

ROSILÉA DOS SANTOS AMATTO PIRES

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E JUVENTUDE: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE
QUALIFICAÇÃO DERIVADO DA LEI DO APRENDIZ

RIO DE JANEIRO

2013

ROSILEA DOS SANTOS AMATTO PIRES

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E JUVENTUDE: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DERIVADO DA LEI DO APRENDIZ

Dissertação apresentada à Universidade
Estácio de Sá como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Laélia Carmelita Portela Moreira

Rio de Janeiro

2013

ROSILÉA DOS SANTOS AMATTO PIRES

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E JUVENTUDE: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DERIVADO DA LEI DO APRENDIZ**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Aprovada em 18/03/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira
Universidade Estácio de Sá
(Orientadora)

Profª Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Para José e Léa,
Bruno,
Bruna e Luana
três gerações que dão sentido a minha vida

AGRADECIMENTOS

Construir uma dissertação envolve várias pessoas a quem não se pode deixar de agradecer.

Em primeiro lugar quero agradecer a minha Orientadora Prof^a Dr^a Laélia Carmelita Portela Moreira pela imensa dedicação e seriedade com que conduziu o processo de construção deste trabalho. A troca propiciada em nossos encontros e a cobrança me auxiliou a chegar até aqui.

Agradeço também à Coordenadora do programa Prof^a Dr^a Alda Judith Alves-Mazzotti, que comprometida com sua missão, vai além dos reveses institucionais com consciência e sensibilidade.

Um agradecimento especial aos seis Jovens Aprendizes que se dispuseram a contribuir com minha pesquisa, confiando a mim seus sentimentos e percepções de um momento tão especial em suas vidas.

Também quero agradecer muito às Supervisoras do Hospital de Olhos de Niterói que respondem como Monitoras dos Jovens Aprendizes e que prontamente disponibilizaram seus funcionários, por muitas vezes interrompendo suas tarefas, e também contribuíram compartilhando comigo suas experiências.

À Coordenadora do ISBET, que mesmo sem me conhecer, ou conhecer a proposta de minha pesquisa, respondeu aos meus telefonemas e para mim disponibilizou grande tempo a fim de suprir todas as minhas indagações para as quais eu tanto buscava respostas.

Também sou grata a todas as professoras do programa que muito agregaram conhecimento para a minha vida acadêmica e em especial à professora Wania Gonzáles que foi minha orientadora por um semestre e muito me instigou a investigar sobre este tema.

Agradeço a todos os meus colegas que compartilharam de estudos, seminários, experiências profissionais e de vida e em especial a minha amiga desde o processo seletivo, até hoje no momento final de defesa, Maria do Carmo, pelo convívio fraterno.

Sou eternamente grata à minha mãe pelos conselhos, investimentos e o amor incondicional que é capaz de entender a falta da presença física. Ao meu amor e marido Bruno, talvez o que mais acompanhou de perto e sentiu a repercussão de um investimento tão grande de tempo durante toda esta trajetória. E às minhas amadas filhas Bruna e Luana, que me impulsionam diariamente a me renovar e reinventar para cada vez mais e melhor acompanhá-las pela vida.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma as competências desenvolvidas em um programa de qualificação profissional, mediada pela política pública Lei do Aprendiz, contribui para a formação e o desenvolvimento dos jovens aprendizes. A pesquisa analisa como ocorrem os chamados cursos de aprendizagem profissional, apontando as contradições e possibilidades presentes em uma política pública. Foi utilizada uma metodologia baseada em entrevistas abertas com os seis participantes do Projeto Jovem Aprendiz do Hospital de Olhos de Niterói, seus Monitores das atividades práticas de trabalho e a Agência qualificadora responsável pela parte teórica do programa, o Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento, ISBET. A dissertação está estruturada em três partes principais: a primeira discute os temas Juventude, Trabalho e Políticas Públicas e a formação dos jovens aprendizes de acordo com a Lei da Aprendizagem. A Segunda parte apresenta uma discussão sobre os conceitos Qualificação e a pedagogia das Competências, bem como as tensões provocadas por sua aceitação no meio educacional. Na Terceira parte apresentam-se as características dos jovens aprendizes, dos cursos de aprendizagem aplicados pela Agência qualificadora e os resultados da pesquisa. A análise do Conceito de Juventude e Políticas Públicas voltadas para esta clientela está baseada na obra de Faleiros (2008); Novaes (2009) e Silva e Silva (2011). Para a discussão dos conceitos de qualificação e competências foram consultados os trabalhos de Deluiz (2001), Velasco (2007), Ramos (2011) e Sacristán (2011). Como resultado, a pesquisa evidenciou que o curso desenvolvido pela agência qualificadora não apresenta uma aprendizagem teórica, conceitual, com desenvolvimento de competências intelectuais, de forma sistematizada e continuada. Estas são desenvolvidas pelo aprendiz na prática, com os colegas de trabalho, na própria execução das atividades no local de trabalho. O que ganha espaço nestes programas são as competências comportamentais, ou sociais, das relações humanas, com programas curtos, rápidos e genéricos. Sendo assim, constatou-se uma lacuna no que se refere ao conhecimento técnico-funcional do curso de formação em relação às necessidades específicas da função a ser desempenhada.

Palavras-Chave: Juventude, Educação, Competências e Aprendiz.

ABSTRACT

This research aimed to examine how the skills developed in a professional training program, mediated by public policy Apprentice Law, contributes to the formation and development of young learners. The research examines how the place called professional learning courses, pointing out contradictions and possibilities present in public policy. A methodology based on open interviews with six participants in the Young Apprentice Project Eye Hospital in Niterói, monitors their activities working practices and qualifying agency responsible for the theoretical part of the program, the Brazilian Pro-Education, Labor and Development, ISBET. The dissertation is structured in three main parts: the first discusses the topics Youth, Labor and Public Policy and the training of apprentices in accordance with the Law of Learning. The second part presents a discussion on the concepts of Skills Qualification and pedagogy, as well as the tensions caused by its acceptance in the educational environment. In the third part we present the characteristics of young learners, the learning courses applied by the Agency and qualifying search results. Analysis of the Concept of Youth and Public Policies targeting this clientele is based on the work of Faleiros (2008); Novaes (2009) and Silva and Silva (2011). For discussion of the concepts of qualification and skills were consulted jobs Deluiz (2001), Velasco (2007), Ramos (2011) and Sacristan (2011). As a result, the research showed that the course developed by the agency not qualifying presents a learning theoretical, conceptual, with the development of intellectual skills, in a systematic and continuous. These are developed by the learner in practice with colleagues in own implementation of activities in the workplace. What programs are gaining ground in these behavioral skills, or social, human relations programs with short, quick and generic. Thus, it was found a gap in relation to technical-functional training course in relation to the specific needs of the function to be performed.

Keywords: Youth, Education, Skills and Apprentice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 JUVENTUDE, TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS	
2.1 Juventude e Trabalho.....	15
2.2 Políticas Públicas para a Juventude.....	20
2.3 A Política Pública Lei da Aprendizagem: Lei	
10.097/2000.....	277
3 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	
3.1 As exigências do mercado de trabalho.....	31
3.2 Do conceito Qualificação para o das Competências.....	33
3.3 A adoção do conceito de Competências na Educação.....	48
4 A PESQUISA COM JOVENS APRENDIZES DO ISBET	
4.1 A construção da Pesquisa.....	55
4.2 Início do Programa no HON.....	56
4.3 Características Gerais dos Cursos de Aprendizagem.....	58
4.4 Características do Público-alvo: Jovem Aprendiz.....	62
4.5 Análise e Interpretação dos Dados.....	63
5 CONCLUSÃO.....	84
REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

As transformações estruturais que intensificaram a Globalização Econômica, nas últimas décadas, extrapolaram os fenômenos econômicos e invadiram o político, o social e o cultural. No plano empresarial, estas influências impactaram na necessidade de aumento de produtividade e racionalização da produção em função do uso da tecnologia e de ferramentas de gestão. Por um lado, exigem-se melhores e maiores condições de competitividade em um mercado global e, por outro, potencialização da capacidade produtiva do trabalhador.

No mundo do trabalho, as transformações provocadas pela abertura de mercado na década de 90 exigiram o aumento de qualificação do trabalhador para fazer frente ao mercado global, que além de conhecimento específico e cognitivo, deve apresentar comportamentos de aplicação prática e ágil aos processos de trabalho. Neste novo cenário, tornam-se necessários funcionários polivalentes, flexíveis, capazes de resolver problemas de forma antecipada e coletiva. Trabalhadores especializados e multifuncionais, que criem e sejam competentes na gestão de novos conhecimentos, já que as organizações precisam inovar práticas e processos de trabalho de forma contínua incorporando-os a novos produtos e serviços. Este resultado é um reflexo da chamada sociedade do conhecimento onde a exigência é a obtenção de informação com aplicabilidade útil, rápida e eficiente, gerando a necessidade de profissionais competentes, pró-ativos, capazes de aprender rápido e imediatamente gerar resultados para suas organizações. Conforme Lastres et al. (2002, p.62), a transformação da informação em força produtiva indica “a modificação substantiva na forma e no conteúdo do trabalho, que assume caráter cada vez mais “informacional”, com implicações significativas sobre o perfil do emprego”.

Nesse novo modelo, a eficácia das organizações está diretamente associada ao sucesso individual de seus funcionários, necessitando, destes, competência e responsabilidade. Assim, noções como qualidade total, empregabilidade, flexibilidade e competitividade, dentre outras, passam a se constituir como elementos centrais desse novo paradigma, com significativos impactos no mundo do trabalho, nos processos de formação humana e conseqüentemente no campo da educação. Se por um lado a exigência é de profissionais competentes, com formação e comportamentos compatíveis com a necessidade do empresariado, por outro os mecanismos de formação e qualificação destes indivíduos sofrem enormemente os impactos de toda esta transformação e nem sempre atendem com qualidade estas exigências. Como conseqüência, no mercado de trabalho, a faixa da população que se encontra no início de seu ingresso neste mercado, os jovens, sofrem não só com a restrição de oportunidades, mas

também com o resultado da formação. De acordo com Soares (2009 p.3), “[...] esta formação assume – dada a sua forma e conteúdo – muito mais um caráter de programa assistencial e menos de formação pelo/para o trabalho propriamente”.

Sendo assim, no mundo do trabalho, impõe-se uma nova concepção de formação dos trabalhadores, evidenciando, nos dizeres de Ramos (2011), um deslocamento conceitual da noção de qualificação na direção da certificação por competências, o que implica um novo perfil de trabalhador e dos conhecimentos que lhes são exigidos. Nessa nova configuração, os títulos escolares deixam de ser o critério primordial durante um processo de contratação, ganhando centralidade a formação proporcionada pelas próprias empresas e, do ponto de vista do empregado, sua capacidade de atuar em diferentes postos de trabalho durante sua vida profissional.

No modelo das competências, os aspectos subjetivos vinculados à atividade laboral, bem como as competências comportamentais ganham centralidade. A oposição qualificação versus competências tem suscitado discussões no mundo do trabalho e no mundo da educação em torno desses conceitos, os quais se tornaram objeto de estudos e preocupação de diversos profissionais de diferentes áreas: professores, psicólogos, sociólogos, dentre outros e de protagonistas sociais de processos de mudança e transformação, tais como: empresários, trabalhadores e governos (BUENO; PELANDRE, 2005).

Neste cenário de questionamentos e indagações sobre a falta de consenso sobre os termos qualificação e competências nos dias atuais é que esta pesquisa foi realizada e apresenta como objeto de estudo a formação de jovens trabalhadores, mediada pela Lei nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), conhecida como Lei do Aprendiz.

Desde o início o interesse era realizar a análise de um programa de formação profissional. Como na época eu estava envolvida no processo seletivo de jovens para ingressar no programa pelo Hospital de Olhos de Niterói, na qual sou consultora de Recursos Humanos, esta era a ambiência adequada para realização da pesquisa, além de uma grande curiosidade para conhecer mais profundamente esta formação.

A Lei do Aprendiz estabelece, no artigo 428 a obrigatoriedade de toda empresa contratar estudantes na faixa de idade entre 14 a 24 anos e realizar com ele um contrato de aprendizagem onde o empregador se compromete a assegurar ao jovem “formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação” (BRASIL, 2000 p.1).

O objetivo da Lei é propiciar a inserção social dos que necessitam de emprego pela promoção do direito à qualificação, por meio de uma ação de responsabilidade social que contribui para a:

formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração. O empresário, por sua vez, além de cumprir sua função social, contribuirá para a formação de um profissional mais capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade (BRASILIA, 2011 p.10)

Podem participar desse programa de formação jovens que estejam iniciando ou retomando sua trajetória escolar, concluindo o ensino fundamental, cursando o ensino médio ou que o tenham concluído. O contrato entre o jovem e a empresa contratante é por tempo determinado, podendo ser de, no máximo, dois anos e, nesse período, pelo menos 25% das atividades devem ser de aulas teóricas, ministradas por uma instituição formadora; os 75% restantes do tempo destinam-se à prática, a ser realizada na empresa. Ao aprendiz que concluir os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional.

Esta capacitação de ensino técnico profissional ocorre por meio de inscrição em programas de aprendizagem, conveniados com a empresa e desenvolvidos sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional: os Serviços Nacionais de Aprendizagem¹ ou por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Visando entender as singularidades que envolvem os programas de formação para juventude, nos últimos 20 anos expressivo número de investigações tem procurado apontar caminhos que possam contribuir para garantir aos jovens direitos que consolidem, no Brasil, uma democracia com inclusão social. Esses trabalhos cobrem um amplo leque de aspectos da relação juventude, escola, trabalho. Desde aqueles que buscam revelar aspectos psicossociais da formação para a vida presentes nos processos educacionais de adolescentes participantes do Programa de Aprendizagem, como o de Oliveira (2010), quanto os que, voltados para uma perspectiva mais aplicada, como o produzido por Maciel e Mendonça (2010), em que as autoras buscaram relacionar a formação recebida pelos jovens aprendizes e as estratégias de enfrentamento de problemas.

¹De acordo com o Portal SENAI (www.senai.br), o chamado Sistema "S" é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores. As organizações do Sistema S são: SENAI; SENAC; IEL; SESC; SESI; SENAR; SENART; SEST; SEBRAE e SESCOOP.

Nessa pesquisa, denominada *Educação para o trabalho e coping*: um estudo com jovens aprendizes, as autoras (2010, p. 352) apresentam como relevância do estudo: “[...] a possibilidade de conhecer o contexto de trabalho vivenciado pelos aprendizes participantes do programa realizado pelo SENAC, assim como de “[...] reconhecer se há um padrão de estratégias de coping² utilizadas por eles para enfrentar situações problemáticas no ambiente laboral”. O estudo evidencia o desenvolvimento de competências comportamentais, além das técnicas.

É justamente no que se referem às chamadas competências comportamentais que reside uma das questões mais importantes da formação propiciada pelas agências formadoras que recebem os jovens aprendizes para encaminhá-los ao mundo do trabalho. Nesse contexto em que o conceito de empregabilidade toma corpo e que a responsabilidade pela formação para o trabalho se desloca para o plano do indivíduo, o que se indaga é até que ponto a formação dos jovens aprendizes favorecida pela Lei da Aprendizagem visa, de fato à inserção desses jovens de uma maneira qualificada no mundo do trabalho ou se apenas supre uma situação emergencial que fica a meio termo entre um estágio e um emprego temporário em funções subalternas. Nessa perspectiva, cabe citar a pesquisa coordenada por Soares (2010, p. 38-40) cujos resultados apontaram maior presença dos jovens na região metropolitana do Rio de Janeiro, em ocupações “[...] não manuais de rotina”, como a de vendedores/demonstradores, caixas e auxiliares de escritório, além de “[...] um contingente elevado de ocupados no serviço doméstico.”

O conhecimento da visão do jovem estudante da relação escola e trabalho e as condições que estão sendo criadas no tempo presente para a construção de seu desenvolvimento é de grande auxílio para a análise de como esta formação contribui não somente como complementaridade para o exercício de suas atividades atuais, mas também para construção de oportunidade na sua vida futura.

A formação técnico-profissional prevista na Lei do Aprendiz, segundo o art. 428, § 4º. é composta por “[...] atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2000)

Uma destas entidades formativas é o Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento (ISBET), uma Organização Não Governamental, entidade sem fim lucrativo criada em 1971 e que conta com mais de 20 escritórios pelo Brasil. O ISBET caracteriza-se como Agente de Integração e como Agência Qualificadora do Ministério do Trabalho, que

² Coping “é uma palavra de origem inglesa que surge a partir do verbo cope, o qual significa lidar, suportar, enfrentar (LAROUSSE, 2006). Assim, coping é mais comumente traduzido no Brasil como enfrentamento”. Maciel e Mendonça (2010)

visa contribuir com as empresas na seleção e a inserção de mercado de trabalho por meio de cursos de aprendizagem.

A missão do ISBET é:

a promoção e desenvolvimento permanente de pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas, visando capacitá-las e integrá-las a um mercado cada vez mais competitivo e sujeito ao impacto de sucessivas mudanças tecnológicas, decorrentes do processo de internacionalização da economia. (ISBET)

O ISBET disponibiliza para Jovens de 18 a 24 anos os seguintes Cursos de Aprendizagem: Auxiliar de Turismo e Hospitalidade; Auxiliar de Logística; Operador de Supermercados; Operador de Call Center; Conservação, Manutenção e limpeza; Auxiliar de Construção Civil; Auxiliar de Copa Cozinha; Auxiliar de Atendimento e Comércio; Técnico Inspetor da Qualidade; Técnicas Aeroportuárias e Curso de Auxiliar Administrativo, para Jovens de 14 a 24 anos.

O ISBET é a agência responsável pela contratação e qualificação dos Jovens Aprendizes do Hospital de Olhos de Niterói (HON), empresa na qual esta pesquisa foi realizada.

O HON foi fundado em 1991 como um centro integrado de serviços oftalmológicos, oferecendo aos seus pacientes, atendimento que abrangem desde realização de consultas às mais sofisticadas cirurgias. Tem como missão, de acordo com seu site, “promover qualidade de vida através de um atendimento humanizado com excelência em oftalmologia”.

O Hospital aderiu recentemente, em 2009, a este processo de aprendizagem com a contratação de 6 jovens aprendizes menores de 18 anos, que estavam cursando o Ensino Médio e buscavam uma oportunidade no mercado de trabalho. Os cargos para os quais os jovens são contratados no HON, pelo programa Jovem Aprendiz, são dois: Auxiliar de Serviços Gerais e Auxiliar Administrativo e os cursos de aprendizagem que os jovens contratados realizam na Agência qualificadora (ISBET) são Conservação, Manutenção e Limpeza e Auxiliar Administrativo, respectivamente. A pesquisa ocorreu com o objetivo de analisar as competências desenvolvidas nestes dois programas de qualificação.

No ano de 2012, os primeiros contratados concluíram o prazo de trabalho proposto pela Lei e alguns deixaram o hospital e outros foram efetivados. No mesmo ano, por exigência do ISBET, a contratação para as atividades de Auxiliar de Serviços Gerais ocorreu com maiores de 18 anos, com Ensino Médio completo.

Tendo o Hospital um estilo de gestão participativo e um bom clima organizacional,

permite ao profissional contratado gostar de trabalhar na Instituição e nela querer permanecer. Sendo assim, este cenário possibilitou uma ambiência positiva e facilitadora para o estudo.

Buscou-se analisar de que forma as competências desenvolvidas em um programa de qualificação profissional mediado pela Lei do Aprendiz contribuíram para a formação e o desenvolvimento dos jovens aprendizes. O que se indaga é como estes programas colaboram para a inserção e o desenvolvimento profissional destes jovens no mundo do trabalho. Estes programas são simplesmente uma resposta à obrigatoriedade imposta pela lei? Os conteúdos e informações dos cursos desenvolvem competências que permitirão um melhor exercício de seu papel profissional? De que forma esta construção se efetiva na prática?

Para responder essas questões, se faz essencial discutir, na percepção dos jovens aprendizes da agencia qualificadora mencionada, como esta formação se efetiva na relação candidato e empresa contratante pelo desenvolvimento de competências para a qualificação profissional e o quanto esta formação tem contribuído para o exercício das atividades atuais desses jovens.

A pesquisa foi realizada com os seis jovens participantes do programa, seus respectivos líderes, que para a agência qualificadora – ISBET são denominados Monitores, os responsáveis pela parte prática do programa e também, pela Coordenadora Pedagógica do ISBET, responsável pela execução da parte teórica do programa.

A organização da pesquisa ocorreu de modo a atender ainda aos seguintes objetivos específicos:

- Investigar o quanto esta formação tem contribuído para a execução das atividades atuais dos aprendizes;
- Verificar como as competências desenvolvidas pelo programa contribuem para a qualificação profissional do jovem aprendiz;
- Identificar como os jovens aprendizes do ISBET percebem as oportunidades de futuro previstas pela Lei do Aprendiz;

A dissertação está estruturada em três partes: inicialmente apresenta-se uma discussão sobre juventude, trabalho e políticas públicas juvenis no Brasil, dentre estas a Lei da Aprendizagem. Na sequência focaliza-se o deslocamento da discussão conceitual de qualificação profissional em direção à idéia atualmente predominante da pedagogia das competências. E na terceira, apresenta-se a pesquisa realizada com jovens aprendizes formados pelo ISBET e alocados no Hospital de Olhos de Niterói (HON).

2 JUVENTUDE, TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS

2.1 Juventude e Trabalho

A Juventude é um dos mais significativos momentos do ciclo da vida e é considerada a fase de transição para a vida adulta. O conceito de Juventude segundo Costa (2004, p.244), “[...] é o tempo que se passa entre o não mais da infância e o ainda-não da idade adulta”. A noção de juventude segundo Novaes (2007 p.1) é uma fase de preparação para a inserção “nas diversas dimensões da vida social, a saber: responsabilidade com a família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno dos direitos e deveres de cidadania”. Sobre os jovens a expectativa é que estudem, se insiram no mundo do trabalho, para posteriormente criarem independência de sua família de origem que lhes permita constituir um novo núcleo familiar, transformando-se em adultos produtivos, capazes de assumir os papéis que seu novo status requer. A juventude é caracterizada pelas peculiaridades relativas aos papéis e singularidades desta época de vida.

Ser jovem representa ter uma forma própria de inventar e reinventar formas de expressão e comunicação, de se posicionar, se aventurar, de transgredir, de conceber a música e a política. A juventude evoca o anticonformismo e a transgressão. Ser jovem significa articular e criar redes, instituir sentidos, negociar significados, combater a segregação e o preconceito. Os jovens “buscam visibilidade pública, funcionam como articuladores de identidades e tornam-se referência na elaboração de projetos individuais e coletivos, sobretudo em áreas pobres e violentas” (NOVAES, 2009 p.17).

As mudanças na forma de produção de bens e serviços, sobretudo o foco na produtividade aumentam as distorções sociais entre ricos e pobres em um cenário de riscos, como desemprego, falta de proteção social e direito social. Este conjunto de vulnerabilidades, presentes na sociedade, afeta de maneira mais grave os adolescentes. De acordo com Novaes (2007), os jovens do século XXI são atingidos por desigualdades e inseguranças, gerando problemas, demandas e a necessidade de projetos e ações para a juventude que priorizem e assegurem igualdade de direitos e valorização da diversidade juvenil de acordo com suas demandas. Entre o que os jovens querem ser na sociedade contemporânea e o que conseguem ser existe uma grande distância.

A atual Política Nacional de Juventude (PNJ) brasileira entende por jovem, o cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. Essa faixa etária se divide em três grupos: 1) jovens de 15 a 17 anos, classificados como jovens-adolescentes; 2) jovens de 18 a 24 anos,

os jovens-jovens; e a faixa de jovens de 25 a 29 anos, denominado aos jovens-adultos. É interessante destacar que a inclusão de indivíduos na mesma faixa etária, não exclui as diferenças derivadas do contexto no qual estes jovens estão inseridos, constituindo identidades e singularidades de acordo com a realidade econômica, social e cultural de cada um, e acaba por dividi-los em duas juventudes distintas: “os que conseguem usufruir da condição de “ser jovem” e os que passam da infância diretamente à condição de vida adulta, inserindo-se no mercado de trabalho formal ou informal precocemente, ou, ainda, ingressando no mundo da marginalidade” (SILVA, R.; SILVA, V., 2011, p. 665). Desta forma, torna-se imperativo a necessidade de políticas públicas direcionadas para o segmento jovem e focalizadas nos grupos menos favorecidos. De acordo com Raiz e Petters (2008), o grande número de jovens que estão na informalidade laboral aponta para a necessidade de políticas públicas para os jovens, de forma a atender as condições juvenis de educação e trabalho.

Ao longo das últimas décadas, os debates nas esferas do trabalho, educação e formação de família sobre autonomia dos jovens, de acordo com Camarano (2011 p. 191), contribuíram para inseri-los na categoria de “problema social”. O temor de uma explosão demográfica da população de 15 a 29 anos gera a percepção de que se vivencia uma “crise dos jovens”. Um dado interessante é que até o ano de 2000, o Brasil era considerado um “país jovem e de jovens”. Segundo o autor, o número de crianças e de jovens representava “mais da metade da população brasileira, aproximadamente 58%, sendo 29,6% de crianças e, 28,2%, de jovens”. Ao longo do século XX, em termos absolutos, os primeiros anos deste século apresentaram o maior número de jovens da história.

As mudanças na pirâmide etária e as alterações no tamanho das populações de crianças, jovens e adultos é motivo de estudos de alguns pesquisadores sobre os efeitos destas mudanças para o desenvolvimento brasileiro. A diminuição, em termos absolutos, da população de crianças e de adolescentes menores de 20 anos, entendida como “dependente” ou “inativa” corresponde à ideia de que, por um lado, haverá um número maior de participantes das atividades produtivas e, por outro, um número menor de crianças que necessitam de serviços de saúde e educação, e também um contexto menor de população idosa, considerada “dependente”. Sendo assim, nesta nova perspectiva, a juventude passa a ser considerado “ator estratégico do desenvolvimento”. Porém, é importante salientar que no Brasil, a estrutura social apresenta-se de forma desigual de oportunidades e a dinâmica demográfica por si só, não é capaz de produzir os resultados esperados. Segundo Vieira (2009), para que as oportunidades se transformassem em realidade, seria necessário que a economia e as políticas públicas agissem em sintonia com o momento demográfico.

O relatório do UNICEF (2011) aponta as desigualdades que fazem com que, entre os adolescentes, alguns sofram maiores violações de seus direitos: praticamente um a cada três adolescentes brasileiros pertence ao quintil mais pobre da população brasileira. O sexo e a cor dos jovens refletem as desigualdades de inserção no mundo do trabalho e de exclusão social. Para Frigotto (2004, p.180), seria interessante, como vários autores indicam, falar “em juventudes”, principalmente se tomarmos o recorte de classe social.

No cenário do capitalismo neoliberal, o jovem tem que se colocar segundo Faleiros (2008 p. 65), diante da dualidade:

trabalhar e/ou estudar, morar na casa dos pais ou ter a sua própria casa, entrar numa gangue ou num grupo religioso, morar junto com alguém ou morar só, estar empregado ou autônomo, migrar ou ficar no território conhecido, definir sua vida profissional entre várias carreiras.

Todos esses dilemas são próprios dos jovens, mas a desigualdade de capitais não oferece as mesmas oportunidades a todos eles. Conforme o campo em que o jovem se situa, de acordo com Faleiros (2008 p. 64), dispõe de capitais “mais ou menos eficientes”, em função da estrutura desigual desses capitais: desigualdades de classes, de raça, de renda, de moradia, de educação, de emprego e de acesso aos bens culturais.

As diferenças na demografia brasileira de cor, renda e escolaridade estão relacionadas à baixa escolaridade de boa parte da população brasileira, o que resulta em “janelas de oportunidades” diferenciadas conforme aponta Camarano (2011). De acordo com o autor, a juventude ganhou destaque nas políticas públicas e na demografia por três questões: a primeira foi por sua magnitude; a segunda, pelo aumento da gravidez na adolescência; e a terceira, pelo crescimento das mortes entre os jovens devido a causas violentas.

Andrade e Aquino (2011) reforçam a identificação dos jovens como o grupo prioritário de medidas corretivas para “salvá-los” e assim, garantir a ordem social. A exigência de ações de controle social tutelar e repressivo, promovidas pela sociedade e pelo poder público, ocorreu em função das questões comumente associadas aos jovens, como a delinquência, a violência, a drogadição, o comportamento de risco, dentre outros.

Mesmo com a diminuição da incidência de crescimento e de mortalidade de jovens, assim como, nas taxas de fecundidade entre as adolescentes, uma das questões que mantém esse debate relaciona-se às consequências que esses fenômenos podem ter no processo de emancipação dos jovens, em função de que eles ocorrem de forma e intensidade diferenciadas na estrutura social. Somam-se a isto os impactos das decisões desses jovens que podem trazer

consequências para o desenvolvimento da sociedade em vários segmentos.

Mediante este cenário, pesquisar políticas públicas que atendam às necessidades principalmente da classe social menos favorecida se torna relevante e essencial. É justamente esta geração que, ao lado de experimentar intensamente as inovações tecnológicas e as novas formas de aprender e de interagir sofre as consequências advindas dos riscos ambientais, das transformações do mundo do trabalho e das novas estratégias de inserção social e produtiva.

Na atividade laboral, uma dessas consequências que os jovens sofrem, é o descumprimento das disposições legais, dentre estas a falta de registro em carteira de trabalho. De acordo com os relatórios do UNICEF (2011 p.32)³, a estimativa é que 80% dos adolescentes que trabalham o fazem sem registro na carteira de trabalho. A realização de tarefas penosas, degradantes e perigosas faz parte do cotidiano do adolescente que trabalha. E é na adolescência que a exploração do trabalho incide mais gravemente. Dos 4,3 milhões de brasileiros com idades entre 5 e 17 anos que exercem algum tipo de atividade laboral, 77% – ou 3,3 milhões – são adolescentes de 14 a 17 anos de idade⁴.

Em função desta problemática, a Organização Internacional do Trabalho - OIT, promove Normas Internacionais do Trabalho, do emprego, de melhoria das condições de trabalho e da ampliação da proteção social dos trabalhadores como forma de combate ao trabalho forçado, ao trabalho infantil e ao tráfico de pessoas para fins de exploração sexual e comercial, à promoção da igualdade de oportunidades e tratamento de gênero e raça no trabalho e à promoção de trabalho decente para os jovens, entre outras OIT (2012).

A noção de trabalho decente, segundo a Organização Internacional do Trabalho - OIT compreende quatro pilares estratégicos:

a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social; d) diálogo social. OIT (2012)

³ Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf>

⁴ É importante destacar que a legislação brasileira proíbe o trabalho formal até os 16 anos, exceto como aprendiz a partir dos 14 anos. A Lei estabelece três modalidades de trabalho regular para o adolescente brasileiro, a partir de 14 anos: a aprendizagem, o estágio e o trabalho educativo.

Outro estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho - OIT e apresentado pela Organização das Nações Unidas - ONU (2012), chamado “Panorama Mundial do Emprego: Perspectivas pouco Animadora para os Jovens do Mercado Laboral”, avaliou as piores taxas de desemprego juvenil em nível mundial. De acordo com o estudo, “em cinco anos, a taxa mundial de desemprego juvenil será de 12,9%, 0,2 pontos percentuais acima das previsões para 2012”. Em face do desemprego, os jovens passaram a ser categoria preferencial de ações. Segundo Velasco (2007 p. 26), “colocando em xeque uma trajetória típica de um período em que família-escola-trabalho podiam ser olhados exatamente nessa linearidade histórica”.

Na tentativa de minimizar as distorções, surgem políticas compensatórias, pois o desemprego atinge a todos, principalmente ao jovem e o Estado não dá conta. É neste cenário de indagações, conforme veremos nesta pesquisa, que os jovens vendem e desenvolvem seu trabalho. A conferência anual da OIT, em Junho de 2012, de acordo com o site da ONU (2012) adotou uma Resolução com o objetivo de criar medidas para enfrentar a crise do desemprego juvenil e envolver todos os interlocutores sociais por meio de políticas e incentivos fiscais para que apoiem o emprego e também, sistemas de garantias para jovens. “Foram propostas ações em cinco áreas: políticas macroeconômicas, empregabilidade, políticas do mercado laboral, desenvolvimento da capacidade empresarial dos jovens e direitos”.

Os/as jovens no Brasil reivindicam a ampliação e a afirmação de novos direitos e desejam não serem vistos apenas como mão de obra barata.

querem ser sujeitos de direitos e reivindicam políticas públicas que promovam o trabalho decente, a ampliação da escolaridade com qualidade, o oferecimento de internet veloz, gratuita e de qualidade, o direito a mobilidade urbana e rural por meio do passe livre, o acesso à cultura e ao esporte, ou seja, o direito de construir suas trajetórias com dignidade sem a dependência e imposição do mercado. (MEDINA, 2011, p.1)

Castro (2009) enfatiza que é necessário um propósito comum, construído a partir de uma estratégia de atuação multissetorial, com articulação horizontal dos diversos órgãos de modo a formar um entendimento compartilhado dos direitos da juventude e assim, ampliar suas possibilidades de êxito por meio de ações que promovam as condições respeitem as especificidades do trabalho juvenil e ofereçam oportunidades concretas de inserção social atrativas, significativas e conectadas com seu tempo.

No Brasil, a análise do perfil dos desocupados de 2009, mostrou uma população com

participação expressiva de jovens, visto que 42,2% tinham de 16 a 24 anos de idade. (BRASIL, IBGE, 2009). Assim, a entrada dos jovens no mundo do trabalho torna-se um desafio agravado pelo alto número dos que não estudam nem trabalham, ou estão em atividades precárias.

A restrição de oportunidades de emprego, segundo Aquino (2009, p.27) afeta inclusive os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho e frustra as expectativas de mobilidade social devido à falta de definição precisa do papel do jovem na sociedade. Para o autor, são duas as tendências que se configuram entre os jovens: “aqueles de origem social privilegiada adiam a procura por colocação profissional e seguem dependendo financeiramente de suas famílias” o que favorece a extensão de sua formação educacional e conseqüentemente a possibilidade de conseguir condições econômicas mais favoráveis no futuro e “os demais, que se veem constrangidos a trabalhar e, em grande parte das vezes, acabam se submetendo a empregos de qualidade ruim e mal remunerados”, o que acaba por mantê-los dependentes de suas famílias.

2.2 Políticas Públicas para a Juventude

Nos anos 1980 e 1990, os critérios relacionados à competição no mercado e à individualização dos riscos se fortaleceram, levando os governos a adotarem políticas de reestruturação de suas economias, além de políticas compensatórias de transferência de renda para os mais pobres por meio de programas de alimentação e de empregos temporários. As políticas com foco nas crianças e suas famílias passaram a ser o remédio para alívio da pobreza da sociedade e prevenir os delitos, de forma a garantir a ressocialização dos jovens em situação de risco, principalmente por meio de atividades culturais e qualificação profissional. Assim, para Novaes (2009 p.19) considerando-se as novas demandas juvenis, podemos classificar as Políticas Públicas de Juventude (PPJs) como:

- (a) Universais – são as políticas setoriais, consideradas estruturais, dirigidas a toda a população, inclusive aos jovens. Nesta perspectiva, estão as políticas educacionais, de trabalho e emprego, de assistência social, de saúde, de cultura e de combate à violência.
- (b). Atrativas – seriam aquelas que não são dirigidas apenas aos jovens, mas têm influência sobre eles. Por exemplo, as políticas de segurança e combate à violência.
- (c). Exclusivas – seriam aquelas voltadas apenas para uma faixa etária predefinida entre 15 e 29 anos. São programas e ações emergenciais para jovens excluídos ou em situações de

exclusão desfavorável. Seja na educação, trabalho, desenvolvimento social, saúde, cultura...

Em nosso país, apesar dos diversos programas e políticas sociais, ainda temos muitas dificuldades para integrar ações e garantir orçamentos para a juventude. Porém é importante reconhecer a relevância de se discutir Políticas Públicas do segmento juvenil.

De acordo com Silva e Silva (2011), essa necessidade surgiu em 1965, a partir da *Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os povos* firmada pela Organização das Nações Unidas (ONU). E em 1985, o tema ganha visibilidade, com a instituição pela ONU do primeiro *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*. E somente após dez anos, em 1995, foram construídas estratégias internacionais pela Resolução nº 50/1981, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, para o enfrentamento dos desafios da juventude, *com a elaboração do Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ)*.

Ainda segundo as autoras, podemos considerar como um marco legal que deu início à ação do Estado em políticas para o segmento juvenil no Brasil, o Código de Menores, de 12 de outubro de 1927, pelo Decreto nº 1794, pois a partir dele que outros foram criados.

Dentro deste contexto, de acordo a UNESCO (2004 apud SILVA; SILVA, 2011), a preocupação principal da Política Nacional do “menor” era a do “saneamento social”, a garantia da ordem social e não o atendimento das necessidades e direitos dos jovens.

No Brasil, é recente a visão da necessidade de políticas públicas com uma concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direitos e em condição de desenvolvimento. Esta conquista iniciou-se a partir dos anos de 1980, por meio de movimentos sociais iniciados na época e se concretizou em 1985, com a realização do “Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e a Criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua” (LOPES; MALFITANO; SILVA, 2006). E por fim a Constituição Federal em 1988 incluiu no, Art.227, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

A partir de 1989, o Brasil, foi um dos países signatários da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança e o Governo Federal comprometeu-se a adotar medidas para efetivar os direitos reconhecidos por essa Convenção, e assim esse tema ganhou força e avanços. Tanto que em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, estabelecia os direitos da criança e do adolescente.

Vale ressaltar que os termos jovem e juventude não estavam inseridos no artigo referente aos direitos e garantias na Constituição de 1988, nem no ECA. Apenas foi incluída, a categoria adolescente, da faixa etária dos 15 aos 18 anos incompletos. Mas mesmo assim, a juventude começou a ter maior visibilidade, servindo de suporte para o estabelecimento de

condições legais para as políticas públicas “pela primeira vez em nossa história, as crianças e os adolescentes deixaram de ser objeto e se tornaram sujeitos de Direito. O ECA veio substituir a doutrina da situação irregular’ pela ‘doutrina da atenção integral” (LOPES; MALFITANO; SILVA, 2006, p.119). Porém, os jovens acima da faixa etária do ECA pouco se têm beneficiado de políticas específicas. Os governos e a sociedade continuaram focalizando as suas ações nos adolescentes excluídos de seus direitos sociais (CARRANO; SPOSITO, 2003).

Somente em 2000, começaram a se intensificar os estudos discussões e pesquisas sobre a juventude brasileira, destacando-se os da UNESCO, da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); do Instituto Cidadania e de Universidades. (LOPES; MALFITANO; SILVA; 2006).

Ainda de acordo com os autores, as propostas apresentadas em 2001, para a criação de uma política de adolescentes pelo Grupo Técnico Cidadania dos Adolescentes, constituído por várias entidades públicas e privadas e organizações da sociedade civil, entre elas a Ação Educativa, por iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), foram encaminhadas aos candidatos à eleição presidencial de 2002 e posteriormente, no ano de 2003, a diversos órgãos como o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Agrário, do Trabalho, Esporte e Assistência Social, deixando bem clara a necessidade da construção de políticas públicas específicas para o segmento da juventude, ou seja, além da faixa etária reconhecida como adolescência, gerando uma nova discussão denominada *Projeto Juventude*. Nesse mesmo ano, tem início, no Congresso Nacional, a tramitação do Projeto de Emenda Constitucional – PEC nº 138/2003, que tem como objetivo garantir, para a juventude, os mesmos direitos constitucionais já assegurados às crianças, adolescentes e idosos. Este ato reconhece os jovens como sujeitos detentores de direitos.

Para Andrade e Aquino (2011), a partir de 2004, começou no Brasil um debate entre governo e movimentos sociais, ONGs, partidos políticos e outros atores estratégicos, sobre a necessidade de uma agenda para a juventude que garanta a cobertura de diversas situações de vulnerabilidade e risco social e, por outro, oferecesse oportunidades que favorecem a integração dos jovens nas várias esferas sociais. Uma destas iniciativas foi a formação do Grupo Interministerial, ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República, constituída pela representação de 19 Ministérios, incluindo representantes do IPEA e das secretarias especiais, visando atender as demandas crescentes para a juventude. Este grupo estava responsável por estudos sobre os programas e projetos federais existentes, bem como por “identificar as necessidades sociais, econômicas e culturais dos jovens brasileiros, com o

propósito de subsidiar os debates para a construção da Política e do Plano Nacional de Juventude” (SILVA, R.; SILVA, V., 2011).

É importante reconhecer que no âmbito das Políticas Públicas referentes ao trabalho juvenil estabelecida em nosso país, desde 2005, vários esforços têm sido realizados para abrir caminhos para a construção de uma Política Nacional para a Juventude. (PNJ)

Na análise realizada por Silva e Silva (2011) sobre a política da Juventude no Brasil, os autores constataram por meio dos programas da PNJ que a educação é a área que apresenta o maior número de ofertas. Nesta se incluem os programas voltados para o aumento da escolaridade ou para a reinserção escolar (PROEJA, PROUNI, Projovem Campo, Projovem Urbano e Pronaf Jovem). Sem contar com os que são desenvolvidos por instituições educacionais e são voltados para outras áreas, como: (Projeto Rondon, Programa Escola Aberta, Segundo Tempo, Juventude e Meio Ambiente, Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e Programa Saúde e Escola (PSE)).

A criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem - Lei nº 11.129 (BRASIL, 2005) são exemplos de políticas para a juventude. O CONJUVE representa um canal de diálogo entre a o público juvenil e o governo federal, objetivando assessorar a Secretaria Nacional de Juventude para a elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas de juventude.

De acordo com o Guia de Políticas Públicas de Juventude (BRASIL, 2006, p.9), é de responsabilidade do CONJUVE, participar na elaboração de diretrizes da ação governamental; fomentar e organizar estudos e pesquisas sobre a realidade juvenil; e garantir o reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens bem como a ampliação da participação cidadã na Política Nacional de Juventude do Governo Federal.

A Política Nacional de Juventude (PNJ) compreendeu a criação da Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e o ProJovem configurou os jovens da faixa etária dos 15 aos 29 anos como sujeitos de direito ativos e autônomos, com interesses e necessidades particulares (SILVA, R.; SILVA, V., 2011).

Segundo a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2012), o lançamento do Programa Nacional de Jovens (Projovem) teve como objetivo atender uma das dimensões da Política Nacional de Juventude, a dimensão da inclusão e contemplou os jovens de 15 a 29 anos que não tinham ensino fundamental e estavam fora da escola e do mercado de trabalho. Em 2007, o programa ampliou ainda mais o atendimento a esse público com a união de seis programas da época: Agente Jovem, o próprio Projovem, Saberes da Terra, Consórcio Social

da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, sendo chamado de Projovem Integrado. O Programa Integrado gerou algumas mudanças, dentre elas a ampliação da faixa etária dos beneficiários de 15 a 24 anos para a faixa de 15 a 29 anos.

Em 2007, de acordo com Andrade e Aquino (2011) quatro desafios ainda se colocavam:

- i) ampliar o potencial de integração entre os programas emergenciais e destes com outro conjunto de ações consideradas mais estruturantes, vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura; ii) aumentar a escala de atendimento dos programas emergenciais para todo o universo de jovens brasileiros considerados excluídos, considerando juventude a faixa etária compreendida entre 15 a 29 anos; iii) otimizar recursos; e iv) aumentar a eficácia.

Sendo assim nesse ano, a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude lançaram a 1ª Conferência Nacional de Juventude, que foi realizada em Brasília (DF) entre os dias 27 e 30 de abril de 2008 e reuniu cerca de 2,5 mil participantes. A organização ocorreu em oito meses com a realização das pré-conferências, conferências regionais, municipais, conferências estaduais, conferências livres e a consulta aos povos e comunidades tradicionais realizados nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, e envolveram mais de 400 mil participantes. Esta preparação permitiu que qualquer grupo interessado discutisse o tema e enviasse suas propostas para o encontro nacional com a participação e colaboração de jovens indígenas, quilombolas, ciganos, pomeranos e ribeirinhos, entre outros. O resultado da etapa nacional foi a aprovação dentre as estabelecidas, de 70 resoluções com 22 prioridades da Política Nacional de Juventude a serem consideradas pelos gestores públicos na elaboração e implementação de políticas. (BRASIL, 2012)

Com o objetivo de dar visibilidade e colocar em prática as resoluções e prioridades definidas na 1ª Conferência Nacional de Juventude o Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE lançou a proposta do Pacto pela Juventude, de forma a articular ações para sensibilizar governantes e candidatos, para assinar um documento, comprometendo-se com o fortalecimento das políticas públicas de juventude em nível federal, estadual e municipal.

A proposta de pacto se repetiu em 2010, com o 2º Pacto pela Juventude com várias ações que durante os processos eleitorais, foram implantadas, buscando o comprometimento dos candidatos e futuros governantes com as questões relacionadas ao jovem. Como conclusão o site da Secretaria Nacional da Juventude (BRASIL, 2012), aponta que “[...] as

duas edições do Pacto deram visibilidade ao tema, estimulando um grande número de candidatos a assinar o documento que oficializava o compromisso com a juventude”.

No dia 07 de julho de 2010 foi votada e aprovada no Senado Federal, a da PEC nº 042/2008, que ficou conhecida como PEC da Juventude, em função do amplo movimento da juventude organizada, onde graças à internet, jovens de todo o país puderam participar de todo o processo. Nela está inserido no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal o termo "jovem", assegurando aos jovens direitos que antes eram garantidos constitucionalmente às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres. O objetivo consistia em atender a uma antiga reivindicação dos movimentos ligados à juventude de suprir essa lacuna da Constituição. Duas outras matérias tramitam no Congresso: “o Estatuto da Juventude, aprovado pela Câmara em outubro de 2011 e seguirá para o Senado, e o Plano Nacional de Juventude - PNJ, que ainda aguarda apreciação da primeira Casa” (BRASIL, 2012). O principal desafio da PNJ, conforme Cury (2009) é ser transformada em uma política pública de Estado e com garantia de continuidade, independentemente dos governantes que estejam no poder.

Em dezembro de 2010, o Brasil participou da Conferência considerada como o mais importante evento da pauta de juventude, a 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude. E iniciou assumindo o cargo de vice-presidente da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) com a responsabilidade de fazer com que os 21 países do grupo ratifiquem a Convenção Ibero-Americana, assinada por sete dos 21 países, sobre os Direitos dos Jovens, incluindo o Brasil. A convenção é relevante por ser “o único documento internacional que reconhece os jovens como sujeitos de direitos e atores estratégicos do desenvolvimento, com garantias detalhadas em 44 artigos” (BRASIL, 2012)

Outro marco para a Juventude brasileira, de acordo com Medina (2011, p. 1), aconteceu em 2011 com a 2ª Conferência Nacional de Juventude, onde jovens de todo o país vez “reafirmaram que a juventude é sinônimo de diversidade e que novos sujeitos políticos aparecem no espaço público”. Os resultados foram propostas de aprofundar “a formulação de políticas, diretrizes e ações que tenham condições de ser executadas pelo Estado brasileiro”.

Apesar das propostas e ações estabelecidas terem sido significativas para o avanço das políticas para a juventude, ainda existem muitas críticas quanto à efetividade e aplicabilidade das políticas para a Juventude no Brasil.

No entendimento de Silva e Silva (2011 p.670), em relação ao fortalecimento da participação e cidadania, apenas três programas envolvem a participação juvenil e outros seis apresentam objetivos ou ações, voltados para o desenvolvimento da cidadania. Além do que

cada programa atende a uma faixa etária específica e não necessariamente estas faixas coincidem com os grupos etários definidos pela PNJ. Para as autoras, “a dispersão existente parece sinalizar para uma oferta que prioriza mais as disponibilidades e interesses dos órgãos que oferecem os programas do que atender as necessidades e interesses peculiares de cada faixa etária”. Desta forma, o grande desafio é o de melhorar a estruturação da Política Nacional, por meio da compatibilização dos diversos grupos etários estabelecidos pela PNJ com as faixas atendidas pelos programas dos diferentes órgãos públicos.

As autoras não negam a importância da criação da PNJ em 2005, mas destacam que existe um longo caminho que ainda precisa ser percorrido. Pois não basta ter um órgão responsável pelo acompanhamento da PNJ e um aporte legal para suportar a demanda existente, se faz necessário vencer alguns desafios neste caminho, como a implementação de uma política que garanta os direitos sociais para a juventude por meio da mobilização constante da sociedade civil, mais a vontade e a ação política de ampliação, aperfeiçoamento, avaliação e monitoramento destas políticas. Agrega-se a tudo isto um controle social democrático das atuais iniciativas.

Outro ponto ressaltado, é que em alguns casos, ainda existem algumas práticas setorializadas e certa sobreposição de ações. O estudo realizado pelo IPEA (ANDRADE; AQUINO; CASTRO; 2009, p.10), chama a atenção para a construção de uma atuação estratégica multissetorial que “articule horizontalmente as iniciativas de órgãos diversos com um propósito comum”, de forma a ampliar o resultado positivo destes investimentos.

Toda a trajetória de políticas públicas apresentadas por Silva e Silva (2011 p.671), culmina na conclusão da relevância de uma política pública de juventude norteada pela participação transversal dos jovens como sujeitos de todas as ações e uma ação multidisciplinar, com a participação de profissionais de todas as áreas, para, de fato, desenvolver projetos e autonomia entre os participantes de seus programas para um maior estudo sobre políticas de direitos das crianças e dos adolescentes.

Andrade e Aquino (2011, p. 210) assinalam que por hora, a Política Nacional de Juventude, tem a clara finalidade de “dialogar com a dívida social do país” e que em uma avaliação inicial dos objetivos e públicos-alvo dos programas federais, pode-se afirmar que “a qualificação profissional e a aceleração da aprendizagem aparecem como ações emergenciais e compensatórias aos jovens de baixa renda do país, que não tiveram acesso à educação básica de qualidade”. Os autores também chamam a atenção que estes programas podem até contribuir para a melhoria das condições de vida dos jovens e também a ampliação dos índices de alfabetização e de escolaridade. Até podem gerar inserção no mundo do trabalho se

bem administrados e mantidos continuamente. Porém ressaltam, que estes resultados, apesar de desejados, não são soluções socialmente justas e definitivas, visto que são ações apenas emergenciais e compensatórias para os jovens mais vulneráveis. É sobre este olhar que esta pesquisa foi desenvolvida.

Estas ações apontam para a necessidade de se repensar as políticas públicas que não sejam apenas focadas na inclusão social dos sujeitos, mas também caminhem na perspectiva de novos direitos, na articulação das ações fragmentadas, que de acordo com Medina (2011, p.1) “tenham como norte a promoção da autonomia e emancipação com a formação de novos valores, pautados na solidariedade, no respeito à diferença e na refundação da dimensão da vivência do espaço público”.

Com todas estas necessidades e os problemas enfrentados pelos jovens na atualidade, surge a necessidade premente de políticas públicas que enfoquem as diferentes juventudes, especificamente a juventude brasileira, que requer investimentos em políticas específicas que atendam as suas necessidades, possibilitando a efetivação de uma política pública nacional para este público.

2.3 A Política Pública Lei da Aprendizagem: Lei 10.097 /2000

Lei do Aprendiz é a expressão corrente utilizada para a Lei 10.097/2000, de 19 de Dezembro de 2000, denominada Lei da Aprendizagem. A Lei alterou os dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT e foi regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005, que estabeleceu as relações jurídicas pertinentes à contratação de aprendizes.

A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no art. 428, Decreto Lei 5452 (BRASIL, 1943) o Aprendiz compreende a faixa etária dos 14 aos 24 anos que esteja matriculado e freqüentando a escola, caso ainda não tenha concluído o ensino médio, e esteja inscrito no programa de aprendizagem. Se o aprendiz for uma pessoa com deficiência, não haverá limite máximo de idade para a contratação e se na localidade não houver oferta de ensino médio, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental.

O contrato de aprendizagem segundo o Art 428 (BRASIL, 2000), é um contrato de trabalho especial, com prazo determinado, com duração máxima de dois anos. A carga horária diária de trabalho é de no máximo seis horas, admitindo-se de oito horas para os aprendizes que já tiverem completado o Ensino Fundamental, se nessa jornada forem computadas as

horas destinadas à aprendizagem teórica.

O contrato de trabalho envolve: anotação em Carteira de trabalho e Previdência Social, salário mínimo hora, 13º salário e todos os benefícios concedidos pelo empregador aos demais empregados. As férias devem coincidir com o período de férias escolares, sendo vedado o parcelamento. As empresas deverão recolher a alíquota de 2% sobre os valores de remuneração de cada jovem, inclusive sobre gratificações, para crédito na conta vinculada ao FGTS.

De acordo com o art 403 da Lei do Aprendiz (BRASIL, 2000) é proibido qualquer trabalho a menor de 16 anos de idade a partir dos 14 anos, salvo na condição de aprendiz.

O Informativo de Aprendizagem: Aprendiz Legal reúne as Portarias referentes à Legislação de Aprendizagem. De acordo com este Informativo, (MARQUES, 2010), em 13 de Dezembro de 2007 a Portaria Nº 615, promoveu diretrizes curriculares para o desenvolvimento dos cursos e programas de aprendizagem.

Segundo o Manual de Aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE (BRASILIA, 2011, p. 11), por meio da Lei do Aprendiz, busca-se preparar o jovem para desempenhar atividades profissionais e desenvolver sua capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho, e a responsabilidade dos Serviços de Aprendizagem é captar e desenvolver programas que atendam às expectativas do jovem aprendiz de uma qualificação que lhe garanta emprego e ao mesmo tempo garanta para as Organizações, em um mercado competitivo, mão de obra preparada.

Em dezembro de 2008, uma nova portaria foi publicada a de nº 1.003, com o objetivo retificar e acrescentar novas questões à portaria 615/2007 e promoveu “diretrizes curriculares para o desenvolvimento dos cursos e programas de aprendizagem, classificados no âmbito da educação profissional como cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2007).

De acordo com a Lei da Aprendizagem, o contrato de trabalho do aprendiz, além de garantir o direito ao emprego, busca propiciar uma qualificação profissional por meio da obrigatoriedade de inserção em programas de aprendizagem e de matrícula e frequência à escola, ao jovem que não tenha concluído seus estudos. De acordo com o artigo 429,

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

Em Dezembro de 2005, visando a regulamentação da contratação de aprendizes foi estabelecido o Decreto Nº 5.598, que em seu Art. 8º estabeleceu as entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica a ministrar os programas e mencionou que as mesmas deveriam contar com estrutura adequada para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem, “de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados” (BRASIL, 2005).

Em seu § 2º o Ministério do Trabalho e Emprego estabeleceu que fossem formuladas normas para avaliação da competência das entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, objeto deste estudo.

Como resposta, em Abril de 2012, o MTE – Ministério do Trabalho e Emprego criou o CNAP - Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional por meio da Portaria MTE nº 723, com o objetivo de cadastrar as entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. Desta forma. De acordo com o Art. 1º, em seu § 1º:

Para inserção no CNAP, as entidades a que se refere o inciso III do art. 8º do Decreto nº 5.598, de 2005, serão submetidas às normas de avaliação de competência previstas nesta Portaria, relativas à verificação da aptidão da entidade para ministrar programas de formação técnico-profissional que permitam a inclusão de aprendizes no mercado de trabalho.

A Portaria nº- 723 em seu Art. 2º estabelece a responsabilidade da SPPE – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego a responsabilidade por:

I - autorizar a inserção das entidades no CNAP, de acordo com as exigências de cumprimento das regras e requisitos previstos nesta Portaria;

II – organizar, operacionalizar e monitorar o CNAP e o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional - CONAP;

III - padronizar a oferta de programas da aprendizagem profissional, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO;

IV – avaliar as competências das entidades qualificadas em formação técnica profissional metódica e autorizar sua inserção no CNAP;

V - divulgar os programas de aprendizagem inseridos no CNAP na página eletrônica do MTE, com a descrição: do perfil profissional da formação, da carga horária teórica e prática e da jornada diária e semanal;

VI - desenvolver mecanismos para o monitoramento e a avaliação sistemáticos da aprendizagem.

É nesse contexto que se torna relevante o objeto deste estudo. Como e de que forma esta oportunidade apoiada por lei, garante trabalho digno, com direitos trabalhistas e a qualificação é efetivamente praticada, visto que a Lei garante ao jovem trabalho digno com direitos e probabilidades de oportunidades futuras.

3 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

3.1 As exigências do mercado de trabalho

Na sociedade capitalista em que vivemos a formação para o trabalho é fortemente atrelada ao lucro e a maioria das escolas ganha um papel mais dependente dos interesses do mercado, demandando trabalhadores mais capacitados, com maior tempo de escolaridade e um novo perfil. Segundo Libâneo (2005), um perfil mais flexível e polivalente. No ápice das mudanças, no mundo do trabalho com a flexibilização e a integração dos processos produtivos, o novo modelo de organização e gestão da produção começa a se basear em competências e no desempenho individual dos trabalhadores, destes exigindo não somente os saberes escolares ou técnico-profissionais, mas também a capacidade de mobilizá-los na resolução de problemas e na tomada de decisão em face dos imprevistos do cotidiano.

De acordo com Salm (2011), hoje a nova organização demanda grupos autônomos e a necessidade é de profissionais que além de possuírem as habilitações necessárias, tenham ainda a capacidade para aprender. E, segundo o autor, neste ponto, chegamos até a questão da educação básica, pois o aluno completa o ensino médio sem a capacidade para aprender a aprender e com lacunas de conteúdo e raciocínio. Desta forma, a qualificação se (re) coloca pela conjunção de dois fatores: além da aceleração do crescimento econômico, enfrentamos as transformações do novo paradigma de produção no que se refere à difusão da tecnologia de informação (TI) e das novas formas de gestão, e da união destes dois fatores, “surge a percepção de falta de qualificação da mão de obra em todos os níveis”.

A partir de 1990, no Brasil, de acordo com Velasco (2007), consolidou-se um cenário desfavorável a toda população produtiva, em função do saldo negativo entre criação e destruição de empregos. Nesse cenário produz-se um grande apelo para a qualificação profissional e a implantação de políticas públicas com o objetivo de diminuir o desemprego, aumentar a renda dos trabalhadores e promover a cidadania. No centro destas políticas, encontra-se o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Com o discurso de que o cidadão deve investir individualmente na qualificação profissional, esse plano acabou por legitimar um movimento que fortaleceu os espaços privados de qualificação da força de trabalho, estimulados pelo próprio Estado, formalizando um sistema paralelo de formação profissional. Kuenzer (2003, p. 8) aponta o quanto, a partir de 1996, a educação profissional assumiu a condição de mercadoria pelos governos e entidades da sociedade civil, caracterizando um verdadeiro “balcão de negócios” por recursos públicos.

A dimensão da qualificação deixa de ser o principal pressuposto para o emprego e passa a concorrer com as formações “qualificantes” que buscam a adaptação ao emprego, principalmente hoje que o certificado/diploma é perseguido como importante capital para sua aquisição. O domínio de conceitos e de conhecimento garantirá à qualificação, o status, a remuneração. O candidato a um posto de trabalho deve demonstrar que suas qualidades estão em consonância com as exigências do cargo.

Ainda hoje a demanda brasileira por qualificação profissional é muito heterogênea devido à de sua estrutura produtiva. As necessidades são das mais diferentes ordens e em diferentes níveis, assim a reclamação é de graus distintos de qualificação profissional em todos os setores da economia e nos vários níveis de qualificação. Como resultado surge a necessidade de mão de obra qualificada que é chamada de educação continuada de trabalhadores, a antiga educação profissional de nível básico, passando pela educação profissional técnica de nível médio, dos cursos de educação tecnológica, e pelos cursos de bacharelado de uma forma geral. Salm (2011 p. 231) resume bem os modelos produtivos e suas demandas variadas de qualificação, com exemplos de trabalhos ainda sob a forma tayloristas e cita o Call Center, um setor que a cada dia se expande mais, com uma atividade que “produz sofrimento psíquico porque opera com uma lógica muito restrita e coercitiva, com um espaço de decisão muito limitado”. E quem são os trabalhadores que exercem esta atividade? São os jovens de escolaridade precária, oriundos de escola pública, normalmente de periferia, que receberam uma formação deficiente e não possuem experiência prévia e assim, não demandam cursos de qualificação profissional específica. Geralmente são jovens em busca do primeiro emprego e que nem sempre possuem boas chances de conseguir. “É a nova porta de entrada para o mercado de trabalho”.

Mas o autor chama a atenção para outro fato. Não há como negar o aumento das exigências de contratação, a relevância da escolaridade, independente da função. Além da capacidade para a tomada de decisões e outras inúmeras atitudes que antes não tinham relevância. É o chamado fenômeno da polivalência.

Segundo Salm (2011 p. 237), as empresas hoje valorizam a formação básica de nível técnico que as boas escolas oferecem e os novos contratados deverão se adaptar rapidamente e realizarão na empresa um curso básico, específico. A qualificação exigida é a específica. Até porque, os currículos das escolas “nem sempre atendem essa demanda”, pois ela é conservadora, “mantém o mesmo currículo por mais de dez anos”.

A conclusão de Salm (2011 p.238) é que os cursos tradicionais já não bastam, a demanda de formação profissional se diversificou: “já não basta ter o curso técnico em

química, é preciso agora um curso técnico em açúcar e álcool”. Desta forma, os cursos tradicionais já não bastam. Resumindo, “boa formação (técnica) básica com maior diversificação”.

Pode-se considerar que estas exigências de contratação valorizam uma maior escolaridade, mas também é explicada pelo desemprego. Pois com o aumento de oferta da mão de obra, o nível de exigência pode ser maior, exigindo-se, por exemplo, ensino médio para a função de ascensorista, mesmo que apenas o ensino fundamental fosse suficiente.

Enquanto existir grande número de pessoas à procura de emprego, a escolaridade funcionará como um quesito indispensável de filtro, em um processo seletivo, principalmente para o público jovem, pois além de ser um público tradicionalmente alijado do processo de inclusão produtiva, também está em vias de formação. Por isso, são estabelecidos programas que desenvolvem toda uma base de conhecimento, atitudes e habilidades a serem internalizados por este público. Esta prática de qualificação profissional aumenta a necessidade de novas qualificações por meio de uma combinação de atributos. Nessa perspectiva, estabelece-se um modelo de trabalhador especialmente em relação aos jovens pobres, denominado polivalente, multifuncional ou flexível, necessário e produtivo ao capital (HARVEY, 1994).

Desta forma, a qualificação profissional se caracteriza por novas implicações não somente nos processos de trabalho, mas também nas funções e tarefas exercidas pelo trabalhador. E neste novo discurso, segundo Velasco (2007) aparecem inúmeras noções e conceitos, como competência, empregabilidade, empreendedorismo e por conseqüência, derivações atitudinais e comportamentais, colocando em oposição os conceitos de qualificação e competências, com o argumento de que as competências surgiram com o objetivo de substituir a qualificação, por esta ter perdido pertinência diante do quadro de transformações da nova economia.

3.2 Do conceito Qualificação para o das Competências

Podemos identificar dois recortes temporais com relação ao desenvolvimento da qualificação profissional no Brasil. O primeiro, segundo Velasco (2007), situa-se na criação do SENAI, em 1942, que resultou na hegemonia no campo do ensino profissional e o outro, mais atual, que evidencia a produção capitalista e no caso brasileiro, revela a passagem de um segundo plano da educação para o trabalho, para um lugar na agenda pública. O autor cita

como exemplo, a criação, em 1996, da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) e a formulação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

Velasco (2007) lembra que, no Brasil, a responsabilidade do Estado com a formação profissional sempre foi voltada para o ensino de ofício aos menores pobres e excluídos da sociedade como órfãos, abandonados e desvalidos, pois para as elites era garantida a formação: o ensino primário, seguido pelo secundário propedêutico e completado pelo ensino superior, sendo este dividido em áreas profissionais.

No período republicano, de acordo com o autor, em decorrência das profundas modificações socioeconômicas oriundas da industrialização, da abolição da escravatura, dentre outros, propiciou o crescimento das redes de escola, com a inclusão Igreja Católica e dos próprios trabalhadores que eram organizados em associações ou sindicatos, cujo público incluía os novos trabalhadores assalariados e os pobres tradicionais.

Mas esta formação tinha um caráter de vigilância sobre as camadas pobres e a noção de trabalho implicava a elaboração do conceito de moralização na medida pela dedicação e abnegação ao trabalho. Desta forma, os menores delinquentes, vadios e mendigos eram colocados em internatos para serem reeducados para adquirir o hábito de trabalho, especialmente o agrícola. Na elaboração deste novo entendimento de trabalho, destacava-se o papel dos imigrantes.

Somente a partir de 1942, com a definição de um projeto de industrialização nacional, o Brasil passou a possuir um conjunto de iniciativas públicas e privadas para enfrentar as necessidades impostas pelo crescimento econômico, como: a criação do SENAI e, em 1946, o SENAC, a criação das escolas técnicas e da Legislação por meio da Reforma Capanema⁵.

Essa dualidade estrutural de formação de trabalhadores no Brasil, marca a trajetória educacional que separa aqueles que desempenhariam as funções intelectuais e aqueles que desempenhariam funções instrumentais. A dualidade estrutural de formação acadêmica é relacionada as ações executivas para os ricos e formação profissional especializadas em instituições ou no próprio trabalho, voltadas para desenvolvimento de habilidades psicofísicas do como fazer para os pobres.

⁵ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, no qual o sistema educacional correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>

Sendo assim, os caminhos da educação se diferenciam de acordo com o sistema produtivo:

para os ricos, a formação intelectualizada, acadêmica e descolada das ações executivas e, para os trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase quase que exclusiva no aprendizado de formas de fazer a partir do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (VELASCO, 2007 p.48).

O conceito de qualificação é uma resposta à falta de regulação social. Nascido no pós-guerra se fortaleceu pelas aquisições dos movimentos sociais. O conceito se consolidou com modelo taylorista-fordista de produção, segundo os quais existem padrões de formação como os de emprego, carreira e remuneração.

De acordo com Hirata (1994), o desenvolvimento do modelo de produção fordista baseou-se na organização da fabricação em massa de bens padronizados por meio de máquinas especializadas na qual uma esteira rolante conduzia o produto, e cada funcionário realizava apenas uma pequena tarefa. O objetivo era baratear o produto com a redução máxima dos custos de produção e, assim, aumentar o número de consumidores.

A produção no regime de acumulação fordista utilizava-se de trabalhadores semiqualeificados e destes exigia apenas o cumprimento rigoroso das normas operatórias e os proibiam de se comunicar (proibição de diálogos durante a execução do trabalho em linha).

A partir dos anos oitenta, surge o modelo da especialização flexível como forma de representação do “incremento das inovações organizacionais e tecnológicas, a descentralização e a abertura ao mercado internacional” (EUA, Piore e Sabel), e como novo conceito de produção (Alemanha, Kern e Schumann).

De acordo com Hirata (1994) a fábrica torna-se flexível, no plano da organização da produção, dentro de uma proposta de flexibilidade que permitisse a superação da crise da produção de massa fordista, e como consequência a volta de um trabalho de tipo artesanal, qualificado e com uma relação de cooperação entre a gerência e os operários multifuncionais, com a proposta de um “novo conceito de produção” que representaria a ruptura com o taylorismo e o fordismo por meio de uma nova lógica de utilização da força de trabalho, ou seja, teria uma menor divisão do trabalho e uma maior integração de funções do que no taylorismo e a automatização da produção representaria o impulso para a formação e para a reprofissionalização da mão de obra.

O surgimento de um novo modelo de produção industrial é muito bem representado pelo modelo empresarial japonês, o toyotismo. O modelo japonês é uma inspiração da

construção de um paradigma de produção industrial alternativo à produção de massa fordista, segundo M. Piore e Ch. Sabel (1984). Nessas empresas a organização do trabalho tinha como características o trabalho cooperativo em equipe, sem demarcação de tarefas prescritas, com o funcionamento dos postos de trabalho fundados sobre a polivalência e a rotação de tarefas.

Ou seja, o trabalhador japonês é polivalente e multifuncional, possui uma visão de conjunto de todo o processo de trabalho na qual está inserido, sendo assim capaz de julgar, intervir, resolver problemas e propor soluções a situações concretas que ocorrem no interior do processo de trabalho.

Desta forma, as qualificações exigidas se opõem à lógica taylorista de competências. Nesta elas são representadas pela forma de pensar, decidir, de se ter iniciativa e responsabilidade, de administrar a qualidade a partir da linha. Significando que tanto pode ser o operário, o inspetor da qualidade ou o engenheiro. Esta caracterização de padrão se aplica a trabalhadores do sexo masculino e a grandes empresas. Porém, as pequenas e médias empresas também acompanham este movimento de um padrão máximo de polivalência e multifuncionalidade.

Em meados dos anos oitenta ocorreu uma ruptura do paradigma da qualificação. Os autores M. Freyssenet, B. Coriat, H. Kern e M. Schumann in Hirata (1994) constataram as consequências das novas tecnologias sobre a divisão do trabalho, uma requalificação dos operadores, uma reprofissionalização. Ou seja, a adoção de novos modelos de organização do trabalho leva a adoção de organização do trabalho de tipo “qualificadoras”, pelas oportunidades de formação profissional oriundas da introdução de inovações na empresa, quanto a própria modalidade de execução das atividades produtivas.

Estas mudanças configuram tendências no mundo produtivo como:

“flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração dos setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado” (RAMOS, 2011,p.37)”.

O novo modelo de produção passou a exigir conhecimentos e atitudes muito diferentes das qualificações requeridas pelas organizações de trabalho taylorista e próximas as exigidas pelas empresas japonesas. O debate atual sobre a empresa japonesa é um dos fatores que explicam o debate sobre a qualificação em função dos componentes implícitos e “não organizados” da qualificação versus os componentes “organizados” e explícitos: educação escolar, formação técnica e educação profissional.

A adoção de novas condições de produção vai conduzir a uma superação do paradigma da polarização das qualificações à emergência do modelo de competência. Para alguns autores, com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho, a qualificação entrou numa fase que é tomada como pressuposto da eficiência produtiva, para outros ela não é vista como conceito organizador das relações de trabalho e de formação e em seu lugar surge a noção de competência, que se refere a saberes e conhecimentos que podem ser transferidos nas situações do dia a dia, colocados em prática.

De acordo com Hirata (1994), competência é uma noção oriunda do discurso empresarial, no qual ainda apresenta-se como uma noção ainda imprecisa, se comparada a qualificação.

A noção de qualificação foi ressaltada por alguns autores por sua multifuncionalidade: qualificação do emprego, a partir das exigências dos postos de trabalho; qualificação do trabalhador incorpora as qualificações sociais ou tácitas; decomposta em “qualificação real” (habilidades técnicas, escolares, profissionais e sociais), “qualificação operatória” (potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho) e “qualificação como uma relação social” (correlação de forças capital-trabalho). O modelo de competências difere da acepção multidimensional da qualificação, pela sua adoção pós taylorista, onde os mesmos possuem “um envolvimento maior com as estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais”. (HIRATA, 1994 p. 133)

Neste novo modelo, a imprecisão marca a noção de competência e as exigências, qualidades dominantes do posto de trabalho são: a colaboração, o engajamento e a mobilidade.

Segundo Gonzalez e Oliveira (2006), o debate em torno das competências dentro de uma perspectiva mais crítica é trazido por alguns autores como Kuenzer (2003), Ramos (2003) e Deluiz (2001), que propõem a ressignificação do modelo de competência, baseadas nos conceitos de politecnicidade e omnilateralidade de Marx, com a proposta de uma competência profissional que atenda, também, aos anseios dos trabalhadores.

De acordo com as autoras, na concepção de Marx e Engels, a educação politécnica valoriza os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção. Ou seja, a integração do ensino intelectual à educação corporal e à educação tecnológica, responsável pelo embasamento científico de todos os processos de produção, assim como para a capacitação dos indivíduos para o manejo dos instrumentos de trabalho, desenvolvendo-lhes a sua formação todas as dimensões do humano. O conceito de omnilateralidade para Marx era

considerado o objetivo final da educação, o desenvolvimento não somente da capacidade produtiva, mas também o desenvolvimento total, completo, multilateral das necessidades e da capacidade de satisfação.

Dentro desta perspectiva marxista, o processo educativo não deve ser voltado apenas para a formação de bons profissionais, mas também de indivíduos ativos capazes de transformar a si mesmos e ao meio em que vivem.

De acordo com Gonzalez e Oliveira (2006 p.134), “a formação básica para o trabalho seria o princípio educativo na dimensão da tecnologia e da produção, com um plano político-pedagógico abrangente, integrando educação geral, formação profissional e formação política”.

Ramos (2001), alerta para a tensão que se configura em torno das noções de qualificação e competências. Para a autora, a noção de competências aponta para uma multiplicidade de sentidos. Uma delas anuncia a oposição entre esta e o conceito de qualificação, que foi substituído pelo de competências. Os defensores desta visão usam como argumento principal as mudanças na arquitetura social, na formação, do controle do trabalho e das negociações coletivas de carreira e salários.

De acordo com Ramos (2011), surgiram questionamentos sobre se eram adequados e suficientes os conceitos de qualificação enquanto elemento de estruturação de relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho. No modelo de competências os conhecimentos e habilidades adquiridas no sistema educacional devem ter utilidade prática e imediata e garantir a empregabilidade dos trabalhadores. Também são questionadas as trajetórias formais e lineares de formação profissional além da validade e suficiência dos diplomas. Segundo a ideologia das competências, supostamente as atividades de trabalho estão mais integradas e flexíveis, motivando os trabalhadores a envolver-se subjetivamente com os saberes que organizam.

A autora afirma que houve um deslocamento conceitual, ou seja, da “qualificação como um conceito central na relação trabalho-educação” para o conceito de competências. O conceito de qualificação “ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas” e na atualidade, esta centralidade está sendo ocupada pelo conceito de competência (RAMOS, 2011 p. 40). Porém, de acordo com a noção de deslocamento conceitual defendida pela autora, a noção de competência não substitui ou supera a qualificação. Ela a nega e a afirma simultaneamente.

Nesta perspectiva, a responsabilidade pela formação e manutenção no sistema produtivo é do trabalhador. Ainda segundo a autora, o conceito de Competência deslocou o

conceito de Qualificação o que significa que o trabalhador está apto para ocupar um posto de trabalho e que os profissionais que não conseguirem desenvolver as competências e habilidades necessárias às necessidades da produção, serão considerados inaptos para a função.

Outra visão baseia-se também nas mudanças introduzidas pelo conceito de competências, mas admite uma complementaridade entre este e o conceito de qualificação. Alguns autores identificam uma mediação entre a qualificação e a competência. Eles identificam a potencialidade da competência de atuar em benefício da valorização da subjetividade do trabalhador.

Ferreti (1997 p. 258) defende a visão que a noção de competência, “representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”.

Segundo Kuenzer (2003 apud GONZALEZ; OLIVEIRA 2006), ainda não se tem uma proposta pedagógica que dê conta das mudanças ocorridas no processo produtivo na atualidade. A autora apresenta aponta como um caminho possível a resignificação do modelo de competências através do praxismo (prática atrelada ao conhecimento teórico no sentido da transformação). Desta forma a competência enquanto práxis necessita de uma articulação entre teoria e prática no qual permite uma reflexão crítica do sujeito sobre sua inserção na vida social.

Na visão de Deluiz (2001), o conceito de qualificação se relacionava aos componentes organizados e explícitos da formação do trabalhador: a escolarização formal e seus diplomas correspondentes, e no mundo do trabalho aos salários, aos cargos e carreiras. Sob a ótica das competências:

a questão da empregabilidade é colocada como responsabilidade individual dos trabalhadores e as possibilidades de sua inserção ou permanência no setor formal e no informal dependem da posse daqueles saberes teóricos, práticos ou metodológicos mais adequados à competição pelas ocupações e empregos disponíveis. (DELUIZ, 2001, p.13);

De acordo com este discurso, recorrente no mundo do trabalho e da educação, valoriza-se a necessidade de tornar o trabalhador apto a realizar as tarefas requeridas. Assim, competência é uma palavra aplicada a diferentes situações, tanto de pessoas, quanto de organizações, para designar capacidade para realizar alguma coisa. De acordo com Fleury e Fleury (2001, p.187), a noção de competência “aparece associada a verbos como: saber agir,

mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”.

O uso comum do conceito foi disseminado pelo mundo do trabalho, como as competências requeridas, ou seja, a formação necessária para exercer determinada atividade, normalmente adquirida em um curso de formação. Nesta perspectiva, o conceito de competência emerge, por meio dos resultados das ações de aprendizagem.

De acordo com Ramos (2001), a Qualificação está apoiada sobre dois sistemas: (a) “as Convenções coletivas – que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e (b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas” (RAMOS, 2011 p.42).

Schwartz (1995 apud RAMOS, 2011 p.43) atribui à qualificação a três dimensões: 1) Conceitual – em função dos conceitos teóricos, o valor dos diplomas 2) Social – dimensão das relações sociais entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social destas atividades, remetendo-a as grades de classificação coletivas. 3) – Experimental – relacionada ao conteúdo real do trabalho, onde estão inseridos não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes, incluindo os tácitos, para realização do trabalho. Segundo Ramos (2001, p.35), as competências não se esgotam, nem são definidas por concepções psicológicas dos sujeitos nem da aprendizagem, muito menos pelas perspectivas dos processos de trabalho e da sociedade. “As competências dos trabalhadores são mediações complexas das relações sociais tecidas entre os sujeitos e destes com o objeto material e simbólico de seu trabalho”.

A noção de competência, de acordo com Ramos, atende a pelo menos três propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais;
- c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre países da União Europeia e do Mercosul) (RAMOS, 2011, p.37).

Sacristán (2011 p. 35) traz a discussão sobre o conceito competência, enfatizando que o termo não é um conceito preciso. O adjetivo competente refere-se a alguém e ao saber fazer e de modo positivo, fazer bem. Significa poder, no sentido de “capacidade para conseguir algo”. Porém o substantivo competência nos deixa mais confusos, no sentido do mesmo ser

mais abstrato e não poderemos relacioná-lo a algo (competência para...). O termo de raiz latina fazia parte de um vocabulário usual e significava por um lado “disputa, contenda, rivalidade” e por outro refere-se a “capacidade humana: incumbência, poder ou atividade própria de alguém”. Outra acepção ao termo é dada pelo “Dicionário da Real Academia Espanhola – ERA, é a de ter perícia, aptidão para fazer algo ou para intervir em um assunto”. Ou seja: ser competente, “possuir competências para algo torna os sujeitos competentes”.

O autor enfatiza que existem sinônimos ou conceitos com os quais se compartilha significados, conforme Figura 1:

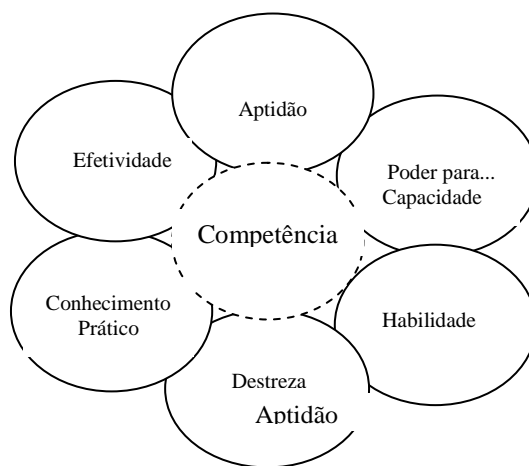


Figura 1- O Conceito de Competência e seu significado compartilhado com outros conceitos em uso.
Fonte: Sacristán (2011 p. 35)

O autor explicita os termos da figura:

Aptidão (presença de qualidades); capacidade ou poder para... (talento, qualidade que alguém possui para o bom desempenho de algo) ou de habilidade (capacidade e disposição para algo, habilidade para executar algo que serve de adorno para alguém, como dançar, montar a cavalo, etc), que se relaciona com destreza (precisão para fazer coisas ou para resolver problemas práticos). Aparenta ser uma espécie de conhecimento prático para fazer coisas, resolver situações... E sugere efetividade, ação que surte efeitos. Cada uma das coisas que uma pessoa executa com graça e habilidade. (SACRISTÁN, 2011, p.35)

Estes termos relacionam-se à perícia, a estar capacitado para algo, a concluir, a realizar, a precisão. Sendo assim, competência se apresenta como uma nova linguagem e com um significado que antes não possuía; onde tinha e segue tendo, segundo o autor, o sentido de habilidade, capacidade e destreza (skills). A competência não apenas se tem e se adquire, mas também se mostra e se demonstra.

Sacristán (2011) chama atenção para a falta de consenso em torno do que são competências e conseqüentemente é impossível descrever quantas e quais são, pois para ele se não conseguimos definir um termo comum, não conseguimos entendê-los. O autor utiliza de exemplo as competências básicas e indaga: se são básicas servem a todos e devem ser alcançadas em um nível mínimo por todos. Mas como definir este mínimo? Para ele, não basta justificar que são para todos, mas sim que todos devem alcançar as mesmas competências. É correto entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? Ao fixar competências, propor uma ao invés de outra, é optar por diferentes orientações. Sendo assim, como assegurar o mínimo de um currículo para todos? Torna-se difícil responder, pois as visões são diferentes, os valores não são coincidentes e até mesmo as concepções epistemológicas são distintas.

Outra questão levantada pelo autor é que hoje precisamos de competências geradoras de competências, ou seja, os objetivos indicam o que se pretende e com isso antecipa-se o desejamos atingir. Esclarecer metas é uma atitude racional a que oferece sentido ao que se realiza, mas a precisão de sua formulação não garante sua concretização. “A finalidade orienta e fomenta a ação, mas não determina o fazer” (SACRISTÁN, 2011 p. 43). Sendo assim, as competências são os resultados que pretendemos atingir por meio de estados dos sujeitos que consideramos desejáveis alcançar. São finalidades imaginadas e realizadas a partir de uma transformação interna adequada para garantir o seu alcance. Será que os educadores possuem competências para provocar o desenvolvimento de competências nos outros? Além de enunciá-las possuímos os saberes práticos de como suscitar o desenvolvimento de competências? (SACRISTÁN, 2011 p. 46).

O próprio autor responde: depende do tipo de competência, da complexidade que possua e da experiência que se possui para poder provocá-la. Sendo assim, o programa realizado pelas agências qualificadoras desenvolve competências para o trabalho? De que tipo e de que forma?

Ainda segundo o autor, “a medida que aumenta a complexidade de uma competência mais difícil será encontrar, delimitar e dispor de uma estratégia e de um procedimento para provocá-la, mais experimental será a ação pedagógica” (SACRISTÁN, 2011, p. 46). Se for desenvolver uma habilidade, esta poderá ser mais fácil de ser concebida, pois envolve uma série de passos que deverão ser seguidos e sua avaliação é mais precisa. Porém, se envolve aspectos não somente cognitivos, mas também atitudinais que envolvem valores, não podem ser algo absoluto, definitivo, e sim um indicador do momento e do estado de competência,

pois é algo que evolui. Essas perguntas e questões colocam em dúvida a utilidade e o próprio conceito de competências.

Sacristán (2011 p. 48) apresenta os componentes epistêmicos das competências: a) a competência é algo que pertence ao sujeito e assim possui uma identidade e representa um estado de habilidade potencial, algo que se consegue, desenvolve, não é inato; b) para compreender o que são lhe damos um nome e lhe atribuímos uma estrutura. c) se é algo que se adquire e aprende, ela é consequência de experiências, meios, estímulos além de qualidades pessoais d) saber sobre um processo (o quê) não significa poder concebê-lo (saber de que forma). Compreender e explicar a origem e evolução do fenômeno, não significa saber produzi-lo.

O termo competências está envolto em interpretações condutivistas⁶ que não contribuíram para compreensão do processo de ensino-aprendizagem dos seres humanos. De acordo com Gómez (2007, apud SACRISTÁN, 2011 p. 83) o termo possui uma tradição e não surgiu de forma inocente.

A interpretação condutivista considera as competências confundidas com habilidades e com um caráter individual e independentes de suas aplicações reais e dos contextos que se desenvolvem.

Elas são consideradas sem relação com os atributos mentais e com comportamentos observáveis que podem ser isoladas e treinadas de maneira individual. Gómez (2007, apud SACRISTÁN, 2011 p. 83) apresenta três características que questionam a cientificidade e minam a capacidade educacional da interpretação condutivista das competências como habilidade: primeiro pela necessidade de “fragmentar os comportamentos e condutas complexas” em microcompetências que podem ser reproduzidas e treinadas, independente de quantas vezes sejam solicitadas. Segundo, “uma concepção mecanicista e linear” das relações entre microcompências, estímulos e respostas ou entre comportamentos. O que significa que independente da situação, do contexto ou das pessoas, uma microconduta pode ser reproduzida facilmente, já que é “independente do contexto e das situações, e sempre se comporta de maneira previsível”. E por terceiro, por acreditar na possibilidade de “somar e justapor” as microcondutas “para a formação de comportamentos mais complexos”.

⁶ Condutivismo é a base de uma Psicologia eminentemente prática, sem nada de introspecção, tendo como objetivos a predição e o controle da conduta. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/condutivismo/>

No documento da DeSeCo⁷, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE define competências de modo distinto, dentro de “uma concepção compreensiva, construtivista e holística” (SACRISTÁN, 2011 p. 84). O documento descreve que competência é mais do que conhecimentos e habilidades, “é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais”.

Segundo o autor, este conceito se relaciona ao conceito de conhecimento prático, característica dos profissionais reflexivos, relacionando conhecimento na ação.

Diferente da orientação condutivista, o conceito de competência, nesta perspectiva contempla a complexidade da estrutura interna das competências: “o conjunto de atributos mentais que sustentam a capacidade de e a vontade de ação dos sujeitos humanos nas diferentes situações e contextos, com uma forte orientação ética”. Tal competência implica em querer fazer. Resumindo é o conhecimento prático, com emoções, intuição, conhecimento explícito e tácito, relacionado as intenções e emoções que o indivíduo usa em sua vida pessoal, profissional ou social “para atender os complexos problemas da vida cotidiana”.

De acordo com Resende (2003), competência é resultado de conhecimentos, aptidões, habilidades e comportamentos como interesse e vontade, com resultados reais e práticos adquiridos por meio de formação, treinamento, experiência e auto-desenvolvimento.

Na mesma obra, o autor classifica as competências em nove categorias:

- **Competências Técnico-operacionais específicas:** São aplicações de conhecimentos específicos, domínio de especialistas em determinado assunto ou trabalho; aptidões e habilidades aplicadas em atividades profissionais ou cargos semi-especializados ou especializados.
- **Competência Intelectual:** Relacionadas a aptidões mentais. Capacidade de combinar raciocínios e associar idéias e conhecimento para encontrar soluções e resolver problemas.
- **Competências Cognitivas (do conhecimento):** Domínio de conhecimento mais a capacidade intelectual. É o produto da experiência, da aprendizagem que permite estabelecer correlação da capacidade intelectual com domínio de conhecimento.
- **Competências Relacionais:** relativa a capacidade do indivíduo de se relacionar com diferentes níveis e interagir com diversas áreas;

⁷ DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-chaves) é um documento seminal elaborado pela OCDE em 2000 e revisado e difundido para todos os países da OCDE em 2003.

- **Competências Sociais e Políticas:** Envolve atitudes, capacidade de se relacionar e participar dos acontecimentos sociais;
- **Competências Didático-pedagógicas:** são as competências voltadas para a educação e o ensino;
- **Competências Metodológicas:** relativa a capacidade de aplicar habilidades e técnicas e meios de organização de trabalhos e atividades;
- **Competências de Liderança:** Habilidades pessoais e conhecimento de técnicas que permitam influenciar e conduzir pessoas para diversos fins ou objetivos na vida profissional ou social;
- **Competências Empresariais ou Organizacionais:** são as competências aplicadas a diferentes objetivos e formas de organização e gestão empresarial.

Sacristán (2011) aborda as diferentes visões de se educar por competências. Para uns, é uma garantia de indivíduos eficientemente preparados para o setor produtivo. Outros consideram a educação nessa perspectiva como adestramento, em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos da educação. Para outros esta é uma oportunidade de reestruturação do sistema educacional por dentro, contrapondo o ensino baseado em conteúdos pouco funcionais a uma educação não só eficiente, mas também justa democrática e inclusiva. E a formação propiciada pela Lei do Aprendiz oferecida pelo ISBET? Em que patamar se situa?

Segundo Hirata (1994, p. 128), conforme já exposto, a noção de competência nasce do discurso empresarial e é "marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores".

Rodríguez (2008 apud SACRISTÁN, 2011) ressalta que a aquisição e preservação das competências envolvem a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem depende da existência de ambiente material, institucional e simbólico favorável. Porém ao se discutir competência, normalmente se deixa de lado sua dimensão sociológica, priorizando-se os elementos psicológicos. Visto que as competências são representadas por habilidades demonstradas de forma a se obter rentabilidade, o conhecimento segundo o autor possui o sentido do lucro, por meio do desempenho funcional, o saber técnico e funcional é o que interessa.

Nas organizações, a lógica da qualificação estabeleceu-se pela ótica das carreiras, pelos parâmetros de classificação por similaridade técnica, onde a promoção ocorria em função do aumento do conhecimento técnico e das responsabilidades, atrelada a uma

hierarquia salarial. Durante anos, o diploma garantiu “as competências para o trabalho”. Atualmente, o sistema de classificação, carreira e salários baseados nos diplomas é fortemente questionado, devido à instabilidade do mercado de trabalho, que não dispõe de ofertas de empregos. Sendo a ideia de qualificação oriunda de relações estáveis e estáticas, como diploma e profissão, com direitos precisos e que não podem ser questionados, sua substituição pela ideologia da formação por competências tem sido mais aceita na atualidade. Porém, o conceito de qualificação é um processo histórico, resultante da interatividade das relações sociais, exige do trabalhador enquanto sujeitos ativos, que constroem e reconstróem sua profissionalidade tanto condições objetivas, quanto subjetivas de trabalho. A qualificação individual do trabalhador depende dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade, por isso sua qualificação não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais, já que o trabalho qualificado possui características mutáveis em função do saber do trabalhador incorporado a atividade prática. Muitas vezes essa incorporação é tácita e se relaciona com o conhecimento que é fruto das relações sociais.

A qualificação é um conceito consolidado na sociologia, remetendo a existências de práticas educativas que fortalecem o estatuto do trabalho qualificado e a noção de competência, é um conceito das ciências cognitivas, o que significa segundo Ramos (2001), possuir uma forte marca psicológica de interrogação e ordenação das práticas sociais.

De acordo com Ramos (2011), mesmo sendo caracterizado como conceito polissêmico, com disputas em relação ao seu significado, o conceito qualificação ordenou historicamente as relações sociais de trabalho. O conceito de competências é “uma construção social e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social” (DELUIZ, 2001, p.9), tornando essencial se propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, que enfrentem as transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos trabalhadores, levando a uma válida e urgente ressignificação da noção de competências. A autora destaca alguns riscos, tais como: o atendimento exclusivo de necessidades do mercado, a preocupação com o produto e não com o processo de construção de competências e a ênfase na individualização em oposição à noção de qualificação, na qual a formação dos indivíduos era coletiva. Atualmente o trabalhador, segundo o outro modelo, é responsável pela aquisição e atualização das competências.

Com a adoção do conceito das competências no campo empresarial, segundo Ramos (2011), o objetivo passa a ser adequar os trabalhadores às novas exigências do sistema produtivo, tornando-os responsáveis por sua empregabilidade, acarretando a disponibilidade e a mobilidade dos trabalhadores, por meio de uma livre circulação no mercado de trabalho,

seja ele setorial, intrassetorial, nacional ou internacional. E esta mobilidade os jovens aprendizes apresentam, visto que “os mais competentes” são aproveitados em outras atividades e funções e se mantêm no emprego.

Deluiz (1996 p.1) questiona: a formação do trabalhador polivalente deve ser mais "generalista" do que especialista? As competências de longo prazo somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral? A autora reflete sobre a necessidade de a educação técnica-profissional está articulada à educação geral, para evitar a dualidade histórica entre educação propedêutica x educação profissional-instrumental. Assim como propiciar respostas à dupla dimensão dos objetivos educacionais: “a preparação do profissional competente e do cidadão”.

A autora argumenta que a formação do trabalhador não se deve restringir à esfera profissional, tornando a abordagem das competências reducionista, instrumentadora e tecnicista. Para Deluiz (2001) um processo de normalização e certificação das competências não pode se restringir à dimensão técnico-instrumental, passando a ser uma simples estratégia de adaptação às necessidades do processo produtivo, mas deve de forma mais ampliada abranger a dimensão ético-política do mundo do trabalho. De acordo com (Deluiz, 1993, p. 330), é necessário ampliar o domínio das competências na formação dos indivíduos. É necessário construir competências técnicas, organizativas/ metódicas, comunicativas, comportamentais e sociais. Ou seja, as competências técnicas são predominantemente intelectuais e referem-se ao exercício do 'aprender a aprender', desenvolvendo a capacidade de pensar, reconhecer e definir problemas, atuar e introduzir modificações no processo de trabalho, assim como a transferência e generalização de conhecimentos. As competências organizacionais ou metódicas são a capacidade de planejamento e auto-organização por meio de métodos próprios, com gerenciamento do tempo e do espaço de trabalho. As competências comunicativas são a capacidade de expressão e comunicação e de cooperação, de trabalho em equipe com o seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados. As competências sociais traduzem-se na capacidade do indivíduo de utilizar todos os seus conhecimentos (adquiridos por meios e recursos diferenciados) nas diversas situações do mundo do trabalho. E por fim, as competências comportamentais que envolvem a subjetividade do indivíduo na nova organização do trabalho por meio de iniciativa, criatividade, vontade de aprender, dentre outras. Por isso a necessidade de se desenvolver pela educação a capacidade de se compreender o real em sua totalidade e não de uma visão fragmentada, conforme apontam Gonzalez e Novicki (2003)

Todas estas considerações indicam que precisamos analisar e estabelecer estratégias

associadas entre escolas e organizações e que se torna altamente relevante uma reflexão sobre a qualificação na sociedade capitalista contemporânea, em que o processo do jovem aprendiz perpassa pela formação oferecida pelas agências qualificadoras para desenvolvimento de competências para o trabalho.

A Lei do Aprendiz estabelece a obrigatoriedade de articulação do trabalho, curso de aprendizagem e a escola, a partir do momento que determina a continuidade dos estudos ou exige a sua conclusão no nível médio. Porém, esta exigência não relaciona a educação geral com a formação profissional. Será esta então, uma formação instrumental? Desenvolve-se no indivíduo somente competências instrumentais ou os cursos de aprendizagem propiciados pela Lei do Aprendiz contribuem para o desenvolvimento de competências políticas para o jovem trabalhador?

Neste contexto se faz necessário acrescentar às competências profissionais as competências políticas, as quais:

permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso), assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos (DELUÍZ, 1996 e p.3)

Pelo exposto, se faz relevante uma reflexão sobre a qualificação na sociedade capitalista contemporânea, em que o processo do jovem aprendiz perpassa pela formação oferecida pelas agências qualificadoras. A proposta é trazer o que está ocorrendo em particular na prática desta formação e o impacto que ela produz na vida do jovem aprendiz.

3.3 A adoção do conceito de Competências na Educação

A aceitação do modelo de competências na educação provocou tensões no meio educacional e, conseqüentemente, uma discussão cujo resultado não se apresenta consensual. No contexto Educacional, o conceito de competências tem sido discutido em seu embate com o conceito de qualificação. A proposta de discussão em torno do embate de qualificação x competências na educação, surgiu por alguns autores a partir da década de 1980, em função

do reconhecimento da necessidade de modelos flexíveis, com uma divisão do trabalho menos acentuada e exigência de nova formação dos indivíduos para o desenvolvimento de atitudes voltadas à prática e não somente para o exercício de uma determinada função. O ponto crítico dessa perspectiva é que o trabalhador como elemento chave do processo produtivo, principalmente para o alcance dos resultados, torna o processo de produção cada vez mais dependente de suas capacidades. Dessa forma, a noção de competência emerge vinculada à formação para o mercado de trabalho, seja na escola ou na empresa.

Tais exigências aliadas ao desemprego e à competição levam a escola a se aproximar da empresa e os pesquisadores a situar a noção de competências como elemento-chave das reformas educacionais e sociais no mundo do trabalho. A educação passa a responder pela formação exigida pelo mercado e é utilizada para atender as demandas do capital, e conduzida de forma a preparar técnica, social e ideologicamente o cidadão para o desempenho de suas atividades. Entretanto, existem estudiosos que criticam esse modelo por considerá-lo uma forma de adaptação às mudanças sociais. Assim, a noção de competências aponta para uma multiplicidade de sentidos. Gonzalez e Oliveira (2006 p. 133) reforçam o pensamento de alguns autores como Kuenzer (2003), Ramos (2003) e Deluiz (2001) de que “não basta ignorar ou apenas criticar a lógica das competências é preciso encontrar um caminho possível para um modelo que já está posto na educação brasileira”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) passou por reformulações no sentido de adequar a educação às demandas do mundo atual com relação a trabalho e educação. Segundo Souza (2005, p. 227), “sob a alegação de que o tradicional modelo de qualificações não mais estaria servindo à prescrição dos postos de trabalho e às diferenças salariais, implicando sua substituição pelo chamado modelo das Competências, gerando a partir daí, impactos significativos na educação”.

Dentre estas adequações, a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 21, promulga que educação escolar é composta por: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Cabendo ao último, conforme expresso no artigo 22, a articulação com o mundo do trabalho e concomitantemente a formação para a cidadania. Desta forma, amplia-se o período de formação mínima do cidadão pela inclusão do Ensino Médio como parte da Educação básica e promove-se a articulação do Ensino Médio com e para o trabalho.

Em seu Artigo 9º inciso IV a LDB estabelece que entre as incumbências da União está a de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esta formação deve atender as novas exigências do mundo do trabalho segundo os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2010), documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

As mudanças educacionais com relação à educação profissional e ao ensino médio, visam mais um novo tipo de homem, do que, efetivamente, sua preparação para o trabalho. A idéia que transparece é que se prepara um novo tipo de homem por meio de uma educação para o trabalho em uma sociedade sem emprego, de acordo com a lógica da competência e a ideologia da empregabilidade (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 2000, p. 64).

Partindo da referência da LDB e das DCNs, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), que de acordo com o próprio documento, surgiu do Ministério da Educação em conjunto com educadores de todo o País que chegaram ao novo currículo apoiado em competências básicas, com o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. De acordo com Gonzalez e Oliveira (2006), apesar de estar incorporada nos diferentes níveis de ensino e ser tema nas Reformas da Educação, é na educação profissional que a adoção do modelo de competências ocorre a maior ênfase, como pode ser verificado nas Referenciais Curriculares da Educação Profissional

As propostas de reforma curricular, com relação ao Ensino Médio, levaram em consideração as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção, ao modo de organização do trabalho, as relações sociais de modo geral e a expansão da rede pública, que precisa atender aos padrões de qualidade exigidos por esta sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacional estabelecem a mudança de perfil dos trabalhadores e a adoção do referencial de competências na elaboração dos currículos, acarretando mudanças no planejamento e elaboração das práticas pedagógicas do Ensino Médio, com o objetivo de capacitar para o exercício das atividades produtivas, promovendo a transição entre a escola e o mundo do trabalho, de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, a partir da LDB, os documentos oficiais retratam o movimento de reforma na educação brasileira e, apontam de que forma o país vai se ajustar às demandas da economia, ao articular os conteúdos às transformações tecnológicas e ao processo de trabalho em todas as suas dimensões – física, organizacional e de gestão, “caracterizando a tecnificação e a

instrumentalização tanto da formação geral quanto da formação profissional” (VELASCO, 2007 p.56),

De acordo com o autor, após a educação básica, a formação está direcionada para o mercado de trabalho, de forma a obter profissionalização e um diferencial que propicie aumentar as chances de competição no mundo do trabalho dos trabalhadores. Após o ensino médio, os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, especialização e atualização), podem ser considerados educação profissional, com o objetivo de se promover a elevação do nível de escolaridade de jovens e adultos. As diferenças desses programas estão no nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária.

A LDB acaba por reservar um espaço importante para a educação profissional, considerada fator estratégico de competitividade na nova ordem econômica mundial. Na perspectiva do autor, a LDB retrata a necessidade de reformas nos sistemas de educação profissional de forma a adequar a educação às tendências produtivas.

De acordo com Gonzalez e Oliveira (2006 p. 138), dentre as dimensões do sistema educativo, a que mais se relaciona com outros setores da sociedade é a educação profissional. Com a necessidade do mundo produtivo em conseguir mão-de-obra barata, mas qualificada, acaba por incentivar “a criação de cursos técnicos rápidos, voltados para a prática”. Porém, ainda segundo a autora, “os cursos modulares podem ser uma armadilha nesse sentido, pois estimulam o aligeiramento dos cursos, com saídas intermediárias”.

Velasco (2007) convida para um debate sobre qualificação profissional de jovens no cenário atual. É muito comum a tendência de explicar o desemprego juvenil, em função da falta de qualificação/capacitação em face das transformações tecnológicas no âmbito da produção e como se não fosse possível ser diferente e assim não restando nada a se fazer.

Esta perspectiva não leva em consideração os aspectos político e social da questão. Desta forma:

a qualificação passa a ser compreendida como conjunto de atributos individuais de caráter cognitivo e social, cuja referência à flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, deixa de considerar que, além de saberes e habilidades específicas, o lugar dos sujeitos na sociedade está marcado pela sua condição de classe, sexo, gênero, etnia, idade (VELASCO, 2007 p.58)

Assim, justifica-se em decorrência do avanço da tecnologia e torna hegemônica a

compreensão de mundo e cujos valores são incorporados pelos trabalhadores neste momento histórico. A qualificação profissional neste cenário fica caracterizada por um discurso político e ideológico da realidade do novo mundo do trabalho, que desvia a responsabilidade social do desemprego para o indivíduo, direcionando no imaginário das classes trabalhadoras a ideia de que, mediante diferentes formações, todos se tornarão empregáveis.

Porém, alguns autores criticam esta perspectiva. Para Kuenzer (2002), proclamar a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que para muitos a escola passa a ser apenas a instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

As conclusões dos estudos de Kuenzer apontam que

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência a prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2002, p.17)

De acordo com Ramos (2011), a educação deslocou a qualificação do projeto de sociedade para o projeto de pessoas, transformando a escolaridade e a formação em perspectivas de emprego ou auto-emprego pelos atributos individuais. A perspectiva integradora da educação transforma-se em empregabilidade. Para a mesma autora o vínculo da educação com o setor produtivo explica o foco nos resultados e nas ações e na construção de um novo profissionalismo, “implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e sócio-afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não trabalho” (RAMOS, 2001, p.5). Para a autora ocorreu um deslocamento conceitual do termo qualificação para o de competências. Porém, conforme apresentado, esta discussão está longe de ser consensual, principalmente no campo educacional.

Sendo a maior qualidade do indivíduo, a capacidade e o desejo de decidir e fazer, de ser sujeito e agente de seu destino, sua formação não pode ser reduzido à aquisição de informações ou desenvolvimento de habilidades específicas, mas ao desenvolvimento de competências genéricas e críticas que visem capacitar os trabalhadores a gerar, utilizar e disseminar conhecimentos e habilidades de acordo com as exigências de cada situação. Prepará-los para qualquer trabalho e não para o trabalho.

Neste ponto vale uma reflexão da distância entre a Pedagogia e o Pedagogismo. De acordo com Lima (2010) a crença dominante é que por meio da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e econômicas imprescindíveis. A aprendizagem ocorre pela adaptação de concepções atomizadas e reificadas de aprendizagem.

O pedagogismo, hoje dominante, pode ser sintetizado na idéia de que não interessa aquilo que se ensina, mas apenas a forma como se ensina. O que significa dizer que as matérias científicas e os métodos de trabalho são colocados a parte. A pedagogia é o contrário. É a exigência do professor em relação ao aluno e a si próprio, mas também responsabilidade do aluno em relação a si mesmo.

De acordo com Lima (2010 p. 50) os conceitos de educação permanente e de sociedade da aprendizagem se originaram de uma “sociedade marcada pela existência de tempos livres, evoluindo para uma sociedade caracterizada pelo excesso de mão-de-obra”, com uma aprendizagem voltada para a aquisição de qualificações técnicas ou de competências para a constituição do trabalhador flexível.

Ainda de acordo com o autor, as perspectivas de aprendizagem ao longo da vida estão subordinadas a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes que acaba por esquecer que a principal força da educação reside, paradoxalmente:

na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios e geralmente lentos, nos ensaios de tentativa-erro, na incerteza e na falta de resultados imediatos e espetaculares, nos seus continuados processos de diálogo e convivialidade, os quais partem do princípio de que ninguém educa, forma ou muda alguém rapidamente e à força, seja através de instrumentos legislativos, seja por meio de programas vocacionalistas, de reeducação, ressocialização ou reconversão (LIMA, 2010, p.51)

Com certeza a educação ao longo da vida não deve ignorar os problemas da sociedade, do trabalho e do emprego. Mas também não deve ter uma posição de subordinação, em relação à competitividade econômica, se transformado “em programas mais ou menos restritos de “treinamento” dos recursos humanos e de “qualificação” da força-de-trabalho” Lima (2010).

A educação é um direito humano de todos. É uma questão de política social e cultural com igualdade de oportunidades e mobilização dos sujeitos pedagógicos para o exercício do pensamento crítico, propiciando ao indivíduo a consciência de suas forças e dos seus limites.

De acordo com Freire, (1999, p. 68 apud Lima, 2010 p. 52) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo”

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com os jovens aprendizes que são formados pela Agência Qualificadora ISBET.

4. A PESQUISA COM JOVENS APRENDIZES DO ISBET

4.1 A construção da Pesquisa

Este estudo envolveu uma pesquisa documental e de campo junto aos participantes do Projeto Jovem Aprendiz do Hospital de Olhos de Niterói, estabelecido no Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro e com a Agência qualificadora ISBET.

O decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, regulamentou a contratação de aprendizes e definiu em seu Artigo 2º que “Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT” (BRASIL, 2005).

Para a viabilização desta pesquisa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista individual com questões específicas referentes ao projeto Jovens Aprendizes e outras referentes ao desenvolvimento das competências durante o processo de qualificação dos jovens sujeitos da pesquisa.

O número de participantes da pesquisa estava de acordo com o número de jovens inscritos no programa Jovem Aprendiz do Hospital de Olhos de Niterói. A pesquisa constou de entrevistas com 06 jovens entre 18 e 19 anos, que vivenciam sua primeira oportunidade profissional e realizaram o curso de formação no ano de 2012, por meio do Agente de Integração entre empresa e escola - ISBET. Também participaram da pesquisa seus respectivos Monitores no local de trabalho, que são os responsáveis legais pelo jovem aprendiz e têm o papel de orientar e acompanhar as atividades realizadas no local de trabalho. A pesquisa também envolveu outro participante: a coordenadora do ISBET, responsável pela execução e acompanhamento do programa na Instituição formadora.

Outras fontes de informação foram utilizadas, como: a) grade e programação das disciplinas realizadas no programa de formação; b) site da Instituição formadora; c) ficha cadastral dos participantes; d) conteúdo dos cursos e) decretos e portarias relativos à Lei da Aprendizagem.

A documentação colaborou para desenvolver uma compreensão maior da realidade do campo, necessária para a verificação das interligações entre o programa e a vivência dos alunos. As Leis foram relevantes, pois contribuíram como um pano de fundo para a análise da proposta legal e sua efetiva execução prática, problema do estudo, sendo parte essencial do processo de inferência.

O instrumento de pesquisa está dividido em três eixos: a) adesão ao Projeto Jovem

Aprendiz; b) o Curso e o Trabalho, as dificuldades percebidas, a correlação com a atividade prática e o desenvolvimento de competências; c) a participação no programa e as expectativas futuras.

Para análise utilizou-se a coleta e estruturação de conteúdos verbais, transcrição das verbalizações e leitura das mesmas. De acordo com Bardin (2002) a análise de conteúdo envolve um conjunto de técnicas e utiliza-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, possibilitando a redução do volume de informações. Também permite identificar de algumas características particulares ou categorias conceituais, que permitirão superar os elementos descritivos e favorecer a interpretação (CHIZZOTI, 2008).

De acordo com Bardin (2002), a inferência baseada no índice da categoria, vai além da mera análise de seu formato sintático (verbos, adjetivos, etc.), pois para a categorização dos dados, é essencial verificar o que há em comum entre todos esses elementos (temas e palavras-chave), de forma a permitir dividi-los em categorias e assim reagrupá-los por seus sentidos comuns.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e mantermos a confidencialidade da pesquisa, foram criados códigos com letras e números para indicar a autoria das falas apresentadas. Os alunos são representados utilizando-se a letra referente a cada um deles (A1, A2, A3, A4, A5, A6). Mantendo a mesma lógica, os Monitores são identificados simplesmente como M1 e M2 e o Coordenador do ISBET como C1, totalizando nove participantes da pesquisa.

4.2 Início do Programa no Hospital de Olhos de Niterói

A participação do HON no programa ocorreu a partir de 2009, por exigência do Ministério do Trabalho que notificou o hospital e deu um prazo para contratação de seis Jovens Aprendizizes, de acordo com o art. 429 da Lei da Aprendizagem:

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

Esta formação deve abranger o desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo trabalhador ter condições de se manter no mercado de trabalho. Na visão de Fleury e Fleury (2001), do ponto de vista empresarial as competências devem agregar valor econômico para a organização e para o indivíduo, valor social.

Atualmente participam do programa ao todo seis jovens aprendizes; quatro deles inscritos no Curso Conservação, Manutenção e Limpeza e dois no Curso Auxiliar Administrativo. Os Jovens aprendizes do curso Conservação, Manutenção e Limpeza, atuam na função de Auxiliares de Serviços Gerais, colaborando em todas as atividades da função. São duas moças e dois rapazes. Os jovens participantes do curso de Auxiliar Administrativo são duas moças que exercem a função de “Posso ajudar” na recepção do hospital. Elas se posicionam em um púlpito na entrada do andar térreo, abordam os pacientes e os orientam para onde e a quem se dirigir.

As funções a serem ocupadas pelo jovem para adesão ao programa ocorreram pela necessidade da Organização e também de acordo com as oportunidades oferecidas pela agencia qualificadora. Ou seja, o hospital verificou junto a agencia qualificadora quais programas de formação eram oferecidos e quais poderiam ser ocupados pelos jovens de forma a atender a exigência legal e ao mesmo tempo estar de acordo com as atividades e necessidades do hospital.

O processo seletivo dos Jovens que ocuparam as vagas ocorreu seguindo as seguintes etapas: primeiro o ISBET indicou os candidatos; posteriormente área de Recursos Humanos do Hospital realizou uma entrevista destes jovens com o objetivo de identificar se o perfil do candidato estava adequado à vaga. Por meio desta entrevista foram analisados os comportamentos e habilidades exigidas pelo cargo, tais como: interesse; disposição para o trabalho; postura; responsabilidade, pró-atividade e disposição de prestar um serviço de qualidade para os clientes do hospital.

O objetivo é verificar se o candidato atende ao perfil da vaga, tem interesse em aprender e se possui condições de realizar as atividades referentes à função. Nesta etapa são escolhidos os candidatos indicados à vaga e posteriormente encaminhados para a Administradora do hospital para realização de uma entrevista final. É a Administradora que escolhe, dentre os candidatos, aquele que irá ocupar a vaga.

É importante destacar que o Hospital possui uma cafeteria, onde atuam funcionários contratados pelo regime CLT – Consolidação das Leis do Trabalho - e um estagiário de ensino médio. As jovens da vaga de Auxiliar Administrativo, que fizeram parte desta pesquisa não participaram do processo seletivo, pois já eram estagiárias da cafeteria do hospital e como

para uma delas o contrato de estágio estava para terminar e para a outra o período na escola iria acabar e o seu contrato de estagiária não poderia ser renovado. Sendo assim Para a mesma autora o vínculo da educação com o setor produtivo explica o foco nos resultados e nas ações e na construção de um novo profissionalismo, “implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e sócio-afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não trabalho” (RAMOS, 2001, p.5), a Administradora do Hospital as convidou a ingressar no Programa Jovem Aprendiz.

4.3 Características Gerais dos Cursos de Aprendizagem

O Curso de Aprendizagem é dividido em um módulo básico e outro específico. A parte básica é composta de disciplinas comuns e a parte específica contempla os conteúdos e habilidades requeridas para o desempenho das ocupações, objeto da aprendizagem.

A Portaria número 615, de 13 de Dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem, em seu artigo terceiro determina que para inscrição neste Cadastro a instituição formadora, neste caso o ISBET, deverá fornecer, no mínimo, as seguintes informações.

I - público participante do programa/curso: número, perfil socioeconômico e justificativa para seu atendimento;

II - objetivos do programa/curso: propósito das ações a serem realizadas, indicando sua relevância para o público participante, para a sociedade e para o mundo do trabalho;

III - conteúdos a serem desenvolvidos: conhecimentos, habilidades e competências, indicando sua pertinência em relação aos objetivos do programa, público participante a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho.

Sendo assim, os Cursos objeto desta pesquisa apresentam a seguinte estrutura, de acordo com as informações do ISBET⁸: Vale destacar que esta estrutura é específica do Curso de Aprendizagem e não do Hospital. Ou seja, este programa é comum para todos aqueles que realizarem esta formação, independente do segmento em que irão trabalhar: construção civil, telefonia, hospital...

⁸ Site do ISBET. Disponível em <http://isbet.org.br/jovem-aprendiz/> Acesso em 05/2011

Curso Conservação, Manutenção e Limpeza - Total de 2080 horas/curso.

O curso é dividido em: a) Aulas Teóricas e b) Atividades Práticas. As Aulas Teóricas são distribuídas em Teóricas Básicas (216h) e Teóricas Específicas (304h) e as atividades práticas serão realizadas no local do trabalho no total de 1560h.

As matérias Teóricas Básica são: a) Matemática; b) Diversidade Cultural; c) Educação Ambiental; d) Direito Previdenciário e Trabalhista; e) Informática Básica – Inclusão Digital; f) Diversidade Cultural relacionada ao mundo do trabalho; g) Postura e Comportamento; h) Mercado e Mundo do Trabalho; i) Língua Portuguesa; J) Noções de Cidadania e Segurança Pública.

As matérias Teóricas Específicas são: a) Identidade; b) Excelência no Atendimento; c) Materiais de Limpeza e Conservação uso e cuidado; d) Estoque e Materiais/Produtos; e) Primeiros Socorros; f) Ambientação e Introdução Organizacional; g) Saúde e Segurança no Trabalho.

Ainda de acordo com a instituição formadora, o ISBET, o Curso Conservação, Manutenção e Limpeza apresenta como proposta a qualificação profissional do aprendiz para “desenvolver atividades relacionadas às operações de limpeza, asseio e conservação em empresas, prédios, clubes, hospitais e congêneres” e também: “estimular o desenvolvimento de valores éticos, da prática da cidadania e da solidariedade; possibilitar o ingresso do aprendiz no mercado de trabalho em igualdade de condições com os demais concorrentes. Atender as exigências de Programas Sociais do Governo Federal”.

Os cursos de formação profissional visam “à inclusão social de jovens entre 18 a 24 anos por via de formação técnico-profissional metódica, profissionalização e inserção no mundo do trabalho”. Esta formação ocorre “[...] mediante a participação em seminários, palestras, cursos e acompanhamento pedagógico e psicológico”. Além de desenvolver valores éticos e a prática da cidadania. Sempre na busca de ingresso no mercado de trabalho.

O Objetivo Específico apresentado para após a realização do Curso Conservação, Manutenção e Limpeza é o de:

atender em portarias, controlar e registrar entrada e saída de pessoas, acionarem elevadores, portões eletrônicos, realizar limpezas de pátios, banheiros, janelas, fachadas e áreas comuns de prédios e hospitais, fazer coleta e destinação de lixos, receber, controlar e entrega correspondências, controlar garagens, executar coleta e separação de lixo hospitalar e comum, higiene e segurança no trabalho, realizar fiscalização e manutenção preditiva, preventiva e identificação de corretiva, para acionamento de profissionais competentes (ISBET)

O Curso Auxiliar Administrativo tem um total de 1738 horas/curso.

O Curso é dividido em: a) Aulas Teóricas e b) Atividades Práticas. As Aulas Teóricas são distribuídas em Teóricas Básicas (320 h) e Teóricas Específicas (118 h) e as atividades práticas serão realizadas no local do trabalho no total de 1300h.

As matérias Teóricas Básica são: a) Matemática; b) Noções de Espanhol e ou Inglês c) Noções Básicas de Língua Portuguesa; d) Noções Básicas de Matemática; e) Passeios e Visitas Culturais e de Lazer; f) Cidadania e Ética; g) Informática Básica; h) Direito Trabalhista; i) Técnicas Administrativas; J) Formas de Contratação profissional; l) Relações Humanas; m) Recursos Humanos; n) Qualidade de Vida; o) Introdução ao mercado de trabalho.

As matérias Teóricas Específica são: a) Mercado de Trabalho; b) Identidade; c) Ambiente e Serviços Administrativos.

De acordo com o site da instituição formadora, o ISBET, o Curso Auxiliar Administrativo apresenta como proposta a qualificação profissional do aprendiz em serviços administrativos e assim como o Curso de Conservação, Manutenção e Limpeza: “estimular o desenvolvimento de valores éticos, da prática da cidadania e da solidariedade. Possibilitar o ingresso do aprendiz no mercado de trabalho em igualdade de condições com os demais concorrentes. Atender as exigências de Programas Sociais do Governo Federal”. O Objetivo Geral de o Curso Auxiliar Administrativo também é igual ao do Curso Conservação, Manutenção e Limpeza.

Quanto ao Objetivo Específico:

O aprendiz após o término da aprendizagem será capaz de: Preencher e tratar documentos; preparar relatórios, formulários e planilhas; acompanhar processos; atender clientes no local; - executar rotinas de apoio à área de Recursos Humanos; prestar apoio ao setor de logística da empresa. (ISBET)

Os cursos são realizados nas instalações da agência qualificadora, ou seja, no próprio ISBET e uma vez por semana o jovem aprendiz substitui a carga horária de trabalho por carga horária de estudo. A presença é obrigatória e a falta ao curso permite o desconto do dia de trabalho no salário do jovem aprendiz. Outra característica do curso é que um único professor é responsável por ministrar várias matérias/módulos.

Conforme já mencionado, em 23 de abril de 2012 a Portaria MTE nº- 723 criou diretrizes para o cadastramento de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. O grande passo desta nova portaria foi a criação do Cadastro Nacional de

Aprendizagem Profissional - CNAP, destinado ao cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. Desta forma presume-se que haverá uma melhor qualidade do programa e das aulas realizadas. Porém, tudo irá depender da forma como esta “verificação de aptidão” será concebida e verificada.

Outra grande e importante mudança apontada pela portaria foi o tempo de contrato do jovem e a estrutura de sua formação: no início do contrato o jovem deverá realizar 80h, ou seja: 14 dias corridos na agencia qualificadora, antes de começar a exercer suas atividades práticas na empresa contratante. Os conteúdos que serão aplicados nesse período são introdutórios ao mercado de trabalho. Sendo assim, a distribuição da carga horária do curso ficou 70% para atividades práticas e 30% para atividades teóricas (antes era 25% teórica e 75% prática). Por exemplo: um programa com 1280 horas deverá ter 400 h de Aulas Teóricas e 880h de Aulas Práticas. Ou seja, ocorreu um aumento das aulas teóricas.

De acordo com informações fornecidas pela Coordenadora do ISBET, com a nova Portaria o tempo de contrato será alterado, deverá ficar em torno de 11 meses a um ano e dois meses. Por exemplo: Um contrato de trabalho de 30 horas semanais, ou 6 horas diárias, para cumprir a carga horária teórica e prática, deverá ter:

- Teórica: $400 / 6h = 67$ dias - 14 iniciais = 53 dias
- Prática: $880 / 6h = 147 + 20$ dias corridos (Dias corridos são os dias que sobram para completar a carga horária teórica e prática ao fim de uma delas no final do contrato).
- Tempo de contrato: 11 meses e 12 dias (aproximadamente)

Desta forma, as atividades práticas, no local de trabalho, terminam antes das atividades teóricas devido a escolha de número de horas semanais. Sendo assim, o jovem a partir do último dia de prática deverá ir todos os outros dias úteis para agencia qualificadora até a data de término prevista no contrato, para concluir sua carga horária teórica restante.

A fim de verificarmos a efetividade destas mudanças de carga horária e sua efetiva contribuição para a formação destes jovens, se faz necessário analisarmos as diretrizes gerais e curriculares do programa, descritas no Art 10^o da Portaria. A mesma estabelece diretrizes curriculares voltadas para a formação humana e científica dos sujeitos. A saber: comunicação oral e escrita, inclusão digital, raciocínio lógico-matemático, diversidade cultural brasileira, organização, planejamento e controle do processo de trabalho, trabalho em equipe, noções de direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho, direitos humanos, educação fiscal para o exercício da cidadania, educação financeira, mercado e o mundo do trabalho, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, educação para a saúde sexual, políticas de segurança pública voltadas para a juventude e preservação do meio ambiente.

Pelo exposto, as diferenças de conteúdo são mínimas, estão apenas ampliados. O enfoque continua sendo a formação para o trabalho produtivo com currículo curto e específico e a alteração na carga horária com o estabelecimento de um “conhecimento” antes do início das atividades práticas, irá acrescentar desde que estas estejam vinculadas com as atividades e com as necessidades dos sujeitos.

Tenho como referência que independente do que se ensina, sempre estamos aprendendo e articulando estes conhecimentos com as experiências de vida. Porém, este não pode ser o objetivo de um programa de formação profissional, principalmente para um público jovem em início de atividade laboral, com uma vida profissional a ser construída.

A Portaria continua a promulgar a articulação das dimensões teórica e prática da formação do aprendiz por meio dos itinerários formativos da mesma forma, voltados para as características do mundo do trabalho. Porém somente após a efetivação destas mudanças poderemos verificar que tipos de mudanças efetivamente ocorreram.

4.4 Características do Público-Alvo: Jovem Aprendiz

Os participantes da pesquisa concentram-se entre 18 e 19 anos de idade. Todos cursaram o Ensino Médio completo, realizado em escolas estaduais. Nenhum dos pais dos entrevistados cursou o Ensino Superior e somente dois deles o Ensino Médio. O número de irmãos é pequeno, no máximo de três. Um ponto que vale ressaltar é que para participar do curso de aprendizagem Auxiliar Administrativo, conforme o site do ISBET, o Jovem deverá ter entre 14 a 24 anos e no curso Conservação, Manutenção e Limpeza é necessário ter entre 18 a 24 anos.

É nítida a satisfação dos Jovens com a oportunidade de estar trabalhando e com chances de obter uma oportunidade no hospital. Verbalizaram gostar do ambiente de trabalho e em função de outros colegas terem conseguido algum tipo de colocação dentro da instituição, seus interesses se voltam para conseguirem ser reconhecidos por meio de uma proposta de trabalho. Um exemplo disso é que duas das jovens entrevistadas, uma do programa Conservação, Manutenção e Limpeza e outra do Programa Auxiliar Administrativo, encontram-se realizando um curso de Enfermagem visando conseguir uma vaga no hospital.

Dos aprendizes entrevistados, nenhum possui experiência formal (com vínculo empregatício) no mercado de trabalho. Quatro dos seis jovens já realizaram algum tipo de trabalho informal como atendente de papelaria, lava-jato, restaurante, bar e como babá e duas

delas, as participantes do programa Auxiliar Administrativo, informaram experiência anterior com a atividade de estágio, em cafeteria e loja de doces.

A participação no Projeto Jovem Aprendiz visa contribuir para esta formação; um dos jovens é um exemplo disto. Antes de participar do projeto, ele trabalhava com o tio em um bar, sem carteira assinada e com uma remuneração semanal maior do que a recebida atualmente, mas aceitou trocar em busca de carteira assinada e experiência profissional. Porém esta troca significa para ele não uma formação que lhe propiciará ter mais condições de conseguir oportunidades no mercado de trabalho. Seu objetivo é conseguir um trabalho, uma oportunidade de carteira assinada, conforme será apresentado a seguir, na análise dos dados.

4.5 Análise e Interpretação dos dados

A base teórica deste estudo analisa as discussões em torno dos conceitos Qualificação e Competências no mundo do trabalho e da educação e demonstra a relevância de uma reflexão sobre a qualificação na sociedade capitalista contemporânea. O processo do jovem aprendiz perpassa pela formação oferecida pelas agências qualificadoras por meio de um programa de qualificação profissional que visa desenvolver competências que atendam ao mesmo tempo as necessidades do jovem trabalhador e da empresa contratante. Como as chamadas competências são efetivamente desenvolvidas pela agência qualificadora e de que forma são aplicadas pelos aprendizes nas suas atividades operacionais do dia a dia na empresa?

Papalia, Olds e Feldman (2006) argumentam que, para jovens em transformação da fase da adolescência para a idade adulta, a oportunidade de se inserir em um novo ambiente, educacional ou profissional, distante do lar de infância, propicia a oportunidade de desenvolver competências, de rever pressupostos antigos e de vivenciar novos modos de observar o mundo, além de ampliar as oportunidades de emprego.

A Lei tenta dar uma conotação de qualificação quando define um currículo básico e específico e estabelece a correlação entre os conteúdos teóricos e práticos, mas conforme será apresentado adiante esta correlação não ocorre. O que aparenta é ser um processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes e não um processo de desenvolvimento de competências técnicas. A narrativa dos jovens trabalhadores inseridos em um programa de qualificação profissional demonstra a como ocorre na prática a preparação para o trabalho por meio da política pública Lei do Aprendiz.

O primeiro ponto começa como estes jovens tomaram conhecimento do Projeto Jovem Aprendiz. De acordo com as respostas dos jovens participantes todos desconheciam o projeto. Eles demonstraram não ter uma clara noção dos objetivos do programa de aprendizagem e desconhecer sua articulação como o mundo do trabalho. Os Monitores entrevistados também desconheciam os objetivos do programa e as matérias cursadas. Apenas conheciam o nome “Projeto Jovem Aprendiz”.

O desconhecimento da proposta da Lei da Aprendizagem, deixa transparecer certo conformismo com sua condição de jovem em busca de emprego, como se tudo ou qualquer coisa fosse aceitável, desde que a oportunidade lhe seja concedida.

Antes de iniciar as entrevistas, o entrevistador entregou a relação de matérias equivalentes ao programa que o jovem estava cursando e constatou que todos os alunos desconheciam a grade das matérias do curso. Também é interessante destacar que as Monitoras do local de trabalho dos aprendizes, quando apresentadas às matérias do programa, desconheciam sua estruturação

M1 - Não enumeradas assim não, conhecia aqueles já do primeiro grupo. Comentavam o que eles faziam lá... quando tem algum trabalho pra fazer, se deslocar de um lugar para o outro, passar o dia em algum lugar.

M2 - não conhecia as matérias, só o projeto de ouvir falar.

E também quando indagadas se sabiam qual matéria seus funcionários estão cursando atualmente, nenhuma das duas soube informar:

Vejamos agora como os jovens tomaram conhecimento do projeto. Esta apresentação ocorreu por diferentes meios em sua maioria por indicação de amigos do ISBET e conforme já citado, pelo próprio hospital (por convite). As falas abaixo reforçam o exposto acima e incita a outra indagação/cogitação: a confusão do “Projeto Jovem Aprendiz” com “Estágio”.

A1 - Fiquei sabendo por amigas minhas que falaram do ISBET, aí eu tirei um dia com minha colega pra a gente ver estágio, procuramos em vários lugares, inclusive no ISBET.

A5 - Uma amiga da escola que me indicou o “estágio Jovem Aprendiz”.

A3 - Na verdade eu fiquei sabendo através do hospital.

A6 - Pela minha irmã porque ela já trabalhou no ISBET.

Por não conhecerem os objetivos do programa, suas expectativas também não estavam

bem definidas. Consequentemente as respostas à pergunta por que se interessou em se inscrever no programa, foram:

A1 - Ah, por que era bom, dá para estudar ao mesmo tempo e fazer um curso ainda.

A4 - só um trabalho.

A5 - melhor que estágio: curso e salário.

A6 - Eu desde que fiz 15, 16 anos eu sempre quis trabalhar mesmo para eu ter minha renda, ter conhecimento, para poder ingressar no meu primeiro emprego.

Os alunos desconheciam seus direitos, a formação a que tem direito, as atividades que iriam exercer e as matérias que iriam estudar. Suas respostas são um reflexo disto:

A4 - Não, eu conhecia mais ou menos, por causa da xxxx, por que ela falava como que era que era legal.

A1 - Para mim, como era esse negócio de limpeza de Hospital, para mim era coisa assim, pesada, porque quando eu ouço que trabalhar em Hospital e difícil, assim, é muito sujo, essas coisas. Quando eu cheguei aqui eu vi que não era assim.

Além do desconhecimento dos benefícios do programa, os jovens aprendizes desconhecem o objetivo da Lei da Aprendizagem. Estes depoimentos levaram à necessidade de buscar subsídios para identificar como ocorreu a escolha pelo curso. Qual o critério adotado e por quem. Na entrevista indagou-se, especificamente, o porquê da escolha desta função/qualificação e o que emergiu de forma clara foi que a escolha não ocorreu de acordo com interesses ou aptidões, mas sim por que “foram convidados a se inscrever”. E este convite possui sentidos diferentes, de acordo com o programa em que os jovens estão escritos. Ou seja, se ele cursa Conservação, Manutenção e Limpeza ou Auxiliar Administrativo.

Para os estudantes do Curso Conservação, Manutenção e Limpeza:

A1 Eu não fiquei triste não. Porque dava para eu estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

Entrevistador: Mas não era o que você queria?

A1 Não.

A1 Com o aprendizado eu não ligo não porque estou aprendendo tudo, mas fora assim do aprendizado escolheria uma coisa melhor.

Para os estudantes do Auxiliar Administrativo:

A3 - Ah é um... é uma área que vai me possibilitar várias... um caminho melhor para mim.

A4 - Por que eu gosto, eu quero fazer Administração.

E a fala da Coordenadora do ISBET, deixa claro o critério de escolha:

C1- eles geralmente são colocados em uma área, um setor que tenha vaga disponível.

Pelas falas fica evidente que o Curso Auxiliar Administrativo, satisfaz mais as expectativas deste público do que a do outro. O jovem A5 participante do programa Conservação, Manutenção e Limpeza quando indagado do que ele menos gosta no projeto, verbalizou que deveria ter mais horas de trabalho, porque ganha muito pouco e não dá nem para pagar a Faculdade e imediatamente a entrevistadora pontuou que a proposta do projeto é oferecer oportunidade de trabalho mais atrelada a uma formação e o mesmo respondeu:

A5- mas formação em limpeza? Acho que não deveria nem ter. Tem pessoas que não estudam, tem pessoas que tem a minha idade e ainda está na 8ª série, aí sim, mas para eu que nunca fiquei em dependência em nenhuma série, nunca repeti, sempre estava frente na escola, frente da turma, sempre estava entre os primeiros alunos.

Pode-se concluir que a qualificação tem conotações diferentes para estes dois públicos, pois o Programa Conservação, Manutenção e Limpeza, carrega o estigma de posição inferior na hierarquia organizacional e social. Será que esta Qualificação realmente fica aquém das expectativas individuais de um jovem trabalhador e apenas atende as necessidades organizacionais?

Conforme exposto, todos os jovens cursaram o Ensino Médio completo. Sendo assim, foram indagados em quantos anos eles conseguiram concluí-lo:

A1- Eu comecei atrasada nos estudos, mas terminei com a idade certa, com os 18. Você fez em 3 anos o ensino médio? Sim, não repeti nenhuma vez.

A3 - Não, eu nunca repeti, foi normal, completo.

A6 – Aluna muito boa não, mas eu fui boa. Pois como eu trabalhava, na época atrapalhou um pouco no início, mas depois eu consegui levar.

Porém estes dados não servem de referência a outro apresentado pela coordenadora do ISBET e uma das monitoras do programa. Pois para elas os jovens apresentam dificuldades de formação:

C1 - por incrível que pareça a maior dificuldade que a gente tem é em Língua Portuguesa, escrita, leitura, interpretação eles não conseguem... e a gente não está falando só dos alunos que estão aqui, a gente trabalha com estágio superior e é tão complicado quanto...

M1 - Eles têm uma dificuldade de escrever.

A continuação da fala da Coordenadora do ISBET reforça um sentimento comum hoje na sociedade, que a os alunos concluem o Ensino Médio, até com “boas notas” e sem repetir, mas sem as condições básicas propiciadas por esta formação. Este é o maior desafio das políticas públicas voltadas para a educação. De que adianta ter oportunidade de emprego, conseguir uma qualificação, ganhar experiência, se este aluno não tem condições de atender as expectativas mínimas das organizações no que tange a boa redação, verbalização, raciocínio lógico, abstração, entre outras. Estas “Competências” deveriam ter sido desenvolvidas ao longo de sua trajetória escolar. Se o indivíduo não as possui, como então pode “competir” por outras oportunidades que exigem não somente formação técnica? Esses jovens podem até vir a concluir um curso universitário, como muitos o fazem, mas na hora de um processo seletivo em busca de uma nova oportunidade estarão sempre à margem dos demais candidatos, restando-lhes, portanto, as atividades de “Tripaliu⁹”. Sendo assim, podemos questionar que resultados efetivamente esta política pública se propõe? Na opinião da Coordenadora do ISBET:

C1 - é muito complicado é uma dificuldade que eles têm de formação né? de formação básica, eles têm muitos problemas assim, por exemplo: passam um exercício em folha para eles lerem pra fazer a atividade e eles não conseguem ler mesmo, eles não conseguem interpretar aquilo que está escrito... e isso numa linguagem fácil, numa linguagem tranquila pra idade, pro nível deles, né?

Outra fala da Coordenadora do ISBET que corrobora o exposto:

⁹ É um instrumento de tortura, que consiste num gancho de três pontas, cuja função é a evisceração ou a retirada e exposição das tripas, região de intensa dor e de lenta agonia.

C1 - E em toda turma é a mesma coisa... É que eles têm medo, e a última vez que eu falei pra eles, vocês viram a nota de vocês na prova? Em uma turma de 30 alunos eu só tive dois sete, o resto tirou três. Depois teve uma redação que eles tinham aprendido o professor ensinou a eles, e eles fizeram a redação com cinco linhas.

A falta de conhecimento dos objetivos do programa por parte dos alunos acarreta “brechas” na proposta da Lei, pois se por um lado o Jovem tem melhores oportunidades de trabalho do que possuía anteriormente, trabalho este reconhecido, pois o jovem tem carteira assinada com direitos trabalhistas, remuneração mensal, previdência social, férias, e todos os benefícios concedidos pelo empregador aos demais empregados, com uma única diferença no recolhimento do FGTS¹⁰, que cai de 8% para 2%, além de formação profissional garantida, por outro, a escolha da atividade não lhe é concedida. Então por que aceitar o que lhe é oferecido, mesmo não sendo atrelado ao seu interesse ou aptidão?

O resultado demonstra que o grande interesse é a oportunidade de trabalho reconhecido, remuneração e benefícios concedidos a eles por Lei (CLT – Consolidação da Lei do Trabalho) e conseqüentemente experiência em carteira, o que contribui para sua inserção no mercado de trabalho, pois a experiência é valorizada quando se está em busca de oportunidades. O maior objetivo dos jovens aprendizes é ter “experiência em carteira”, ou seja, “experiência de trabalho”, independente da função. Acrescente-se aos direitos legais e benefícios concedidos ao jovem aprendiz, atividades e responsabilidades.

Os depoimentos dos jovens são um reflexo disso:

A1 - É bom porque é mais uma experiência, para quando eu for conseguir ver um emprego eu ter uma experiência na carteira, quando eu comecei o estágio não tinha assinado a carteira, então, era como se eu não tivesse nenhuma experiência, já com a carteira assinada, eu tenho experiência.

A4 - Ah, eu achei que fosse uma coisa bem melhor que o estágio, porque além do estágio tem o curso. É, faz o curso e recebo também.

A6 - Eu só queria benefícios mesmo, para poder crescer, ter experiência, para caso aqui não der certo eu poder ter outras oportunidades.

¹⁰ De acordo com o Art. 24, nos contratos de aprendizagem, aplicam-se as disposições da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990. Parágrafo único: A Contribuição ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço corresponderá a dois por cento da remuneração paga ou devida, no mês anterior, ao aprendiz

Todos estes depoimentos deixam claro que os objetivos dos jovens é utilizar o programa como “trampolim” para novas oportunidades. Ou seja, sua participação no programa é uma forma de conseguir emprego, conforme já exposto, realizar uma formação em uma área que lhe ofereça oportunidades, mas não necessariamente oportunidades atreladas à formação desenvolvida pelo programa, conforme veremos mais adiante.

Segundo Gonzalez e Oliveira (2006 p. 138), o modelo de competências, adotado no Brasil a partir da Reforma da Educação, emerge do princípio que todos os trabalhadores possuem condições de desenvolver as competências necessárias para sua vida profissional, porém os que não conseguem, são responsáveis por seu fracasso. As autoras reforçam a colocação de Deluiz (1996), no qual este princípio é percebido por vários educadores como uma tentativa de encobrir as desigualdades sociais existentes no país.

Na fala da coordenadora do ISBET, os jovens já trazem as competências com eles. Ou seja, o curso não se responsabiliza. Pode ou não desenvolve-las. Se eles não tem as qualidades a culpa é deles por não as terem desenvolvido:

C1 - é claro que tem uma predisposição para aquilo. Tem gente que frequenta o ano todo, a vida toda ensinando a ele e ele não aprende.

Sendo assim, estes jovens estão em condições semelhantes a qualquer trabalhador e desta forma, pode-se questionar se, na prática, o contrato de aprendizagem realizado pelo jovem na condição de aprendiz, não está sacrificando o educativo pelo produtivo. Mesmo com a proposta de ajudar, muitas propostas e programas acabam por legitimar condutas exploratórias.

Outro dado a se considerar é que em nenhum relato apareceram expressões como: prazer, realização pessoal, realização profissional, criatividade, se sentir útil, dentre outros. As colocações dos jovens remeteram apenas idéias associadas ao emprego e à sobrevivência.

Por ele não escolher o programa que irá participar, se desenvolver, não lhe é permitido obter qualificação em sua área de interesse e sim no que tem disponível. O interesse individual ou sua aptidão não são considerados, até porque o hospital disponibiliza somente duas opções de trabalho e formação para os jovens participantes do projeto. E mesmo mediante somente duas opções a ele não é oferecida a oportunidade de escolha.

Desta forma, pode-se concluir que o significado do trabalho para os jovens aprendizes apresenta-se vazio de sentido. Eles não possuem a visão do trabalho enquanto atividade humana, com impactos para a promoção de mudanças na sociedade e geração de prazer e significado para quem a executa. Suas palavras transmitem apenas a ideia de trabalho para o

mercado atrelado ao sustento econômico e ao consumo. Por isso é importante refletirmos sobre que tipo de trabalhador está se construindo.

De todos os entrevistados, somente um queria trabalhar na sua área de atuação atual. A jovem aprendiz A4, estudante de o programa Auxiliar Administrativo. Os demais identificaram sua aptidão em áreas totalmente diferentes: enfermagem, medicina, informática. Uma pergunta específica foi realizada na pesquisa, indagando quais eram suas intenções, expectativas futuras, quando terminaram o Ensino Médio? O que eles gostariam de estudar?

Todos tinham o desejo de estudar algo, por vezes muito longe de sua realidade.

A1 - eu estou fazendo um curso de Técnico de Enfermagem também, eu quero me especializar em Médica.

A3 - eu pensava em enfermagem. Mas quando ela (do ISBET) perguntou se eu queria, era uma oportunidade a mais, eu estava saindo da cafeteria, vou aproveitar esta oportunidade, porque se não der certo na enfermagem eu já estou com meio caminho andado.

A5 - eu quero fazer Faculdade de Administração, sempre quis fazer.

A6 - eu vou fazer Matemática mesmo.

É interessante registrar que a fala, com interesse em cursar a Faculdade de Administração é de um dos participantes do programa Conservação, Manutenção e Limpeza. Portanto, se o ingresso no programa ocorreu em função da oportunidade que lhe foi oferecida e os seus desejos eram outros, então outra indagação surgia: a participação no projeto os ajudaria a realizar os seus desejos, seus planos futuros? E a resposta fica muito clara, visto que se os seus sonhos eram outros, então a participação no programa não irá contribuir para a conclusão destes planos:

A1 - Não, vou procurar alguma coisa que vai me ajudar na medicina. Vou fazendo o curso (de enfermagem) e vou procurar estágio nesta área do curso.

A3 - Assim, eu gostei muito, mas eu prefiro mais a área da saúde. Eu acho que a administração ficaria em segundo plano.

A5 - não, porque é bem diferente.

O depoimento da coordenadora do ISBET traz mais um dado com relação a este ponto: a maioria dos jovens aprendizes não conclui o programa. Eles o abandonam, pedem desligamento:

C1 - porque recebem oportunidades melhores, grande parte deles vão para oportunidades melhores que podem ser na própria empresa ou fora dela. A maioria por salário maior. Porque o jovem aprendiz ganha em relação a outro empregado é muita diferença. Além do que, existem as “limitações” que são impostas ao jovem aprendiz que não podem ser exposto a riscos, trabalhar em ambientes insalubres.

De acordo com o Parágrafo único do Art 403, da Lei do Aprendiz: (BRASIL, 2000) “o trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola.”... A coordenadora do ISBET dá um exemplo:

C1 - geralmente quando eles querem ser pedreiro. Na construção Civil o CBO¹¹ é de Auxiliar de pedreiro, ele quer aprender... Ele quer aprender a fazer a massa, mas às vezes não tem como ele fazer tudo, né. Por que ele tem que ser orientado, tem que tomar cuidado com as atividades... Ele tem que usar equipamentos, não pode ficar em lugares muito fechados.

No caso do hospital, por um lado os Jovens Aprendizes não manipulam lixo hospitalar, visto ser necessário toda uma técnica específica, mas por outro ele realiza as mesmas atividades de qualquer outro funcionário na mesma função.

Esta restrição de atuação em todas as atividades e a diferença salarial entre os jovens e os profissionais da organização, acaba por desmotivar os aprendizes e os fazem procurar outras oportunidades após completarem os 18 anos. A Monitora do hospital corrobora com exemplos de funcionários que saíram do hospital e hoje estão realizando algum tipo de trabalho. Ela afirma que a maioria está trabalhando, mas não em serviço de limpeza, ou seja, a Lei do Aprendiz oportuniza o ingresso no mercado de trabalho, mas não garante a permanência destes profissionais nas atividades em que foram formados:

M1 - a Thamirez está trabalhando na escola aqui perto como ajudante/auxiliar de crianças, recreação. A Bruna, segundo eu sei, está trabalhando numa veterinária. Essa é eclética, faz tudo lá, faz café, ajuda a cuidar dos bichos, ajuda a cuidar da loja. Pegou de tudo um pouquinho que a gente passou aqui, é um exemplo.

¹¹ A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO é um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro. Disponível em http://www3.mte.gov.br/casa_japao/cbo_historico.asp Acesso em dez.de 2012

No caso da atividade de Limpeza, não que estes profissionais deveriam conseguir novas oportunidades voltadas necessariamente, para a área de limpeza, pois os indivíduos desejam ascender na hierarquia social, mas então de que valeu a formação concedida pelo programa? O que se pode observar é que mesmo conseguindo “novas oportunidades”, estas são similares ao serviço de limpeza no que tange à hierarquia organizacional e social. Ou seja, não propiciou novas oportunidades de trabalho em sua área de formação nem abriu portas para ascensão profissional, visto ser exigido, conforme já exposto, muito mais do que uma a pretensa formação propiciada pelo programa.

O Art. 4º, inciso I da Portaria nº 615, (BRASIL, 2007), nas diretrizes gerais expõe no item C que: a qualificação profissional promoverá “a mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte de um itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida”. Será esta uma formação que permite um itinerário de construção de conhecimento para a vida? Mesmo o conhecimento, seja ele sistematizado ou não, por meio de atividades, vivências, ensinamentos, experiências de uma forma de outra servem de aprendizado para o mundo do trabalho, conforme já exposto. Porém, a questão da Lei vai mais adiante, pois sua proposta envolve a qualificação do indivíduo por meio de conteúdos formativos e estes, pela pesquisa, nem sempre estão ao alcance dos jovens que participaram da pesquisa.

Considerando a aprendizagem possibilitada pelo Projeto Jovem Aprendiz ficam as perguntas: se estes jovens conseguem novas oportunidades durante o exercício de suas atividades dentro do projeto, quais os aprendizados no curso contribuíram para esta oportunidade? Quais as matérias contribuíram de forma efetiva para este crescimento profissional?

Dentre as matérias do curso, os conhecimentos revelados pelos jovens aprendizes como importantes para sua vida profissional foram Matemática e Português. Primeiramente por serem conhecimentos já aprendidos na escola, quando cursaram o Ensino Médio e sendo assim, esta é uma boa forma de revê-los e reforçá-los não para o exercício da atividade atual, mas como um curso de preparação para o mercado de trabalho. As falas apresentadas reforçam este ponto.

A1 - este conhecimento vai me ajudar quando eu for fazer alguma prova, pra Faculdade, essas coisas, eu lá to aprendendo coisas que pode cair numa prova. Redação não e tão fácil e lá a professora ensinou vários métodos de você fazer uma redação legal.

A2 – Matemática e Português são as principais matérias para a prova de concurso.

Na visão da Monitora a participação destes jovens no programa pode transformar a realidade deles:

M 1- Eu acho que pode sim. Por quê? Porque eles têm um foco que é fazer o curso e depois tentar uma técnica de enfermagem...

Porém, a questão a ser levantada é que estas matérias estão apontadas com outros objetivos e não pensando na razão pela qual estão sendo desenvolvidas no curso de formação. Os jovens não fazem a relação deste conhecimento com sua atividade atual, e sim uma possível atividade ou perspectiva futura. Podemos ainda levantar outras questões, dentre elas: Matemática é importante para quem trabalha com Higienização? Qual a aplicabilidade prática do raciocínio lógico na área de conservação e higiene?

Do total de 320 horas do Programa Auxiliar Administrativo, 118 horas se destinam as matérias teóricas básicas. O que significa que para as matérias específicas são destinadas menos horas: 140. O mesmo ocorre com o total de horas em relação à quantidade de matérias. São 3 específicas para 13 básicas. Se tomarmos por base que as básicas abordam temas como Cidadania e Ética, Qualidade de Vida e Relações Humanas, e que estas são ministradas pelo mesmo profissional para os alunos de todos os cursos, na mesma turma, podemos concluir que o programa apresenta uma formação voltada para o desenvolvimento de competências comportamentais em detrimento das competências técnicas e ignora as reflexões de alguns autores que trazem a discussão de uma nova concepção de formação para o trabalho, conforme apontado por RAMOS (2011): um deslocamento conceitual da noção de qualificação na direção da certificação por competências, determinando um novo perfil de trabalhador com novos e diferentes conhecimentos, onde as competências comportamentais voltadas para as exigências do mercado de trabalho ganham destaque.

Outro ponto apresentado pela pesquisa demonstra que na prática esta formação atende muito mais aos interesses empresariais do que os pessoais e profissionais dos jovens aprendizes. A Monitora do Curso Conservação, Manutenção e Higiene quando questionada dentre todas as matérias quais ela considera mais importantes para o desenvolvimento profissional dos jovens aprendizes, respondeu:

M1 - Acho que postura e comportamento, eu acho que hoje que a gente lida com tantas outras pessoas e tantos outros ambientes. Eu sempre falei isso para elas, vocês estão aqui e se vocês alcançarem uma empresa grande, vão conviver com tantas pessoas, pessoas que vão gritar, precisam saber ouvir, deixar para outra hora, manter a postura.

E os alunos:

A1 - Primeiro vai me dar mais inspiração. E me deu mais também, mais garra para eu poder ir atrás do que eu quero e jovem aprendiz e tudo, uma experiência...

A3 - Não ajuda muito, porque a gente não tem a noção de administrativa, é mais trabalho com o cliente. Agora o trabalho é mais burocrático, mas mesmo assim a gente não tem muito acesso ali embaixo. Mas assim é um conhecimento a mais se a gente quiser futuramente seguir a área.

A coordenadora do ISBET:

C1 - pelo menos alguma coisinha entrou na cabecinha deles, pelo menos a questão da responsabilidade e o que é mercado de trabalho, a importância do futuro, às vezes eles se perdem não sabem se vão trabalhar ou estudar e no final eles estendem que pra eles conseguirem alguma coisa precisam estudar...

Ou seja, a exigência é em conformidade com os padrões estabelecidos pela organização, uma postura cordata e integrada, submissa à lógica empresarial da hierarquia e da obediência.

O relato da Monitora, “vão conviver com tantas pessoas, pessoas que vão gritar, precisam saber ouvir, deixar para outra hora, manter a postura”, ressalta a necessidade de manter-se dócil, obediente e disposto a trabalhar. Asmus e Cols (2005) apontam que os jovens aprendem rapidamente a relação de dominação/subordinação, de sujeição às leis do mercado de trabalho e a exigência desta condição para garantir o sustento, permitindo a perpetuação do modelo social vigente.

A forma como esta aprendizagem é realizada pode gerar consequências na construção da identidade dos adolescentes/trabalhador, como submissão a normas e procedimentos em desacordo com dispositivos legais, aceitação de condições inseguras de trabalho, passividade diante das relações laborais, entendimento como normal de algumas anomalias na construção e execução do processo de trabalho, dentre outras

Para a Coordenadora do ISBET, esta questão fica muito perceptível no momento de aproveitamento de um jovem para outra função.

C1 - eu faço a interpretação que: ele está sendo contratado não só porque ele aprendeu bem aquela atividade, sabe fazer bem aquela atividade, exemplo trabalhar na folha de pagamento, mas sim porque ele tem competências necessárias para ser funcionário daquela empresa. Ele já vestiu a camisa, sabe a cultura, sabe como lidar com as pessoas, tem responsabilidade, pontualidade, assiduidade.

As respostas dos jovens participantes confirmam as da Coordenadora do ISBET quanto ao conhecimento adquirido com o curso de formação profissional e o desenvolvimento de habilidades e atitudes para o mundo do trabalho. A aquisição de habilidades de como lidar com diferentes tipos de pessoas, clientes ou colegas de trabalho, permite uma melhor percepção do que se deseja e do que não se deseja no ambiente empresarial, possibilitando desta forma, a construção de melhorias, muitas vezes em equipe. Como resultado, se obtém uma maior produtividade para organização e “aprendizado” para o funcionário.

A1 - Experiência no trabalho, e sobre o negócio do lixo separar o lixo, cada lixo com... E também negócio da simpatia com as pessoas, saber lidar com cada uma, negócio de preconceito, essas coisas não tem nada a ver.

Dando continuidade a pesquisa, alguns meses depois foi realizada novamente outra entrevista com os jovens, visto que os mesmos estavam completando um ano no projeto. Estes dados serão apresentados mais à frente. Quanto ao aprendizado adquirido depois deste tempo, pelo mesmo participante da resposta anterior:

A1 – Não só na limpeza, mas aprendi muito com as pessoas. Ouvir as críticas para poder melhorar.

Ou seja, depende mais da postura, das atitudes e conduta do jovem. Conforme já exposto o conhecimento “do” e “no” ambiente empresarial. Pelas respostas pode-se inferir que os jovens reconhecem que é necessário se comportar de maneira diferenciada de acordo com as normas da organização, até mesmo para se manter no emprego. Então, serão estas as competências adquiridas pela inserção no programa?

A fala da Coordenadora do ISBET deixa clara a ideia de que as competências mais desenvolvidas pelo programa são as “básicas”, “mais do que as específicas”. Segundo ela, (C1) “é mais comportamental do que cognitivo”. Vale lembrar as colocações de Deluiz (2001) que esta prática presente hoje no mundo do trabalho e na educação, refere-se à necessidade de tornar o trabalhador apto a realizar as tarefas requeridas. Assim como as colocações de RAMOS (2011) para quem o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afetivas nos sujeitos os ajuda a enfrentar as diversas situações de trabalho e de não trabalho.

As Monitoras do hospital também concordam que o aproveitamento dos jovens para outras funções ocorre mais por uma conduta pessoal do que pelo aprendizado adquirido no curso. Uma das Monitoras utilizou o exemplo de um funcionário contratado para outro setor:

M1 - A postura pessoal de cada um, sem dúvida... alguns você ensina e não dão conta né (...) hoje temos o exemplo do X¹². Mais pela postura dele também pelo trabalho, mais a postura, um rapaz tranquilo, gosta de aprender, obediente isso ajudou muito.

M2- depende da postura de cada um, de querer aprender.

O convívio no ambiente profissional é uma experiência muito significativa para o jovem recém-concluinte do Ensino Médio, sem vivência profissional, cheios de sonhos e ávido por novas experiências. Mas somente esta experiência não lhe garante a manutenção e a criação de oportunidades. É necessário conhecimento sistematizado, estruturado das atividades que serão realizadas na empresa para o desenvolvimento de competências técnicas para o trabalho. Esta proposta, de acordo com a pesquisa, não ocorreu.

Estas respostas suscitaram novos questionamentos: Esta competência é desenvolvida pelo programa ou o aluno já a possuía?

Para a Monitora as competências desenvolvidas no ambiente de trabalho ocorrem mais em função da própria convivência com colegas e líderes do que pelo curso, e também pelo próprio histórico familiar do aprendiz:

M1 - Eu acho que pela convivência e pelo tipo de orientação que eles têm né. O A5 tem pai e mãe, o A2 também, já a A6 tem a irmã, não tem pai, mas já tem o marido... isso vale muito pela vivência de família, porque eu faço minha parte, de resto eles têm que fazer a parte deles (...). O engraçado é que uns se espelham nos outros. O A5 é mais precavido, é mais cuidadoso, eu acho que a família influencia muito, entendeu.

M2 - Você acha que o aprendizado é mais pela própria vivência, pela própria prática? Exato

A fala dos jovens, a seguir, reforça as falas anteriores:

A1 - eu desenvolvi mais na parte técnica, adquirida no hospital, pois o comportamento eu já vim com ele.

A3 - Não eu já tinha, mas com o curso, como posso dizer, o curso deixou ele mais firme. Por que você não pode chegar atrasado, se você chegar mais de 15 minutos do horário, ela mandava voltar, para você ter certeza que não pode chegar atrasada. Tem que cumprir o horário

¹² “X” é um ex-jovem aprendiz na qual foi oferecida uma vaga de emprego na Recepção do Hospital, após o término de sua participação no Projeto

Esta inserção no mundo do trabalho, o cumprimento de horário, a exigência de realizar tarefas, o respeito à hierarquia, o convívio com pessoas diferentes, dentre outros aprendizados, contribuem como oportunidade de vivenciar novas experiências, agregam conhecimento e desenvolvem habilidades nestes jovens. Todas estas vivências lhes propiciam conhecimento do “ambiente” do trabalho.

A Portaria Nº 615, de 13 de Dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) estabeleceu em seu Art. 3º- III - conteúdos a serem desenvolvidos: conhecimentos, habilidades e competências, indicando sua pertinência em relação aos objetivos do programa, público participante a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho.

A fala da Coordenadora do ISBET reforça o objetivo da formação técnico-profissional apontada pela Lei

C1 - capacitar o jovem para o mercado de trabalho, entendendo que, para o mercado de trabalho, o jovem precisa de responsabilidade, disciplina, comunicação, relacionamento interpessoal, além da formação técnica profissional. Por isso que o programa, o Ministério do Trabalho, orienta, a ter uma carga horária para as partes específicas e uma carga horária pra conteúdos gerais.

O Art. 6º do Decreto Nº 5.598 entende que “por formação técnica 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” (BRASIL, 2005). Partindo da determinação do artigo indaga-se de que forma esta construção se efetiva na prática? Como estas matérias se articulam na relação teoria e prática?

Nos resultados da pesquisa com os alunos participantes do programa detectou-se que as matérias não são organizadas metodologicamente entre teoria e prática e com complexidade progressiva. Na fala de alguns alunos se confirma esta afirmativa:

A1 - Ainda não chegamos nesta etapa não.

A5- Ela falou este é o básico e depois que vai aprofundar mais.

A6 - da limpeza a gente ainda não falou.

De acordo com o exposto, os jovens quando questionados se o curso preparava para executar as atividades dentro da empresa, eles pontuaram que ainda não chegaram nesta etapa, que ainda estão realizando o módulo básico e que as específicas é que irão ajudá-los. Um

dado muito relevante neste estudo apresentou-se quando foi identificado que hoje, um ano após o início do projeto, nenhum jovem nem do programa Conservação, Manutenção e Limpeza, nem Auxiliar Administrativo, realizou nenhuma matéria específica. Então fica a interrogação: como realizar a correlação teoria e prática promulgada pela Lei? Abaixo algumas respostas dos participantes que completaram um ano no projeto:

A1 - Não muita coisa. Porque até agora não falaram nada da limpeza. Eles botam filme, conversam, mas até agora de limpeza não falaram nada.

A6 - Porque lá é mais teórica, escreve bastante, conversa sobre o assunto e aqui é diferente, é mais exame de paciente, consultório. No curso, tem mais haver com a área administrativa e aqui mais social.

De acordo com a coordenadora do ISBET:

C1 - A gente trabalha por módulos, módulos mensais vamos primeiro a básica. O que a gente faz começa com algumas básicas, mas não existe uma ordem específica para isso.

Outro elemento que podemos questionar é a formação do docente responsável por ministrar estes cursos. Eles conhecem especificamente cada um destes conteúdos?

Quando questionada se os jovens aprendem a parte específica já no meio do treinamento e não no início, a resposta foi: (C1) “é (...) as pessoas até podem fazer no início, não é uma regra”.

Este princípio evoca muitas indagações, mas uma chama atenção: como ocorre a sistematização deste conhecimento? Visto que se faz necessário articulá-los aos conhecimentos aprendidos com as atividades práticas?

Este ponto é bastante importante, na Lei do Aprendiz e no contrato de trabalho é previsto que: “[...] a parte prática deverá estar metodicamente articulada à teórica”, mas neste ponto existe uma dicotomia, já que na prática não é isto que ocorre. O que se percebe é que o programa desenvolve as disciplinas, independentemente de o jovem estar no início, meio ou fim do programa. Mas se as dimensões teóricas e práticas da formação do aprendiz não são pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos, como desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam compreender as “[...] características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnicos científicos e das atividades técnico tecnológicas específicas à ocupação”, conforme aponta o art. 4 parágrafo 1, da portaria (BRASIL, 2007).

As consequências desta dissociação são que os jovens não percebem a articulação entre teoria e prática, caracterizando para eles dois produtos: emprego com remuneração e curso de “formação“, o que foge da proposta desta política, pois a formação técnica-profissional a que se refere o caput do Art 428, § 4o “caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 2000). Porém, se um ano após ingresso no programa às matérias específicas ainda não tinham sido desenvolvidas, as Monitoras que deveriam ter o papel de correlacionar e acompanhar o desenvolvimento da relação teoria/prática desconhecem o programa, se torna impossível efetivar a organização das tarefas por ordem de complexidade progressiva.

Na realidade, o acompanhamento realizado é para verificar se a tarefa está sendo realizada nos padrões da empresa e o ensino é consequência deste, pois, os jovens verbalizaram que foram orientados logo de início, pelas Monitoras e pelos funcionários mais antigos sobre como realizar as tarefas:

A1 - Meus colegas, foram eles, foram eles que foi... Negócio da limpeza... foram mostrando aonde deve e não deve botar o lixo, onde deve mexer.

A3 - Nos primeiros meses... é... nos primeiros dias elas fazem uma orientação de tudo o que tinha que aprender aqui.

A6 - Todas as coordenadoras do térreo e o “X” também me ajudaram bastante logo de início.

Podemos concluir que se os conteúdos não estão organizados de forma sistematizada, assim como o acompanhamento não está relacionado a cada etapa do programa, a execução e acompanhamento do programa não ocorrem conforme estabelecido no 1º parágrafo do Art. 23 do Decreto 5598:

Na hipótese do ensino prático ocorrer no estabelecimento, será formalmente designado pela empresa, ouvida a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, um empregado monitor responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, em conformidade com o programa de aprendizagem. (BRASIL, 2005)

Outro ponto relativo ao acompanhamento é a articulação do órgão responsável pelas matérias teóricas com os Monitores da empresa, responsáveis pela parte prática, o que também não ocorreu.

As Monitoras foram indagadas se tiveram alguma orientação da instituição formadora e as respostas foram:

M1 - Não, diretamente não.

M2 - Não

No caso do hospital, quem exerce este papel é o gestor da área: Coordenador da Higienização e Coordenador de Recepção/Térreo (para efeito desta pesquisa, conforme já exposto, aqui denominados Monitores: M1 e M2) com o apoio do funcionário mais experiente. Mais uma vez esta orientação e acompanhamento não se apresentam em conformidade com o programa de aprendizagem. O coordenador pouco conhece sobre as etapas ou fases do programa de treinamento teórico deste jovem e sua metodologia para ensinar ao jovem obedece ao mesmo método de como ensina e desenvolve toda a sua equipe de trabalho, independente de fazerem ou não parte do Projeto Jovem Aprendiz.

M1 - Eu tenho regras, primeiro a parte básica depois o consultório...

Após a resposta, o entrevistador indagou se este era um método do Coordenador e se este mesmo método vale tanto para os jovens aprendizes quanto para qualquer funcionário e a resposta foi:

M1 - Sim, eu acho que tem que ser assim. Sim, é desta forma para qualquer funcionário.

Pelo exposto a correlação teoria e prática por meio de uma formação “metódica”, não ocorre em consonância com o que promulga a Lei, pois nem ao menos os Monitores conhecem o ensino teórico, ou seja, o conteúdo da parte específica do programa, conforme já exposto. Sendo assim, a aprendizagem não ocorre de forma articulada com a parte prática e o jovem aprendiz é preparado para o exercício das funções, da mesma forma que qualquer outro funcionário e exerce as mesmas atribuições que os demais. Pode-se concluir que o Projeto Aprendiz é utilizado como fornecedor mão de obra barata e não preenchendo a função social que prevê investimento na formação e desenvolvimento profissional do jovem trabalhador.

O sistema de acompanhamento do desenvolvimento do Jovem Aprendiz, quando levantado na prática o intercâmbio entre a Agência qualificadora e a Empresa, percebe-se que no primeiro ano do projeto este foi realizado por meio de uma ficha de avaliação que foi preenchida pelo Monitor e devolvido a agência. Porém, com o objetivo de identificar se este

processo está sistematizado, questionando se as monitoras realizavam uma avaliação formal encaminhada pela instituição formadora de acompanhamento funcional e uma das Monitoras respondeu que este ano ainda não. Novamente a monitora estava sendo indagada se ao realizar esta avaliação ela repassa ao jovem aprendiz sua considerações/feedback e a resposta foi:

M1 - Não. Só preencho e envio. Os primeiros foram feitos... nesse segundo grupo agora ainda não foi feito isso.

Quando os jovens eram questionados se a Monitora também atua em sua orientação e acompanhamento, a resposta foi:

A1 - Também, foi ela a primeira que foi mostrando a gente, ela foi ensinando, tudo que deve mexer aonde não deve mexer, e depois ela botou a gente com algumas meninas, para ver como elas fazem, para depois poder fazer.

Como se pode perceber o acompanhamento diz respeito à execução da tarefa e não um efetivo acompanhamento e feedback com reforço positivo ou uma reorientação. A falta de conhecimento por parte dos Monitores, atrelada à falta de articulação entre teoria e prática, contribui para o questionamento de como esta qualificação está estruturada?

Outro aspecto levantado durante a entrevista estava com relação à motivação do Jovem Aprendiz com a função e projeto. Segundo a Coordenadora, a motivação influencia muito:

C1 - se ele se sente motivado por alguma coisa na empresa, ele tem a capacidade de melhorar (...) agora o que vai motivá-lo é uma coisa muito subjetiva. Às vezes pode ser melhores salários, o chefe, o exemplo.

Neste quesito o elemento determinante é o seu gestor, Monitor, elemento este identificado nas falas apresentadas anteriormente. Segundo a coordenadora do ISBET:

C1 - é impressionante como faz diferença para eles. Seja Gestor de qualquer área quando se incentiva, mostra os caminhos, o que se deve e não deve fazer, quando se apóia, elogia, eleva a autoestima, o jovem sente estímulo para continuar, para acertar, ir em frente.

Durante a entrevista, ficou evidente a preocupação diferenciada, mais pessoal da Monitora dos funcionários da limpeza do que da Monitora de Recepção. A conduta da

primeira envolve uma orientação “comportamental” além da técnica, conforme já apresentado em sua fala.

Ao longo do processo de relato dos itens analisados, foi percebida a necessidade de voltar aos jovens participantes do projeto e aprofundar alguns dados. Este encontro ocorreu um ano após o início deste grupo no projeto. E quando solicitados a realizar uma avaliação do que aprenderam com o programa e os relatos foram os seguintes:

A1 – aprendi muito. Não só na limpeza, mas também com as pessoas. A ouvir as críticas para poder melhorar.

A3 – Eu me tornei uma pessoa mais responsável, a ter responsabilidade de cumprir a meta até o final, não chegar atrasada, não faltar e manter meus comprometerimentos.

O participante A1, ao ser indagado se estes conhecimentos foram adquiridos com o curso, obtivemos a seguinte resposta:

A1 - Não muita coisa, porque até agora eles não falaram da limpeza. Eles botam filme, conversam essas coisas assim, mas da limpeza eles não falaram nada. Até agora eles não falaram nada. Aprendi a estudar e trabalhar ao mesmo tempo e comecei a fazer um curso de enfermagem.

Mediante o exposto, fica evidente que o aprendizado destes jovens ocorreu por meio do desenvolvimento mais de habilidades e atitudes (competências relacionais e sociais) do que por competência técnica e cognitiva (conhecimentos). Sendo assim, esta lacuna de conhecimento técnico-funcional do curso de formação em relação às necessidades específicas da função a ser desempenhada, em ambos os programas: Conservação, Manutenção e Limpeza e Auxiliar Administrativo, gerou para a organização a responsabilidade de ensinar as competências técnico-funcionais diretamente no ambiente de trabalho e demonstrou que o programa não qualifica e sim, desenvolve algumas competências amparadas pela conscientização da responsabilidade, da ética, da cultura, das relações humanas, da prática, do que se deseja e precisa para a execução de seu papel, com programas curtos, rápidos e genéricos. Portanto a “formação profissional” estabelecida pela Lei da Aprendizagem pode ser questionada, assim como de acordo com o discurso de Deluiz (2001) a dimensão ética-política das competências desenvolvidas. Ou seja, a divergência de se preparar o profissional competente e de preparar o cidadão para o trabalho.

Para confirmar o exposto aponto a fala de alguns dos entrevistados, como: saber lidar com as pessoas, simpatia com as pessoas, postura e comportamento. Um bom exemplo disto é o aproveitamento interno dentro da organização dos aprendizes, onde o conhecimento técnico aprendido durante a participação no projeto, não lhe garante novas oportunidades, mas sim, o seu comportamento durante este período. Porém, nem sempre este comportamento foi desenvolvido pelos programas e sim os jovens já os trazem de casa.

De acordo com as falas das monitoras e da coordenadora do ISBET é possível considerar que a postura profissional está diretamente relacionada à educação que cada um traz consigo do ambiente familiar e que muitas vezes estes jovens nem imaginam o quanto estes ensinamentos serão úteis ao longo de sua trajetória profissional. Respeitar as pessoas, honrar compromissos, ser pontual, zelar pelo que é seu e o que é dos outros, saber se comportar em público, cumprir normas e prezar pelas relações e pela organização, são alguns exemplos de postura e fazem diferença na hora de contratar ou de promover um profissional.

Portanto, a forma como a aprendizagem é conduzida cria um terreno propício para a prática da polivalência de acordo com os discursos sobre a “pedagogia das competências” (RAMOS, 200). A partir do discurso do “aprimoramento constante”, “enriquecimento do currículo”, “saber informática”, “aprender idiomas”, ocorre a aquisição de inúmeras habilidades. O currículo dos programas de formação do projeto jovem Aprendiz, é um exemplo disto: Relações Humanas, Cidadania e Ética, Empreendedorismo, Empregabilidade, Rotinas Administrativas, Leis Trabalhistas, Educação ambiental e Atividades Culturais, dentre outras.

Se junta a isto a execução de tarefas fragmentadas e mecânicas, carregada de uma visão preconceituosa que recai sobre os jovens como se ocupassem uma posição “diferenciada” no contexto organizacional. Desta forma, o curso é um mecanismo que possibilita formar os jovens aprendizes de acordo com os objetivos e interesses do mercado.

Sendo assim, pode-se dizer que os conteúdos desenvolvidos permitem uma formação inicial fragmentada, mecânica e superficial para o exercício de tarefas repetitivas, cansativas e que muitas vezes estão em desacordo aos pressupostos da própria Lei da Aprendizagem.

5. CONCLUSÃO

A primeira constatação nesta pesquisa é que a Lei do Aprendiz apresenta um caráter inovador, propiciando ao menor jovem, uma oportunidade de trabalho com direitos e garantias trabalhistas, visto que todos os jovens já haviam iniciado suas atividades laborais antes de ingresso no programa, mas sem nunca ter efetivado um registro em carteira. Mas quando se indaga se esta proposta atende aos interesses dos jovens de obter trabalho atrelado a uma formação profissional, existe um desencontro entre os interesses desses jovens, da organização e do agente formador, além de fortes distorções entre o proposto pela Lei da Aprendizagem e o realizado.

Ao ser analisada neste estudo, como ocorre na prática esta preparação técnica, ficam expostas de forma muito clara suas fragilidades. A primeira inicia-se já na proposta da Lei: “captar e desenvolver programas que atendam às expectativas do jovem aprendiz de uma qualificação que lhe garanta emprego e ao mesmo tempo garanta para as Organizações, em um mercado competitivo, mão de obra preparada” (BRASILIA, 2011, p. 11). Esta dicotomia de interesses está construída em um cenário de relações sociais de interesses e resultados ambíguos e distantes. E neste jogo de poder, a força do interesse do empresariado pelo resultado é maior do que a do indivíduo ou de um grupo de trabalhadores. Além do que, como garantir emprego em um cenário onde até mesmo os que estão há muito inseridos no mercado de trabalho não conseguem oportunidades quaisquer de trabalho e muito menos uma oportunidade em sua área de formação.

A pesquisa também deixa clara a falta de conhecimento dos jovens participantes do processo, da proposta do programa, dos objetivos da Lei e o papel dos envolvidos.

Quanto à inserção social dos que necessitam de emprego pela promoção do direito à qualificação, esta proposta também não torna mais promissor o futuro da nova geração de acordo com o que promulga o Ministério do Trabalho com relação à Lei do Aprendiz (BRASILIA, 2011 p.10). Não somente pela qualidade da formação, mas também por ignorar, como demonstraram os dados da pesquisa, o desejo e interesses dos jovens em busca de emprego. Esta não observância leva os jovens a aceitarem qualquer proposta, o que gera desinteresse em querer dar continuidade nesta atividade/formação. Aqui vale ressaltar que eles aceitam por que não lhes é oferecida outra alternativa. Desta forma, sua motivação está em obter uma oportunidade de ingresso em uma empresa com direitos trabalhistas e conseguir comprovação de experiência em carteira para facilitar a busca de outras vagas de trabalho. E também, para os mais motivados e com comportamentos julgados as necessidades da

organização, talvez surja um convite para ocupar uma vaga dentro da própria organização. Os cursos de formação propiciados pela Lei do Aprendiz devem desenvolver competências no jovem para o mercado de trabalho e a atividade prática no local de trabalho deve funcionar como parte da progressão intelectual e profissional deste jovem. Mas, pelo exposto, para as organizações, o curso é uma maneira de formação de acordo com os seus objetivos e interesses e não promove de fato a inserção desses jovens de uma maneira qualificada para o mundo do trabalho, apenas supre uma situação emergencial que fica a meio termo entre uma formação e um emprego temporário em funções muitas vezes subalternas, visto que atendem as necessidades de operação da organização.

Porém, deve-se levar em consideração que os jovens que participam do Projeto Jovem Aprendiz não são passivos diante deste quadro, pois é por meio dessa experiência concreta, que predomina a luta pela transformação das relações. Dentro da empresa, o jovem aprendiz possui um espaço de sociabilidade, de relações, de contato com pessoas, que o faz captar o sentido da coletividade e ao unir-se a outros jovens que enfrentam e vivem o mesmo cenário, com as mesmas dificuldades. Assim, mesmo sob a influência dos interesses empresariais, o jovem aprende a enfrentar estes dilemas. Prova disso são as oportunidades conseguidas por alguns participantes do projeto e as falas que reforçam a existência de alguns comportamentos essenciais para o enfrentamento desta realidade.

Outro ponto diz respeito à criação de uma aprendizagem processual, com uma formação teórica, conceitual, com desenvolvimento de competências cognitivas e intelectuais. Esta não ocorreu de forma inicial, sistematizada e continuada por meio de atividades oferecidas pela agência qualificadora, e sim no dia a dia, com os colegas de trabalho, na própria execução das atividades no local de trabalho.

Talvez seja necessário rever algumas características da Lei como, por exemplo, a parceria com instituições qualificadas em formação técnico-profissional, estão estas preparadas para cumprir com seu papel? Uma análise criteriosa das condições desta aprendizagem, assim como do cumprimento do programa, e também da própria grade de conteúdo se faz necessário. Ou seja, um olhar mais próximo dos órgãos reguladores por meio de controle e acompanhamento do que efetivamente está sendo abordado e uma análise profunda das matérias e conteúdos de cada programa e a forma como são apresentados a estes jovens. Não somente por meio de alterações legais, mas com sistemas de acompanhamento que envolva os jovens e seus monitores. E em paralelo a criação de mecanismos de avaliação de forma e conteúdo dos programas ministrados visando garantir uma qualificação para a vida profissional e não para um momento de vida e assim permitir uma maior adequação deste

programa com a proposta de lei.

Outra sugestão seria que os educadores da instituição formadora e os monitores do local de trabalho compartilhassem do planejamento e as decisões relativas a esta formação, por meio de troca de informações do desenvolvimento do aprendiz e replanejamento das ações. E também, que durante esta formação existisse uma estreita relação entre monitor e agencia qualificadora, para que os módulos específicos sejam relacionados com as atividades desenvolvidas na empresa e assim se faça cumprir a articulação teoria e prática proposta na Lei. Inovador seria se estivesse disponível para ambos: empresa e agencia qualificadora, um canal de comunicação online com informações e “diálogo” entre os profissionais envolvidos nesta formação.

De acordo com o programa vivenciado pelos jovens aprendizes, fica claro que não existe a articulação entre Educação e Trabalho e que a proposta da Lei formaliza uma associação, mas de acordo com o programa e os resultados que serão apresentados, fica evidente a forma funcionalista da Educação para o Trabalho. Por tudo isso defendo uma formação que crie oportunidades de desenvolvimento do indivíduo em todas as suas potencialidades e não somente de competências pontuais que atendam aos interesses de uma minoria.

6. REFERÊNCIAS

ASMUS, C. I. R. F.; RAYMUNDO, C. M. R.; BARKER, S. L.; PEPE, C. C. C. A. & RUZANY, M. H. (2005). **Atenção integral à saúde de adolescentes em situação de trabalho: lições aprendidas**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 953-960.

ANDRADE, Carla Coelho de; AQUINO, Luseni Maria C. de; Juventude como Questão Social e o Jovem como Sujeito de Políticas Públicas no Brasil. In: **Políticas públicas em questão**. JUNIOR, Geraldo Biasoto Junior; SILVA, Luiz Antonio Palma e (Org.) – São Paulo: FUNDAP, 2011.

_____. CASTRO, Jorge Abrahão de; (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília. IPEA, 2009.

AQUINO, Luseni. A Juventude como foco das políticas públicas. In: **Juventude e políticas sociais no Brasil**. CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de e ANDRADE, Carla Coelho de (Org.) – Brasília: IPEA, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Decreto Lei nº 5.452. 01 de maio de 1943. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2398652/art-428-consolidacao-das-leis-do-trabalho-decreto-lei-5452-43>>. Acesso em: abr. 2011.

BRASIL. **Lei 9.394. Diretrizes e Bases da Educação**. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>, Acesso em: Nov. de 2010

BRASIL. **Lei do Aprendiz - LEI Nº 10.097**, de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm>. Acesso em: mai.2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000**. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: mai.2011.

BRASIL. **Decretoº 5.598**, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: Jan, 2013

BRASIL. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, **Lei nº 11.129/2005**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: jan. 2013.

BRASIL. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Portaria nº 615**, de 13 de Dezembro de 2007. Disponível em: <
http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B62D40E012B63156EDE4734/p_20071213_615.pdf >. Acesso em: jan. 2013

BRASIL. **IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2009)**. Disponível em <
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/comentarios2009.pdf> >. Acesso em dez. de 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010

BRASIL. **Secretaria Nacional da Juventude. Marcos da Política Nacional de Juventude** Disponível em <<http://www.juventude.gov.br/marcos> >. Acesso em dez.2012

BRASIL. **Portaria MTE nº- 723, de 23 de abril de 2012**. Disponível em <
<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A36A27C140137709B066818B2/Portaria%20MTE%20n%C2%BA723,%20de%2023%20de%20abril%20de%202012.pdf> >. Acesso em fev.2013

BRASILIA. **M294 - Manual de Aprendizagem: O que é necessário saber para contratar um aprendiz** / Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. 7. ed. rev. e ampliada. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2011. 84 p –. –. Disponível em: <
<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A31190C1601311F8633B62F14/manual-aprendizagem-MTE-web2.pdf> >. Acesso em: fev.2012.

BUENO, Vilma Ferreira & PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Os empresários e as exigências de letramento dos trabalhadores**. In: QUARTIERO, Elisa Maria & BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). Educação Corporativa – Mundo do Trabalho e do Conhecimento: aproximações Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez Editora, 2005 (322p.).

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão; KANSO, Solange. A Demografia dos Jovens. In: **Políticas públicas em questão**. JUNIOR, Geraldo Biasoto Junior; SILVA, Luiz Antonio Palma e (Org.) – São Paulo: FUNDAP, 2011.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e políticas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 N ° 24. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf> >>. Acesso em: jan. 2013

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Cunha da. **Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira.** In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, cultura e participação.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CURY, Beto. Os muitos desafios da política nacional de juventude. In: AVRITZER, Leonardo (Org.). **Experiências nacionais de participação social.** São Paulo. Cortez, 2009.

DELUIZ, Neise. **A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 1996.

_____. **Inovações tecnológicas e mudanças no conteúdo do trabalho: implicações para o setor terciário.** Rio de Janeiro, 1993. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, UFRJ.

_____. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p.13-25, set./dez., 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Juventude: trabalho, escola e desigualdade.** 63-82 jul/dez 2008

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.** In *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, agosto/97.

_____. SILVA JR. João dos Reis. **Educação profissional numa sociedade sem empregos.** In: *Cadernos de Pesquisa* no. 109, mar/2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. **Construindo o Conceito de Competência.** RAC, Edição Especial, 2001.p. 183-196.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas.** In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, cultura e participação.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GONZALES, Wânia R. C. e OLIVEIRA, Maria Beatriz S. C. **Currículo por competências na área de biodiagnóstico: desafios de implantação.** *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: EPSJV, v. 4, n. 1, p. 131-142, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r129.pdf>>. Acesso em: abr.2013.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-142.

HON – **Hospital de Olhos de Niterói**. Disponível no site: <www.hon.com.br>. Acessado em 09/2011.

ISBET – **Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://isbet.org.br/quem-somos-2/historia/>>. Acesso em: mai.2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e Competências no trabalho e na escola**. **Boletim Técnico SENAC**. Rio de Janeiro: v. 28, n. 2, p. 03-11, maio/ago, 2002.

_____. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 29, n. 1, p. 16-27, 2003.

_____. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação. Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003 (Anexo). Disponível em: < <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>>. Acesso em: dez.2012

LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. ; LEMOS, C. ; ISSBERNER, Liz .Rejane ou LEGEY, Liz Rejane I. . **Desafios e Oportunidades da Era do Conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 60-66, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas**. In: LIBÂNEO, J. C. [et alli]. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Licínio C.. **A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”**. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 15, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a04.pdf>>. Acesso em: abr. 2013.

LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata; SILVA, Carla Regina. **Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p.114-130, set. 2006.

MACIEL, Adriana Perim e MENDONÇA. Helenides. **Educação para o trabalho e COPING: Um estudo com jovens aprendizes**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 351-372, jul./dez. 2010.

MARQUES, Vera. **Informativo de Aprendizagem: Aprendiz Legal**. Fundação Roberto Marinho, 2010 Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aprendizlegal.org.br%2Fservices%2FDocumentManagement%2FFileDownload.EZTSvc.asp%3FDocumentID%3D%257B04F36432-742A-4ABB-BF6C-45A3C4239DDF%257D%26ServiceInstUID%3D%257BD25FA7AF-4B96-48D9-8EDC-57E6A37A4FF4%257D&ei=LOHAUJuiC4ak8QS9woCIDQ&usg=AFQjCNE_bPyUYNrqHkFINGFITcyn_jASVA Acesso em 05/12/2012

MEDINA, Gabriel. **As juventudes querem disputar os rumos do Brasil: a 2ª Conferência Nacional de Juventude**. Segunda Conferência Nacional da Juventude. 2011 Disponível em: < <http://www.juventude.gov.br/conferencia/noticias-outras/16-12-2011-artigo-as-juventudes-querem-disputar-os-rumos-do-brasil-a-2a-conferencia-nacional-de-juventude-gabriel-medina/>>. Acesso em: dez. de 2012

NOVAES, Regina. **Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida. São Paulo, outubro de 2007.

_____. Prefácio. In: CASTRO, Jorge Abrahão de, AQUINO, Luseni Maria C. de e ANDRADE, Carla Coelho de (ORG). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, IPEA, 2009.

OIT. **Tendências Mundiais de Emprego 2012**. Disponível em: < <http://www.oitbrasil.org.br/content/tend-ncias-mundiais-de-emprego-2012> >. Acesso em nov. de 2012

ONU. **OIT prevê piora na taxa de desemprego juvenil mundial para os próximos cinco anos**, set/2012. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/oit-preve-piora-na-taxa-de-desemprego-juvenil-mundial-para-os-proximos-cinco-anos/> >. Acesso em: nov. de 2012

OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. **Jovens Aprendizes: aspectos psicossociais da formação para a vida** Curitiba, 2010. Disponível em: < <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24197/Dissertacao%20Lygia%20verso%20final.pdf?sequence=1>>. Acesso em out. de 2011

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÉREZ, Gómez. **Reinventar La escuela, cambiar La mirada**. Cuadernos de Pedagogia. Nº 368, mayo 2007. págs. 66-71. In: SACRISTÁN, José Gimeno & COLS. **Educación por competencias – O que há de novo**. Ed. Artmed, 2011.

RAITZ, T. R; PETERS, L. C. F. **Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família**. Revista Psicologia e Sociedade, v. 20, n. 3. Florianópolis, set/dez, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais**. Boletim Técnico SENAC. Rio de Janeiro: v. 27, n. 3, p. 26-35, setembro-dezembro, 2001.

_____. **Opinião Qualificação, competências e certificação: visão educacional**. In: Formação Maio de Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. 2001

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RESENDE, Enio J. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade**. Qualitymark. 2ª ed. Rio de Janeiro: 2003

RODRIGUÉZ IBARRA, J. C. **El asfalto, La red y las aulas**. El País. 28-3-2008. In: SACRISTÁN, José Gimeno & COLS. **Educar por competências – O que há de novo**. Ed. Artmed, 2011.

SCHWARTZ, Yves. De la “Qualification” à la “Compétence”. In: Education Permanente, n.123, PP 125-138, 1995 In: Ramos, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno & COLS. **Educar por competências – O que há de novo**. Ed. Artmed, 2011.

SALM, Claudio (Mod.) **Discutindo a Qualificação da Mão de Obra**. In: **Políticas públicas em questão**. JUNIOR, Geraldo Biasoto; SILVA, Luiz Antonio Palma e. FUNDAP. São Paulo, 2011.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA Vini Rabassa da. **Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios**. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011

SOARES, Ozias de Jesus. **Juventude e Trabalho: notas e reflexões sobre a forma o profissional mediada pela “Lei do Aprendiz” (Lei 10.097/00)**. ISSN: 1808-799x, ano 7, número 8, 2009.

SOARES Alexandre B. (Org.); Irene Rizzini & Malcom Bush (coordena o). **Juventude e eles com o mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CIESP; Rio de Janeiro: PUCRIO, 2010.

SOUZA, Donaldo Bello de. **A escola como empresa: sinonímia e tecnicismo**. In:

QUARTIERO, Elisa Maria & BIANCHETTI, Lucídio (ORG.). Educação Corporativa mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: CORTEZ, 2005.

UNICEF - O Direito de Ser Adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Situação da Adolescência Brasileira 2011. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf Acesso em: fev de 2012

VELASCO, Erivã Garcia. **Jovem e Qualificação Profissional: Programas e trajetórias de Jovens em busca do primeiro emprego em Mato Grosso.** Tese (Doutorado Universidade Federal do Maranhão). São Luís, 2007. Disponível em: http://www.gaepf.ufma.br/site/producao_cientifica_userview/download.php?id=125. Acesso em: jan de 2013

VIEIRA, Joice. **Transição para a vida adulta em São Paulo:** cenários e tendências sócio-demográficas. 2009. 208 f.. Campinas, 20