender sua demanda de mão de obra, adequada ao contexto industrial-tecnológico, conforme aponta Lúcia Neves,

O empresariado industrial não mais diretamente pela fábrica, mas através de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou a si a tarefa de formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no mercado de trabalho fabril. Assim com a intermediação do Estado, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político pedagógico de conformação da força de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária (NEVES, 1991, p. 198).

A Aprendizagem Profissional estabelecida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) através da Lei de nº 5.452, de 1º de maio de 1943, foi modificada pela Lei de nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso¹². Esta última, conhecida como a Lei Nacional da Aprendizagem, alterou dispositivos da CLT, nos artigos “402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943” (BRASIL, 2000). Dentre as mudanças, cabe destacar: a) garantia de formação técnico-profissional à todos os aprendizes; b) salário do aprendiz, proporcional a sua carga horária de trabalho; c) determinação do percentual máximo para contratação de aprendizes, estipulado em 15% dos trabalhadores contratados em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

Em 2005, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei da Aprendizagem é modificada através da Lei 11.180, que amplia a faixa etária para poder estar na condição de jovem aprendiz para até 24 anos de idade, limite que não se aplica às pessoas com deficiência (art. 428, § 5º, da CLT). Além disso, ele a regulamenta através do decreto 5.598/2005, que em seu texto final, determina à *todas as médias e grandes empresas* a contratação de 5 a 15% de seus funcionários na qualidade de jovem aprendiz, o que na determinação anterior (Lei 5.452/1943), em seu artigo 429, restringia a contratação de aprendizes aos estabelecimentos industriais.

Vale lembrar ainda da Teoria do Capital Humano (TCH) que, embora ganhe evidência enquanto uma formulação sistemática com uso político e ideológico apenas a partir do final da década de 1960, a ideia de capital humano surge, historicamente, bem antes, até mesmo no

¹² O governo FHC no bojo do neoliberalismo, teve como marca a desconstrução do pensamento nacional-desenvolvimentista. Redefiniu o papel do Estado, com vistas ao desenvolvimento do país com base no capitalismo dependente. Ver Silveira (2007)

Brasil, da década de 1950” (FRIGOTTO, 2010, p. 48). Aliás, segundo Silveira (2011, p. 199), este é um debate que se fazia presente, também, no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) do ano 1948, quando se iniciava a execução do Plano Marshall na Europa do Pós-Segunda Guerra Mundial. Ao mesmo tempo em que, a referida OCDE passava a coordenar as políticas econômicas dos Estados-membros, através de análise de dados estatísticos e produção de relatórios, tendo como objetivo a expansão da economia de mercado, acompanhava e avaliava seus planejamentos educacionais.

Diante disso, observa-se que as políticas, programas e projetos pensados para formação profissional da classe trabalhadora, estão sendo, apesar das disputas, embasados pela TCH que, embora tenha sua gênese nas formulações de Adam Smith e J. Stuart Mill (FRIGOTTO, 2010), vem sendo aplicada à educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a década de 1960. Nesta acepção, a educação constitui-se no principal capital humano, como afirma Frigotto, “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebido como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” (2010, p. 51).

Ainda segundo Frigotto (2010),

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (*Idem*).

Atualmente, essa teoria apresenta-se sobre a roupagem da Pedagogia das Competências (Motta, 2009), surgida na década de 1990, um pouco antes da nova versão da Lei da Aprendizagem (2000), através da qual vem disseminando e inserindo seu conteúdo nos currículos de educação das mais diversas instituições de ensino. Inclusive no conteúdo programático da Lei da Aprendizagem atual, sob os temas¹³ de “Empreendedorismo”, “Flexibilidade”, “Empregabilidade”, “Inclusão Digital” entre outros temas que vão contribuindo para o ajustamento e conformação do “novo” trabalhador.

¹³ Os termos empregados estão na perspectiva da Pedagogia das Competências, segundo a qual busca a adaptação dos/as trabalhadores à reestruturação produtiva.

Nesse sentido, a Lei da Aprendizagem se insere no bojo dos programas de formação “aligeirada”, que em última instância, busca responsabilizar o jovem por sua “empregabilidade”, assim como pelo seu aprendizado e constante qualificação. Não obstante,

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital- o “capitalismo humano” (FRIGOTTO, 2010, p. 83).

Entretanto, apesar da hegemonia e da vanguarda ter sido do empresariado, hoje, assim como nos anos 1940, não há homogeneidade dos interesses empresariais, o que se torna evidente diante das disputas internas dentro da classe burguesa. Assim como Marx (2008) indicara, também há divisão de trabalho dentro a classe burguesa.

Manifesta-se igualmente no seio da classe dominante sob a forma de divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho material, a ponto de encontrarmos duas categorias diferentes de indivíduos nessa mesma classe. Uns serão os pensadores dessa classe (os ideólogos ativos, que refletem e tiram a sua substância principal da elaboração das ilusões que essa classe tem de si própria), e os outros têm uma atitude mais passiva e mais receptiva face a esses pensamentos e a essas ilusões, porque são, na realidade, os membros ativos da classe e dispõem de menos tempo para produzirem ilusões e ideias sobre as suas próprias pessoas (MARX, 2008, p. 19).

Segundo Marx (op. cit.), não há homogeneidade, ao contrário, há luta de classes intraclasse burguesa. Em se tratando especificamente do caso aqui examinado, este conflito fica claro, pois muitos empresários recusam-se a cumprir a Lei Nacional da Aprendizagem, e outros tantos só a cumprirem diante da fiscalização e autuação do MTPS, evidencia que estes não fizeram parte de sua formulação, assim como não a veem, pelo menos de imediato, como uma ação que os beneficia na formação e conformação da força de trabalho. Ao contrário, a veem como mais uma imposição arbitrária do Estado

Partindo-se dos conflitos no interior da classe burguesa, conjectura-se que estes podem constituir um ponto de cisão, abrindo possibilidades de disputa dessa política pública. A partir desta perspectiva, esse trabalho se propõe a analisar o programa de aprendizagem desenvolvido pelo Instituto Locus, uma das entidades habilitadas pelo MTPS. A escolha do espaço da sociedade civil, no âmbito da educação não formal ocorreu em função de observações empíricas realizadas ao longo da minha formação e experiência profissional como aprendiz, professor e coordenador pedagógico desta instituição, mediada por análises

teóricas enquanto estudante/pesquisador. Acredito que essa *práxis* possibilitará uma reflexão ampla e sólida acerca deste objeto.

2. O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DO INSTITUTO LOCUS - UMA TENTATIVA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTRA-HEGEMÔNICA

O Instituto Locus, ONG fundada em 2005¹⁴, atua na formação de jovens aprendizes desde 2008, inicialmente com foco na indústria da construção civil, através de seu Projeto Construtor Aprendiz.

Diante da essência do trabalho¹⁵ para o Homem, que em qualquer modo de produção se coloca fundamental para sua sobrevivência, este torna-se ainda mais imprescindível à classe que vive do seu próprio trabalho. Sobretudo para determinadas frações da classe trabalhadora que, na sociedade capitalista, mesmo na mais tenra idade, já precisa produzir sua existência material. Como afirmam Marx e Engels, antes de produzirem suas histórias, os homens precisam garantir sua sobrevivência.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades (...) O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 1996, pp. 39-40)

Nesse sentido, disputar a Lei da Aprendizagem para fomentar uma educação profissional transformadora, faz-se imprescindível, posto que estes jovens, a qualquer modo, precisarão vender sua força de trabalho para sobreviverem. Como o fazem historicamente, os jovens da classe trabalhadora:

(...) O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, *nas atuais*

¹⁴ Informações do site oficial da instituição (www.institutolocus.org), acesso em 15 de setembro de 2017

¹⁵ Trabalho no sentido ontológico, logo essencial a sobrevivência do Homem. Lukács, 2012.

circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletário conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em com muitos esforços de caráter individual. Partindo disso, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.

2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. *Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.* O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei (MARX, 1992, p. 60-61, grifos nossos).

A Lei da Aprendizagem em si, não foi formulada para fomentar uma educação emancipadora, tampouco fomentará uma educação politécnica para os jovens da classe trabalhadora, isto está claro. No entanto, não podemos abrir mão de disputá-la, pois são justamente as contradições intensificadas no mundo do trabalho e interpretadas através de uma educação crítica, que podem ampliar o potencial revolucionário desses jovens. Não podemos negar, que o acesso à profissionalização através da primeira versão da Lei da Aprendizagem (1943), garantiu a sobrevivência e possibilitou diversas lutas dos trabalhadores até os dias atuais.

A análise proposta parte do pressuposto de que é possível disputar a concepção de educação profissional, sobretudo em instituições de menor porte, cujo currículo não esteja delimitado e controlado por grandes esferas burocráticas, avaliações externas e sistemas de apostilamento. É sob essa relativa autonomia, que se firmam as expectativas de práticas educacionais sob uma perspectiva crítica, que se baseiam no referencial gramsciano e na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1992).

Neste sentido, destacamos brevemente o pensamento destes autores. É a partir dos pressupostos do educador Paulo Freire (1992) que, ao formular uma pedagogia libertadora,

preocupada com a emancipação da classe oprimida que se baseiam as práticas desta instituição. Assim, conforme o autor, o Instituto Locus busca:

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1992, p. 90).

Embora esta seja a perspectiva de atuação, sabe-se que há inúmeras limitações, dificuldades e embates para implementação desta filosofia de trabalho. No entanto, há de se aproveitar, como o fez Paulo Freire em seu tempo, as oportunidades de intervenção pedagógica “criticizadora”, como dizia o autor (FREIRE, 1992). Porém, sabemos que, tais limitações são mediadas pelas contradições intrínsecas à qualquer ação educacional no bojo de uma sociedade capitalista.

Na execução do programa de aprendizagem, o MTPS determina que as primeiras oitenta horas de formação teórica sejam concentradas antes que o/a jovem inicie a aprendizagem prática nas empresas posto que inicialmente não havia essa exigência, e muitas instituições formadoras enviavam o/a jovem para o local de trabalho logo na primeira semana do programa.

A metodologia de formação da instituição analisada, constitui na concentração de 50% da formação teórica no início do programa, desta forma acredita-se que os jovens chegam à empresa melhor preparados para enfrentar a dinâmica do mundo do trabalho. Para além dessa preparação, é nessa formação inicial concentrada que se objetiva fomentar o desenvolvimento de uma identidade de turma, seguida da identificação e percepção de classe trabalhadora, enquanto “a classe-que-vive-do-próprio-trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 16).

Obviamente, diante das condições concretas e objetivas que esta formação ocorre, vislumbra-se, mas não se alcança integralmente, a formação proposta pela escola única, conforme proposta por Gramsci, “Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 1979, p. 118)

Devido às limitações, sobretudo de tempo, posto que a formação profissional proposta nesta política caracteriza-se pela formação superficial e aligeirada, os/as educadores/as do Locus, se apropriaram das metodologias desenvolvidas no campo da educação crítica, para adaptarem sua prática de acordo com as condições e sujeitos desta política. Considerando desta forma, que os sujeitos da aprendizagem já chegam com experiências de vida, intelectual e cultural, é a partir dessas vivências que se inicia a formação. Adaptando assim o ponto de partida para a formação humanista.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 1979, p. 121).

A metodologia¹⁶ implementada pelo Instituto Locus, compreende-se na articulação da *práxis* dos profissionais¹⁷ que atuam na entidade, assim como na constante avaliação das práticas desenvolvidas na própria instituição.

Nesse sentido, a metodologia de formação do programa de aprendizagem desenvolvido pelo Instituto Locus, é pautada nas seguintes dimensões: (a) Articulação de Práticas e Conhecimentos Acadêmicos; (b) Movimentos Sociais; (c) Articulação de Conteúdos e Intervenção Prática; (d) Identidades Coletivas; (e) Apropriação da Cidade; (f) Políticas Públicas e Mundo do Trabalho. Todas essas dimensões são abordadas de acordo com a pedagogia histórico-crítico dos conteúdos.

Na dimensão “Articulação de Práticas e Conhecimentos Acadêmicos”, busca-se a aproximação e articulação das experiências de vida e de trabalho desses jovens com o conhecimento produzido na academia. Busca-se tal aproximação e articulação através do Seminário de Educação Profissional” organizado pelo Instituto Locus, por meio de debates denominados “Diálogos das Juventudes”, cujos temas debatidos buscam aproximar os/as jovens das pesquisas realizadas na academia. Esta aproximação também ocorre através da inserção desses jovens nas atividades e eventos promovidos nas universidades, sobretudo na públicas. Outra estratégia, é convidar professores/pesquisadores para lecionarem nas turmas

¹⁶ A metodologia implementada atualmente pelo Instituto Locus não se encontra registrada em documentos oficiais da instituição. A metodologia inicial (2008) foi elaborada pelo Instituto Unibanco, ver Paulo Bastos, 2011.

¹⁷ Cientistas sociais, geógrafos, pedagogos, arquitetos, psicólogos, advogados, técnicos de segurança do trabalho, pedreiros, carpinteiros, jornalistas, historiadores, administradores dentre outros profissionais.

de aprendizagem, promovendo desta forma, um intercâmbio entre os/as jovens acadêmicos e os/as jovens aprendizes.

Por outro lado, a dimensão “Movimentos Sociais”, tem como objetivo a apresentação e aproximação dos movimentos sociais existentes e com atuação próximo à moradia dos/as jovens aprendizes. Essa atividade também acontece através do Seminário e dos Diálogos das Juventudes, onde esses/as atores políticos são convidados a participar. Outra forma de viabilizar essa articulação se dá através de rodas culturais, atividades em parceria com sindicatos, visitas à sede desses movimentos, assim como da visita dos movimentos sociais ao Instituto Locus. Além de apresentar o trabalho e militância desenvolvido pelos movimentos sociais, o intuito também é diferenciar conceitualmente movimento social e ONG.

Já a dimensão “Articulação de Conteúdos e Intervenção Prática”, visa proporcionar a aprendizagem prática, assim como a aplicação dos conteúdos teóricos apreendidos ao longo da formação teórica, através de uma intervenção técnica e/ou política-cultural em algum espaço público ou instituição da cidade. Essa intervenção é desenvolvida dentro do Trabalho de Integração (TI), no qual são articulados todas as disciplinas e temas abordados ao longo da formação teórica, e juntamente com os/as jovens é definido um projeto de intervenção. Por exemplo, já foram realizadas intervenções teatrais nas ruas, exposições fotográficas, jornal comunitário, mostra de vídeos, mutirões em projetos sociais entre outros.

Todas essas intervenções seguem uma discussão temática, que conta com professores/pesquisadores para articulação da discussão teórica que embasam os projetos.

A dimensão “Identidades Coletivas”, refere-se à discussão acerca da identidade dos/as jovens, assim como o fortalecimento dessas identidades. Além disso, no Instituto Locus trabalha-se com a proposta de formação da identidade de turma, tanto para o fortalecimento das relações de classe que identificam sua condição de jovem trabalhador/a, como para servir de gancho para se discutir as especificidades das identidades individuais e coletivas.

Na dimensão “Apropriação da Cidade”, os/as jovens são apresentados, inseridos e instigados a se apropriarem dos equipamentos culturais da cidade.

Com efeito, os mecanismos de desigualdades e exclusões em que estão submetidos os jovens aprendizes, não se restringem ao plano político-econômico, mas impactam diretamente a apreensão da dimensão da cultura, nas suas vias filosóficas, linguísticas e artísticas. Nesse sentido, a partir do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu (1998), busca-se ampliar o capital cultural desses/as jovens, não pela (re)conversão dos outros campos de capital (social, econômico e simbólico), mas sim por meio de atividades extraclasse (visitas aos

equipamentos culturais da cidade) que objetivam a apropriação da cultura erudita e tradicional.

No entanto, para além da ampliação de seu capital cultural o objetivo é discutir as políticas públicas de arte, cultura e educação, questionar a distribuição desses equipamentos, assim como problematizar a hierarquização entre cultura popular e cultura erudita. Faz-se importante destacar que, o termo capital cultural ora empregado, baseia-se na acepção de Saviani (2007) acerca da apropriação dos conteúdos clássicos, histórico e socialmente produzidos. Embora o autor não utilize tal termo, entendo que o conhecimento científico produzido faz parte da cultura universal, e este por sua vez, é patrimônio da humanidade.

Portanto, para garantir a transformação da sociedade, é necessário que a classe trabalhadora se aproprie desse conhecimento clássico, a fim de superar a exploração do modo de produção capitalista.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. (...) Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61).

Por fim, debatemos na dimensão “Políticas Públicas e Mundo do Trabalho”, a relação histórica-ontológica entre trabalho e educação, as políticas públicas voltadas para a juventude, sobretudo para juventude pobre, apresentamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude. Realiza-se também um trabalho de Orientação Profissional, com base na metodologia de orientação profissional desenvolvida por Silvio Bock, a partir da abordagem sócio-histórica. À luz do próprio autor, Bock (2002):

O desafio deste trabalho constitui-se na construção de uma abordagem na área da orientação profissional que entenda o indivíduo em sua relação com a sociedade, superando visões que o colocam como mero reflexo da sociedade ou como totalmente autônomo em relação a ela. A abordagem sócio-histórica aponta caminhos para entender o indivíduo na sua relação com a sociedade de forma dinâmica e dialética (Ibid., ibid.).

Todas essas dimensões foram discutidas, com base no perfil dos sujeitos da aprendizagem. Tanto os/as aprendizes como o corpo docente. Desta forma, o conteúdo e

abordagem teórico-metodológico são adaptadas de acordo com o curso em desenvolvimento, assim como a turma composta.

Em relação aos cursos oferecidos pelo instituto Locus, a escolha não se dá simplesmente pela demanda do mercado, mas sobretudo, pela real possibilidade de autonomia profissional dos jovens aprendizes. Além disso, objetiva-se, na contramão da demanda e expectativa do mercado, superação da formação fragmentada oferecida nos cursos de formação inicial e continuada.

Apesar da Lei da Aprendizagem, definir seu público a partir do recorte etário, o público implicado nesta política não se resume a este viés. Em nossa análise, a composição das turmas de aprendizagem assume contornos delimitados, sobretudo, pela classe social. O jovem e a jovem que precisam ingressar no mercado de trabalho com 14 anos de idade pertencem à classe trabalhadora.

A tentativa de construção de uma formação crítica, capaz de organizar uma aprendizagem profissional que possibilite a apropriação dessa política pública e a coloque em função da classe trabalhadora, se dá através de uma prática permeada pelo princípio da horizontalidade sem, contudo, sobrepor a autoridade do professor/a. A valorização das experiências e potencialidades desses/as jovens, somado à relação afetiva e respeitosa potencializa ações coletivas para emancipação e formação integral desses sujeitos.

É nesse sentido que consideramos a experiência como jovem aprendiz numa instituição que atue sob uma perspectiva crítica de formação profissional, potencial no que se refere a articulação dialética entre teoria e prática. Consideramos como ponto nevrálgico, justamente a possibilidade de vivenciar as contradições e antagonismos descortinados através da experiência prática de trabalho, no chão das empresas, nas quais os discursos hegemônicos podem ser combatidos pela própria dureza das relações de exploração do trabalho no modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o embasamento teórico e a aproximação dos conhecimentos acadêmicos na busca pela compreensão da totalidade fundante das relações de produção, ancoram a *práxis* que busca a formação crítica e integral de seus aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a formação oferecida aos jovens aprendizes inseridos no mercado formal de trabalho através da Lei Nacional da Aprendizagem, busca sua adequação e conformação ao mercado de trabalho, assim como à sua condição social. Além da alienação

do trabalho, introduz o discurso da empregabilidade, através do qual o sujeito é culpabilizado pelo seu “insucesso” no mundo do trabalho.

Sabemos que grande parte dos programas de aprendizagem seguem esta lógica, sobretudo, os programas desenvolvidos por grandes institutos e fundações que estão inteiramente alinhados às políticas neoliberais, quando não fazem parte de sua formulação.

Apesar disso, consideramos potencial a possibilidade de formar de maneira crítica, com vistas à emancipação, mesmo que em escala bastante inferior à do grande capital, os filhos e filhas da classe que vive do seu próprio trabalho.

Nesse sentido, a experiência de formação do Instituto Locus ora apresentada, configura-se como uma proposta a ser estudada e avaliada de maneira crítica enquanto uma tentativa possível de ser melhor sistematizada e aprofundada em suas potencialidades, assim como questionada e refutada em suas limitações e contradições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BASTOS, Paulo. *Lei Nacional De Aprendizagem: Uma Abordagem Crítica Dos Projetos de Formação De Aprendizizes*. 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Paulo_Bastos.pdf
- BOCK, Silvio Duarte. *Orientação Profissional: abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Vol. 2. Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- KUENZER, Acácia. Desafios teóricos – metodológicos da relação trabalho – educação e o papel da escola. In: *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34. 1999.
- LUKÁCS, George. *Para uma ontologia do ser social v. I*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Ed. Martin Claret, São Paulo, 2007.
- MARX, Karl. *O Capital. Crítica da economia política*. v. 1, Livro 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2. Ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, v.6 n.3, p.549- 571, Nov. 2008/fev.2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Brasil Ano 2000 – Uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RUMMERT, Sonia M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: *Perspectiva*, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun., 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34, p.152-180, jan./abr., 2007.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)*. Niterói, 2011. 445f. *Tese (Doutorado em Educação)*. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf.