

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**POLÍTICAS PARA A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL
DE JOVENS:**

Estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas
em um Programa de Aprendizagem

Paula Elizabeth Nogueira Sales

Agência de Fomento: Fundação de Amparo à
Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Belo Horizonte
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Paula Elizabeth Nogueira Sales

**POLÍTICAS PARA A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL
DE JOVENS:**

Estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas
em um Programa de Aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Belo Horizonte
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S163p

Sales, Paula Elizabeth Nogueira

Políticas para a capacitação profissional de jovens: estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem / Paula Elizabeth Nogueira Sales. – Belo Horizonte, 2010. 213 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Educação.

Bibliografia.

1. Formação profissional. 2. Aprendizagem. 3. Jovens. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

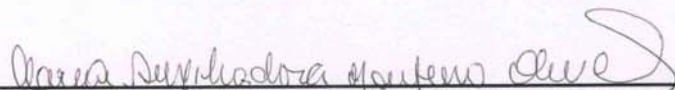
CDU: 377

Bibliotecária : Simone Ângela Faleiro van Geleuken – CRB 6 /1661

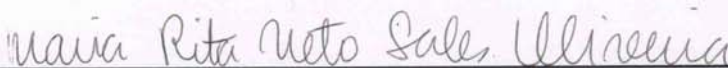
Paula Elizabeth Nogueira Sales

Políticas para a capacitação profissional de jovens: estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem

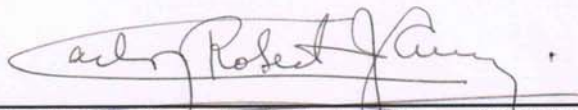
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.



Profa Doutora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira - Orientadora (PUC Minas)



Profa Doutora Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET/MG)



Prof Doutor Carlos Roberto Jamil Cury (PUC Minas)

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2010.

*Dedico esse trabalho especialmente
a Maurice e Teresinha, meus pais, pelo
apoio e incentivo constantes e amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à minha orientadora, Prof^a. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, que acolheu e apoiou esta pesquisa desde o meu ingresso no mestrado. Orientadora sempre presente e envolvida, contribuiu sobremaneira para a minha formação enquanto educadora e pesquisadora, tornando-se referência essencial pela sua postura crítica, rigor científico, além do seu carinho, amizade e generosidade. Agradeço também pelas pesquisas e produções conjuntas, as quais resultaram em ricas experiências e aprendizado profícuo.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Carlos Roberto Jamil Cury (PUC Minas) e Prof^a. Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET-MG), pela honra de tê-los na defesa da dissertação. Ao Prof. Cury, que além de membro da banca e professor do mestrado, teceu valiosas considerações, sugestões e críticas, quando da qualificação do projeto de pesquisa.

Ao Centro Salesiano do Menor (CESAM), pela oportunidade de realizar a pesquisa no Programa Adolescente Aprendiz. A toda sua equipe pela atenção e acolhimento, em especial, aos Aprendizes, Educadores e Coordenadores da Aprendizagem, cuja colaboração e participação foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À empresa CEMIG, pela autorização concedida para pesquisar as atividades prático-profissionais da Aprendizagem no setor de Recursos Humanos/Administração de Pessoal, cuja direção e equipe demonstraram receptividade, atenção e prontidão para atender às demandas da pesquisa. Agradeço, especialmente, aos Aprendizes, Coordenação da Aprendizagem, Direção e Tutores pelas contribuições essenciais.

À Superintendência Regional do Trabalho e Emprego, em especial à gestora da Aprendizagem Elvira Cosendey, pelo apoio e atenção concedidos à pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pelo apoio institucional e financeiro a esta pesquisa.

No âmbito familiar, a Maurice, Teresinha, Vitor e Cláudio – pai, mãe e irmãos – pelo convívio, apoio carinhoso e amor. Ao companheiro Cadu, pelo amor, dedicação e valiosa contribuição humana e intelectual ao longo dos nossos anos de convivência.

Por fim, agradeço a Deus e a todos aqueles que compartilharam comigo a alegria, o amor e a torcida pelo sucesso.

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire¹

¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 78.

RESUMO

A Aprendizagem Profissional, pautada pela Lei da Aprendizagem – n. 10.097/2000 – foi investigada nesta pesquisa, que teve como objetivo analisar as relações entre as atividades teóricas e práticas, no âmbito da capacitação profissional de jovens, em um Programa de Aprendizagem. Essa Lei obriga grandes e médias empresas a contratar jovens aprendizes e promover formação técnico-profissional, por meio, tanto de aulas teóricas em uma entidade de formação profissional, quanto de atividades práticas realizadas no ambiente profissional. A pesquisa foi realizada em um Programa de Aprendizagem desenvolvido pelo Centro Salesiano do Menor, em parceria com a empresa CEMIG, em Belo Horizonte. A investigação que foi desenvolvida é de natureza quali-quantitativa e sua abordagem metodológica principal é a do estudo de caso. Foram pesquisados diferentes sujeitos envolvidos no Programa em pauta: jovens aprendizes, educadores, gestores da instituição de formação profissional, da empresa e da Superintendência Regional do Trabalho. Cabe destacar, que apesar da relevância de todos esses participantes para a compreensão do objeto de pesquisa, o estudo focou mais nos sujeitos diretamente ligados às atividades teóricas e práticas, a saber: aprendizes, educadores e tutores. Dentre as fontes para a coleta de dados, optou-se por utilizar: pesquisa documental, questionário, entrevista semi-estruturada e observação livre. Através da pesquisa bibliográfica e virtual, constatou-se que existem poucos estudos sobre os Programas de Aprendizagem, principalmente aqueles que são desenvolvidos por organizações da sociedade civil. A análise dos documentos normativos, referentes ao Programa de Aprendizagem, e as observações realizadas mostraram a preponderância da prática sobre a teoria, já que a carga horária mínima exigida para as atividades teóricas é de apenas 25%. A análise dos dados coletados por meio de questionários e das entrevistas indicou que a maior parte dos aprendizes, educadores e gestores consideram importantes, para a formação cidadã e profissional dos aprendizes, tanto as atividades teóricas, quanto as atividades práticas da Aprendizagem. Muitos deles também afirmaram que existe articulação entre tais atividades, mas essa posição não é consensual, variando conforme o entendimento do que seja formação teórica e prática. Aqueles que compreendem tal formação de maneira ampla, indo além de um simples treinamento prático, afirmaram que existe interação entre as atividades teóricas e práticas. Já os sujeitos que a percebem como tendo uma finalidade específica de capacitação para o trabalho na empresa consideraram que existe pouca articulação. Os jovens, especialmente, atribuíram grande importância às atividades práticas, super valorizando essa, em detrimento da teoria, desarticulando a formação teórica geral da formação técnica instrumental. Isso pode ser reflexo de uma cultura pragmatista e utilitarista em que vivem.

Palavras-chave: Lei da Aprendizagem. Programa de Aprendizagem. Relação Teoria-Prática.

ABSTRACT

The Professional Apprenticeship guided by then Brazilian Apprenticeship Law was investigated in this study aiming at analyzing the connections between the theoretical and the practical activities, as far as a professional training of young people in an Apprenticeship Program is concerned. This law imposes the large and medium companies to hire young apprentices, including promoting their technical and professional training by means of theoretical classes in a professional training organization, as well as practical activities carried out in a professional environment. The research was conducted in an Apprenticeship Program developed at Centro Salesiano do Menor, with shared responsibilities with CEMIG, the major regional electric energy supply company in Belo Horizonte. The developed research had a quali-quantitative nature and its main methodological approach was case study. Different individuals were investigated in the program: young apprentices, educators, managers of the professional training institution. Representatives from CEMIG and from the Superintendência Regional do Trabalho were also included. The main focus of interest of the study, however, were those individuals directly related to the theoretical and practical activities, namely apprentices, educators and tutors. Data for the research were gathered by means of analyses of relevant documents, semi-structured interviews and questionnaires, plus free observation of the context. Bibliographic search demonstrated that only few studies about Apprenticeship Programs, especially those that are developed by civil society organizations, area available. The analysis of the correspondent normative documents and the observations performed showed a preponderance of the practical activities over the theoretical ones, since the minimum of hours dedicated to the theoretical activities was only 25% of the total. The majority of the respondents also considered important, besides the theoretical and practical activities, the contents related to the civic and professional education of the apprentices, which some stated to be linked to the technical ones. Those who consider education broadly, going beyond a simple practical training, said also that there are interactions between the theoretical and practical activities. On the other hand, people that perceive it as having only a specific purpose of developing working skills, recognized only little articulation between those contents. Young people mainly attached great importance to practical activities, over valuating them instead of the theoretical contents, disconnecting the general theoretical education of the instrumental technical training. This may be a reflection of the pragmatic and utilitarian culture in which they live.

Key-words: Apprenticeship Law. Apprenticeship Program. Theory-practice connection

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Corporações de Ofício	25
Figura 2: Curtume - Casa Pia	28
Figura 3: Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (final século XIX)	29
Figura 4: Marcenaria - Asilo de Meninos Desvalidos	30
Figura 5: Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná	31
Figura 6: Educação Física - Escola de Aprendizizes Artífices de Natal	32
Figura 7: Escola Senai Taubaté (São Paulo)	35
Figura 8: Elétrica-CEFET/RS.....	36
Figura 9: Presidente Lula – Conf. Nacional da Aprendizagem.....	42
Figura 10: Relação entre os atores envolvidos na Aprendizagem.....	73
Figura 11: Curso Básico de Capacitação.....	85
Figura 12: Curso Básico de Capacitação.....	85
Figura 13: Aula de Língua Portuguesa	87
Figura 14: Aula de Informática	88
Figura 15: Oficina de Contação de Histórias.....	88
Figura 16: Aula de Educação Física	89
Figura 17: Aula de Hidroginástica	89
Figura 18: Atividade Livre – Futebol.....	89
Figura 19: Atividade de Arquivamento.....	111
Figura 20: Organização de Documentos	112
Figura 21: Atendimento Telefônico	112
Figura 22: Realização de Fotocópias.....	113
Figura 23: Tarefas no Computador.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Aprendizizes contratados em MG – 2000 a 2009	59
Gráfico 2: Aprendizizes contratados por sexo em MG – 2000 a 2008	59
Gráfico 3: Aprendizizes contratados por idade em MG – 2000 a 2008	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características do Programa de Aprendizagem.....	52
Quadro 2: Principais Legislações relacionadas à Aprendizagem, a partir de 2000.....	54
Quadro 3: Tipos de Entrevistas Realizadas	80
Quadro 4: Categorias e Subcategorias de Análise.....	81
Quadro 5: Descrição das Medidas Estatísticas	82

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Sexo dos Aprendizes.....	91
TABELA 2: Idade dos Aprendizes.....	92
TABELA 3: Estado Civil dos Aprendizes.....	93
TABELA 4: Aprendizes que Possuem Filhos	93
TABELA 5: Tempo no Trajeto Casa, Trabalho e Escola.....	94
TABELA 6: Quantidade de Conduções Utilizadas no Trajeto.....	94
TABELA 7: Meios de Transporte Utilizados.....	95
TABELA 8: Rede de Ensino na qual Estudam.....	96
TABELA 9: Nível de Escolaridade	96
TABELA 10: Série/Ano Cursado.....	96
TABELA 11: Realizam Outros Cursos	97
TABELA 12: Quantidade de Moradores nas Casas dos Aprendizes	97
TABELA 13: Quantidade de Moradores que Trabalham.....	97
TABELA 14: Pessoas que Trabalham.....	98
TABELA 15: Renda Familiar	98
TABELA 16: Aprendiz Chefe de Família.....	99
TABELA 17: Aprendiz que Mora com os Pais.....	99
TABELA 18: Pais Trabalham	99
TABELA 19: Nível de Escolaridade da Mãe	100
TABELA 20: Nível de Escolaridade do Pai.....	100
TABELA 21: Concentração dos Gastos dos Aprendizes	102
TABELA 22: Participação na Pesquisa (Entrevistas)	102
TABELA 23: Sexo dos Educadores	103
TABELA 24: Idade dos Educadores	103
TABELA 25: Estado Civil dos Educadores	103
TABELA 26: Educadores que Possuem Filhos.....	104
TABELA 27: Nível de Escolaridade	104
TABELA 28: Cursos de Graduação	104
TABELA 29: Modalidades de Pós-Graduação Cursada	105
TABELA 30: Conteúdos e Disciplinas Ministrados no Programa.....	105
TABELA 31: Carga Horária de Trabalho Semanal no Programa.....	105
TABELA 32: Tempo de Docência	106
TABELA 33: Tempo de experiência no Programa	106
TABELA 34: Lecionam em outra Instituição	106
TABELA 35: Atividades em outra Instituição	107
TABELA 36: Outras Atividades Educacionais.....	107
TABELA 37: Outras Atividades Profissionais.....	107
TABELA 38: Participação na Pesquisa (Entrevistas)	108
TABELA 39: Sexo dos Tutores	116
TABELA 40: Idade dos Tutores.....	116
TABELA 41: Nível de Escolaridade	116
TABELA 42: Possuem Pós-Graduação.....	117
TABELA 43: Participação na Pesquisa (Entrevistas)	117
TABELA 44: Importância Atribuída às Aulas Teóricas - Aprendizes.....	120
TABELA 45: Carga Horária Teórica - Aprendizes.....	121
TABELA 46: Importância Atribuída às Aulas Teóricas - Educadores	122
TABELA 47: Carga Horária Teórica - Educadores	123

TABELA 48: Conhecimento da Teoria - Tutores	123
TABELA 49: Importância Atribuída às Atividades Práticas - Aprendizes.....	135
TABELA 50: Carga Horária Prática - Aprendizes.....	137
TABELA 51: Importância Atribuída à Prática - Tutores	137
TABELA 52: Carga Horária Prática - Tutores	137
TABELA 53: Conhecimento da Prática - Educadores	138
TABELA 54: Aplicação dos Conhecimentos Teóricos - Aprendizes	145
TABELA 55: Articulação entre Teoria e Prática - Educador.....	145
TABELA 56: Importância Atribuída ao Programa de Aprendizagem - Aprendizes	155

LISTA DE ABREVIATURAS

art. – artigo
ed. – edição
n. – número
org. – organizador
p. – página
v. – volume

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BH – Belo Horizonte
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CDL – Câmara de Dirigentes Lojistas
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMIG – Companhia Energética de Minas Gerais
CESAM – Centro Salesiano do Menor
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE – Conselho Nacional de Educação

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESFL – Entidade Sem Fins Lucrativos
ESPRO – Associação de Ensino Social Profissionalizante
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FECTIPA – Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
PL – Projeto de Lei
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ – Plano Nacional de Qualificação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SNA – Serviço Nacional de Aprendizagem
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
SRTE – Superintendência Regional do Trabalho e Emprego

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Apresentação e Contextualização do Objeto de Pesquisa	17
1.2 Justificativa.....	21
1.3 Questões da Pesquisa.....	22
1.4 Objetivos.....	23
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, IMPASSES E PERSPECTIVAS	24
2.2 A Formação para o Trabalho no Brasil Colônia (1500-1822).....	24
2.3 A Formação Profissional no Brasil Império (1822-1889).....	29
2.4 A Expansão do Ensino Profissional no Período Republicano.....	30
2.4.1 A Primeira República (1889-1930)	30
2.4.2 A República entre os anos de 1930 e 1985.....	34
2.5 A Educação Profissional na Atualidade	37
3 JUVENTUDE E TRABALHO: POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO E A LEI DA APRENDIZAGEM.....	45
3.1 Juventude e Mercado de Trabalho.....	45
3.2 Lei da Aprendizagem	50
3.2.1 Aspectos Gerais	50
3.2.2 Histórico da Aprendizagem.....	52
3.2.3 A Aprendizagem em Minas Gerais	59
4 O DIÁLOGO TEORIA/PRÁTICA A PARTIR DE CONCEPÇÕES MARXIANAS	61
4.1 A Corrente Filosófica Marxiana.....	62
4.2 A Relação Teoria/Prática.....	66
5 DELINEANDO A PESQUISA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	71
5.1 Caracterização da Pesquisa.....	71
5.2 Contexto e Participantes	73
5.3 Etapas da Pesquisa.....	74
5.3.1 Revisão de Literatura.....	75
5.3.2 Análise Documental	75
5.3.3 Observação Livre.....	76
5.3.4 Questionário	77
5.3.5 Entrevistas	79
5.3.6 Análise dos Dados Coletados	80

6 A PESQUISA REALIZADA: AS INSTITUIÇÕES, OS SUJEITOS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS.....	83
6.1 O Centro Salesiano do Menor – CESAM.....	83
6.1.1 As observações realizadas no CESAM	90
6.1.2 Os Aprendizes	91
6.1.3 Os Educadores	103
6.1.4 Educador de Acompanhamento.....	108
6.1.5 Coordenadora Pedagógica	109
6.1.6 Articulador Social.....	109
6.1.7 Diretor do CESAM.....	109
6.2 A Companhia Energética de Minas Gerais – CEMIG.....	110
6.2.1 Observações Realizadas na CEMIG.....	114
6.2.1 Tutores	115
6.2.2 Coordenadoras da Aprendizagem.....	117
6.2.3 Gerente do RH/AP.....	117
6.3 A Superintendência Regional do Trabalho e Emprego – SRTE-MG.....	118
6.3.1 Gestora da Aprendizagem	118
6.4 As Percepções dos Sujeitos sobre as Atividades Teóricas e Práticas.....	119
6.4.1 A Importância e a Adequação da Teoria	120
6.4.2 A importância e a Adequação da Prática.....	135
6.4.3 A Relação entre Teoria e Prática	144
6.4.4 A Importância do Programa de Aprendizagem como um Todo.....	155
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
7.1 Sugestões para Estudos Futuros	172
REFERÊNCIAS	173
ANEXO A – Modelo de Avaliação do Processo de Aprendizagem Prática	184
ANEXO B – Programa de Aprendizagem do Curso Auxiliar Administrativo.....	186
ANEXO C – Descrição de um Aprendiz sobre suas Atividades Práticas	201
APÊNDICE A – Roteiro de Observação das Atividades Teóricas e Práticas	203
APÊNDICE B – Questionários Aplicados	204
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	209
APÊNDICE D – Roteiros das Entrevistas Realizadas	211

1 INTRODUÇÃO

O fim do século XX foi marcado por grandes transformações sociais e produtivas, principalmente nos âmbitos econômico e cultural, advindas do intenso avanço científico e tecnológico, que passou a demandar um maior domínio de conhecimentos e saberes necessários para a sobrevivência na denominada sociedade da informação.

A partir de então, tornou-se imprescindível uma educação continuada para que os indivíduos, segundo os discursos de muitos autores, mantenham-se em níveis crescentes de empregabilidade e/ou laboralidade. Com efeito, constata-se no contexto brasileiro a veiculação de novas legislações referentes à educação como um todo e, em específico, sobre a educação profissional.

Nesse contexto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação profissional foi posicionada numa nova dimensão, passando a ser entendida como voltada para o desenvolvimento pessoal e social do educando e para as exigências do mundo do trabalho em constante modificação. Tendo em vista esses princípios, houve um aumento significativo de políticas e programas de qualificação. Nota-se que existe uma distância entre essas propostas e a prática concreta, permanecendo muitas vezes um ensino profissional que visa à mera adaptação para as demandas mercadológicas e que se destina às camadas sociais menos favorecidas.

Considera-se que uma educação profissional adequada deve propiciar o crescimento do aluno através de um processo de socialização, inserção social e qualificação para o trabalho, envolvendo a apropriação de saberes relativos à ciência, às técnicas, às tecnologias e às múltiplas culturas. Esses conhecimentos são essenciais ao mundo do trabalho, que integra novas bases científicas e tecnológicas e que demanda, cada vez mais, o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores.

A valorização da educação profissional na contemporaneidade vem acarretando um nível maior de interesse acadêmico, que se traduz no aumento de produções científicas sobre esse campo de estudo. Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca ampliar o debate acadêmico e o desenvolvimento de estudos ligados a essa relevante área temática, notadamente no que concerne aos Programas de Aprendizagem profissional.

O desenvolvimento desses Programas é regulado pela Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097/2000), que obriga empresas de médio e grande porte a contratar jovens aprendizes, patrocinando sua formação profissional, que contempla atividades práticas e teóricas. As

atividades práticas são realizadas pelas empresas contratantes, no ambiente profissional. Por sua vez, essas empresas estabelecem parceria com entidades de formação profissional que são responsáveis por ministrar o conteúdo teórico da Aprendizagem, bem como acompanhar o desenvolvimento produtivo e social do aprendiz. Nesse contexto, analisaram-se as relações entre as atividades teóricas e práticas no Programa de Aprendizagem desenvolvido pelo Centro Salesiano do Menor (CESAM), em parceria com a Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), em Belo Horizonte.

Tendo em vista a organização didática da Dissertação, adotou-se a divisão da mesma em sete partes, que se encontram integradas entre si, tal como exposto a seguir:

1 Introdução: apresentação do objeto de pesquisa, justificativa para o desenvolvimento do estudo, problematização e objetivos propostos.

2 Educação Profissional – Trajetórias, Impasses e Perspectivas: descrição dos principais marcos da Educação Profissional no Brasil, a partir de uma perspectiva histórica. Aborda-se o desenvolvimento do ensino profissional desde o período Colonial até a atualidade, relacionando as trajetórias históricas, com a atual conjuntura da Educação Profissional no País, levando em conta os limites, os avanços, as perspectivas e as possibilidades futuras para essa modalidade de educação.

3 Juventude e Trabalho – Políticas de Qualificação e a Lei da Aprendizagem: considerações sobre a juventude brasileira e o mercado de trabalho e sobre políticas públicas de qualificação, destinadas aos jovens, com foco na Lei da Aprendizagem. Nesse capítulo são apresentadas suas principais características e um panorama da Aprendizagem no País.

4 O Diálogo Teoria/Prática a partir de Concepções Marxianas: a temática teoria e prática é abordada a partir da perspectiva marxiana, que subsidia a interlocução entre teoria e prática na educação profissional.

5 Metodologia: descrição e caracterização da pesquisa e dos procedimentos metodológicos utilizados, bem como das diferentes etapas da investigação.

6 A Pesquisa Realizada: apresentação do Programa de Aprendizagem e das instituições pesquisadas. Análise dos dados coletados na pesquisa empírica, os quais são cotejados com aportes teóricos de pesquisadores fundamentais na área em pauta.

7 Considerações Finais: conclusões da pesquisa realizada e apresentação de questões que requerem explicações e aprofundamentos, constituindo-se também em sugestões para a realização de novos estudos acadêmicos.

Na seqüência, retoma-se a apresentação e contextualização da pesquisa, que compõem este capítulo introdutório.

1.1 Apresentação e Contextualização do Objeto de Pesquisa

A juventude brasileira se constitui como um dos segmentos mais desfavorecidos da população, devido tanto à carência de políticas públicas adequadas para esta faixa etária (Abramo, 1997)², quanto ao crescimento dos problemas sócio-econômicos, vivenciados pelo País, tais como concentração de renda, educação de qualidade questionável, desemprego, baixos salários, entre outros. Diante do quadro exposto, grande parte da juventude vem se inserindo precocemente no mercado de trabalho, buscando a sua sustentação e, muitas vezes, a de seus familiares. Em decorrência, muitos jovens se evadem da escola, sobretudo pela dificuldade de conseguirem fazer uma conciliação entre estudo e trabalho, dificultando ou impedindo que avancem em seus estudos e tenham melhores possibilidades de ascensão sócio-econômica.

Esses jovens, que não têm oportunidade de continuarem os estudos, tornam-se uma força laboral desqualificada e de baixo custo, submetendo-se a situações de precariedade nos mais diversos setores laborais, inclusive, adentrando no mercado informal e ilegal, como o tráfico de drogas e a prostituição. Muitas vezes iniciam atividades profissionais antes da idade permitida pela legislação, isto é, a partir de dezesseis anos. Além disso, não têm seus direitos trabalhistas garantidos e realizam atividades impróprias para suas fases de desenvolvimento, como trabalho noturno, perigoso e insalubre.

Frente ao complexo e desfavorável quadro econômico e social brasileiro,

[...] os jovens, em especial, são atingidos decisivamente. De um lado pelo desemprego, já que a cada duas pessoas sem trabalho no Brasil, uma possui menos de 25 anos de idade. De outro, sem a perspectiva de mobilidade social ascendente, cresce, sobretudo entre os jovens, tanto a violência como a emigração da população com maior grau de escolaridade. (POCHMANN, 2004, p. 36).

Acrescenta-se ainda que, na atualidade, o funcionamento do mercado de trabalho é caracterizado pela imprevisibilidade, velocidade de mudanças tecnológicas e organizacionais,

² Nos últimos anos, tem aumentado o interesse referente à juventude no País, tanto por parte da “opinião pública” (notadamente os meios de comunicação de massa), quanto da academia, assim como por parte de atores políticos e de instituições, governamentais e não governamentais, que prestam serviços sociais. Com relação às Políticas Públicas no Brasil, diferentemente de outros países, nunca existiram, verdadeiramente, políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciado do das crianças, para além da educação formal. Na Europa e nos Estados Unidos, a formulação de Políticas para Jovens e a designação de instâncias governamentais responsáveis tornaram-se uma importante pauta, principalmente, no decorrer do século XX. Apenas recentemente no País, observa-se uma preocupação dos gestores para com os jovens, criando Programas de Formação Profissional e ofertando Serviços Especiais de Saúde, Cultura e Lazer. (ABRAMO, 1997).

competição e grande exigência quanto aos níveis de conhecimento, qualidade e produtividade, o que vem demandando o desenvolvimento de competências profissionais, em graus de complexidade cada vez maiores.

Diante desse panorama vivenciado pelo mercado, que requer um novo perfil de trabalhador, assiste-se a um processo de reestruturação nas propostas educacionais, a fim de atender às novas demandas da economia. A educação profissional, lócus da capacitação de trabalhadores, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, vem sendo cada vez mais influenciada pelas entidades relacionadas ao trabalho, como o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e pelo mundo organizacional/empresarial. Cabe ressaltar que, excetuando-se as instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Centro Paula Souza, ligado à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, e algumas instituições vinculadas ao Sistema S, a educação profissional, na sua estrutura e organização, vem se limitando, à semelhança de sua histórica trajetória, à oferta de cursos de curta duração, que não capacitam adequadamente a força laboral.

Tal situação vivenciada pela referida modalidade de educação se relaciona com a perpetuação de uma educação dual, presente na história brasileira, que promove a separação entre educação profissional e educação geral. Pode-se afirmar que a educação profissional foi direcionada à população desfavorecida, sobretudo, aos escravos, operários, pobres, órfãos e “desvalidos da sorte”, visando seus adestramentos para o trabalho manual. Para os mais favorecidos, ao contrário, tem sido priorizada uma educação propedêutica, que possibilita a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior e, conseqüentemente, a manutenção de suas posições sócio-econômicas privilegiadas. (CORDÃO, 2006).

Kuenzer (1997) enfatiza a importância de superar o dualismo ainda presente na educação brasileira, sendo a favor de uma educação unitária, que tenha por finalidade a unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem a sua capacidade instrumental às capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes.

Em princípio, constata-se na legislação brasileira uma tentativa de superação dessa dualidade. A LDB – Lei n. 9.394/1996 – estabelece que a educação objetiva “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (art. 2º). (BRASIL, 1996). Entretanto, existe uma distância entre o que os documentos normativos propõem e o que a prática concretiza. Em se tratando desse documento normativo, ou seja, a Lei n. 9.394/1996 não inclui a educação profissional no

capítulo II, que versa sobre os níveis e modalidades de educação, colocando-a separadamente no capítulo III, em apenas quatro artigos, os quais não indicam nenhuma instância federativa para se responsabilizar pelo seu custeio.

O Decreto n. 5.154/2004, que substituiu o questionado Decreto n. 2.208/1997, faculta a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e institui que a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

Em 2008, a Lei n. 11.741/2008, que altera dispositivos da LDB de 1996, modifica em parte a nomenclatura desses cursos, no § 2º do art. 39, determinando que a educação profissional e tecnológica deve abranger os seguintes cursos: a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; b) educação profissional técnica de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2008a).

Nos mencionados cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, inserem-se os Programas de Aprendizagem para Jovens, criados com o intuito de desenvolver aptidões para a vida produtiva e social, através de formação profissional que contemple conteúdos teóricos e práticos.

Recentemente, a implantação de tais Programas tem se intensificado, devido à promulgação da Lei da Aprendizagem – Lei n. 10.097/2000 – e a sua regulamentação através do Decreto n. 5.598/2005. A Aprendizagem, que já constava na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) desde 1943, deve ser promovida e patrocinada por médias e grandes empresas, de qualquer natureza, contratando-se jovens aprendizes entre 14 e 24 anos. As vagas destinadas a aprendizes devem ser de 5 a 15% do total de funcionários da empresa, cujos cargos demandam formação profissional.

Os jovens aprendizes têm direito a um contrato formal, sendo-lhes assegurados todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Eles devem receber salário mínimo/hora, salvo condição mais favorável. É necessário cursarem, concomitantemente, o ensino fundamental, caso ainda não o tenham concluído. (BRASIL, 2000). Além disso, o trabalho do aprendiz com idade inferior a dezoito anos deve ser protegido, de acordo com as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que veda o trabalho realizado em: locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social; horários e locais que não permitam a freqüência à escola. (BRASIL, 1990).

As empresas contratantes estabelecem parceria com instituições que oferecem formação profissional, tais como os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) – Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) –, além das Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFLs). Estas últimas precisam ter seus Programas de Aprendizagem regulamentados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Outro órgão envolvido nesses Programas é a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE), vinculada ao MTE, a qual é responsável por fiscalizar tanto o cumprimento da Lei da Aprendizagem pelas empresas, quanto a execução do programa pelas entidades de formação profissional. O MTE também é responsável, de acordo com o Decreto n. 5.598/2005, por editar, ouvindo o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência das entidades responsáveis pela formação técnico-profissional dos aprendizes. (BRASIL, 2005a).

Considera-se importante que o processo educacional desses Programas de Aprendizagem, articulados ao ensino regular, compreenda não uma mera formação para o mercado de trabalho, mas o preparo de cidadãos conscientes, cujas potencialidades sejam desenvolvidas integralmente, favorecendo a sua efetiva inclusão na sociedade. Deve-se ressaltar a relevância das atividades teóricas e práticas, contempladas nesse tipo de programa, conforme aponta Machado (1989, p. 129):

A instrução combinada com o trabalho produtivo seria mais uma das expressões da relação teoria e prática. Esta relação tem sua dimensão prática, pois enquanto a teoria serve de guia de ação, a atividade prática constitui o fundamento de todo conhecimento. O homem se completa, se aperfeiçoa teoricamente, à medida que estabeleça esta relação sempre de maneira consciente. Portanto, o ensino politécnico, não é suficiente apenas um domínio de técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual. Além da iniciação no manejo das ferramentas básicas utilizadas nas diversas atividades de trabalho, é fundamental permitir à criança e ao jovem o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida.

Essa modalidade de Aprendizagem Profissional foi escolhida para ser o objeto desta pesquisa e, nesta perspectiva, propôs-se o estudo das relações entre as atividades teóricas e práticas³, desenvolvidas em um Programa de Aprendizagem ofertado em Belo Horizonte, que

³ Quando se fala de prática, neste trabalho, está se reportando às atividades práticas do trabalho realizado pelos aprendizes nas empresas, tratando-se, portanto, da prática profissional vivenciada por eles. Já as atividades teóricas foram definidas como aquelas que os aprendizes participam na entidade de formação profissional, envolvendo conteúdos gerais e específicos, sendo esses últimos aqueles relacionados diretamente com a formação para o trabalho.

foram pesquisadas sob as óticas de diferentes atores sociais envolvidos: jovens aprendizes, educadores⁴, tutores⁵, gestores da instituição de formação profissional, da empresa e da SRTE.

Os documentos que regulamentam os Programas de Aprendizagem, sintonizados com a LDB em vigência, enfatizam a importância das atividades teóricas e sua relação com as práticas profissionais. O Decreto n. 5.598/2005, no art. 6º do capítulo III, estabelece que a formação técnico-profissional que integra o Contrato de Aprendizagem deve compreender “atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 2005a). Contudo, preliminarmente, constatou-se através de pesquisa documental, que no Programa de Aprendizagem há uma predominância dos aportes práticos, em detrimento dos teóricos.

A Resolução CMDCA n. 51/2003, que dispõe sobre a execução de Programas de Aprendizagem em Belo Horizonte, determina que a formação profissional deve contemplar “teoria e prática, com preponderância da pedagogia do desenvolvimento pessoal e social do educando sobre o aspecto laboral produtivo.” (art. 5º). Essa resolução ainda dispõe que “a prática supervisionada, executada dentro do curso de formação profissional, integrante do programa de aprendizagem, deverá corresponder, no máximo, a 75% da carga horária total do curso.” (art. 8º). (BELO HORIZONTE, 2003).

1.2 Justificativa

Como foi exposto anteriormente, é importante que a educação profissional abranja não só uma formação técnica e prática, mas também científico-tecnológica, a fim de possibilitar ao indivíduo seu desenvolvimento multilateral, proporcionando-lhe a capacidade de se envolver em trabalhos de complexidade crescente.

A análise dos documentos normativos, referentes ao Programa de Aprendizagem Profissional para Jovens, mostrou a predominância da prática sobre a teoria, já que a carga horária exigida para as atividades teóricas se limita a 25% do total de horas contempladas pelo curso.

⁴ Educador é a denominação dada pela instituição pesquisada aos docentes que ministram aulas teóricas.

⁵ Tutor é o funcionário da empresa designado para orientar e acompanhar as atividades práticas da Aprendizagem no ambiente profissional.

A revisão da literatura evidenciou que, após a criação da Lei da Aprendizagem em 2000, foram realizadas alguns estudos relativos a essa temática (ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2006; BUIAR e GARCIA, 2008; MOREIRA, 2007; SOARES, 2006)⁶. Assim, observa-se que o número delas é crescente, mas ainda pouco significativo. Talvez isso decorra do fato de que a temática da Aprendizagem seja pouco conhecida, tanto no campo da capacitação profissional, quanto no acadêmico. Nesse levantamento, notou-se também que essa temática não foi contemplada, entre 2000 e 2009, nem nos artigos publicados pela Revista Brasileira de Educação⁷, nem em trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED⁸.

Em síntese, a pesquisa realizada pretendeu contribuir para: a) a reflexão sobre a importância de se estabelecer uma relação de complementaridade entre as atividades teóricas e práticas no âmbito da formação profissional, que possa viabilizar a inclusão qualificada do jovem no mercado de trabalho e o exercício de sua cidadania; b) a divulgação das experiências dos Programas de Aprendizagem, ainda pouco conhecidas, até mesmo pelas empresas que contratam jovens aprendizes; c) o aumento de estudos sobre a Lei da Aprendizagem, que ainda é bastante incipiente.

1.3 Questões da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, formulou-se a seguinte questão: como se dão as relações entre as atividades teóricas e práticas no Programa de Aprendizagem investigado? Provenientes dessa pergunta fundamental surgiram outras secundárias:

- Quais são as percepções dos atores sociais e a importância que eles atribuem às atividades teóricas e práticas, especialmente à articulação que deve ser estabelecida entre elas?
- Como se estrutura e se organiza, funcionalmente, o Programa investigado e como são desenvolvidas suas atividades teóricas e práticas?

⁶ Foram identificadas mais duas pesquisas sobre o objeto em apreço, mas não foi possível ter acesso às mesmas, obtendo-se apenas os resumos. A seguir encontram-se as respectivas referências: MOREIRA, Eugênio Eduardo P. **A formação profissional de adolescentes: limites, perspectivas e contradições dos cursos de aprendizagem industrial do SENAI Ceará**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ZANOTE, Marco Aurélio. **Aprendizagem comercial: discutindo um projeto de formação**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

⁷ Volumes publicados entre 2000 e 2009, números 13 a 40.

⁸ 23ª a 32ª Reunião, no GT 09 Trabalho e Educação, no mesmo período.

- As atividades teóricas e práticas estão relacionadas com as percepções dos participantes e com o previsto nos documentos normativos que regem o Programa?

1.4 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações entre as atividades teóricas e práticas, no âmbito da capacitação profissional de jovens, em um Programa de Aprendizagem desenvolvido pelo CESAM, em parceria com a CEMIG.

Os objetivos específicos, assim se apresentam:

- Contextualizar, historicamente, a educação profissional e o desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem no Brasil.
- Investigar a percepção e a importância atribuídas pelos atores às dimensões teóricas e práticas e, sobretudo, as relações por elas estabelecidas no Programa de Aprendizagem investigado.
- Compreender a organização e a dinâmica de funcionamento do Programa e, principalmente, o desenvolvimento de suas atividades teóricas e práticas.
- Verificar as interlocuções existentes entre as atividades desenvolvidas, as percepções dos sujeitos e os documentos que normatizam o Programa em apreço.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, IMPASSES E PERSPECTIVAS

Ao longo da história brasileira, a educação profissional tem sido dirigida principalmente às classes populares com o intuito de promover a capacitação da força de trabalho, distinguindo-se da educação direcionada para as camadas sociais privilegiadas, marcada pelo academicismo, seletividade e direcionamento propedêutico.

Nessa perspectiva, analisou-se a questão do desenvolvimento do ensino profissional no País, através de uma breve retrospectiva histórica, demarcando três períodos da história brasileira: Colonial, Imperial e Republicano. Objetivou-se contemplar a Educação Profissional em seu contexto histórico, a fim de percebê-la de forma mais abrangente. Assim, essa análise referenciou-se tanto em autores que pesquisam temáticas relativas à Educação Profissional e à História da Educação no Brasil, quanto naqueles que abordam questões mais recentes relacionadas à situação da educação e do trabalho no País, bem como em documentos legais referentes à modalidade de educação em pauta.

Além disso, buscou-se compreender o conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para construir concepções e políticas de formação profissional, apreendendo como essa formação pode trazer aportes para a constituição de um projeto maior de sociedade.

Optou-se por lançar um olhar histórico sobre a Educação Profissional, visto que tal enfoque possibilita o seu entendimento no momento presente. Para compreender o ensino, especialmente o de cunho profissional, dos dias atuais, “não basta considerá-lo tal como ele hoje se apresenta, já que esse sistema de educação é um produto da história que só esta pode explicar.” (DURKHEIM, 1997, p. 52).

2.2 A Formação para o Trabalho no Brasil Colônia (1500-1822)

Compreender os significados da Educação Profissional no Brasil requer um olhar, ao longo dos tempos, que possibilite a percepção da dualidade educacional existente desde o seu início. De acordo com Cordão (2006, p. 49),

Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas

“elites condutoras” e os operários, em especial aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão de educação influenciou decisivamente a visão de educação profissional. [...] A formação profissional, no Brasil, sempre foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam engajar-se de imediato na força de trabalho, e que tinham pouco acesso à escolarização básica regular.



Figura 1: Corporações de Ofício
Fonte: www.suapesquisa.com.br

No Brasil Colônia, enquanto os filhos dos colonizadores recebiam uma educação de caráter humanístico-intelectual, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática laboral. Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da Antiguidade Clássica, que exerceu influência marcante na formação da cultura brasileira. A palavra trabalho é derivada do termo latino *tripalium*, designativo de

um instrumento de tortura feito de três paus, de confecção semelhante à canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga. (CUNHA, 2000a).

O trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufactureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda⁹, garotos de rua e delinquentes.

O ensino de ofícios preparava aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria. A educação artesanal era desenvolvida por meio de processos não-sistemáticos, em que o aprendiz obtinha experiência na atividade produtiva, ao lado de um mestre de ofício, em sua oficina, levando gradualmente ao domínio do ofício. Existiam algumas normas, prescritas pelas corporações de ofício, que regulamentavam a aprendizagem artesanal, como quantidade de aprendizes por mestre, duração da aprendizagem e remuneração do aprendiz. O objetivo

⁹ “A “roda” era uma invenção medieval trazida para o Brasil Colônia, onde desempenhou importante papel na destinação de crianças enjeitadas, um subproduto do regime escravista. Consistia numa janela de hospital, convento ou casa de caridade, na qual se fixava um cilindro com aberturas nos lados (roda) que girava sobre um eixo vertical, de modo que uma pessoa, passando pela rua, podia depositar aí uma criança, sem ser vista do lado de dentro. Girando-se a “roda”, a criança era retirada do lado de dentro do edifício. Era uma forma socialmente institucionalizada de se abandonar uma criança aos cuidados de uma entidade caritativa, mais tolerada do que largá-la nas escadarias das igrejas. Os largados nas “rodas” eram, basicamente, os filhos dos escravos que desejavam vê-los libertos (o alvará de 31 de janeiro de 1775 declarava livres as crianças negras aí colocadas).” (CUNHA, 2000a, p. 23).

principal das corporações era controlar o mercado de trabalho, certificando os indivíduos capazes de desempenharem o ofício. A respeito da educação artesanal, industrial e manufatureira, Cunha (2000a, p. 3) observa:

Enquanto na educação artesanal a finalidade, ao menos tendencial, é que o aprendiz possa vir a ser um mestre de ofício, que abra sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é um posto bem delimitado numa divisão complexa de trabalho, como trabalhador assalariado. A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre as duas outras, sem um caráter distintivo em termos pedagógicos. É o caso de processos educacionais orientados tanto para o trabalho artesanal, quanto para a produção industrial, ainda que incipiente. Um bom exemplo são as escolas de aprendizes artífices, pelo menos nos primeiros anos, ao ministrarem um ensino orientado tanto para atividades artesanais, como a sapataria; e industriais, como a tornearia mecânica.

O aprendizado dos ofícios não era realizado no espaço escolar, ocorrendo nos engenhos, nos colégios e moradias dos jesuítas, nas minas, nos arsenais de marinha e nas corporações ou “bandeiras”¹⁰. Manacorda (2002, p. 161), ao tratar da história geral da educação, afirma:

Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um “lugar destinado a adolescentes”, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes.

Meneses (2007) lembra que a aprendizagem não institucionalizada dos ofícios mecânicos atendia às demandas sociais, às preconizações legais e à busca de ordenação de uma sociedade que se moldava no Antigo Regime português e na concepção corporativa de organização social. Instruir o trabalhador mecânico significava formá-lo na concepção corporativa de ordem pública, bem como dar a ele formação prática e rudimentos de leitura e escrita.

Segundo Valadares (2007), a educação na Colônia foi pensada e gerida por determinados setores da população como política de manutenção da ordem, fosse do Estado em conjunto com a Igreja Católica, fosse do primeiro, dissociado da hierarquia religiosa. Cury (2002, p. 257) demonstra a prevalência dos interesses individuais das classes dominantes, nas regiões colonizadas:

¹⁰ “O ofício/corporação era, também, denominado *bandeira*, pelo fato de seus membros participarem de cerimônias religiosas levando a bandeira do santo protetor. Os ofícios (profissões) embandeirados eram os que estavam sujeitos à organização corporativa. Os ofícios-profissões constituintes de uma bandeira (ofício-corporação) estavam, não raro, hierarquizados: uns eram *cabeça*, gozando de privilégios na corporação, e, outros, *anexos*.” (CUNHA, 2000a, p.42).

[...] os países colonizados não contaram, desde logo, com processos de industrialização e de constituição de uma forte classe operária. Assim sendo, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Não houve um processo social em que um outro ator social forte e organizado abrisse, desde logo, um conflito que cobrasse responsabilidades sociais. Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos. A escravidão, o caráter agrário-exportador desses países e uma visão preconceituosa com relação ao “outro” determinaram uma estratificação social de caráter hierárquico. Nela, o outro não era visto como igual mas como “inferior”. Logicamente as elites atrasadas desses países, tendo-se na conta de “superiores”, determinaram o pouco peso atribuído à educação escolar pública para todos. Na perspectiva dessas classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil.

Manfredi (2002) explica que, na atualidade, o imaginário social concebe a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, historicamente, a constituição da escola não estava vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

Desse modo, a educação escolarizada era voltada para um número reduzido de pessoas que pertenciam às camadas dominantes, isto é, os donos de terra e os senhores de engenho. Após a chegada da família real ao Brasil, foi inaugurada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. Sobre as mudanças decorridas da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, Cunha (2000a, p. 59) comenta:

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil *status* de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizavam as relações Metr pole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de forma o do Estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura.

De acordo com Romanelli (2001), a presença da família real determinou a cria o dos primeiros cursos superiores, museus, bibliotecas, imprensa, enfim, toda uma infra-estrutura cultural de que necessitava a Corte para viver na Colônia. Além disso, nesta época, iniciava-se um processo de autonomia da Colônia brasileira que iria culminar na sua independência política. Nas palavras da autora:

Todavia, o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educa o para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupa o exclusiva com a cria o de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradi o –

que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século. (ROMANELLI, 2001, p. 38-39).

Segundo Cunha (2000a), a mudança da sede do reino português para a Colônia, culminando com a Independência (1822), inviabilizou as incipientes corporações de ofício¹¹, ao mesmo tempo em que foram assentadas as bases das novas instituições formadoras de artífices. Dentre elas, destaca-se a Casa Pia da Bahia, criada no início do século XIX, onde eram ensinados ofícios manufatureiros a órfãos. No Rio de Janeiro, em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas, também direcionado à aprendizagem manufatureira. O ensino dos ofícios necessários à imprensa era realizado na Imprensa Régia, sendo regulamentado em 1811. Em 1820, foi criada a Academia de Belas-Artes, com o intuito de unir artistas, que se dedicavam às belas-artes, e artífices, que executavam as “artes mecânicas”. Contudo, a academia foi se especializando na formação dos artistas, ou seja, a “aristocracia do talento”, deixando a cargo de outras instituições a formação das “inteligências modestas”, isto é, dos artífices.

Pelo o que foi exposto acima, percebe-se que a formação profissional na sociedade colonial era de natureza prática e voltada para os indivíduos mais desfavorecidos social e economicamente, visando ao aprendizado de ofícios para o engajamento na atividade produtiva, que era desprestigiada, devido ao preconceito contra o trabalho físico e manual.



Figura 2: Curtume - Casa Pia
Fonte: www.casapia.org.br

¹¹ As corporações de ofício, já seculares ao tempo da Independência, foram extintas pela Constituição de 1824, do nascente Império do Brasil. Esse dispositivo de Carta Outorgada veio reconhecer e sancionar a decadência da organização corporativa de ofício, determinada por vários fatores: a estreiteza do mercado interno, as limitações da economia colonial, os desincentivos resultantes do trabalho escravo e as restrições da ideologia econômica liberal. (CUNHA, 2000a).

2.3 A Formação Profissional no Brasil Império (1822-1889)

No tempo do Império, foram implementadas diversas iniciativas voltadas para a educação profissional, advindas de associações civis ou do Estado, como estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Liceus de Artes e Ofícios e escola industrial. Para Cunha (2000b), a formação compulsória da força de trabalho se ampliou com a criação das Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865. Essas instituições adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, caracterizando-se pela hierarquia e pela disciplina. O Asilo de Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, foi um dos mais importantes estabelecimentos desse tipo.

Os Liceus de Artes e Ofícios foram instaurados em diversas províncias, a partir de meados do século XIX. Conforme Fonseca (1962, p. 263),

Ofícios e artes passariam a constituir uma combinação ideal para a preparação do pessoal destinado à indústria, e o ensino de desenho assumiria caráter de grande importância e tornar-se-ia indispensável, daí por diante, no currículo de todas as escolas onde se ensinassem profissões manuais.

Santos (2003) afirma que os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não-estatais, que utilizavam recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu no regime republicano. Isso demonstra que destinar verbas públicas para o ensino privado constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro.



Figura 3: Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo
(final século XIX)
www.liceuescola.com.br

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi o primeiro liceu inaugurado, sendo mantido pela Sociedade Propagadora de Belas-Artes. Fonseca (1962) identifica, como a grande lacuna dessa instituição, a inexistência de oficinas, que possibilitariam o ensino prático. Esse autor ainda menciona que o ensino profissional dessas entidades era voltado para fins beneficentes:

Os cegos, os abandonados, os órfãos, os pobres despertariam piedade e para eles surgiram os asilos, os patronatos, as associações protetoras, os orfanatos, onde, além do abrigo e do sustento que ofereciam, também havia ensino de ofícios para os infelizes de ambos os sexos. (FONSECA, 1962, p. 278).

Cunha (2000a) mostra que as elites intelectuais do Brasil Imperial conformaram-se à idéia de que a educação do povo, particularmente mediante o ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira. Para ele,

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros. (CUNHA, 2000b, p.4).

Assim, observa-se que durante o Império, o ensino profissional continuou a ser desvalorizado; contudo, ocorreu uma ampliação da capacitação profissional compulsória, de caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e desvalidos da sorte.

2.4 A Expansão do Ensino Profissional no Período Republicano

2.4.1 A Primeira República (1889-1930)

Uma das iniciativas relativas ao ensino profissional no princípio da República foi a criação do Decreto n. 439/1890, que estabeleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Essa assistência era feita por meio de instituições, como a Casa de São José e o Asilo de Meninos Desvalidos, que ofereciam ensino literário e profissional. Tais entidades tinham como fim manter e educar menores desvalidos do sexo masculino, desde a idade de 6 anos até 21. Eram considerados desvalidos crianças e jovens



Figura 4: Marcenaria - Asilo de Meninos Desvalidos
Fonte: Souza, 2008, p. 83

abandonados, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados física ou moralmente pelos pais. (BRASIL, 1890).

Em 1891, com a elevação do número de fábricas no Rio de Janeiro, na então Capital Federal, foram estabelecidas providências, por meio do Decreto n. 1.313/1891, para regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados nas fábricas dessa cidade. O Decreto não permitia o trabalho de crianças menores de doze anos nas fábricas, salvo a título de aprendiz. Os menores de doze a catorze anos podiam trabalhar até sete horas por dia, e os de catorze e quinze anos até nove horas. Também era proibida a execução de qualquer operação que expusesse a risco de vida, e o contato com substâncias nocivas à saúde, tais como carvão, fumo e petróleo. (BRASIL, 1891).



Figura 5: Escola de Aprendizes Artífices do Paraná
Fonte: Pandini, 2006, p. 145

Segundo Oliveira (2003, p. 30), no período inicial da República, “assiste-se à penetração do ideário positivista, a um surto de industrialização e ao acirramento dos movimentos anarcossindicalistas.” Nesse contexto, em 1909, Nilo Peçanha criou, em dezenove estados, as Escolas de Aprendizes Artífices, importante iniciativa no âmbito da educação profissional e que para muitos

autores se constituíram como “embriões” dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

As escolas supracitadas foram criadas através do Decreto n. 7.566/1909, considerando que o crescimento constante da população das cidades exigia que se facilitasse às classes proletárias meios de vencer as dificuldades, sempre maiores, da luta pela sobrevivência. Para tanto, seria necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho, que os afastassem da ociosidade, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909).

De acordo com esse Decreto, o público atendido nessas escolas deveria ter entre dez e treze anos, não sofrer de moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que impossibilitasse para o aprendizado de ofício. Deveria haver em cada Escola de Aprendizes Artífices cursos primários, obrigatórios para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os alunos que carecessem dessa disciplina para o exercício do ofício. (BRASIL, 1909).

Identifica-se no Decreto uma nítida exclusão e discriminação contra as pessoas com deficiência. Além disso, percebe-se que o ensino de disciplinas teóricas ainda era precário, restringindo-se a conhecimentos elementares, não propiciando um intenso desenvolvimento mental. Isso contradiz o discurso que apregoava a necessidade de “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual [...].” (BRASIL, 1909).



Figura 6: Educação Física - Escola de Aprendizes Artífices de Natal
Fonte: Gurgel, 2007, p. 207

Para Santos (2003), as Escolas de Aprendizes e Artífices, embora amparadas por dispositivo legal que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, foram implantadas em edifícios inadequados e com oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices. Apesar dos problemas apresentados por tais escolas, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a Rede de Escolas Técnicas do País.

De acordo com Cunha (2000b, p. 24), o ensino profissional era visto, pelas duas principais correntes do pensamento da República nascente – o liberalismo e o positivismo – como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva:

Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Embora houvesse continuidade entre os procedimentos correntes no ensino profissional, quando se comparam as primeiras quatro décadas do regime republicano com o período imperial, verifica-se que houve, também, mudanças significativas. O regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas por certos governos estaduais que, ao lado das iniciativas federais, desenharam um novo mapa para o ensino profissional no Brasil. (CUNHA, 2000b).

Destaca-se, nesta perspectiva, a extensão do ensino profissional no estado de São Paulo, que contribuiu, significativamente, para o crescimento da indústria. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo obteve desenvolvimento ímpar, acompanhando a expansão e a diversificação da produção industrial-manufatureira. Nesse liceu, em 1924, foi implementada a Escola Profissional Mecânica, primeira iniciativa de ensino metódico de ofícios para as ferrovias. A partir de 1892, foram criados, em todo o estado, cursos noturnos para menores trabalhadores, com o objetivo de ministrar a educação geral, com ênfase na aplicação prática no campo do trabalho. Na capital, foi fundada, em 1911, a Escola Profissional Masculina. Posteriormente, formou-se uma rede de instituições desse tipo, que ensinavam ofícios manufatureiros e industriais. Além disso, foram instituídos cursos de aperfeiçoamento, voltados para os mestres das oficinas das escolas profissionais.

A formação de docentes para o ensino profissional sempre foi um problema de difícil equacionamento no Brasil. Em 1917, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, extinta duas décadas depois, sem apresentar resultados satisfatórios. Em 1936, começaram a funcionar, na Rede Estadual Paulista de Ensino Profissional, cursos de aperfeiçoamento de docentes, cujos resultados foram igualmente insatisfatórios. (CUNHA, 2000b).

No Rio de Janeiro, em 1892, o Asilo de Meninos Desvalidos passou a ser denominado Instituto Profissional, destinando-se não mais exclusivamente aos desvalidos, mas, principalmente, àqueles que mostrassem aptidão ao ensino profissional. Outras instituições de ensino profissional que se destacaram, no final do século XIX e princípio do século XX, foram as Escolas Salesianas, de iniciativa privada e confessional. Essas escolas não se destinavam somente ao ensino profissional, mas também ministravam ensino secundário e comercial aos jovens oriundos das camadas médias, numa dualidade que se mostrava inviável no Brasil. Em consequência, havia nas escolas duas seções. Uma que oferecia os cursos primário, secundário e comercial; outra, o curso de aprendizagem profissional. (CUNHA, 2000b).

Em 1927, o Decreto n. 5.241/1927 estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, assim como no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. Nessas escolas deveriam fazer parte do currículo do ensino profissional: desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de artes e ofícios ou industriais agrárias. (BRASIL, 1927).

Sobre o ensino profissional na era Republicana, Cunha (2000b, p. 196) explica:

O ensino profissional foi objeto de importantes iniciativas, das quais a maioria frutificou em instituições duradouras. Mudaram os quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino e os produtos do ensino profissional no Brasil. [...] As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e até de particulares. Os destinatários já não eram apenas os miseráveis [...], aqueles que não tinham opção nem eram capazes de se livrar do destino que lhes era imposto, mas, sim, os escolhidos mediante testes psicotécnicos, de modo que os mais aptos dentre os candidatos que se multiplicavam fossem os beneficiados pelo ensino profissional. Os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais da aprendizagem, foram também objeto da racionalização que, de modo semelhante ao taylorismo, concorreu para a redução dos custos. As séries metódicas de ofício foram a resposta fabril ao problema da formação de um número crescente de operários.

2.4.2 A República entre os anos de 1930 e 1985

Conforme Santos (2003), na década de trinta e nos períodos subseqüentes, o processo de industrialização experimentou altas taxas de crescimento. O incremento do modelo industrial, além de provocar mudanças na estrutura do Estado, que teve de imprimir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica, fez com que fossem adotadas novas estratégias para a capacitação da força de trabalho. Nesse contexto,

[...] são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (SANTOS, 2003, p. 216).

Ao lado das transformações ocorridas no ensino profissional, nas primeiras décadas do período Republicano, foram veiculadas novas concepções sobre esse tipo de ensino. Salienta-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que foi fruto de um conjunto de idéias sobre diversas questões, inclusive sobre a educação profissional. Dentre elas, destaca-se a crítica de Anísio Teixeira sobre a dualidade presente no sistema educacional brasileiro, que promovia a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Teixeira (1976) revela que o sistema de ensino dual era constituído, de um lado, pelas escolas primárias, escolas normais e escolas profissionais e agrícolas; de outro lado, pelas escolas secundárias, escolas superiores e universidades. Neste último grupo, dominava a

filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou não-práticos, supostamente formadores do homem “culto”; e no primeiro, a da formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais, técnicas e agrícolas.



Figura 7: Escola Senai Taubaté (São Paulo)

Fonte: www.wikipedia.org

Em 1942, no contexto da ditadura varguista, foi realizada a Reforma Capanema, que estruturou o ensino profissional, através das Leis Orgânicas, determinando que o acesso ao ensino superior dos egressos dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais deveria se restringir às carreiras diretamente ligadas àqueles. Desse modo, instituiu-se um sistema educacional dualista,

que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), estabelecendo-se a denominada dualidade estrutural. Na ótica de Kuenzer (1997, p. 14),

Esta marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão-de-obra qualificada. É neste período, também, que as escolas de aprendizes artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942).

Depois da reconstitucionalização do País em 1946, a referida dualidade foi sendo quebrada pelas leis de equivalência (n. 1.076/1950 e 1.821/1953) e, finalmente, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, que estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico. (CUNHA, 2000c). Cabe frisar que subjacente à criação dessas leis, encontra-se um grande esforço por parte de educadores para concretizar o rompimento dessa dualidade educacional.

Durante o Governo Ditatorial, instaurado pelo Golpe Militar de 1964, foi veiculada a Lei n. 5.692/1971, que modificou, em parte, a LDB de 1961. Esse documento normativo estabeleceu a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário, instaurando a denominada profissionalização compulsória. Segundo Oliveira (2003), a nova legislação teve a função principal de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. Além disso, a autora aponta que essa política de profissionalização não obteve êxito,

principalmente, por razões estruturais e conjunturais. A profissionalização compulsória foi extinta a partir da Lei n. 7.044/1982, que resgatou o caráter academicista e propedêutico do ensino de segundo grau.

De acordo com Santos (2003, p. 220),

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais.

Na década de 70, destaca-se a criação de uma lei de incentivo à formação profissional (Lei n. 6.297/1975), que dispõe, em seu art. 1º, que “as pessoas jurídicas poderão deduzir do lucro tributável, para fins do imposto sobre a renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas, no período-base, em projetos de formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho.” (BRASIL, 1975).¹²

Em 1976, o Decreto n. 77.362/1976 instituiu, em seu art.

1º, “[...] o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra como organismo coordenador e supervisor das atividades de formação profissional no país.” O art. 2º desse decreto indica que o referido Sistema seria constituído “[...] pelo conjunto de órgãos, do setor público ou privado, destinado a proporcionar oportunidades de formação, qualificação, aperfeiçoamento e treinamento profissional ao trabalhador, em todos os níveis, com vistas a sua mais efetiva participação no processo de desenvolvimento nacional.” (BRASIL, 1976).

Depreende-se, a partir da descrição do percurso da educação profissional no período em questão, que o modelo educacional herdado do Império, que beneficiava a educação das elites – ensino secundário e superior – em detrimento da educação do povo – ensino primário e profissional – começa a ser colocado em questão. Assiste-se, então, a um aumento significativo de discussões sobre a educação profissional e de reformas educacionais, em função das mudanças sociais, econômicas e industriais ocorridas no País no período retratado.



Figura 8: Elétrica-CEFET/RS
Fonte: www.ifsul.edu.br

¹² O § 2º do art. 2º da referida lei determina que “as despesas efetuadas, pelas pessoas jurídicas beneficiárias, com os aprendizes matriculados nos cursos de aprendizagem a que se referem o Art. 429, da Consolidação das Leis do Trabalho, e o Decreto-lei n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946, poderão também ser consideradas para efeitos de dedução.” (BRASIL, 1975).

2.5 A Educação Profissional na Atualidade

Nas últimas décadas, vem se constatando a ocorrência de grandes transformações no mundo do trabalho, nas quais questões referentes à educação profissional vêm à tona:

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 1980 configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. [...] Neste sentido, testemunhamos um movimento generalizado em diversos países do mundo, de reformulação de seus sistemas de educação profissional. Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político. As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. (RAMOS, 2002, p. 401-402).

Segundo Silva Júnior (2007), as políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, passam no País e no exterior por um processo de mercantilização, ancorado na privatização/mercantilização do espaço público e na inserção intensificada de Teorias Gerenciais no espaço escolar, próprias das empresas capitalistas, que defendem a suposta autonomia, ou real heteronomia do mercado. Esse processo, coordenado por organismos multilaterais, induz países e organizações, inclusive escolares, em toda a extensão do planeta, a agirem segundo a mesma lógica.

Para Manfredi (2002), os processos de modernização organizacional e tecnológica, que envolvem movimentos de crescente complexidade, têm sido acompanhados de desqualificação e precarização do trabalho e aumento do desemprego. Ao mesmo tempo em que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e consistente, as condições de flexibilização do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambigüidades, tanto para os sujeitos, quanto para a definição do papel da escola. Retomam-se as discussões sobre a necessidade de reformar a escola para que ela se ajuste às exigências do novo momento histórico e sobre o tipo de formação que ela deve privilegiar.

Nesse contexto, foram realizadas reformas no âmbito da educação profissional, a partir de meados da década de 90. Em 1996, foi elaborado, pelos técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o Projeto de Lei (PL) n. 1.603/1996, que dispõe sobre a educação profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional. Esse Projeto de Lei recebeu orientações de técnicos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID) e da Universidade de Oklahoma e, por contrariar os princípios de uma educação profissional tecnológica de qualidade, foi rejeitado pela comunidade cefetiana, de forma contundente, o que levou à sua extinção. (OLIVEIRA, 2003).

Em dezembro de 1996, foi promulgada a atual LDB (Lei n. 9.394/1996), que “[...] trouxe uma concepção marcadamente profissionalizante do ensino médio, cujas finalidades incluem a preparação para o trabalho de cada aluno, para que ele seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (CUNHA, 2000c, p. 56).

Essa LDB buscou promover a sistematização da educação profissional, que se processou por muito tempo, de modo informal. No capítulo III, são dispostas as maneiras como ela deve se dar:

Artigo 39: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Artigo 40: A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Artigo 41: O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Artigo 42: As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Oliveira (2003) mostra que a LDB de 1996 desvinculou a educação profissional do Sistema de Educação, inserindo-a em um capítulo à parte e destinando-lhe apenas quatro artigos. Além disso, a autora chama a atenção para o fato de que, nesse documento, a educação profissional não é considerada competência de nenhuma das instâncias governamentais, isto é, nem a união, nem os estados, nem os municípios têm como incumbência o custeio da referida educação.

Em 1997, o Decreto n. 2.208/1997 substituiu o questionado PL 1.603/1996, no período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), e organizou o ensino profissional nos seguintes níveis: básico, técnico e tecnológico. Esse documento, entretanto, não faz referência à estruturação da Rede Federal de Educação Profissional. O ensino profissional foi definido como sendo independente do ensino médio. Isso significava que um aluno podia cursar: a) o ensino profissional ao mesmo tempo em que cursava, em uma mesma instituição, o ensino médio (Concomitância Interna); b) o ensino profissional após a conclusão do ensino médio

(Pós-médio); o ensino médio em uma instituição e o ensino profissional em outra (Concomitância Externa). Os cursos chamados integrados, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional, foram literalmente proibidos. (CUNHA, 2000c).

Este Decreto foi elaborado, devido ao fato de terem ocorrido muitas manifestações contrárias ao referido PL 1.603/1996, sobretudo, as emanadas dos profissionais da Rede Federal de Educação Tecnológica. Tendo em vista essa contestação, os gestores das políticas educacionais substituíram o PL, que enquanto Projeto de Lei viabiliza o debate público, por um Decreto que não permite questionamentos, ou seja, foi estabelecido o “cumpra-se”.

O Decreto mencionado, segundo pesquisadores como Oliveira (2003), Kuenzer (2006), entre outros, acabou determinando um processo de desmantelamento dos CEFETs, principalmente, por: impedir a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional; estabelecer o ensino através de módulos; implementar a lógica das competências. Esses problemas também foram criticados por Laudares, Fiúza e Rocha (2005), que analisaram as conseqüências decorrentes das reformas implantadas por esse Decreto, no CEFET-MG, onde houve aumento da evasão e da repetência, desmantelamento da educação tecnológica que assegurava a qualidade de ensino e, ainda, priorização de um ensino voltado para o mercado. Os autores também consideram que essa reforma, efetivada pelo referido Decreto, rompeu com uma proposta de ensino consolidada ao longo da história e caracterizada pela formação integral do técnico por meio da educação geral e da educação técnica, em um mesmo currículo e na mesma escola.

Ainda no Governo FHC, a qualificação profissional foi considerada como política pública de emprego, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que esteve em vigência entre 1995 e 2002. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o PLANFOR teve como objetivo a qualificação e requalificação profissional de uma população jovem e adulta de baixa escolaridade, por meio da implantação de uma rede de cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada.

No ano de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) veiculou o Parecer CNE/CEB n. 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Neste Parecer, são considerados os seguintes pressupostos:

as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (BRASIL, 1999a).

No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB n. 04/1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Em seu art. 6º, a Resolução define competência profissional como “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999b, p. 2).

Ramos (2002) critica a pedagogia das competências, que é tida como princípio ordenador da Reforma da Educação Profissional no Brasil, implementada a partir do Decreto n. 2.208/1997. No contexto dessas mudanças, ocorridas no âmbito da referida modalidade de educação,

[...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. (RAMOS, 2002, p. 402).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)¹³, através da Lei n. 10.172/2001, que estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino. Na modalidade de educação profissional, o plano prevê a integração de dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não-formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho. Estabelece para isso um sistema flexível de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não-formais de educação profissional. (BRASIL, 2001a).

O PNE, ao apresentar um breve diagnóstico da educação profissional no País, mostra a falta de informações precisas sobre a sua oferta, que é bastante heterogênea. Além das Redes Federais e Estaduais de Escolas Técnicas, existem os Programas do MTE, das Secretarias Estaduais e Municipais do Trabalho e dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem, bem como

¹³ O PNE tem a duração de dez anos.

um número grande de cursos profissionalizantes particulares, inclusive na modalidade de educação a distância, além de treinamentos em serviço, através da oferta de cursos técnicos promovidos pelas empresas para seus funcionários. Entretanto, esse documento considera que a oferta de formação profissional ainda não é suficiente para contemplar o atendimento da população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar. (BRASIL, 2001a).

Nessa perspectiva, o PNE prevê: a) o aumento da oferta de cursos básicos, integrados com o ensino fundamental, e de cursos de nível técnico; b) o estabelecimento de parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar a oferta de educação profissional; c) o incentivo à produção de programas de educação profissional a distância; entre outras metas. (BRASIL, 2001a).

Um aspecto nesse Plano que merece reflexão é a oferta de cursos básicos profissionais, independente do nível de escolarização do aluno, como está previsto em um de seus objetivos: “Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.” (BRASIL, 2001a, p. 83). Indaga-se, por que articular esses cursos somente com o Ensino Fundamental e não incentivar também o ingresso e a permanência no Ensino Médio? Parece que, nesse caso, a inclusão ocorre só até certo ponto, caracterizando-se, então, como uma “inclusão excludente”, expressão utilizada por Kuenzer (2006).

Em 2004, no Governo Lula, foi promulgado o Decreto n. 5.154/2004 que revogou o Decreto n. 2.208/1997, o que possibilitou novamente a oferta do ensino médio integrado, ou seja, o ensino médio e o ensino técnico são cursados numa mesma instituição, procurando estabelecer uma real articulação entre eles. Além disso, o novo Decreto instituiu que a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

No ano de 2008, a Lei n. 11.741/2008 alterou alguns dispositivos da LDB de 1996. Nesse documento normativo, a terminologia “formação inicial e continuada de trabalhadores” é parcialmente modificada para “formação inicial e continuada ou qualificação profissional”. O art. 39 dessa Lei determina: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 2008a).

Ainda no atual Governo, a formação dos trabalhadores teve prosseguimento com o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), iniciado em 2003. A partir do PNQ, foram criados o

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), entre outros.

O PROEJA abrange cursos de Formação Profissional para Jovens e Adultos, articulados à Educação Básica, nas modalidades de Formação Inicial e Continuada e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esses cursos podem ser desenvolvidos de maneira integrada, ou seja, a formação profissional e a formação geral são desenvolvidas de forma unificada num mesmo currículo e numa mesma escola, ou de forma concomitante, isto é, os referidos cursos são oferecidos em instituições diferentes. Este Programa está centrado em três focos: Cursos de Capacitação Profissional para alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA); Cursos de Especialização para Professores que trabalham no PROEJA; Centros de Pesquisa sobre a Educação Profissional, vinculados à EJA, que estão implementados em Universidades.



Figura 9: Presidente Lula – Conf. Nacional da Aprendizagem
Fonte: www.mte.gov.br

O PROJOVEM, criado para minimizar os altos índices de evasão escolar e desemprego entre os jovens, integra ensino fundamental, capacitação profissional e ações comunitárias. O programa é destinado a jovens pobres e em situação de vulnerabilidade social.

O PNPE, gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, objetiva o estímulo ao primeiro emprego, bem como a qualificação social e profissional de jovens de baixa renda. Esse programa abrange algumas ações, como os Consórcios Sociais da Juventude e o Empreendedorismo Juvenil.

Outra iniciativa do MTE voltada para jovens de camadas desfavorecidas é o Programa de Aprendizagem, foco dessa pesquisa, que será abordado de forma aprofundada, no próximo capítulo. Esse Programa, que objetiva a inclusão social e produtiva de jovens, foi estabelecido pela Lei da Aprendizagem n. 10.097/2000 e regulamentado pelo Decreto n. 5.598/2005, obrigando todas as empresas de médio e grande porte a contratarem adolescentes e jovens, entre 14 e 24 anos. O Decreto 5.598/2005, no art. 3º, do capítulo II, determina:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (BRASIL, 2005a).

Fidalgo e Machado (2000) definem a Aprendizagem Profissional como o processo pelo qual jovens, em complementação à escolaridade regular, adquirem em Centros de Formação Profissional, ou numa combinação de atividades na empresa e na escola, a prática metódica de execução das tarefas típicas de determinada ocupação e os conhecimentos necessários para desempenhá-las com eficiência.

Para Kuenzer (2006), vários projetos e programas de capacitação profissional implantados na atualidade envolvem parcerias entre o setor público e o privado, o que pressupõe o repasse de funções e recursos do Estado para a Sociedade Civil, sem que se possa contar, muitas vezes, com elementos que comprovem sua qualidade e efetividade social.

A referida autora explicita que muitos desses programas se caracterizam pela desarticulação e fragmentação das ações, através de uma profusão de projetos similares, disseminados por diferentes unidades gestoras. Em síntese, eles são muito parecidos, com pequenas especificidades que não justificam tamanha fragmentação de ações e pulverização de recursos.

Percebe-se, recentemente, uma considerável valorização da educação profissional, traduzida, sobretudo, pela grande expansão dos CEFETs e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), instituídos em 2007 pelo Decreto n. 6.095/2007. Segundo esse Decreto, as Instituições Federais de Educação Profissional devem ofertar essa modalidade de educação, nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação de Jovens e Adultos até a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esses novos Institutos também devem oferecer cursos de Licenciatura para a formação de docentes.

Os “CEFETs históricos” – Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná – apresentaram um Projeto à SETEC, visando as suas transformações em Universidades Tecnológicas, com o argumento de que querem continuar tendo autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Na atualidade, destacam-se a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a formulação de políticas públicas de educação profissional, que têm como principais objetivos a inclusão social e no mercado de trabalho. Para Kuenzer (2006), a exclusão, que tem havido nesse contexto, precisa ser minimizada ou eliminada, pois o grande

contingente de desempregados e populações em situação de risco social tende a aumentar, caso não sejam implementadas políticas de equalização social.

Na perspectiva de aumentar o número de vagas gratuitas para a educação profissional, o Governo Federal fez Acordo com o SENAI, que até 2014 deve ofertar 66,6 % de vagas gratuitas, para aqueles que pretendem se capacitar profissionalmente e são oriundos de camadas social e economicamente excluídas.

Constata-se, finalmente, que a educação profissional vem se desenvolvendo no âmbito dos Governos Estaduais e Municipais, que passaram a perceber a sua importância, tanto para a inclusão sócio-profissional de trabalhadores, quanto para o desenvolvimento auto-sustentado do Brasil.

3 JUVENTUDE E TRABALHO: POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO E A LEI DA APRENDIZAGEM

3.1 Juventude e Mercado de Trabalho

A juventude, entendida como etapa que sucede à infância, inclui tanto a adolescência quanto a juventude propriamente dita. Ao analisar a interlocução existente entre juventude e trabalho, considera-se importante compreendê-la de forma ampla e na perspectiva da diversidade, que abrange a pluralidade de modos de ser jovem, como mostra Dayrell (2003). Essa diversidade envolve aspectos sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, relativos às regiões geográficas, entre outros. Também, deve-se levar em conta a construção social da imagem do jovem, que interfere no modo como é compreendido.

Conforme esse autor, é necessário perceber os jovens como sujeitos, na sua totalidade, colocando em questão “modelos” sociais tradicionais e arraigados. Alguns desses modelos representam a juventude como: a) um momento de crise, dominado por conflitos, que envolvem a auto-estima e/ou a personalidade; b) uma fase de distanciamento da família, instituição socializadora que se encontra em crise, ao lado do trabalho e da escola, que estariam perdendo seus papéis de orientação e de formação de valores, no âmbito das gerações mais novas; c) uma etapa de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente, ou seja, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, rejeitando o presente vivido. (DAYRELL, 2003).

A juventude tem sido, freqüentemente, tratada como uma categoria e etapa da vida, que simboliza os dilemas da contemporaneidade. Vista como categoria geracional, a juventude aparece como uma imagem projetiva da sociedade. “[...] Condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura.” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Assim, por um lado, a juventude representa um sentimento de possível realização daquilo que se almeja para a sociedade, por outro, é historicamente percebida, como um problema social. Reitera-se que, desde o período colonial, os jovens brasileiros pobres e

“desvalidos da sorte” eram vistos como uma ameaça à ordem social, sendo por isso, encaminhados para a capacitação para o trabalho, como uma forma de mantê-los afastados da rua e da delinquência, através da formação de seu caráter. Como mostra Abramo (1997), na história do Brasil mais recente, o medo e a discriminação dos jovens permanece:

Nos anos 50, o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência, [...] corporificadas na figura dos “rebeldes sem causa”. [...] Nos anos 60 e parte dos anos 70, o problema apareceu como sendo o de toda uma geração de jovens ameaçando a ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação – movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie*.

Essa autora salienta que, posteriormente, a imagem da geração dos anos 60 e 70 foi reelaborada de forma positiva, tornando-se um modelo ideal de juventude, que ousou sonhar e se empenhar pela transformação social. Essa nova imagem passou a se contrastar com a geração dos anos 80, considerada individualista, consumista e indiferente à política. A visão social a respeito dos jovens nos anos 90 se altera, em comparação com a dos anos 80, pois eles passaram a chamar a atenção, não pela apatia e desmobilização, mas pela presença de várias “figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio.” (ABRAMO, 1997, p. 31-32).

Oliveira (2008), ao desenhar um panorama da Pós-Modernidade, apresenta a imagem da juventude contemporânea como imersa em seu mundo de individualismo e de consumismo desenfreado, cultivando uma cultura pragmática, utilitarista e imediatista. A pesquisadora destaca, ainda, algumas características que compõem a imagem juvenil na atualidade: a permissividade, o comodismo, o hedonismo, o relativismo, o niilismo, entre outras.

Para alguns teóricos, os jovens, em geral, encontram-se divididos entre o hedonismo e a violência. Os jovens pobres, particularmente, são considerados sujeitos em “situação de risco social”, expressão muito utilizada, atualmente, e que representa a visão histórica da juventude enquanto um risco para a continuidade de uma sociedade coesa. Na contemporaneidade, esse risco parece ter se exacerbado, acentuando o pânico social em relação a jovens de rua e de periferia, em constante conflito com a lei, envolvidos com gangues, tráfico de drogas, homicídios e outras formas variadas de violência.

Essa situação dramática é reflexo de um contexto social mais amplo e complexo, envolto em problemas educacionais e de desigualdade social. Além disso, há de se considerar a desestruturação e instabilidade no mercado de trabalho, que tem tido como conseqüências a precarização das condições laborais (baixos salários, informalidade e subemprego) e o desemprego.

A questão relativa aos problemas sócio-econômicos tem levado muitos jovens a ingressarem precocemente no mercado de trabalho¹⁴. Uma pesquisa sobre escolaridade e emprego de jovens urbanos pobres, realizada por Gomes (1997), mostrou que a grande maioria deles havia feito a transição para o mercado de trabalho na faixa etária compreendida entre doze e catorze anos, antes mesmo de concluir o ensino fundamental. Muitas vezes, a necessidade de trabalhar tem ocasionado a evasão escolar dos jovens, que com pouca escolaridade têm acesso, geralmente, a trabalhos desvalorizados, mal remunerados, precários e informais.

Outro problema enfrentado pelos jovens é a falta de vagas no Ensino Médio. Sobre isso, Cury (2005, p. 20) questiona: “[...] como entender que o país deixe fora da escola mais de dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos? Quando a universalização gratuita dessa etapa, princípio constitucional, e sua progressiva obrigatoriedade, princípio legal, deixarão de ser somente um horizonte e se tornarão efetivas?” A baixa escolarização de jovens constitui-se como um empecilho para a inserção qualificada no “[...] mercado de trabalho, em que o conhecimento está adquirindo importância estratégica” (CURY, 2005, p. 20).

Ao analisar o mercado de trabalho nacional, a partir de 1930, Pochmann (2002) mostra que até os anos 80, o Brasil avançou na estruturação do mercado de trabalho, com um modelo de desenvolvimento nacional apoiado na industrialização, que possibilitou a expansão dos empregos com registro formal em segmentos organizados da economia. Enfatiza-se que esse avanço foi impulsionado pela “institucionalização das relações de trabalho, compartilhada pelo conjunto de normas legais difundidas a partir de um código de trabalho no País: Consolidação das Leis do Trabalho.” (POCHMANN, 2002, p. 9).

Entretanto, no período posterior a 1980, o País vivenciou uma estagnação econômica e desestruturação progressiva do mercado de trabalho, em função da “adoção de um conjunto de programas de ajustes macroeconômicos, a partir do colapso do padrão de financiamento da

¹⁴ Cabe destacar que, além das condições econômicas, há outros motivos que orientam a inserção precoce da população no mundo do trabalho. Martins (1997) menciona alguns desses motivos: a) a transmissão, pela família, da ideologia do trabalho, que vê o trabalho pelo seu aspecto de formador das novas gerações; b) a pressão do consumo, que é um dos mais fortes motivos que impulsiona os jovens para o trabalho; c) o aspecto da afirmação, ou seja, o jovem quer trabalhar para se sentir importante e auto-realizado.

economia brasileira no início dos anos 80, com a crise da dívida externa,” além da implementação do neoliberalismo como modelo econômico a partir de 1990. (POCHMANN, 2002, p. 10).

Esse movimento de desestruturação acarretou o desassalariamento¹⁵ de parte crescente da população economicamente ativa, a ampliação das ocupações nos segmentos informais, o enfraquecimento do estatuto do trabalho, ou seja, das condições de acesso ao conjunto de direitos que os empregados regulares e regulamentados possuíam, e a ocorrência de forte aumento do desemprego. (POCHMANN, 2002).

O baixo crescimento econômico brasileiro vem gerando a contenção dos postos de trabalho como um todo. Além disso, o problema do desemprego tem atingido, sobremaneira, alguns grupos sociais, considerados mais frágeis, no âmbito do mercado de trabalho, como negros, mulheres e jovens, num processo discriminatório.

Os jovens têm sido afetados de forma acirrada pelo desemprego, principalmente, segundo muitos discursos, pela falta de experiência. O desemprego juvenil ainda é pior entre alguns segmentos, tais como mulheres, jovens de quinze a dezessete anos, jovens provenientes de camadas populares e pouco escolarizados. Em pleno início do século XXI, a participação relativa dos jovens, situados entre 15 e 24 anos, no total da população economicamente ativa, é de 25%, embora eles respondam por 50% do desemprego brasileiro. Enquanto a taxa de desemprego aberto dos jovens está em torno dos 18%, a taxa média nacional é de 9,4% do total da força de trabalho. Esses dados estatísticos, divulgados em 2001 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mostram que as condições de acesso do jovem ao mercado de trabalho têm piorado. (POCHMANN, 2004).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007, p. 40), no período de 2005 e 2006, nas seis principais regiões metropolitanas do País, a elevação da desocupação se fez presente em todos os grupos etários analisados,

[...] registrando variações de: 1,6% entre aqueles com 15 a 17 anos de idade, 3,0% para aqueles com 18 a 24 anos, 4,9% para os com 25 a 49 anos de idade e 4,3% para as pessoas com 50 anos ou mais de idade. Com isso a parcela daqueles com idade entre 25 e 49 anos de idade passou de 46,5% em 2005 para 46,8% em 2006 e, em contrapartida, o percentual das pessoas desocupadas entre 18 e 24 anos de idade passou de 38,4% em 2005 para 38,2% em 2006. Cabe salientar, que entre 2003 e 2005 os resultados mostravam uma ampliação da participação dos jovens entre 18 e 24 anos de idade, sendo que em 2003 eles representavam 36,5% dos desocupados.

¹⁵ O desassalariamento é definido por Pochmann (2001) como perda de participação relativa do emprego assalariado no total da ocupação.

Em outro estudo retrospectivo sobre o mercado de trabalho, em seis Regiões Metropolitanas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009, p. 125) mostrou que a população jovem registrou as maiores taxas de desocupação entre os anos de 2003 e 2008. “Em 2008, dentre a população não economicamente ativa, 21,3% tinha de 10 a 14 anos de idade, 10,0%, de 15 a 17 anos de idade, 9,4%, de 18 a 24 anos de idade, 20,6%, de 25 a 49 anos de idade e 38,8%, 50 anos ou mais de idade.”

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008, p. 20) também evidenciou que o problema do desemprego tende a ser mais acentuado entre os jovens do que entre as outras faixas etárias da população. No Brasil, “[...] em 2006, enquanto a taxa de desemprego era de 5% entre os adultos de 30 a 59 anos, observavam-se índices de 22,6% entre os jovens de 15 a 17 anos, 16,7% entre 18 e 24 anos, e 9,5% entre 25 e 29 anos.”

Diante desse quadro de desemprego juvenil nos últimos anos, as políticas públicas para a juventude vêm se mostrando pouco efetivas, sendo necessária a formulação de políticas que favoreçam tanto a entrada do jovem no primeiro emprego¹⁶, quanto o término da escolaridade básica, ou seja, do Ensino Médio, elevando, assim, as possibilidades de inserção social e produtiva. Segundo Sposito, Silva e Souza (2006, p. 243),

Do ponto de vista das políticas de juventude, a visibilidade que ocorre origina-se, sobretudo, dos adolescentes pobres, em situação de rua ou em conflito com a lei. Essa visibilidade, agravada por um clima de insegurança social, engendra demandas de controle e de disciplinamento da conduta desses jovens. Talvez essa seja uma forte razão para a demora na constituição de um discurso público favorável às políticas de juventude, capaz de romper com a associação entre juventude, vulnerabilidade, risco e violência, inserindo-o na esfera dos direitos das múltiplas cidadanias.

Essa percepção pode ser complementada com a visão de Dayrell (2003, p. 51), que considera que no contexto em que os jovens vivem,

qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude.

Outra questão, que deve ser discutida, diz respeito à ineficiência de políticas públicas, voltadas para a formação profissional de jovens, que envolvem, geralmente, cursos aligeirados, voltados para um mercado de trabalho com vagas inexistentes. Essas iniciativas

¹⁶ Cabe destacar que, na atualidade, a Aprendizagem é uma das principais políticas voltadas para o primeiro emprego e capacitação profissional de jovens.

podem falsear a realidade, já que o governo “cumpre” o papel de qualificação, recaindo sobre o jovem a culpa pela sua situação de desemprego. Assim, imputa-se aos jovens a responsabilidade por não terem se capacitado para se posicionarem em estado de empregabilidade, como propagem os discursos governamentais e empresariais, tratando o problema como individual e não social e/ou público.

Segundo Abramo (1997), há mais tempo e em número bem maior que as ações governamentais, têm crescido as iniciativas destinadas a jovens por parte de organizações da sociedade civil. A maior parte delas destina-se a sujeitos em situação de “desvantagem social”, dividindo-se em dois grandes blocos: a) programas de ressocialização, através de educação não-formal, oficinas ocupacionais, atividades de esporte e “arte”; b) programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho, que, muitas vezes, não passam de oficinas ocupacionais, ou seja, não logram promover qualquer tipo de qualificação para o trabalho. Em parte considerável desses programas, apesar das boas intenções neles contidos, o que se busca, explícita ou implicitamente, é uma contenção do risco real ou potencial desses jovens, pelo seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de suas “mãos ociosas”. Há alguns projetos preocupados com a questão da formação integral do adolescente, na qual se inclui a sua formação para a “cidadania”, enfoque que vem ganhando corpo mais recente.

Na atualidade, uma das iniciativas voltadas para a formação cidadã e profissional de jovens é o Programa de Aprendizagem, instituído por meio de uma Lei Federal, que será abordada a seguir.

3.2 Lei da Aprendizagem

3.2.1 Aspectos Gerais

A Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097/2000) determina que todos os estabelecimentos¹⁷, de qualquer natureza, devem contratar jovens aprendizes, entre 14 e 24 anos e em situação de risco social. Os aprendizes devem participar de um curso de formação

¹⁷ Com exceção das micro e pequenas empresas, que, embora não sejam obrigadas por lei, podem contratar aprendizes.

profissional, de cunho mais teórico, custeado pelas empresas, ao mesmo tempo em que executam atividades práticas em um ambiente laboral. A carga horária prevista no Contrato de Aprendizagem compreende o período destinado tanto às atividades práticas, voltadas para o trabalho na empresa/organização, quanto às atividades teóricas, desenvolvidas na entidade/instituição de formação profissional.¹⁸

A duração máxima do Contrato de Aprendizagem é de dois anos, exceto quando se trata de aprendiz que apresenta deficiência. O aprendiz contratado tem direito aos benefícios trabalhistas e previdenciários. A cota de contratação de aprendizes deve ser de 5 a 15% do total de trabalhadores da empresa. Essa cota é calculada pelo MTE/SRTE, que fiscaliza a aplicação da Lei da Aprendizagem, notificando as empresas para seu cumprimento. Caso elas não cumpram a cota de contratação obrigatória, podem ser autuadas e multadas.

Outros órgãos que atuam na aplicação e fiscalização da Aprendizagem são: Ministério Público do Trabalho, CMDCA e Conselho Tutelar. O primeiro recebe denúncias da SRTE, relacionadas ao descumprimento da referida legislação pelas empresas, podendo levá-las a julgamento, se não regularizarem sua situação. O segundo registra e aprova os Programas de Aprendizagem, desenvolvidos pelas Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFLs), que atendem menores de dezoito anos. Os Conselhos Tutelares fiscalizam essas entidades, procurando verificar, dentre outros aspectos, situações de desrespeito aos direitos dos aprendizes, menores de dezoito anos, que devem ser comunicadas ao CMDCA e à SRTE. Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008, p. 53-54),

Hoje, uma das principais vertentes do emprego juvenil é a expansão do contrato de aprendizagem, que permite a contratação de jovens entre 14 e 24 anos por tempo determinado (até dois anos), sob a condição de que os mesmos frequentem um curso de aprendizagem profissional. [...] Há críticas referentes à extensão da idade máxima de 18 para 24 anos, que pode levar à utilização deste contrato simplesmente como outro tipo de trabalho precário; não obstante, trata-se até o momento de uma das formas mais articuladas de relacionar experiência profissional com aprendizagem, e

¹⁸ Esse modelo de Aprendizagem brasileiro tem algumas correspondências com os Sistemas de Aprendizagem Profissional de outros países, tais como França e Portugal. Segundo Fidalgo (1999), na França, este dispositivo de formação é o mais antigo e tem a sua origem nas corporações medievais de ofícios. Consiste na colocação de jovens em situação de trabalho e a partir daí formá-lo para determinada profissão, por meio da orientação e acompanhamento de um trabalhador qualificado e mais experiente, denominado mestre de Aprendizagem. Essa formação, que é destinada a jovens situados na faixa etária de 16 a 25 anos e egressos do período de escolaridade obrigatória, possibilita a obtenção de um diploma de ensino teórico profissional ou tecnológico de nível secundário ou superior, validado pela Educação Nacional ou títulos homologados pelos setores profissionais. A duração do contrato pode durar de um a três anos de acordo com o diploma ou certificado a ser obtido. Conforme Almeida (2005), em Portugal, a Aprendizagem dura três anos e é voltada principalmente para jovens de camadas sociais mais desfavorecidas, com trajetórias sociais marcadas pelo insucesso e pelo abandono precoce do sistema de ensino. Esse tipo de formação profissional, que existe desde o início dos anos oitenta, articula formação na escola e na empresa e permite obter um diploma escolar e de qualificação profissional.

o seu resultado dependerá fortemente da qualidade da pactuação entre empresas, sindicatos e fiscalização do trabalho.

As principais características do Programa de Aprendizagem, de acordo com a legislação em vigor, estão sintetizadas no Quadro 1.

Legislação Principal	- Decreto Lei n. 5.452/1943 - Lei n. 10.097/2000 - Decreto n. 5.598/2005
Vínculo Empregatício	- Pela CLT, com registro e anotação na carteira de trabalho.
Instrumento Jurídico	- Contrato de Trabalho Especial para Aprendizagem que pode ser entre a empresa e o aprendiz ou entre a ESFL e o aprendiz.
Extinção do Instrumento Jurídico	- Inaptidão do aprendiz ou desempenho insuficiente - Falta disciplinar grave - Ausência injustificada à escola, que implique perda do ano letivo - A pedido do aprendiz - Quando o jovem completar 24 anos
Duração do Contrato	- Dois anos, no máximo.
Remuneração	- Salário mínimo/hora.
Encargos	- Trabalhistas e previdenciários com redução do recolhimento do FGTS de 8% para 2%.
Objetivo	- Formação técnico-profissional metódica, caracterizada por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva. - O aspecto educativo deve prevalecer sobre o prático.
Público-Alvo	- Jovens de 14 a 24 anos, que estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Fundamental.
Jornada	- No máximo seis horas diárias para aprendizes que estejam cursando o Ensino Fundamental. - No máximo oito horas diárias para aprendizes que tenham concluído o Ensino Fundamental. - Horas extras e regime de compensação não são permitidos.
Condições	- Obrigatoriedade de o jovem estar inscrito em um Curso de Aprendizagem. - Proibição, ao menor de dezoito anos, de trabalho insalubre, perigoso, penoso e noturno, e em locais ou serviços prejudiciais ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social. - Não obrigatoriedade de contratação após o término do Contrato de Aprendizagem.
Entidades Formadoras	- SNAs (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESCOOP) - Escolas técnicas e agrotécnicas - ESFLs registradas no MTE ou CMDCA, tendo o seu programa de formação profissional inscrito e aprovado nos mesmos.

Quadro 1: Características do Programa de Aprendizagem
Fonte: Adaptado de Parente, 2004, p. 20-21.

3.2.2 Histórico da Aprendizagem

A Lei da Aprendizagem encontra-se em vigência, desde 1943, devido à promulgação da CLT no contexto do Estado Novo, período ditatorial da história brasileira, governado pelo

presidente Getúlio Vargas. A CLT, em seu art. 429, tornou obrigatória para as indústrias, tanto a contratação de aprendizes, entre catorze e dezoito anos, quanto as suas matrículas em Cursos de Aprendizagem. (BRASIL, 1943).

No ano anterior, o Governo Vargas, através do Decreto-Lei 5.091/1942, havia disposto em seu art. 1º o conceito de aprendiz para os efeitos da legislação do ensino, considerando “aprendiz o trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho.” (BRASIL, 1942).

Posteriormente, a Lei da Aprendizagem voltou-se também para o setor comercial. O Decreto-Lei n. 8.622/1946 determinou, no art. 1º, que os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza que possuíssem mais de nove empregados, seriam obrigados a empregar e matricular nas escolas de Aprendizagem um número de trabalhadores menores como praticantes, de acordo com as práticas ou funções que demandassem formação profissional. (BRASIL, 1946).

Os Cursos de Aprendizagem, nessa época, eram oferecidos pelo SENAI e SENAC, criados em 1942 e 1946, respectivamente, através das denominadas Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como Reforma Capanema. Essas legislações abrangiam alguns Decretos-Lei, que visavam renovar o Sistema Nacional de Educação, adaptando-o às novas circunstâncias sócio-econômicas, decorrentes do crescimento industrial no País.

O SENAI foi criado para atender à necessidade de formar mão-de-obra para a indústria, setor econômico em expansão no país, no referido período histórico. O SENAC foi implantado com o objetivo de qualificar trabalhadores para atuarem em atividades comerciais. Ambos recebiam menores aprendizes, encaminhados pelas empresas contratantes, sendo a Aprendizagem suas primeiras modalidades formativas. Este papel de capacitar aprendizes é até hoje atribuído a essas instituições e aos demais Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), surgidos posteriormente: SENAR, SENAT e SESCOOP.

Enfatiza-se que esses “Serviços”, que acabaram sendo integrados ao denominado Sistema S, embora dirigidos pelo empresariado, recebem verbas públicas, advindas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Na atualidade, o Governo Lula, através do Ministério da Educação, vem promovendo a publicização das vagas ofertadas pelo mencionado Sistema.

Em 1990, com a criação do ECA, os aprendizes a partir de catorze anos passaram a ter algumas condições especiais garantidas, conforme o disposto no art. 69: “O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.” (BRASIL, 1990).

No ano de 2000, o modelo de Aprendizagem estabelecido na década de quarenta, foi reformulado, dando lugar à atual Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000). As principais inovações decorrentes dessa Lei foram: a) ampliação da obrigatoriedade de contratação para todos os tipos de estabelecimentos/organizações, não mais se restringindo aos setores industrial e comercial; b) possibilidade de oferta de Cursos de Aprendizagem por ESFLs e Escolas Técnicas, quando os cursos ou vagas ofertadas pelos SNAs forem insuficientes para atender a demanda dos estabelecimentos, ou não estiverem ligados aos setores de atuação da empresa. (BRASIL, 2000).

Assim, reitera-se, a partir de 2000, a Aprendizagem passou a ser tema de várias legislações, as quais podem ser observadas no Quadro 2.

Legislações	Ementa das Legislações
Lei n. 10.097/2000	Altera dispositivos da CLT.
Instrução Normativa n. 26/2001	Baixa instruções para orientar a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos Programas de Aprendizagem.
Resolução n. 74/2001	Dispõe sobre o registro e fiscalização das ESFLs que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional e dá outras providências
Decreto n. 5.598/2005	Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.
Portaria n. 615/2007	Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem.
Portaria n. 983/2008	Institui o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, com o objetivo de promover o debate sobre a contratação de aprendizes.
Portaria n. 990/2008	Cria o Selo de Responsabilidade Social denominado "Parceiros da Aprendizagem", que pode ser concedido às entidades sociais, empresas, entidades governamentais e outras instituições que atuam em parceria com o MTE no desenvolvimento de ações que envolvam a formação e inserção de adolescentes, jovens e pessoas com deficiência no mundo do trabalho.
Portaria n. 1.003/2008	Altera os artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 6º da Portaria n. 615/2007.
Instrução Normativa n. 75/2009	Disciplina a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos Programas de Aprendizagem.
Portaria n. 88/2009	Remete ao que são considerados locais e serviços perigosos ou insalubres, proibidos ao trabalho do menor de dezoito anos.
Projeto de Lei n. /2009	Dispõe sobre a Aprendizagem na Administração Pública direta, autárquica e fundacional e dá outras providências.

Quadro 2: Principais Legislações relacionadas à Aprendizagem, a partir de 2000

Fonte: Elaborado pela autora

Após ser sancionada a Lei da Aprendizagem, destaca-se no ano de 2001 a publicação da Resolução n. 74/2001 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

(CONANDA), que trata do registro e fiscalização das ESFLs que ministram Cursos de Aprendizagem (BRASIL, 2001b).

Em 2005, através da Lei n. 11.180/2005, estipulou-se a modificação da idade do público atendido pelos Programas de Aprendizagem, a fim de atender jovens de até 24 anos (BRASIL, 2005b). Anteriormente, eram atendidos apenas adolescentes na faixa etária compreendida entre catorze e dezoito anos.

Em dezembro de 2005, a contratação de aprendizes foi regulamentada pelo Decreto n. 5.598/2005. Esse Decreto determinou que as ESFLs, que têm como propósito o atendimento a adolescentes (menores de dezoito anos), devem ser registradas nos respectivos CMDCA. Segundo esse documento, o MTE deve editar, ouvido o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência de tais entidades. Além disso, o Decreto estabeleceu, no seu art. 8º, § 1º, que todas as instituições responsáveis pela formação técnico-profissional dos aprendizes “deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.” (BRASIL, 2005a).

Em 2007, a Portaria n. 615/2007 instituiu no art. 4º, que as entidades que oferecem Cursos de Aprendizagem devem levar em consideração, na preparação dos seus Programas e Cursos, os preceitos relativos aos arts. 2º e 3º do Decreto n. 5.154/2004¹⁹, além de outras normas federais relacionadas à Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores. (BRASIL, 2007).

No artigo mencionado, nos incisos I e II, a Portaria estabeleceu Diretrizes Gerais e Curriculares para o desenvolvimento dos Cursos de Aprendizagem. As principais Diretrizes Gerais que as entidades de qualificação profissional têm de observar são: a) a qualificação social e profissional adequada, tanto às demandas e diversidades dos adolescentes, dos jovens, do mundo do trabalho e da sociedade, quanto às dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz; b) a promoção da mobilidade no mundo do 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; c) a contribuição para a elevação do nível de

¹⁹ Os artigos 2º e 3º do Decreto 5.154/2004 determinam:

Art. 2º: A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º: Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, [...] incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (BRASIL, 2004).

escolaridade do aprendiz; d) a articulação de esforços nas áreas de educação, do trabalho e emprego, do esporte e lazer, da cultura e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2007). Quanto às diretrizes curriculares, as entidades precisam considerar:

- a) o desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, enquanto trabalhador e cidadão;
- b) o perfil profissional e os conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem, descritos na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO;
- c) as Referências Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando pertinentes;
- d) as potencialidades do mercado local e regional de trabalho e as necessidades dos empregadores dos ramos econômicos para os quais se destina a formação profissional;
- e) outras demandas do mundo do trabalho, vinculadas ao empreendedorismo e à economia solidária. (BRASIL, 2007, p. 3-4).

As entidades, também, necessitam observar os seguintes conteúdos de formação humana e científica (art. 4º, inciso III):

- a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
- b) raciocínio lógico-matemático, interpretação e análise de dados estatísticos;
- c) diversidade cultural brasileira relacionada ao mundo do trabalho;
- d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho;
- f) direitos humanos com enfoques sobre respeito de discriminação por orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) educação para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- j) prevenção ao uso indevido de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;
- l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens;
- m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 4).

Observa-se, por meio dessas diretrizes, a existência de uma diversidade de conteúdos a serem trabalhados com os aprendizes, no Curso de Capacitação, cuja carga horária deve ser de, pelo menos, quatrocentas horas. Tais conteúdos pressupõem uma formação ampla, que

envolve, tanto conhecimentos gerais, quanto conhecimentos específicos, relacionados ao trabalho. Essa formação teórica necessita ser integrada às atividades práticas, como é mencionado pela Portaria n. 615/2007, no art. 4º, §1º:

As dimensões teórica e prática da formação do aprendiz deverão ser pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos que possibilitem ao aprendiz o desenvolvimento da sua cidadania, a compreensão das características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnico-científicos e das atividades técnico-tecnológicas específicas à ocupação. (BRASIL, 2007, p. 4).

Além disso, esse documento normativo estabelece no art. 4º, § 3º, que a carga horária teórica deve representar, no mínimo, 25% e, no máximo, 50% do total de horas do programa. (BRASIL, 2007). Pelo que se pode constatar, geralmente, as instituições cumprem a carga horária teórica mínima, exigida legalmente.

Em 2008, foi aprovada a Portaria n. 1.003/2008, que altera alguns artigos da Portaria n. 615/2007²⁰. Destaca-se nessa nova Portaria o art. 1º, que cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades de formação profissional no MTE. (BRASIL, 2008b). Esse Cadastro compõe um banco de dados nacional com informações sobre essas entidades e sobre os Cursos de Aprendizagem que oferecem. As propostas curriculares e de carga horária teórica e parática de tais cursos devem ser validadas pelo MTE, de acordo com os princípios contidos nas Portarias supracitadas. Assim, esse Ministério assumiu o papel de aprovar os Programas de Aprendizagem, destinados aos jovens com mais de dezoito anos, sendo que a avaliação dos demais (voltados para menores de dezoito) é da responsabilidade dos CMDCA's, como foi mencionado anteriormente.

Outro destaque dessa Portaria se refere ao § 7º, do art. 4º, que prevê a utilização de educação a distância na Aprendizagem, em locais onde o número de aprendizes não justifique a formação de uma turma presencial, ou que não seja viável a sua implementação imediata, devido à falta de estrutura educacional. São explicitados nessa Portaria referenciais de qualidade para desenvolvimento e validação dos Cursos de Aprendizagem a distância. (BRASIL, 2008b).

Também, no ano de 2008, ocorreu a I Conferência Nacional da Aprendizagem Profissional. Neste evento, o MTE apresentou uma meta ousada de contratação de 800.000

²⁰ Os artigos da Portaria n. 615/2007 aqui apresentados são os atualizados pela Portaria n. 1.003/2008.

aprendizes até 2010, considerando-se que até dezembro de 2009, havia um total de 169.330 aprendizes contratados no País, segundo dados do MTE²¹.

Ainda nesse ano, o MTE veiculou um projeto piloto de incentivo à Aprendizagem de pessoas com deficiência. O objetivo desse projeto é qualificar jovens com deficiência, através do Programa de Aprendizagem, para que, posteriormente, o jovem permaneça na empresa, passando a ser parte da cota de empregados com deficiência²².

Em novembro de 2008, foi instaurado o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, que passou a se constituir como um espaço para a discussão, divulgação e aperfeiçoamento da política de Aprendizagem. Nesse Fórum, foi apresentado um Anteprojeto de Lei que propôs ampliar para toda a Administração Pública a obrigatoriedade de contratar jovens aprendizes. A versão preliminar do Anteprojeto esteve disponibilizada para consulta pública. Esse documento tem como objetivo o crescimento do número de Contratos de Aprendizagem para atingir a meta determinada para 2010. “Espera-se abrir um nicho de mais de 400 mil vagas. [...] Com essa mudança na lei e com a adesão total dos empresários, o potencial de contratação de aprendizes ficaria perto de 1 milhão e 300 mil vagas. [...] Hoje, apenas 8% das empresas têm aprendizes contratados no país.” (MINISTÉRIO..., 2009, p. 4).

O MTE divulgou que investirá para promover um melhor esclarecimento dos empregadores²³, no sentido de cumprir a referida meta. Explicitou, ainda, que as Escolas Técnicas podem oferecer Cursos de Aprendizagem, pois estão preparadas para isso, tanto pela sua reconhecida competência e tradição no campo da educação profissional, quanto pela sua expansão na atualidade. (MINISTÉRIO..., 2009).

Em setembro de 2009, o MTE divulgou uma nova meta: a contratação de 1,2 milhão de aprendizes até 2015. Esse Ministério tem procurado mobilizar grandes empresas nacionais, atuando em conjunto com organizações da sociedade civil, através do estabelecimento de Fóruns Estaduais de Aprendizagem. Destaca-se, como exemplo, o Fórum Mineiro da Aprendizagem Profissional, que ocorreu em Belo Horizonte, em setembro de 2009. Esse evento foi coordenado pela SRTE-MG e contou com a participação de políticos, empresariado, representantes do MTE, Ministério Público, de entidades que oferecem Cursos de Aprendizagem em Minas Gerais, dentre outros atores envolvidos com o Programa de Aprendizagem. A seguir, são apresentados dados relativos à Aprendizagem em Minas Gerais.

²¹ Os dados sobre a Aprendizagem, disponibilizados pelo MTE, podem ser acessados através do site: <<http://www.mte.gov.br/sistemas/atlas/sisaprendizagem.html>>.

²² A cota de empregados com deficiência é obrigatória para empresas com cem ou mais funcionários, no percentual de 2% a 5% do total de cargos, conforme art. 93 da Lei n. 8.213/1991.

²³ O MTE editou um manual para orientar empresários com relação à contratação de aprendizes, disponível em seu portal: <http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf>.

3.2.3 A Aprendizagem em Minas Gerais

Desde o ano de 2000, o número de Contratos de Aprendizagem vem aumentando significativamente no estado de Minas Gerais, como mostram os dados do Gráfico 1.

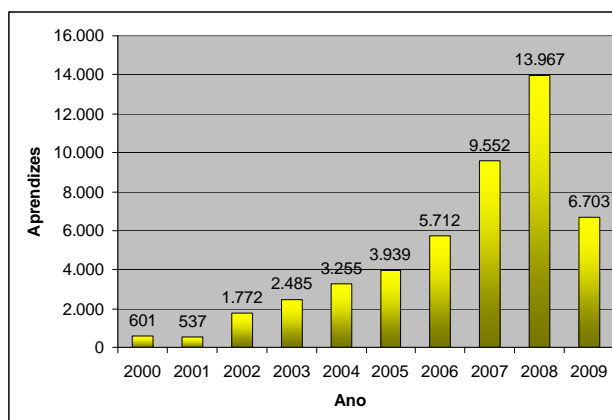


Gráfico 1: Aprendizizes contratados em MG – 2000 a 2009
Fonte: Superintendência Regional do Trabalho (2009)

Esse crescimento possibilitou a Minas Gerais um destaque no cenário nacional, tornando-se o estado que contrata maior número de aprendizes, superando o estado de São Paulo. De acordo com a Superintendência Regional do Trabalho (2009), em 2008, foram contratados 55.637 aprendizes em todo o Brasil, sendo 12.356 em MG, 5.681 no ES, 5.139 no RS e 3.596 em SP. Até o mês de agosto de 2009, foram inseridos 42.932 aprendizes no mercado de trabalho brasileiro, sendo 6.703 em MG, 4.696 no ES, 4.369 em SP e 4.347 no RS. Por meio desses dados, observa-se que os estados que vêm contratando maior número de aprendizes pertencem à região sudeste.

Entre 2000 e 2008, foram contratados 39.047 aprendizes em MG, havendo uma predominância de jovens do sexo masculino (Gráfico 2).

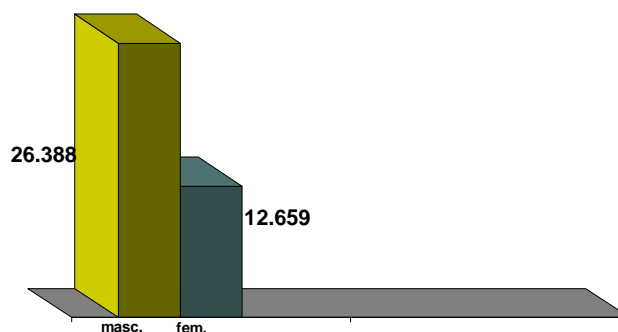


Gráfico 2: Aprendizizes contratados por sexo em MG – 2000 a 2008
Fonte: Superintendência Regional do Trabalho (2009)

Nesse período, constata-se também maior número de contratação de aprendizes na faixa etária de dezesseis a dezoito anos, como pode ser visualizado no Gráfico 3:

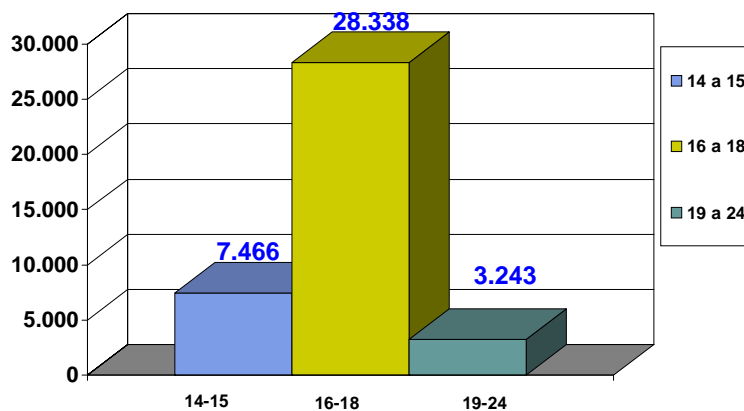


Gráfico 3: Aprendizes contratados por idade em MG – 2000 a 2008
Fonte: Superintendência Regional do Trabalho (2009)

Atualmente, o referido estado emprega cerca de 14.500 aprendizes e sua meta para 2010, definida pelo MTE, é chegar a 129.600. Para a coordenadora do Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil – FECTIPA – a proposta encontra-se distanciada da realidade, mas ela afirma que o FECTIPA buscará atingi-la, pois o incentivo ao Programa Aprendizagem é um dos objetivos principais do Fórum em pauta. (MINISTÉRIO..., 2009).

4 O DIÁLOGO TEORIA/PRÁTICA A PARTIR DE CONCEPÇÕES MARXIANAS

Nas últimas décadas, observa-se a ocorrência de grandes mudanças societárias, especialmente nos âmbitos social, político e econômico, ancoradas no neoliberalismo, concepção político-ideológica que defende o livre mercado e a minimização da intervenção do Estado sobre a economia. O ideário neoliberal, juntamente com a globalização, apresenta-se como uma tendência internacional, que promove a ampliação da economia e se traduz no mercado global, na privatização, na primazia do âmbito individual sobre o coletivo e no desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, implicando na redução dos direitos sociais, tais como saúde, educação, lazer, etc.

Esse cenário conservador e baseado na racionalidade econômica vem se constituindo como um obstáculo à efetuação de políticas sociais e de garantia do emprego, que poderiam favorecer uma melhor distribuição de renda. Percebe-se, também, uma intensificação de problemas relativos ao mundo do trabalho, tais como desemprego, precarização, reduções salariais e aumento da jornada de trabalho.

Segundo Sader (2003), devido à minimização dos direitos sociais, dentre estes, o direito à cobertura trabalhista, há um aumento exponencial dos trabalhadores na economia informal e uma dissolução da teia de direitos conquistados ao longo de décadas.

Corrói-se assim a base material em que se apoiava o processo de socialização da massa da população através das relações formais de trabalho, fragmentando todo o tecido social e produzindo indivíduos vivendo em condições precárias, inseguras e atomizados como cidadãos – portanto, como não-cidadãos. (SADER, 2003, p. 317).

Draibe (1993) enfatiza que a reestruturação dos programas sociais, preconizada pelo neoliberalismo, é caracterizada pela descentralização, focalização e privatização. A descentralização se volta principalmente para a questão da eficácia do gasto social, ampliando

[...] a utilização de formas alternativas de produção e operação dos serviços, mais facilmente organizadas nas esferas municipais. A focalização, por sua vez, significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência. (DRAIBE, 1993, p. 97).

Decorrente do favorecimento das políticas de focalização, constata-se uma diminuição dos gastos sociais, uma vez que se particularizam os públicos atendidos, através de ações assistencialistas e emergenciais, voltadas para as camadas mais desfavorecidas da sociedade.

Para a autora em pauta, essa estratégia considera que a falta de acesso de vastas camadas da população a bens e serviços básicos é um entrave à modernização das economias e se constitui como uma forma de aliviar as tensões e evitar convulsões sociais mais sérias.

Cury (2005, p. 11) afirma que “[...] a presença do Brasil no cenário internacional associada à histórica desigual distribuição de renda estimulam políticas compensatórias e focalizadas em vez de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades.” Esse autor enfatiza que as políticas compensatórias visam

[...] a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. (CURY, 2005, p. 24).

A privatização envolve o deslocamento da produção e/ou da distribuição de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo ou não-lucrativo. A gestão de bens públicos sobre a responsabilidade de empresas particulares promove uma contradição entre público e privado. Silva Júnior (2007) considera que a universalização dos direitos faz parte da verdadeira essência do público, enquanto a mercantilização do acesso à educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer e cultura, corresponde à essência do mercado ou do privado/mercantil.

No âmbito da educação brasileira, a privatização vem se dando, principalmente, no ensino superior e na educação profissional, o que é um reflexo do cenário de mudanças aqui traçado. Levando-se em conta esse contexto atual e partindo-se de pressupostos marxianos, estabelece-se, a seguir, uma discussão sobre o diálogo entre teoria e prática na educação profissional, objeto deste estudo.

4.1 A Corrente Filosófica Marxiana

Para Karl Marx, o Estado liberal clássico representava os interesses da classe dos proprietários dos meios de produção. Esse Estado posicionava-se a favor da garantia dos direitos civis, entre os quais o direito de propriedade, não favorecendo os direitos sociais e os direitos políticos. Assim, somente deveria ter direitos políticos, ou seja, direito de voto e de participação na constituição e na ação do Governo, quem fosse proprietário. Essas formas de

exclusão marcaram os Estados liberais durante os séculos XVIII e XIX, sendo fortemente criticadas por Marx, assim como o fato das questões econômicas estarem voltadas para os interesses individuais. Marx enfatizava que, para além desses interesses individuais, no âmbito do Estado liberal era preciso denunciar os interesses de classe. Assim, ele considerava que os verdadeiros sujeitos da história não eram os indivíduos, mas as classes, e que eles possuíam interesses comuns, enquanto membros de uma mesma classe. (COUTINHO, 1989).

Marx era contrário à exploração dos trabalhadores pelos capitalistas, ou seja, pelos detentores de propriedade privada dos bens de produção. “Onde quer que parte da sociedade possua o monopólio dos meios de produção, o trabalhador [...] tem de adicionar ao tempo de trabalho necessário à sua autoconservação um tempo de trabalho excedente.” (MARX, 1988, p. 181). Esse tempo de trabalho excedente é o que gera lucro para o capitalista e institui a exploração. Marx indaga:

De quanto é o tempo durante o qual o capital pode consumir a força de trabalho, cujo valor diário ele paga? Por quanto tempo pode ser prolongada a jornada de trabalho além do tempo de trabalho necessário à reprodução dessa mesma força de trabalho? A essas perguntas, viu-se que o capital responde: a jornada de trabalho compreende diariamente as 24 horas completas, depois de descontar as poucas horas de descanso, sem as quais a força de trabalho fica totalmente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. [...] O trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho e [...], por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social [...] pura futilidade! [...] A produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valia, absorção de mais-trabalho, produz, portanto, com o prolongamento da jornada de trabalho não apenas a atrofiação da força de trabalho, a qual é roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atividade. Ela produz a exaustão prematura e o aniquilamento da própria força de trabalho. (MARX, 1988, p. 202-203).

Nessa citação, percebe-se que o processo produtivo, entendido como realização concreta, experiência ou ação exercida no contexto de trabalho, vem trazendo desde os primórdios do capitalismo desdobramentos na vida do trabalhador. Nesse cenário de opressão do trabalhador produtivo, do qual se extrai a mais-valia, vem se constatando uma privação do tempo para a livre criação, contemplação e reflexão. A esse respeito, Konder explica:

Por que o trabalho, de atividade intrinsecamente criativa que foi em sua origem, possibilitando o tornar-se humano do homem, chegou a se transformar nessa realidade sufocante e opressora que conhecemos hoje? Por que o trabalho se tornou “estranho” ao trabalhador? De onde provém esse “estranhamento”, essa “alienação”? A concepção da história elaborada por Marx encaminha a essas perguntas respostas que dão conta da dilaceração trágica das sociedades classistas: a “alienação” derivada da divisão social do trabalho, isto é, da propriedade privada. Quando alguns homens passaram a impor aos outros as condições em que deveriam

trabalhar, o trabalho passou a se ressentir de uma inevitável degradação. (KONDER, 1992, p. 109).

Esse caráter de exploração do trabalho produtivo continua presente, apesar dos direitos trabalhistas que foram conquistados, dentre eles o da limitação da jornada de trabalho. Na atualidade, por um lado, assiste-se a um processo de desmantelamento da cobertura trabalhista e por outro, o acirramento da intensificação do trabalho, que tem levado à síndrome do aceleramento e da falta de tempo, causando, muitas vezes, o adoecimento físico/mental e/ou emocional. Embora o avanço tecnológico tenha inaugurado uma nova era para a civilização, na qual é possível criar cada vez mais bens ou produtos, com menor esforço humano, a minimização do tempo de trabalho não vem ocorrendo.

Na contemporaneidade, depara-se com um movimento contraditório que “[...] mostra, de um lado, a redução dos postos de trabalho com um aumento significativo da produtividade e do faturamento das empresas, e, de outro, o aumento do número de horas trabalhadas, tanto para obter rendimentos maiores, quanto para atender às exigências da empresa.” (MARTINS, 1997, p. 99).

Segundo Freitas (1995), devido ao advento das novas tecnologias e dos novos sistemas de organização da produção, vêm sendo requeridas do trabalhador novas habilidades no âmbito interpessoal, da comunicação, maior flexibilidade e capacidade de abstração e de integração. Além disso, “[...] a economia mundial tende a ser cada vez mais internacionalizada com padrões de competitividade seletivos, pressionando as transformações tecnológicas e a qualidade da força de trabalho.” (FREITAS, 1995, p. 126).

Nesse contexto, marcado por um maior nível de exigência na capacitação do trabalhador, maior produtividade e racionalidade financeira, a falta de tempo livre e o culto à velocidade, ao pragmatismo e ao utilitarismo dificultam ou impedem o desenvolvimento de atividades criativas e reflexivas.

O tempo livre é considerado por Marx como próprio do reino da liberdade, que é o reino do futuro, ao passo que o trabalho pertence ao reino da necessidade, já que ele é indispensável para prover as necessidades básicas do homem. Vázquez (1990), fundamentando-se nessa concepção, afirma que a autêntica liberdade do homem, como desenvolvimento ilimitado de suas virtualidades práticas, criadoras, está vinculada à possibilidade de elevar e organizar racionalmente a produção material de tal forma que se reduza cada vez mais o tempo de trabalho imposto pela necessidade. “O tempo livre, e não o tempo de trabalho, será então – como diz Marx – a verdadeira medida da riqueza.” (VÁZQUEZ, 1990, p. 411).

Nessa linha de pensamento, Kosík (1976) define o trabalho como o agir objetivo do homem, suscitado e determinado constitutivamente por um fim exterior, que se move na esfera da necessidade. O agir humano contempla tanto o trabalho (esfera da necessidade), quanto a arte (esfera da liberdade). Essa diferenciação é decorrente da priorização de uma determinada forma histórica da categoria trabalho, cujo fundamento gerou o estabelecimento da divisão técnica do trabalho, que separou o trabalho físico-material do trabalho espiritual/intelectual. O agir humano não é uma divisão entre dois campos autônomos, um independente do outro, mas se constitui como um processo único, que compõe uma unidade.

A partir do método dialético de Marx, no qual “o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 1988, p. 26), diversos autores (FREITAS, 1995; GRAMSCI, 1978; KONDER, 1992; KOSÍK, 1976; VÁZQUEZ, 1990, entre outros) consideram a realidade como uma unidade dialética e sustentam, portanto, a idéia da importância da unidade entre necessidade e liberdade, sujeito e objeto, pensamento e ação, teoria e prática. Freitas (1995, p. 77), ao abordar a dialética como método de pensamento, afirma:

[...] o movimento dialético tem um objetivo duplo: de um lado, trabalha as determinações abstratas e as relaciona mutuamente entre si, de forma que os “opostos” definem-se mutuamente; de outro, constitui, com eles, uma nova totalidade (com múltiplas determinações) na qual o que antes aparecia como opostos forma, agora, uma unidade que os compreende e explica. Neste sentido, avança do simples (determinações) para o complexo (totalidade), ou ainda, do abstrato ao concreto (pensado).

O estabelecimento dessa relação dialética requer uma consciência crítica. De acordo com Gramsci, quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, os indivíduos pertencem, concomitantemente, a uma diversidade de “homens-massa”; a própria personalidade é composta por elementos estranhos e heterogêneos: “encontram-se nela elementos do homem das cavernas e os princípios da ciência mais moderna e avançada, preconceitos de todas as fases históricas anteriores [...]. Criticar a própria concepção do Mundo significa, pois, torná-la unitária e coerente.” (GRAMSCI, 1978, p. 11).

Conforme esse autor, o “homem-massa” opera praticamente, mas não tem uma consciência teórica clara do seu agir, que é um conhecer do mundo enquanto o transforma. A sua consciência teórica pode, ao contrário, historicamente contrastar com a sua maneira de agir. Quase se pode afirmar que existem duas consciências teóricas ou uma consciência contraditória: “uma implícita no seu agir e que o une realmente a todos os seus colaboradores

na transformação prática da realidade e uma superficialmente explícita ou verbal, que herdou do passado e aceitou sem nenhuma crítica.” (GRAMSCI, 1978, p. 22).

Kosík (1976, p. 25) contempla, também, duas formas de consciência humana, que deve ser “considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como também no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo.” A consciência é composta da unidade de dois tipos que se interpenetram e influenciam mutuamente, “porque, na sua unidade, elas se baseiam na *praxis*²⁴ objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo.” (KOSÍK, 1976, p.25-26).

A práxis é uma das temáticas centrais do ideário marxiano, na qualidade de uma filosofia que objetiva a interpretação e a transformação da realidade, unindo a compreensão teórica e a ação efetiva. Assim, a filosofia da práxis busca a unificação entre teoria e prática.

4.2 A Relação Teoria/Prática

O plano teórico é constituído de duas formas: uma delas compõe um saber racional, objetivo e sistemático; a outra, um saber intuitivo, subjetivo e não sistematizado. Ambos não devem ser apartados, mas formar uma unidade, uma totalidade²⁵. Do mesmo modo, a prática se relaciona a dois campos, o da necessidade e o da liberdade, que se integram formando um todo. E para promover essa totalidade, ou a união dialética entre teoria e prática, torna-se necessário deflagrar um pensamento crítico.

Caso contrário, recai-se na práxis utilitária imediata e no senso comum a ela correspondente, que “colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade.” (KOSÍK, 1976, p. 10). Esse autor complementa:

O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na

²⁴ Conforme Kosík (1976), a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade humano-social e que, portanto, compreende a realidade humana e não-humana, a realidade na sua totalidade. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

²⁵ Kosík (1976) define totalidade enquanto realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer, classes de fatos, conjuntos de fatos, pode vir a ser racionalmente compreendido. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. (KOSÍK, 1976, p. 15).

No ponto de vista do senso comum, o prático é um ato ou objeto que produz utilidade material, vantagem, ou benefício; “imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata. [...] Para a consciência comum, o prático é o produtivo, e produtivo, por sua vez, do prisma dessa produção [capitalista], é o que produz um novo valor ou mais-valia.” (VÁZQUEZ, 1990, p. 12).

Nessa perspectiva, reduz-se a prática à dimensão utilitária e colocam-se de lado outros tipos de atividades humanas, valorizando somente as atividades que envolvem ganho material:

Num mundo regido pelas necessidades práticas imediatas – num sentido estritamente utilitário – as atividades artísticas e a política, particularmente a revolucionária, são improdutivas ou impráticas por excelência, de vez que postas em relação com os interesses imediatos, pessoais, carecem de utilidade, pois seus atos só produzem, num caso, prazer estético, e, no outro, fome, miséria e perseguições. Também a atividade teórica – e em tanto maior medida quanto mais afastada das necessidades práticas imediatas – apresenta-se à consciência comum como uma atividade parasitária; por isso, o homem comum e corrente menospreza os teóricos, principalmente os filósofos, que especulam ou teorizam sem oferecer nada de prático, isto é, nada de utilitário. (VÁZQUEZ, 1990, p.13).

Ao contrário da consciência corrente, que separa teoria e prática, a perspectiva marxiana reúne-as no que Marx designa de práxis. Konder (1992, p. 115-116) define:

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poder alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. Os problemas cruciais da teoria se complicam interminável e insuportavelmente quando a teoria se autonomiza demais e se distancia excessivamente da ação.

A história do distanciamento entre teoria e prática é exposta por Vázquez (1990), que mostra que desde a Grécia clássica existe tal separação. A atividade prática era considerada na sociedade grega como indigna dos homens livres e própria dos escravos. Ao mesmo tempo em que se desvalorizava a atividade material, manual, elevava-se a atividade contemplativa, intelectual e política. A prática material produtiva, o trabalho, tornava o homem escravo da matéria, das coisas, daí a razão de ser considerada indigna dos homens livres. Esses sujeitos podiam viver como filósofos ou políticos, no ócio, “entregues à contemplação ou à ação

política, isto é, em contato com as idéias ou regulando conscientemente os atos dos homens como cidadãos da *polis*, e deixando o trabalho físico – exatamente por seu caráter servil, humilhante – a cargo dos escravos.” (VÁZQUEZ, 1990, p. 18-19).

Segundo Vázquez (1990, p. 22), as relações entre trabalho intelectual (classe dos homens livres) e trabalho físico (escravos) – “ou entre a atividade teórica e a prática produtiva – revestem-se de um caráter antagônico e assumem a forma de um isolamento, com superioridade do espiritual sobre o material e com a primazia da vida teórica sobre a prática.” A divisão social do trabalho implica, desse modo, a divisão entre contemplação e ação, e induz ao engrandecimento do homem como ser teórico.

Essa visão dicotômica do homem sofreu uma mudança no Renascimento, período no qual o homem passa a ser visto não só como um ser teórico, mas também como um sujeito ativo, que constrói e cria o mundo. Assim, o homem começa a ser compreendido como um ente de razão e um ente de vontade:

A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade – iluminada pela razão – permite dominar e modificar a natureza. Principia-se a avaliar o conhecimento e a transformação da natureza de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do incipiente modo capitalista de produção. O poder e o futuro dessa classe social estão ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica. [...] O conhecimento científico deixa de ser uma atividade válida por si mesma [...] para colocar-se a serviço da produção capitalista e, por sua vez, ser impulsionada por esta. (VÁZQUEZ, 1990, p. 25).

Desde então, o conhecimento científico vem avançando continuamente, vinculando-se à prática produtiva, de modo a ser apropriado pelo capitalismo. Logo, a atividade teórica passa a construir conhecimentos que se tornam imprescindíveis para o processo produtivo, que vêm propiciando uma intensa modificação da realidade objetiva. Vázquez (1990, p. 202-203) esclarece como se processa a relação entre a atividade teórica e a realidade:

A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva. As transformações levadas a cabo pela atividade teórica com relação a esta [...] são transformações ideais: das idéias sobre o mundo, mas não do mundo mesmo. E as operações que o homem leva a cabo para produzir finalidades ou conhecimentos são operações mentais: abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever, etc., que, se bem que exijam um substrato corpóreo e o funcionamento do sistema nervoso superior, não deixam de ser operações subjetivas, psíquicas, mesmo que possam ter manifestações objetivas.

Dessa forma, a atividade prática presume uma ação real sobre o mundo, resultando na sua transformação. A atividade teórica transforma unicamente a consciência ou o pensamento

sobre a realidade, mas não a própria realidade. Vázquez (1990, p. 242) elucida o processo que se estabelece entre pensamento e ação, e que leva à contínua modificação da consciência:

O objetivo (o produto) é o resultado real de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade). E ainda que este último presida o próprio processo e governe seus diferentes momentos, produz-se sempre certa inadequação entre o modelo ideal e sua realização, inadequação tanto mais profunda quanto maior resistência oponha a matéria à forma exigida pela finalidade que se pretenda atingir. [...] Mas a finalidade não pode deixar de dominar – ou seja, a consciência não pode bater em retirada no processo prático –, e por isso tem que estar alerta às exigências imprevistas do processo objetivo de realização. O que significa que a consciência não pode limitar-se a traçar um objetivo ou modelo ideal imutável. O dinamismo e a imprevisibilidade do processo exigem também um dinamismo da consciência. (VÁZQUEZ, 1990, p. 242).

Vázquez (1990, p. 232) afirma que a atividade teórica “só pode ser fecunda se não perder seus laços com a realidade que deve ser objeto de interpretação e transformação, e com a atividade prática que é sua fonte inesgotável.”

Em síntese, a concepção de cunho marxiano, privilegiada nesta exposição, considera como necessária a aproximação entre a compreensão teórica e a ação real, tendo em vista as transformações do homem e da sociedade. Partindo-se dessa propositura, entende-se que é fundamental estabelecer uma interlocução entre teoria e prática educacional, sobretudo, a relativa à educação profissional, a fim de construir a formação omnilateral do homem e o desenvolvimento social.

Assim, entre os pressupostos do pensamento de Marx, destaca-se sua visão dialética da realidade, na qual teoria e prática devem constituir um todo coeso e indivisível. Essa visão pode contribuir para se pensar a Educação Profissional na dimensão dialética, através do diálogo entre os elementos teóricos e práticos da capacitação para o trabalho, visando uma formação humana integral, e não uma mera capacitação prática para servir, apenas, ao mundo produtivo.

A consideração de alguns princípios do pensamento de Marx leva à necessidade de estudá-los sistematicamente, a fim de ampliar as percepções e interpretações sobre a relação teoria/prática. O que foi exposto mostra que a concepção marxiana de diálogo entre teoria e prática pode se constituir como um fundamento para a instauração de um pensamento crítico sobre a educação profissional na atualidade, que, em muitas instituições vem dicotomizando a teoria da prática, ou privilegiando uma perspectiva pragmática, ligada ao mercado.

Tendo em vista essa realidade, considera-se importante que os cursos profissionalizantes que optam por tal perspectiva sigam o paradigma dos CEFETs e IFETs, que, historicamente, vêm promovendo a articulação entre a teoria e a prática, através de uma

proposta de educação tecnológica. Para Oliveira (2000), a formação tecnológica não se limita à formação técnica vinculada a treinamento, mas alia cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual, sendo “[...] fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental.” (OLIVEIRA, 2000, p. 43).

Portanto, é essencial que a Aprendizagem Profissional contemple uma formação que articule teoria e prática, possibilitando aos indivíduos não só se relacionarem e atuarem sobre a realidade, mas também apreenderem o sentido da importância de uma inserção social e produtiva competente e compromissada.

5 DELINEANDO A PESQUISA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Caracterização da Pesquisa

Optou-se, nesta pesquisa, pela abordagem quali-quantitativa, que visa à interlocução entre as investigações qualitativa e quantitativa. Embora se tenha lançado mão de instrumentos quantitativos, a dimensão qualitativa prepondera no estudo. Segundo Triviños (1995), o enfoque qualitativo é indicado quando: a) o ambiente no qual o fenômeno está inserido é visto como fonte direta dos dados da pesquisa e o pesquisador é tido como instrumento-chave na interligação entre o fenômeno e esse ambiente real e complexo; b) a preocupação do estudo está centrada no processo dos fenômenos pesquisados, não apenas nos resultados e no produto deles decorrentes. Já a dimensão quantitativa é indicada para se obter informações, através de processos estatísticos. Para Oliveira (1974, p. 3),

Os dados estatísticos desempenham [...] uma dupla função: prática e científica. Tais funções não são mutuamente exclusivas, ao contrário, o conhecimento científico em grande parte é pesquisado para fins práticos o que lhe dá um caráter de embasamento para as resoluções práticas. Essa duplicidade de função estatística é universal, porquanto é válida para todos os ramos do saber.

Assim, o objeto da pesquisa foi investigado a partir dessas duas dimensões, qualitativa e quantitativa²⁶, entendidas como abordagens interligadas, como explica Gatti (2007, p. 29):

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

A estratégia de pesquisa adotada foi o Estudo de Caso, cujo lócus de investigação foi um Programa de Aprendizagem, desenvolvido por uma Entidade sem Fins Lucrativos, que

²⁶ Gatti (2007), ao tratar da construção da pesquisa em educação no Brasil, aponta que os modelos quantificadores sofreram, sobretudo a partir dos anos 70 e 80, críticas de diferentes naturezas, muitas vezes, sem uma análise mais profunda das suas implicações, sendo as análises com dados quantitativos praticamente banidas dos estudos em educação. A autora frisa que esse modelo não é inválido, mas é importante que se faça um uso crítico do mesmo, assim como do método qualitativo, pois “os problemas situam-se na maneira como utilizam-se técnicas que se traduzem como método. Está, pois, nas crenças, no julgamento de que se está medindo os fenômenos e respondendo a questões de modo definitivo e absoluto, sem mesmo considerar que qualquer medida é uma construção arbitrada. Ela não é o fenômeno.” (GATTI, 2007, p. 48).

tem parceria com uma empresa de capital misto. A preocupação central do Estudo de Caso “[...] é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

A opção pelo Estudo de Caso foi feita por ele possibilitar uma investigação em profundidade, essencial para a compreensão de um tema ou realidade nova, como, na especificidade desta pesquisa, o Programa de Aprendizagem, sobre o qual existe comprovadamente uma carência de estudos.

André (2005) apresenta as seguintes vantagens relacionadas ao emprego do Estudo de Caso na pesquisa educacional: a) possibilidade de uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis; b) capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural; c) capacidade heurística, pelo fato de jogar luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia; d) possibilidade de o pesquisador não partir de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações ou impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática; e) potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, ou seja, ao focalizar uma instância em particular e iluminar suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas.

Cabe ressaltar que a escolha da metodologia mencionada foi feita levando-se em conta não só as suas potencialidades, mas também os seus limites. Assim, concorda-se com a posição de Gatti (2007), que sustenta que, no exercício da pesquisa, certas orientações e regras existem e são úteis como referências de validação e plausibilidade das análises. Entretanto, se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, tais orientações e regras tornam-se estereis e mecânicas, e não levam à discussão e conscientização de seus limites, que só se tornam possíveis, “[...] pela apropriação transformadora, personalizada, das regras, formas de trabalho e orientações já formalizadas.” (GATTI, 2007, p. 55).

5.2 Contexto e Participantes

O lócus da pesquisa escolhido foi o Programa de Aprendizagem desenvolvido pelo Centro Salesiano do Menor, situado em Belo Horizonte, em parceria com a Companhia Energética de Minas Gerais. Dentre os participantes institucionais deste Programa foram pesquisados sujeitos ligados às seguintes organizações:

- **CESAM:** Entidade de Formação Profissional sem Fins Lucrativos, que capacita jovens e os insere no mercado de trabalho, na condição de aprendizes. É responsável por ministrar a parte teórica da capacitação profissional.
- **CEMIG:** Empresa parceira do CESAM, que contrata aprendizes e se responsabiliza pelas atividades práticas da capacitação, no ambiente profissional.
- **SRTE:** Órgão do Ministério do Trabalho responsável pela fiscalização do cumprimento da Lei da Aprendizagem pelas empresas e da execução do Programa pelas Entidades de Formação Profissional.

Os participantes investigados, bem como as relações que se estabelecem entre eles estão descritos na Figura 10.

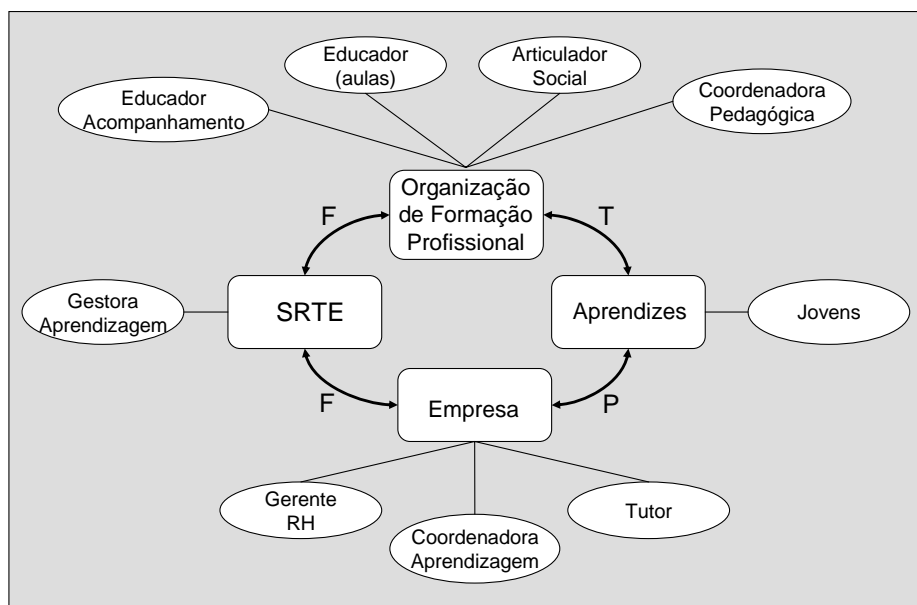


Figura 10: Relação entre os atores envolvidos na Aprendizagem

Legenda: T – Teoria / P – Prática / F – Fiscalização

Fonte: Elaborado pela autora

Optou-se por realizar a pesquisa em um Programa de Aprendizagem desenvolvido por uma Entidade Sem Fins Lucrativos (ESFL), pois durante a revisão de literatura foi constatado que existem poucos estudos acadêmicos sobre o referido Programa, principalmente os desenvolvidos por esse tipo de entidade. Assim, após a investigação exploratória de alguns Programas em Belo Horizonte²⁷, escolheu-se o CESAM, por ser uma entidade conceituada e, entre as ESFLs nessa cidade, é a que desenvolve Programa de Aprendizagem há mais tempo e, conseqüentemente, possui mais tradição.

5.3 Etapas da Pesquisa

A pesquisa realizada, tendo em vista os objetivos propostos, contemplou seis etapas: 1) Revisão de Literatura; 2) Análise Documental; 3) Observação Livre; 4) Aplicação de Questionários; 5) Realização de Entrevistas; 6) Análise dos Dados.

Ao estabelecer essas etapas, levou-se em conta a recomendação de Yin (2005, p. 126), que nos Estudos de Caso devem ser utilizadas diferentes fontes para a coleta de dados²⁸ e obtenção de evidências. Para esse autor, a vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um fundamento lógico o qual denomina triangulação. Procedendo dessa forma, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso, provavelmente, será muito mais convincente e acurada [...]”

²⁷ A pesquisadora procurou inicialmente conhecer algumas instituições que lidavam com a Aprendizagem, como o SENAI e a Fundação da Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL). À medida que foi se envolvendo com o tema, novos contatos foram estabelecidos com outras instituições: a Associação de Ensino Social Profissionalizante (ESPRO) e o Centro Salesiano do Menor (CESAM), que também trabalham com a capacitação profissional de jovens, e a Superintendência Regional do Trabalho, que fiscaliza a execução dos denominados Programas de Aprendizagem. Após esse processo de pesquisa, o CESAM foi escolhido como o lócus da investigação das atividades teóricas, em função de sua abertura e disponibilidade para o estudo, além de sua experiência consolidada com a educação profissional. Para a investigação das atividades práticas do Programa, optou-se por uma de suas empresas parceiras, a Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), por indicação do CESAM, que intermediou a solicitação para a realização da pesquisa na empresa.

²⁸ Embora os dados das observações tenham importância para a caracterização geral do Programa, a análise desenvolvida prioriza os dados de questionários e entrevistas.

5.3.1 Revisão de Literatura

A etapa referente à Revisão de Literatura teve como objetivo ampliar o nível de conhecimento acerca dos principais temas ligados ao objeto de estudo, subsidiando a realização da investigação empírica e a análise dos dados coletados. Os autores, que serviram de referência e contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa, são explicitados ao longo dos Capítulos 2, 3 e 4.

5.3.2 Análise Documental

A Análise Documental realizada visou caracterizar as entidades investigadas em seus aspectos organizacionais, filosóficos e pedagógicos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Nessa perspectiva, foram analisadas legislações relativas ao Programa de Aprendizagem, já explicitadas no capítulo 3, na seção relativa à Lei da Aprendizagem, bem como documentos institucionais cedidos pelas entidades.

Na CEMIG, foi obtido acesso a cópias dos seguintes documentos: a) Contrato do convênio firmado entre CEMIG e CESAM; b) Publicação sobre o convênio no Diário do Executivo, Legislativo e Publicação de Terceiros; c) Comunicado destinado aos tutores, que acompanham diariamente o trabalho do aprendiz, com explicação sobre o funcionamento do Programa e as atribuições do tutor, contendo em anexo a Folha de Frequência e o Formulário do Programa de Trabalho.

O CESAM disponibilizou: a) Projeto pedagógico; b) Apresentação e histórico institucionais; c) Manual do aprendiz; d) Roteiro do MTE para avaliação dos Cursos de Aprendizagem; e) Orientações do MTE para o Cadastro de Cursos e Programas de Aprendizagem; f) Avaliação do desenvolvimento dos aprendizes nas atividades práticas; g) Modelo do Contrato de Aprendizagem.

A SRTE tornou disponível: a) Formulário com dados referentes à ação fiscal; b) Formulário com relação de aprendizes contratados; c) Projeto de Resolução CMDCA-BH; d)

Instrução Normativa n. 75/2009; e) Projeto de Lei de 2009 sobre a aprendizagem na Administração Pública.

Como se pode perceber, com o apoio das instituições pesquisadas, foi possível levantar uma variedade de documentos e, a partir de análise minuciosa dos mesmos, traçar um panorama abrangente do Programa de Aprendizagem.

5.3.3 Observação Livre

Durante o processo de investigação foram observados, de uma forma menos sistematizada, “fenômenos” de interesse. Para Lüdke e André (1986, p. 26), a observação ocupa um espaço privilegiado nas novas abordagens de pesquisa em educação. “Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.” Na mesma perspectiva, Vianna (2007) afirma:

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações [...]. Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.

As observações foram realizadas nos locais onde se dão as atividades teóricas e práticas da Aprendizagem. Primeiramente, elaborou-se um roteiro com questões para orientar o que deveria ser efetivamente observado (ver Apêndice A). Optou-se por fazer registros escritos durante o trabalho de observação apenas dos episódios essenciais, com o intuito de não desviar a atenção do ato de observar, para depois proceder com um registro mais detalhado das informações. No caso das aulas teóricas, quando o educador permitia, utilizava-se também o registro em áudio. Procurou-se estabelecer uma relação com os grupos, inicialmente, apresentando e explicando o objetivo do trabalho e, posteriormente, mantendo uma presença discreta, de forma a não interferir nas atividades e processos.

Antes de iniciar as observações das aulas teóricas no CESAM, a pesquisadora comunicou-se com o Articulador Social, que permitiu a realização da pesquisa na instituição, e com a Coordenadora Pedagógica, que lhe apresentaram o Programa. Essa Coordenadora, em

reunião pedagógica, informou os educadores sobre a pesquisa que seria realizada, e pediu suas colaborações para o desenvolvimento da mesma.

As aulas teóricas ministradas no CESAM, que acontecem aos sábados, foram observadas no decorrer de seis meses. Foram feitas doze observações, com duração de cinco horas cada uma. Desse total, cinco foram realizadas em uma turma de aprendizes da CEMIG. As aulas assistidas nessa turma abordaram conteúdos gerais do Programa, como Meio Ambiente, Cidadania e Trabalho em Equipe. Observou-se também, em diferentes turmas, uma aula de cada disciplina específica do Programa: Esporte, Informática, Matemática e Português. Além disso, assistiu-se a um evento sobre Cultura Afro-Brasileira e duas aulas ligadas ao Curso Básico de Capacitação, que é oferecido ao jovem antes de ingressar na Aprendizagem. A observação dessas atividades possibilitou uma visão mais ampla e real do Programa.

As observações das atividades práticas foram feitas na CEMIG, no setor de Recursos Humanos/Administração de Pessoal (RH/AP), na sua sede em Belo Horizonte, no bairro Santo Agostinho. Foram feitas catorze observações diárias, no decorrer de três semanas e meia, com duração de três horas, cada uma.

Antes de iniciar as observações, houve uma conversa com as duas coordenadoras do Programa de Aprendizagem na empresa, que explicaram o funcionamento geral do Programa. Posteriormente, a pesquisadora foi apresentada ao gerente do setor (responsável pela autorização para a realização do estudo), que a apresentou para os membros da equipe, solicitando-lhes contribuição para a pesquisa.

A partir de então, foram realizadas as observações das atividades desempenhadas por cinco aprendizes, que atuam no setor mencionado, no turno da manhã. Ressalta-se que ocorreu uma relação interativa entre a pesquisadora, os aprendizes e seus respectivos tutores, através de conversas sobre suas atividades, a fim de compreender melhor o trabalho observado. As conversas eram de aproximadamente quinze minutos, cada uma, e esse procedimento foi devidamente acordado com os gestores da instituição.

5.3.4 Questionário

A aplicação dos questionários objetivou coletar dados de natureza quantitativa e qualitativa, para desenhar o perfil de diferentes sujeitos envolvidos no Programa de

Aprendizagem, bem como seus posicionamentos referentes aos aspectos teóricos e práticos da Aprendizagem.

Segundo Martins Júnior (2008, p. 208), o questionário “é um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupais.”

As questões contempladas pelos questionários apresentaram algumas variações, de acordo com o papel exercido pelo sujeito no Programa²⁹. O questionário respondido pelos aprendizes englobou questões relativas a dados pessoais, vida escolar, família, despesas e sobre o Programa de Aprendizagem. Os questionários destinados aos gestores, educadores e tutores envolveram questões referentes a dados pessoais, formação, trabalho e Programa de Aprendizagem. Foi realizado um pré-teste do questionário com três aprendizes, com o intuito de avaliar a pertinência das questões e aprimorar a versão inicial.

Consta, nos questionários aplicados, uma observação de que os dados coletados seriam confidenciais e tratados estatisticamente, de modo que não seriam divulgadas as respostas individuais, nem os nomes dos respondentes. O questionário foi composto por questões de múltipla escolha e questões abertas. Nas questões relativas ao Programa de Aprendizagem, utilizou-se uma escala de cinco níveis, denominada Escala *Likert*, na qual o respondente deveria optar por um dos números, situado entre afirmações opostas. Assim, se ele concordasse totalmente com a afirmativa da esquerda, marcaria o número um; se concordasse totalmente com a afirmativa da direita, marcaria o número cinco; se optasse por posições intermediárias, assinalaria dois, três ou quatro.

Essa escala é uma técnica estatística que possibilita medir o nível de concordância do sujeito em relação à questão apresentada. Costa (2004, p. 36), ao tratar da estatística aplicada à pesquisa em educação, aborda o seguinte conceito de medida: “medir uma magnitude (grandeza) é atribuir-lhe números (numerais) de acordo com determinado critério.”

Optou-se por utilizar essa escala, por permitir a gradação e a ampliação das possibilidades de respostas, captando nuances entre as opiniões dos atores com relação às atividades teóricas e práticas do Programa de Aprendizagem.

Os questionários foram aplicados a: 48 aprendizes³⁰; todos os educadores do Programa (11); 7 gestores e 1 educador de acompanhamento, num total de 67 respondentes. Foram

²⁹ Os modelos dos questionários utilizados encontram-se no Apêndice B.

³⁰ Dos aprendizes que responderam ao questionário, 28 pertenciam à empresa CEMIG e os demais, a empresas diversas.

cedidos espaços nas aulas de duas turmas, no CESAM, para que fossem aplicados os questionários aos aprendizes. Também foi disponibilizado parte do tempo do professor, destinado à preparação de aula, para aplicação dos questionários. Os demais sujeitos responderam ao questionário no momento que antecedeu à entrevista. Nesses encontros para a aplicação dos questionários, a pesquisadora esclareceu dúvidas dos respondentes, sempre que foi solicitada.

5.3.5 Entrevistas

As entrevistas tiveram como objetivo promover a compreensão do objeto de estudo, a partir dos pontos de vista de diferentes sujeitos. Lüdke e André (1986, p. 33-34) consideram a entrevista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados educacionais e afirmam:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. [...] A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

As entrevistas tiveram autorização para serem gravadas e tiveram a duração prevista de 30 a 40 minutos. Antes das entrevistas, os participantes leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que está disponível no Apêndice C. Foram entrevistados 31 sujeitos, sendo 10 aprendizes, 3 tutores, 1 educador de acompanhamento, 10 educadores e 7 gestores.

Optou-se por utilizar um roteiro de entrevista semi-estruturado³¹, visto que ele permite uma flexibilidade, de modo que ajustes podem ser feitos durante o decorrer do trabalho, abordando tópicos não previstos, ou deixando de lado questões do roteiro, em função do processo interativo realizado, mas sem perder de vista os objetivos do estudo. (GATTI, 2005).

A princípio, estava prevista a realização de entrevistas individuais, mas em função da quantidade e diversidade de sujeitos participantes do Programa, da pouca disponibilidade de tempo por parte de alguns deles e da escassez de tempo para o desenvolvimento da pesquisa,

³¹ Os roteiros das entrevistas estão disponibilizados nos Apêndice D.

decidiu-se realizar também entrevistas em dupla ou em grupo, denominada Grupo Focal. Os tipos de entrevista realizados, suas características e aplicações estão descritos no Quadro 3.

Tipo de Entrevista	Característica	Aplicação
Grupo Focal	Discussão coletiva, mediada pela pesquisadora, em torno de questões propostas. Os participantes têm experiência com o tema abordado, sendo suas participações baseadas em aspectos de suas vivências. O grupo possibilita o surgimento de idéias distintas das individuais, reconstruindo questões por meio das interações.	Aplicado a 2 grupos de 5 aprendizes e 1 grupo de 4 educadores.
Entrevista em Dupla	Discussão de questões, conduzida pela pesquisadora, com atores que possuem algumas características em comum e experiência com os tópicos abordados.	Aplicado a 2 educadores.
Entrevista Individual	Conversa individual sobre temáticas, apresentadas pela pesquisadora, as quais os participantes se relacionam em suas rotinas de trabalho.	Aplicado a 4 educadores, todos os gestores (7), 1 educador de acompanhamento e 3 tutores.

Quadro 3: Tipos de Entrevistas Realizadas
Fonte: Elaborado pela autora

5.3.6 Análise dos Dados Coletados

5.3.6.1 Análise Qualitativa

A Análise dos dados qualitativos, coletados pelas entrevistas, foi realizada utilizando-se o método de Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2000), esse método pode ser compreendido como um conjunto de técnicas de análise que visam obter – por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens – indicadores (qualitativos e/ou quantitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja verbal, silenciosa ou simbólica. A mensagem está ligada às situações contextuais de seus produtores, que envolvem a evolução histórica da humanidade; os aspectos econômicos e socioculturais; o acesso aos códigos lingüísticos e o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em

mensagens carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2007).

Nessa direção, a contextualização é um dos requisitos para promover uma adequada análise e interpretação de conteúdos, que requer primeiramente a definição das unidades de análise. A unidade de análise, considerada nesta pesquisa, é o Programa de Aprendizagem. Já a unidade de contexto, que conforme Franco (2007, p. 46-47) é “o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise” ou “a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado”, contempla a caracterização das instituições investigadas, bem como de seus participantes. As referências ao contexto serão feitas no próximo capítulo, a partir da análise documental e dos dados estatísticos, coletados através dos questionários.

Desse modo, fizeram-se inicialmente as definições das unidades analíticas, seguidas da fase de organização da análise e, por fim, a definição de categorias. Franco (2007, p. 59) considera a categorização como o ponto crucial da Análise de Conteúdo e a conceitua como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.”

O processo de categorização, nesta pesquisa, foi construído ao longo das fases de coleta e análise de dados. Assim, partiu-se para a pesquisa de campo com algumas categorias já identificadas, que sofreram alterações e acréscimos no decorrer das interações da pesquisadora com os participantes e dos contatos com os conteúdos das mensagens coletadas. As categorias e subcategorias estão explicitadas no Quadro 4.

Categoria	Subcategoria
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Importância e adequação das atividades teóricas e práticas • Relação entre teoria e Prática • Importância do Programa como um todo
Empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Formação prática • Coordenadoras da Aprendizagem • Gerente de RH • Tutores
Entidade de Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Teórica • Articulador Social • Coordenadora Pedagógica • Diretor do CESAM • Educadores • Educador de Acompanhamento
SRTE	<ul style="list-style-type: none"> • Fiscalização • Gestora da Aprendizagem

Quadro 4: Categorias e Subcategorias de Análise
Fonte: Elaborado pela autora

5.3.6.2 Análise Quantitativa

A análise dos dados quantitativos, coletados pelo questionário, foi feita através de Estatística Descritiva, utilizando-se o *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)³² versão 15.0 para *Windows*.

Conforme Silva (2008), a Estatística Descritiva ou Análise Exploratória dos Dados permite organizar as informações e evidenciar características das organizações pesquisadas, bem como de seus participantes. Procurou-se obter a distribuição de frequência, média, mediana, mínimo, máximo e desvio-padrão, tendo em vista o aprofundamento e a melhor compreensão dos dados. Esses parâmetros estatísticos são apresentados no Quadro 5.

Parâmetro	Descrição
Frequência	É um sumário tabular que mostra a frequência numérica e/ou a porcentagem relativa de observações em cada uma das classes consideradas. Aplica-se a todos os tipos de variáveis, mas sua utilização mais comum se dá em dados qualitativos e em faixas construídas a partir de dados quantitativos.
Média	Medida de tendência central, calculada somando-se os valores dos dados e dividindo-se pelo número de observações.
Mediana	Medida de tendência central, cujo valor fica no meio da seqüência de dados ordenados. Divide os dados em dois grupos iguais, um com valores maiores ou iguais à mediana e outro com valores menores ou iguais à mediana.
Mínimo	Menor valor assumido pela variável.
Máximo	Maior valor assumido pela variável.
Desvio Padrão	Medida de variabilidade utilizada para se verificar a distância média entre os elementos da amostra e média de todo o grupo.

Quadro 5: Descrição das Medidas Estatísticas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Oliveira (1974) e Silva (2008)

³² Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (tradução do inglês). Todo o trabalho de tabulação e preparação dos dados no SPSS foi realizado pela pesquisadora. Em específico, o processamento estatístico dos dados foi realizado por um profissional qualificado, de forma a garantir a máxima consistência das informações que posteriormente foram analisadas pela pesquisadora. Ademais, todo o trabalho de processamento dos dados foi acompanhado presencialmente pela pesquisadora.

6 A PESQUISA REALIZADA: AS INSTITUIÇÕES, OS SUJEITOS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Neste capítulo, estão demonstrados os resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa. Inicialmente, são descritas as características das organizações e de seus atores, obtidas através da realização de análise documental, observações e análise exploratória dos dados. Na sequência, são apresentados os dados relativos às atividades teóricas e práticas desenvolvidas no Programa de Aprendizagem, que foram analisados através de estatística descritiva e análise de conteúdo. Cumpre salientar, que o modelo apresentado na Figura 10 (p. 72), que evidencia a relação entre as instituições e os atores envolvidos no Programa Aprendizagem, é o ponto de partida para a estruturação desta análise. Salienta-se que dentre os sujeitos pesquisados, os aprendizes, os educadores e os tutores são aqueles cuja análise se processa com maior profundidade, pois são os mais diretamente envolvidos com o objeto de estudo da presente dissertação.

6.1 O Centro Salesiano do Menor – CESAM

O Centro Salesiano do Menor é uma entidade ligada à Inspeção São João Bosco³³ e tem como objetivo a educação e evangelização de jovens de baixa renda. Entre seus principais papéis estão: promover a formação humana, cristã e profissional; encaminhar adolescentes para o mercado de trabalho formal; acompanhá-los no desempenho de suas atividades profissionais. A atuação desse centro abrange os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Distrito Federal e Tocantins.

As atividades educativas e profissionais desenvolvidas pelo CESAM são inspiradas no trabalho de Dom Bosco³⁴, que criou a Congregação Salesiana e formulou um sistema

³³ A Inspeção São João Bosco foi fundada como Pessoa Jurídica, em 1950, no Rio de Janeiro. É uma Organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, de assistência social e beneficente e de caráter educativo e cultural, e tem sede na cidade de Belo Horizonte. (PAULA, 2005).

³⁴ Nascido na Itália, Dom Bosco (1815-1888) foi um sacerdote católico, que dedicou grande parte de sua vida à educação juvenil e ao ensino profissional. Fundou a Congregação dos Salesianos, aprovada em 1873. A partir de 1875, a obra salesiana se estendeu por países da Europa e América do Sul, com instituições escolares e educativas e atividades missionárias. Foi canonizado em 1934, e proclamado Pai e Mestre da Juventude em 1988. Atualmente, os Salesianos estão em 120 países, onde existem, entre outras entidades, 520 escolas profissionais e agrícolas (dados referentes ao ano de 2004). (PAULA, 2005).

preventivo de educação de jovens, que consistia em educar através da razão, da religião e do amor. Tendo em vista a concretização desses princípios, o CESAM-BH foi implantado em 1973, com o intuito de educar e cuidar da juventude desfavorecida social e financeiramente, por meio da formação cidadã e capacitação profissional.

A entidade vem privilegiando a atuação em rede, através da participação em instâncias de decisão e execução de políticas públicas e em instituições relacionadas à juventude, tais como: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de BH; Conselho Municipal de Assistência Social de BH; Frente Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de MG; Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de BH; Fórum Mineiro de Escolas Católicas e Entidades de Assistência Social; FECTIPA; Conselhos Tutelares; Juizado da Infância e Juventude. (CENTRO SALESIANO DO MENOR, 2009a).

Os serviços prestados à comunidade pelo CESAM vêm sendo reconhecidos, por meio do recebimento de várias premiações, ofertadas pela Câmara Municipal de Belo Horizonte, Governo do Estado de MG, Secretaria da Justiça e de Direitos Humanos, Conselho Estadual de Entorpecentes, Assembléia Legislativa do Estado de MG, entre outras. (CENTRO SALESIANO DO MENOR, 2009b).

Atualmente, o CESAM atende cerca de 1.500 adolescentes trabalhadores e aprendizes, em situação de risco social, provenientes de vários municípios da região metropolitana de Belo Horizonte. Durante trinta anos, a entidade trabalhou exclusivamente com o Programa Adolescente Trabalhador. Em 2003, ela passou também a desenvolver o Programa Adolescente Aprendiz, firmando com a empresa CEMIG seu primeiro convênio. Hoje possui parceria com cerca de 250 empresas, tais como Caixa Econômica Federal, FIAT Automóveis, Tribunal Regional Eleitoral, TV Globo Minas, Unimed, entre outras.

Os adolescentes aprendizes cumprem uma carga horária de aprendizado prático nas empresas e uma carga horária teórica no CESAM. Para ingressar no Programa, o adolescente deve preencher alguns requisitos: a) ter no mínimo quinze anos e sete meses; b) pertencer a uma família que tenha renda per capita de até meio salário mínimo; c) estudar à noite; d) estar cursando, pelo menos, o sétimo ano do Ensino Fundamental. Após a inscrição, o adolescente é entrevistado e recebe em sua casa a visita de um educador do CESAM. Depois de confirmadas as informações fornecidas pelo candidato e estabelecido contato com a família, o adolescente participa de um Curso Básico de Capacitação, que antecede a entrada no Programa de Aprendizagem. Esse curso, cujas aulas estão ilustradas nas Figuras 11 e 12, tem duração de 25 dias úteis e sua carga horária é de 100 horas, sendo 75 horas destinadas à capacitação básica para o trabalho e 25 à formação humana e cristã.



Figura 11: Curso Básico de Capacitação
Fonte: dados da pesquisa



Figura 12: Curso Básico de Capacitação
Fonte: dados da pesquisa

Alguns temas abordados na formação humana e cristã são: Dom Bosco e a Congregação Salesiana; convivência social; sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, entre outros. Por sua vez, a formação para o trabalho envolve tanto aulas teóricas, quanto práticas. A parte teórica inclui temas como: perspectivas atuais de emprego; direitos e deveres do trabalhador; funcionamento de uma empresa; postura profissional, etc. As aulas práticas contemplam: técnicas de atendimento e comunicação; serviços bancários e postais;

utilização de catálogos telefônicos; tarefas ligadas ao uso de arquivo, protocolo, aparelho de fax e fotocopadora, entre outras.

Após concluir essa etapa com o aproveitamento adequado, o CESAM encaminha o jovem para o primeiro emprego, em empresas parcerias, celebrando com ele um contrato de trabalho³⁵.

No desenvolvimento do processo educativo, o CESAM busca envolver a família do jovem, por meio de reuniões formativas. Em algumas ocasiões, a família também é chamada para reuniões individuais. Além disso, é feito um acompanhamento periódico da vida escolar do aprendiz, através do recebimento da Declaração de Escolaridade. Quando necessário, os educadores fazem contato com as escolas.

Os aprendizes também são acompanhados diretamente nas empresas, onde desempenham as atividades práticas, por educadores de acompanhamento do CESAM, que visitam mensalmente cada empresa parceira. Nessas visitas, o educador busca avaliar junto ao aprendiz o seu aprendizado profissional, além de manter-se informado sobre as atividades que ele vem desempenhando. Outro objetivo da visita é verificar, junto aos profissionais da empresa, responsáveis pela orientação das atividades prático-profissionais, o interesse, o comprometimento, a responsabilidade e o aproveitamento do aprendiz³⁶. Essa visita também é considerada como um momento adequado para conscientizar e envolver cada vez mais o empresariado na formação do adolescente.

Além dos aprendizes, educadores de acompanhamento e educadores que ministram as aulas teóricas, existem outros sujeitos envolvidos no Programa Adolescente Aprendiz do CESAM, a saber: articulador social, coordenadora pedagógica e diretor. Os perfis gerais desses sujeitos serão explicitados posteriormente.

Reitera-se que a formação profissional dos aprendizes envolve tanto uma carga horária prática nas empresas, quanto uma carga horária teórica, realizada no CESAM. As atividades práticas ocorrem cinco vezes por semana e as atividades teóricas, uma vez por semana. A parte teórica contempla a formação profissional e humana, atividades artístico-culturais, esportivas e de lazer.

A qualificação profissional, promovida pelo CESAM, é voltada para as áreas de serviços administrativos e bancários. O Curso de Auxiliar Administrativo³⁷, ofertado aos

³⁵ Como mencionado no Quadro 1 (p. 51), no item Instrumento Jurídico, o Contrato de Aprendizagem pode ser entre a empresa e o aprendiz ou entre a ESFL e o aprendiz.

³⁶ O modelo de avaliação está disponível no Anexo A.

³⁷ O Programa do Curso de Aprendizagem, elaborado pelo CESAM para atender aos requisitos para a inscrição no Cadastro Nacional de Aprendizagem, consta no Anexo B.

aprendizes ligados à CEMIG, tem duração de 23 meses, incluindo as férias, totalizando a carga horária de 1.624 horas. Desse total, 424 horas (26,1 %) são destinadas às aulas teóricas e 1.200 horas (73,9%), às práticas e vivências na empresa.

Esse curso visa proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional do aprendiz, bem como capacitá-lo através de aportes teóricos e práticos para a ocupação/função de Auxiliar de Escritório/Administrativo, contemplada nos Arcos Ocupacionais³⁸, documento anexo à Portaria n. 615/2007. Os conhecimentos teóricos priorizados no curso são organizados em nove módulos: 1) organização empresarial; 2) matemática financeira; 3) legislação trabalhista, tributária e empresarial; 4) rotinas trabalhistas e financeiras; 5) métodos e técnicas administrativas, de arquivamento, protocolo, almoxarife e estoque; 6) informática; 7) leitura e escrita; 8) ética e cidadania; 9) práticas esportivas e culturais. Os objetivos, conteúdos e cargas horárias de cada módulo constam no Anexo B. Algumas atividades teóricas que são desenvolvidas estão ilustradas, a seguir, nas Figuras 13 a 18.



Figura 13: Aula de Língua Portuguesa
Fonte: dados da pesquisa

³⁸ Segundo o Anexo I da Portaria n. 615/2007, “o Arco Ocupacional trata-se de agrupamento de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares. Cada um dos Arcos pode abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo assim uma formação mais ampla, de forma a aumentar as possibilidades de inserção ocupacional do adolescente e/ou jovem trabalhador, seja como assalariado, auto-emprego ou economia solidária.” (BRASIL, 2007, p. 6).



Figura 14: Aula de Informática
Fonte: dados da pesquisa



Figura 15: Oficina de Contação de Histórias
Fonte: dados da pesquisa



Figura 16: Aula de Educação Física
Fonte: dados da pesquisa



Figura 17: Aula de Hidroginástica
Fonte: dados da pesquisa



Figura 18: Atividade Livre – Futebol
Fonte: dados da pesquisa

Os módulos devem ser concluídos com adequado aproveitamento, para que o aprendiz receba o certificado de participação. A certificação é emitida, considerando tanto o desempenho do aprendiz nas aulas teóricas, quanto na parte prática. A avaliação da parte teórica abrange: exercícios e trabalhos; cuidados com o corpo; presença nas aulas (pontualidade e assiduidade). A avaliação da parte prática inclui: competência para colocar em prática o aprendizado teórico; capacidade de organização e de planejamento; habilidade para resolver problemas e trabalhar em equipe; sociabilidade; higiene pessoal; comparecimento ao local de trabalho (pontualidade e assiduidade).

Ao completar dezoito anos, o aprendiz conclui seu processo de formação junto ao CESAM. Esse centro busca facilitar a inserção dos aprendizes egressos no mercado de trabalho através da manutenção de bancos de dados, que contém registros daqueles que terminaram o curso com aproveitamento, bem como de empresas que têm interesse de contratar ex-aprendizes do CESAM.

6.1.1 As observações realizadas no CESAM

Durante as observações realizadas, percebeu-se que de modo geral, o Programa de Aprendizagem do CESAM funciona adequadamente, satisfazendo às exigências da Lei da Aprendizagem. Possui uma equipe diversificada de profissionais com nível superior. Os educadores, em sua maior parte, são formados em cursos de Licenciatura, tais como Letras, Matemática, Filosofia, Biologia, etc.

A instituição oferece aos aprendizes assistência médica e odontológica, além de fornecer-lhes livros didáticos, uniforme e lanche. A infra-estrutura utilizada é apropriada e abrange salas de aula amplas e ventiladas, quadras de esporte, piscina, auditório, laboratório de informática com diversos computadores, equipamentos multimídia, etc. Para a realização das atividades teóricas, a instituição utiliza o mesmo espaço do Colégio Salesiano.

Nas aulas teóricas observadas, percebeu-se que há uma variação de métodos utilizados para as aulas, tais como aulas expositivas, trabalhos em grupo e individuais, aulas fora do ambiente da sala de aula, como visitas a museus e viagens.

Durante as aulas, alguns professores buscaram contextualizar e fazer uma interlocução com o mundo do trabalho e, mais especificamente, com a parte prática da Aprendizagem que

é realizada nas empresas. Isso é feito através de orientações e reflexões acerca de condutas/posturas adequadas para o ambiente de trabalho, aulas sobre legislação trabalhista e outros documentos legais relacionadas à Aprendizagem, relações dos conteúdos trabalhados com o mercado de trabalho e com as empresas.

Alguns aprendizes das turmas observadas pareciam ser alunos aplicados, mas muitos deles não participavam, nem mostravam interesse pelos conteúdos/habilidades trabalhados em sala de aula, com exceção das aulas de Informática, Esporte e do Curso Básico de Capacitação, nas quais os alunos estavam bastante envolvidos e interessados. Percebeu-se que alguns aprendizes reclamavam de alguns conteúdos ministrados, considerando-os desnecessárias, pois já eram estudados na escola formal. Foram presenciados, algumas vezes, comportamentos de indisciplina e desrespeito às regras da instituição.

Geralmente, os alunos não faziam indagações sobre a parte prática, ou seja, não procuravam saber como os conteúdos/habilidades da parte teórica se articulavam com a prática na empresa, numa atitude, muitas vezes, de desvalorização da teoria.

6.1.2 Os Aprendizes

O perfil dos aprendizes pesquisados é apresentado a seguir, considerando os dados advindos dos questionários.³⁹

Em relação ao sexo, constata-se que existe uma predominância de jovens do sexo masculino (72,9%), sendo que os de sexo feminino representam apenas 27,1%, como pode ser visualizado na Tabela 1.

TABELA 1
Sexo dos Aprendizes

Sexo	Nº respondentes	%
feminino	13	27,1
masculino	35	72,9
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

³⁹ As tabelas contêm apenas os dados válidos, ou seja, quando não houve resposta e/ou o respondente se esqueceu de preenchê-la, foram excluídos dos dados apresentados essas ocorrências. Tal decisão se deu em função dos casos inválidos serem poucos e não comprometerem a fidedignidade dos resultados apresentados. O mesmo ocorreu com os dados relativos aos outros participantes da pesquisa, procedendo-se de maneira semelhante.

Em Minas, como exposto anteriormente, também prevalecem os contratos de aprendizes do sexo masculino. Em Portugal, do mesmo modo, o Sistema de Aprendizagem se constitui como um mundo predominantemente masculino, como evidencia a pesquisa de doutorado de Almeida (2005). Esses dados sugerem a situação de desvantagem da mulher no mundo do trabalho, que é tratada de forma desigual e discriminatória. Gomes (1997) afirma que o desemprego, não só no Brasil, mas também em países da Europa, é maior entre mulheres e jovens. Apesar dessa autora se referir a dados da década de 1990, percebe-se que hoje a situação não é diferente. Pochmann (2001) também destaca que as jovens sofrem taxas de desemprego mais elevadas que os homens na mesma faixa etária e “[...] na ausência de emprego estável, encontram, no máximo, uma ocupação temporária, parcial e provisória, sem sustentação, portanto, no longo do tempo.” (POCHMANN, 2001, p. 34).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2008, p. 28) apresenta dados que reiteram as desigualdades entre jovens do sexo masculino e feminino, no que se refere à condição de atividade e de estudo:

[...] 27,1% dos jovens de 15 a 17 anos conciliam os estudos com o trabalho e 11,3% só trabalham, enquanto entre as jovens estas proporções são, respectivamente, de 17,5% e 4,9%. As jovens mulheres, por sua vez, apresentam melhores taxas de frequência escolar líquida, embora ainda tendam a assumir o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos quando se casam; com isso, a proporção de jovens mulheres que não estudam nem trabalham é crescente de acordo com a faixa etária, passando de 12,3% entre as jovens de 15 a 17 anos a 31,7% e 32,7% entre aquelas de 18 a 24 e de 25 a 29 anos, respectivamente.

Com relação à idade dos aprendizes pesquisados, percebe-se que a média é de dezessete anos e meio, conforme indica a Tabela 2.

TABELA 2
Idade dos Aprendizes

Idade (anos)	
Média	17,5
Desvio Padrão	0,3
Mediana	17,5
Mínimo	17,0
Máximo	18,4

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se que muitas empresas preferem contratar aprendizes por volta de dezessete anos. O Decreto n. 5.598, no art. 11, institui que a contratação de jovens aprendizes deve atender, prioritariamente, aos adolescentes entre quatorze e dezoito anos. Quando o ambiente do estabelecimento contratante envolver periculosidade, insalubridade, ou atividades

incompatíveis com o desenvolvimento dos adolescentes aprendizes, deve-se contratar jovens acima de dezoito anos. (BRASIL, 2005a).

A Tabela 3 mostra que o estado civil da maior parte dos aprendizes (95,8%) é solteiro. Apenas um aprendiz afirmou estar casado (2,1%).

TABELA 3
Estado Civil dos Aprendizes

Estado Civil	Nº respondentes	%
solteiro(a)	46	95,8
casado(a)	1	2,1
outros	1	2,1
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Segundo os dados da Tabela 4, somente um aprendiz (2,1%) possui filhos. Através do cruzamento de dados, percebeu-se que esse aprendiz é também o único casado.

TABELA 4
Aprendizes que Possuem Filhos

Filhos	Nº respondentes	%
não	46	97,9
sim	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: dados da pesquisa

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008, p. 125) revela que, “[...] quase 21% das adolescentes do estrato de renda mais baixo são mães. No estrato de renda acima de 5 SM, esta proporção não chega a 1%.” A taxa maior de gravidez entre as adolescentes pobres é reflexo das diferenças entre classes sociais, tais como o acesso a informação, a métodos contraceptivos, a serviços de saúde, entre outras. Entre o grupo de aprendizes pesquisado, constatou-se somente um caso de gravidez, o que sugere que tal tendência não faz parte da realidade dos aprendizes do CESAM e que, de uma forma bastante efetiva, tais informações podem estar sendo transmitidas pelo CESAM aos referidos aprendizes. Isso pode ser visto como uma conquista, já que a maternidade implica impactos efetivos na trajetória de vida da jovem, dificultando a conciliação com os estudos e o trabalho, como indicam dados de estudos apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008, p. 127):

Das meninas com idade entre 10 e 17 anos sem filhos, somente 6,0% não estudavam; já entre as meninas com filhos, esta proporção chega a impressionantes 76,4%, sendo que 58,8% das meninas com filhos não estudavam nem trabalhavam, o que evidencia as dificuldades encontradas para engajar-se em alguma atividade fora

de casa com um filho pequeno para cuidar. A diferença do tempo dedicado aos afazeres domésticos confirma esta percepção: enquanto as meninas de 10 a 17 anos sem filhos dedicam em média 13,23 horas semanais aos afazeres domésticos, as meninas da mesma faixa etária que já são mães despendem mais que o dobro desse tempo, 26,79 horas.

Através da Tabela 5, observa-se que o menor tempo gasto pelo jovem, por dia, no seu trajeto de ida e volta entre casa, trabalho e escola, é de vinte minutos e a média é de duas horas e dez minutos. Contudo, esse tempo pode chegar até quatro horas e meia, o que representa uma sobrecarga, considerando que o aprendiz ainda passa um turno na empresa e outro na escola. Se esse dispêndio de tempo for adicionado ao período de permanência na escola e empresa, chega-se a um total superior a doze horas diárias.

TABELA 5
Tempo no Trajeto Casa, Trabalho e Escola

Tempo no Trajeto (horas)	
Média	2,2
Desvio Padrão	1,0
Mediana	2,2
Mínimo	0,3
Máximo	4,5

Fonte: dados da pesquisa

Quanto às conduções utilizadas pelo aprendiz no trajeto mencionado, a média é de 3 por dia, sendo o mínimo de 0 e o máximo de 8 conduções, conforme ilustra a Tabela 6.

TABELA 6
Quantidade de Conduções Utilizadas no Trajeto

Conduções utilizadas no Trajeto (unid.)	
Média	2,9
Desvio Padrão	1,4
Mediana	2,0
Mínimo	0
Máximo	8,0

Fonte: dados da pesquisa

A tabela 7 demonstra que, entre os meios de transporte utilizados pelos aprendizes nesse trajeto, o mais comum é o ônibus (91,7%), seguido da opção de se deslocar a pé (60,4%).⁴⁰

⁴⁰ Nas questões de resposta múltipla o percentual total é superior a 100% devido ao fato do respondente ter assinalado mais de uma opção em sua resposta.

TABELA 7
Meios de Transporte Utilizados

Meios de Transporte	Nº Respostas	%
Ônibus	44	91,7
A Pé	29	60,4
Metrô	4	8,3
Carona	3	6,3
Bicicleta	2	4,2
Carro	1	2,1
Moto	1	2,1
Total	84	175,0

Fonte: dados da pesquisa

A questão do tempo gasto no deslocamento, aliada ao tempo demandado pela escola e pelo Programa de Aprendizagem, reduzem o tempo livre do jovem, que é tão importante, como indicam Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 30):

É principalmente nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis. Há uma tendência da sociedade em enxergar nessas culturas traços de marginalidade, um tempo social potencialmente negativo e, em geral, pensado em oposição ao trabalho, este entendido como tempo de positividade, naquilo que se refere à formação humana.

Esses autores enfatizam que o lazer se relaciona com a esfera da liberdade, contrapondo-se ao trabalho, que representa a esfera da necessidade:

O lazer é uma atividade social historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural, que constitui sujeitos e coletividades. A base material da existência é um dos mais fortes limites da inserção diferenciada no mundo do lazer. A antiga equação estabelecida entre o mundo da necessidade e o mundo da liberdade ainda está em vigor. A existência de tempo livre não implica necessariamente lazer. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades. (BRENNER, DAYRELL e CARRANO, 2008, p. 31).

Os dados coletados mostram que a maioria dos aprendizes reside em Belo Horizonte, sendo que as demais ocorrências se deram nos municípios de Contagem, Betim e Ibituripe. Eles residem em bairros periféricos, tais como Cabana, Nova Contagem, Alto Vera cruz, Castanheira I, etc. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008, p. 27),

[...] os jovens urbanos convivem com uma rotina marcada por altas taxas de desemprego, pela violência, pela crescente segregação espacial e pela qualidade de vida deteriorada. Cite-se, por exemplo, o fato de que, do total de jovens urbanos, 33,6% vivem em moradias inadequadas fisicamente. Como reflexo das restrições ao

acesso à habitação nas grandes cidades brasileiras, observa-se que cerca de 2 milhões de jovens entre 15 e 29 anos moram em favelas, sendo que a maior parte dessa população é negra (66,7%) e vive em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ SM (42,5%).

Como apontam os dados da Tabela 8, a maioria dos respondentes estuda na Rede Estadual de Ensino (83,3%). Apenas quatro jovens (8,3%) estudam na Rede Municipal, e o mesmo número estuda na Rede Particular. É provável que esses últimos tenham bolsas de estudo, já que suas situações sócio-econômicas dificultariam ou inviabilizariam o acesso ao ensino privado. O Colégio Salesiano, que é ligado ao CESAM e à Rede Particular de Ensino, oferece ensino noturno gratuito a adolescentes de baixa renda, incluindo também aprendizes.

TABELA 8
Rede de Ensino na qual Estudam

Rede de Ensino	Nº respondentes	%
Municipal	4	8,3
Estadual	40	83,3
Particular	4	8,3
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Quase todos os jovens pesquisados cursam o Ensino Médio (97,9%), como evidenciam os dados da Tabelas 9.

TABELA 9
Nível de Escolaridade

Escolaridade	Nº respondentes	%
Fundamental	1	2,1
Médio	47	97,9
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com os dados da Tabela 10, entre os aprendizes que cursam o Ensino Médio, 28,3% estão no 1º ano, 39,1%, no 2º ano, e 32,6% cursam o 3º ano.

TABELA 10
Série/Ano Cursado

Série cursada	Nº respondentes	%
1º ano	13	28,3
2º ano	18	39,1
3º ano	15	32,6
Total	46	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Os dados da Tabela 11 evidenciam que a maioria dos aprendizes (77,1%) não freqüenta outros cursos, além do Curso de Aprendizagem, dado que se mostra coerente, pois diante do tempo consumido pelo trabalho, estudo e deslocamento (ver Tabela 5), dificilmente eles poderia alocar mais uma atividade extra em sua rotina. Entre os 22,9% que responderam que freqüentam outros cursos, grande parte faz cursos de informática e alguns realizam cursos profissionalizantes, tais como mecânica geral, tornearia industrial, serviços administrativos e secretariado. Apenas um jovem respondeu que faz curso de idioma (inglês) ⁴¹.

TABELA 11
Realizam Outros Cursos

Outros Cursos	Nº respondentes	%
Não	37	77,1
Sim	11	22,9
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Em relação ao número de sujeitos que compõe o grupo domiciliar, com o qual o aprendiz vive, a média é de 4,5, sendo o mínimo de 2 e o máximo de 8 moradores, como indicam os dados da Tabela 12.

TABELA 12
Quantidade de Moradores nas Casas dos Aprendizes

Moradores	
Média	4,5
Desvio Padrão	1,4
Mediana	4,0
Mínimo	2,0
Máximo	8,0

Fonte: dados da pesquisa

Segundo os dados da Tabela 13, a média das pessoas que moram com o aprendiz e que trabalham é de 1,5, sendo o mínimo de 0 e o máximo de 4 trabalhadores.

TABELA 13
Quantidade de Moradores que Trabalham

Trabalham	
Média	1,5
Desvio Padrão	0,8
Mediana	1,5
Mínimo	0
Máximo	4,0

Fonte: dados da pesquisa

⁴¹ A especificação dos cursos realizados foi obtida através de questões abertas.

As mães representam o maior percentual (65,9%) entre os sujeitos que trabalham, seguida dos pais e irmãos (38,6%, cada um), como evidenciam os dados da Tabela 14.

TABELA 14
Pessoas que Trabalham

Pessoas que Trabalham	Nº Respostas	%
Mãe	29	65,9
Pai	17	38,6
Irmã(o)	17	38,6
Outros	5	11,4
Padrasto	3	6,8
Parente	2	4,5
Total	73	165,9

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 15 mostra que 41,7% das famílias possuem renda entre um e dois salários mínimos, 27,1% recebe acima de um até dois salários mínimos, 18,8% recebe até um salário mínimo, 10,4% ganha acima de três até quatro salários mínimos, e 2,1%, acima de quatro até cinco salários mínimos.

TABELA 15
Renda Familiar

Renda	Nº respondentes	%
até 1 salário mínimo	9	18,8
acima de 1 salário mínimo até 2 salários mínimos	20	41,7
acima de 2 salários mínimos até 3 salários mínimos	13	27,1
acima de 3 salários mínimos até 4 salários mínimos	5	10,4
acima de 4 salários mínimos até 5 salários mínimos	1	2,1
acima de 5 salários mínimos	0	0
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

A renda per capita familiar dos aprendizes, de acordo com os critérios de inserção no Programa de Aprendizagem, é de meio salário mínimo, o que faz com que pertençam a uma parcela expressiva de jovens pobres, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008, p. 25-26):

[...] 31,3% dos jovens podem ser considerados pobres, pois vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo (SM). Apenas 8,6% são oriundos de famílias com renda domiciliar per capita superior a 2 SMs, e cerca de 60,0% pertenceria ao extrato intermediário, com renda domiciliar per capita entre $\frac{1}{2}$ e 2 SMs.

A Tabela 16 indica que apenas 6,3% dos jovens afirmaram que são chefes de família e 93,8%, que não são, o que apresenta uma condição ideal dentro do grupo pesquisado, pois o

jovem está em fase de desenvolvimento e não deveria se responsabilizar, nessa fase, pelo sustento da família. Contudo, há de se considerar que nem sempre essa é uma realidade no contexto mais amplo das famílias brasileiras.

TABELA 16
Aprendiz Chefe de Família

Chefe da Família	Nº respondentes	%
Não	45	93,8
Sim	3	6,3
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 17 mostra que todos os respondentes afirmaram que moram com os pais.

TABELA 17
Aprendiz que Mora com os Pais

Mora com os pais	Nº respondentes	%
Não	0	0
sim	48	100,0
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 18, 83% dos aprendizes responderam que seus pais trabalham e 17%, que não trabalham.

TABELA 18
Pais Trabalham

Pais Trabalham	Nº respondentes	%
Não	8	17,0
Sim	39	83,0
Total	47	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Na Tabela 19, nota-se que a maior parte das mães dos aprendizes (53,3%) possui ensino fundamental incompleto, 17% têm ensino médio completo, 10,6%, ensino fundamental completo, 8,5%, ensino médio incompleto, 6,4% não possuem escolaridade e uma minoria (2,1%) tem o ensino superior incompleto. Cabe salientar que nenhum respondente assinalou a opção ensino superior completo.

TABELA 19
Nível de Escolaridade da Mãe

Escolaridade Mãe	Nº respondentes	%
nenhuma	3	6,4
ensino fundamental incompleto	26	53,3
ensino fundamental completo	5	10,6
ensino médio incompleto	4	8,5
ensino médio completo	8	17,0
ensino superior incompleto	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Segundo os dados apresentados na Tabela 20, a maioria dos pais tem o ensino fundamental incompleto (60%). Os pais que cursaram o ensino fundamental completo representam 13,3%, o mesmo percentual apresentado por aqueles que não possuem escolaridade. Os que cursaram o ensino médio incompleto ou completo representam 6,7%, cada um. Ao contrário das mães, nenhum deles havia ingressado em curso superior.

TABELA 20
Nível de Escolaridade do Pai

Escolaridade Pai	Nº respondentes	%
nenhuma	6	13,3
ensino fundamental incompleto	27	60,0
ensino fundamental completo	6	13,3
ensino médio incompleto	3	6,7
ensino médio completo	3	6,7
Total	45	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Esses dados relativos à escolaridade dos pais dos aprendizes estão em consonância com o que afirma Gomes (1997, p. 56): “[...] a vida escolar dos avós e dos pais do jovem metropolitano pobre, na melhor das hipóteses, foi bastante incompleta e precária, a maior parte sequer chegou a concluir o primeiro grau.” A referida autora, através de estudos realizados com jovens urbanos pobres, enfatiza que a baixa escolaridade de seus familiares representa um fator de resistência ao aumento da escolaridade dos jovens. Essa situação é oposta a de jovens oriundos de classes mais favorecidas e com uma história familiar de escolarização mais consistente, cujo valor atribuído à educação escolar e a familiaridade com as questões relativas à escola vão sendo incorporados ao capital cultural herdado. A grande distinção entre os jovens pobres e os abastados

[...] reside no grau em que esse valor foi aprendido, ou não, no interior dos grupos domésticos de origem. À guisa de exemplo, consideremos: é notória a irregularidade da frequência às aulas entre as populações pobres. De outra parte, nas demais

camadas a experiência escolar é vivida com toda a força de sua inevitabilidade tão logo ela tenha início, desde os primeiros anos de vida. (GOMES, 1997, p. 56-57).

Apesar das dificuldades sócio-econômicas enfrentadas pelos aprendizes pesquisados, provenientes de famílias com baixa escolaridade, eles vêm superando o nível de escolaridade dos pais, pois concluíram o Ensino Fundamental e estão cursando o Ensino Médio, dentro da faixa etária adequada para esse nível de ensino (quinze a dezessete anos), tal como apresentado nas tabelas 9 e 10. Portanto, os aprendizes pesquisados não fazem parte do alto índice de defasagem escolar nessa faixa etária, naturalmente porque a própria escolaridade é um fator para inserção no Programa de Aprendizagem. Assim, os aprendizes não se constituem como grupo representativo dessa realidade, que pode ser observada através dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008, p. 17): “A frequência ao ensino médio na idade adequada ainda não abrange metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, e cerca de 34% deles ainda estão retidos no ensino fundamental.”

Ainda assim, de um modo geral, embora o Ensino Fundamental esteja universalizado no Brasil, a sua qualidade é bastante questionável.

Os recentes alcances do ensino fundamental nos grupos populares urbanos experimentam novas nuances no debate acerca da universalização do ensino, visto que o aumento da quantidade de alunos matriculados não foi acompanhado de um ensino balizado por padrões mínimos aceitáveis de qualidade. Dessa maneira, essa precarização da formação daqueles que alcançaram a escolarização obrigatória faz com que a mesma já não seja suficiente para que se tenha condições menos desiguais na luta pela vida cotidiana. (LOPES, SILVA, MALFITANO, 2006, p. 122)

Nakano e Almeida (2007, p. 1085) criticam a qualidade da escola que vem sendo destinada, geralmente, aos jovens das camadas menos favorecidas:

No Brasil, a condição juvenil contemporânea é produzida pela recente expansão das oportunidades de escolarização, pela diversidade de vivências e experiências que os jovens produzem em instâncias sociais distintas das instituições tradicionais de reprodução social. A escola que logram acessar não produziu uma qualidade efetiva, pois pauta seu trabalho a partir de representações que pouco têm a ver com os adolescentes e jovens concretos. Assim, no caso brasileiro, é preciso relativizar a máxima de que educação escolar “faz juventude” e considerar que tal ideal da modernidade só será atingido quando for possível combinar a universalização da escola básica e a qualidade que tal condição carrega com a possibilidade dos jovens viverem a integração no universo do trabalho, como experimentação e não como compulsoriedade, a partir de um outro modelo social que garanta os ideais de universalização dos direitos à escola e ao trabalho a todos os jovens.

Os dados da Tabela 21 mostram que a maior concentração de gastos dos jovens, é com o vestuário (85,4%), seguido de alimentação (66,7%), lazer (47,9%), moradia (35,4%) e educação, saúde e telefone (12,5%, cada).

TABELA 21
Concentração dos Gastos dos Aprendizizes

Concentração dos Gastos	Nº Respostas	%
Vestuário (roupa, calçado, etc.)	41	85,4
Alimentação	32	66,7
Lazer	23	47,9
Habitação/moradia (aluguel, prestação, etc.)	17	35,4
Telefonia/celular	6	12,5
Educação	6	12,5
Saúde	6	12,5
Total	131	272,9

Fonte: dados da pesquisa

Os dados acima corroboram o estudo de Dauster (1992), no qual o trabalho juvenil adquire o significado de decisão e afirmação. A autora ressalta que é significativo para o jovem o fato de que o trabalho possibilita o consumo de bens e o acesso a uma "gramática do gosto", conforme instituída pelo sistema comercial direcionado ao jovem, através dos meios de comunicação de massa. O tênis, o relógio, as etiquetas da moda são símbolos almejados e sua posse tem em vista a construção de uma identidade jovem, no interior de uma sociedade de consumo de massa.

Dentre os aprendizizes que responderam ao questionário, 58,7% aceitaram participar da pesquisa qualitativa, ou seja, das entrevistas, e 41,3% não se dispuseram, como mostra a Tabela 22.

TABELA 22
Participação na Pesquisa (Entrevistas)

Participação na Pesquisa	Nº respondentes	%
não	19	41,3
sim	27	58,7
Total	46	100,0

Fonte: dados da pesquisa

6.1.3 Os Educadores

Entre os onze educadores que responderam ao questionário⁴², 54,5% são do sexo masculino, e 45,5% são do sexo feminino, conforme demonstra a Tabela 23.

TABELA 23
Sexo dos Educadores

Sexo	Nº respondentes	%
feminino	5	45,5
masculino	6	54,5
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Em relação à idade dos educadores, a média geral é de 36,1 anos, sendo o mínimo de 27,1 e o máximo de 47,5, segundo os dados apresentados na Tabela 24. Tendo em vista a faixa etária, os educadores tendem a ser mais experientes e possuir maior tempo dedicado à docência, como será visto na Tabela 32.

TABELA 24
Idade dos Educadores

Idade (anos)	
Média	36,1
Desvio Padrão	6,8
Mediana	37,6
Mínimo	27,1
Máximo	47,5

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 25 mostra que a maioria dos educadores é solteira (72,7%) e apenas 27,3% são casados. Nenhum deles assinalou as opções separado, viúvo e outros.

TABELA 25
Estado Civil dos Educadores

Estado Civil	Nº respondentes	%
solteiro(a)	8	72,7
casado(a)	3	27,3
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

⁴² Todos os educadores do Programa Adolescente Aprendiz responderam ao questionário. Acredita-se que o fato da instituição ter solicitado a colaboração deles com esta pesquisa favoreceu a participação.

Segundo os dados da Tabela 26, 81,8% dos educadores não possuem filhos, e 18,2% possuem. Entre estes, um tem um filho e o outro, quatro filhos. Ambos se inserem no grupo dos educadores casados.

TABELA 26
Educadores que Possuem Filhos

Filhos	Nº respondentes	%
não	9	81,8
sim	2	18,2
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Todos os educadores possuem Curso Superior, o que é um critério de exigência da instituição, e 63,6% possuem Pós-Graduação, conforme demonstra a Tabela 27.

TABELA 27
Nível de Escolaridade

Escolaridade	Nº respondentes	%
Curso Superior	11	100,0
Pós-Graduação	7	63,6

Fonte: dados da pesquisa

Quanto aos Cursos de Graduação realizados, a Tabela 28⁴³ mostra que 63,6% dos educadores são formados em cursos de Licenciatura, tais como, Física, Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Filosofia. O mesmo percentual de educadores realizaram outras graduações, entre elas, Belas Artes e Psicologia. Os professores graduados em Pedagogia representam 18,2%, e os que realizaram Magistério de Nível Médio, 9,1%.

TABELA 28
Cursos de Graduação

Graduação	Nº respostas	%
Magistério Nível Médio	1	9,1
Pedagogia	2	18,2
Licenciatura	7	63,6
Outras Graduações	7	63,6
Total	17	154,5

Fonte: dados da pesquisa

Entre os tipos de Pós-Graduação, cursados pelos educadores, estão: Especialização (100%) e Mestrado (14,3%), conforme os dados da Tabela 29.

⁴³ Nessa questão, havia a opção de assinalar mais de uma resposta, já que alguns sujeitos possuem mais de uma formação. Assim, entre os onze respondentes, houve um total de dezessete respostas assinaladas. Por esse motivo, o percentual total é superior a 100%, como explicitado anteriormente.

TABELA 29
Modalidades de Pós-Graduação Cursada

Pós-graduação	Nº respostas	%
Especialização	7	100,0
Mestrado	1	14,3
Doutorado	0	0
Total	8	114,3

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 30 mostra que mais da metade dos educadores (54,5%) disseram que são responsáveis por ministrar conteúdos gerais do Programa de Aprendizagem, tais como ética, cidadania e meio ambiente. Os outros 45,5% afirmaram que ministram disciplinas específicas, a saber: Educação Física, Informática, Matemática e Português.

TABELA 30
Conteúdos e Disciplinas Ministrados no Programa

Conteúdos e Disciplinas Ministrados	Nº respondentes	%
conteúdos / disciplinas gerais do Programa de Aprendizagem	6	54,5
conteúdos / disciplinas específicas do Programa de Aprendizagem	5	45,5
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

A média de carga horária de trabalho dos educadores no Programa é de 17,1 horas por semana, sendo a carga mínima de 4 horas e a máxima de 40 horas. Alguns educadores responderam que ministram aulas apenas aos sábados, dia no qual ocorrem as atividades teóricas. Outros declararam que também ministram aulas para os candidatos ao Programa no Curso Básico de Capacitação. Por esse motivo, observa-se grande variação entre as cargas horárias de trabalho dos educadores, como indica a Tabela 31.

TABELA 31
Carga Horária de Trabalho Semanal no Programa

Carga Horária Trabalho	
Média	17,1
Desvio Padrão	13,9
Mediana	9,0
Mínimo	4,0
Máximo	40,0

Fonte: dados da pesquisa

A média geral de tempo de experiência na docência é de 10 anos, sendo o mínimo de 1,5 anos, e o máximo de 20 anos, de acordo com os dados dispostos na Tabela 32.

TABELA 32
Tempo de Docência

Tempo Docência	
Média	10,0
Desvio Padrão	5,8
Mediana	9,0
Mínimo	1,5
Máximo	20,0

Fonte: dados da pesquisa

A média de tempo de experiência como educador do Programa é de 2,2 anos, variando entre o mínimo de 1 ano e o máximo de 4 anos, segundo a Tabela 33.

TABELA 33
Tempo de experiência no Programa

Tempo Programa	
Média	2,2
Desvio Padrão	1,2
Mediana	1,7
Mínimo	1,0
Máximo	4,0

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 34, a maioria dos docentes (72,7%) informou que leciona em outra instituição, e os outros 27,3%, que atuam como docentes apenas no Programa. O número relativamente alto de sujeitos que trabalham em outra entidade pode ter relação com o fato de que muitos professores possuem uma carga horária pequena de trabalho no CESAM, além de outros fatores.

TABELA 34
Lecionam em outra Instituição

Outra Instituição	Nº respondentes	%
não	3	27,3
sim	8	72,7
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 35 mostra que os níveis ou modalidades de ensino lecionados em outras instituições são: Ensino Médio (75%), Ensino Fundamental (25%), outros cursos de Formação Profissional (25%), outros (25%), Ensino Superior (12,5%).

TABELA 35
Atividades em outra Instituição

Atividades em Outra Instituição	Nº respostas	%
Ensino Fundamental	2	25,0
Ensino Médio	6	75,0
Ensino Superior	1	12,5
Outros Cursos de Formação Profissional	2	25,0
Outros	2	25,0
Total	17	162,5

Fonte: dados da pesquisa

Segundo a Tabela 36, 54,5% dos docentes afirmaram não realizar outras atividades educacionais. Já 45,5% responderam que realizam funções, como vice-direção supervisão e coordenação.

TABELA 36
Outras Atividades Educacionais

Outras Atividades Educacionais	Nº respondentes	%
Não	6	54,5
Sim	5	45,5
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Mais da metade dos educadores (54,5%) declarou que atua em outras áreas profissionais, além da educação, tais como engenharia, psicologia e manutenção de computadores. Os outros 45,5% disseram que não desempenham outras atividades profissionais, conforme ilustra a Tabela 37.

TABELA 37
Outras Atividades Profissionais

Outras Atividades Profissionais	Nº respondentes	%
Não	6	54,5
Sim	5	45,5
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Cabe destacar, que todos os educadores, mesmo aqueles que mencionaram que cumprem uma carga horária de quarenta horas semanais, afirmaram que desempenham outras atividades, seja lecionando em outras escolas, ou atuando em outras funções educacionais, seja em outras áreas profissionais. Os dados revelam uma realidade comum entre os professores, que de modo geral, necessitam intensificar a carga de trabalho para manter suas sobrevivências. A somatória de atividades desempenhadas pelo professor pode gerar um “[...] processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga

de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais.” (KUENZER e CALDAS, 2007, p. 12). Esse processo de sobrecarga do trabalho docente é designado pelas autoras de “carga mental do trabalho”, sendo relacionado aos casos em que o docente tem mais de um trabalho e leciona em mais de um nível ou modalidade de ensino.

Quase todos os professores (90,9%) se dispuseram a participar das entrevistas, e apenas um não demonstrou disponibilidade, como pode ser visto na Tabela 38.

TABELA 38
Participação na Pesquisa (Entrevistas)

Participação na Pesquisa	Nº respondentes	%
não	1	9,1
sim	10	90,9
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

6.1.4 Educador de Acompanhamento

Os educadores de acompanhamento são responsáveis por acompanhar e avaliar o trabalho dos aprendizes nas empresas, através de visitas mensais, nas quais ele dialoga tanto com os aprendizes quanto com seus tutores. Geralmente, são realizadas conversas individuais, a fim de se obter informações referentes ao desempenho do jovem na empresa e avaliar os resultados do seu processo de aprendizagem.

Um dos educadores de acompanhamento do CESAM respondeu ao questionário da pesquisa e aceitou conceder uma entrevista. Esse educador possui graduação em Filosofia e Pós-Graduação *Lato Sensu* e sua função no Programa é de Assistente Educacional. Salienta-se que não foi possível contatar outros educadores de acompanhamento, visto que durante o período da pesquisa, eles permaneceram pouco tempo no CESAM, pois passavam grande parte do tempo visitando as empresas.

6.1.5 Coordenadora Pedagógica

Outra participante da pesquisa é a coordenadora pedagógica do CESAM, que é graduada em Pedagogia e possui Pós-Graduação *Lato Sensu*. A sua função no Programa é planejar e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem no curso de qualificação profissional, além de buscar assegurar que o Programa se desenvolva em conformidade com a legislação. Essa coordenadora disponibilizou materiais didáticos, livros, documentos, informações e, além disso, incentivou a participação de outros sujeitos na pesquisa.

6.1.6 Articulador Social

O Articulador Social do CESAM é formado em Psicologia e não possui Pós-Graduação. A sua função no Programa é promover o relacionamento com diferentes segmentos do Programa de Aprendizagem, tais como empresas parceiras, CMDCA e SRTE. Ele permitiu o desenvolvimento do estudo no CESAM e aceitou participar das entrevistas. Além disso, ele colaborou disponibilizando documentos e informações institucionais e estabelecendo contato com a CEMIG, o que viabilizou a realização desta pesquisa na referida empresa.

6.1.7 Diretor do CESAM

O diretor do CESAM dirige o Centro Salesiano do Menor cujo trabalho envolve o desenvolvimento dos Programas Adolescente Aprendiz e Adolescente Trabalhador. Ele autorizou a pesquisadora a utilizar, em publicação científica, o nome do CESAM e participou da pesquisa concedendo uma entrevista⁴⁴.

⁴⁴ Não se tem mais informações sobre o perfil do Diretor do CESAM visto que o mesmo não respondeu ao questionário.

6.2 A Companhia Energética de Minas Gerais – CEMIG

A CEMIG foi criada em 1952, com o objetivo de gerar, transmitir e distribuir energia elétrica para o Estado de Minas Gerais. Ela é uma empresa mista de capital aberto⁴⁵, controlado pelo Governo de Minas, e sua atuação abrange, além de Minas Gerais, mais quinze estados brasileiros e o Chile. A empresa é responsável por 12% do mercado nacional, no campo de distribuição de energia elétrica.

A missão da CEMIG é “atuar no setor de energia com rentabilidade, qualidade e responsabilidade social.” Além disso, tem como princípios éticos: “Praticar o bem. Respeitar a dignidade das pessoas.” (COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS GERAIS, 2009a).

Hoje, a CEMIG é considerada

[...] líder mundial em sustentabilidade. [...] Isso por sua gestão moderna, ética e responsável e, principalmente, por sua capacidade de crescer de forma sustentável e criar valor para seus clientes e acionistas por seus projetos sociais, pela preocupação constante com o meio ambiente e com as comunidades em que atua. (COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS GERAIS, 2009b).

Nos últimos anos, a CEMIG vem recebendo um número grande de premiações nacionais e internacionais, que reconhecem sua atuação nas dimensões econômica, ambiental e social. Entre as premiações recebidas, destacam-se as conferidas pela Bolsa de Valores de São Paulo, Agência Nacional de Energia Elétrica, Dow Jones Sustainability World Index, entre outras.

No âmbito da Responsabilidade Social e Cidadania, um dos programas desenvolvidos pela CEMIG, desde 2003, é o Programa Adolescente Aprendiz. Esse Programa acolhe cerca de 200 aprendizes, em cumprimento da cota de Aprendizagem mínima, determinada pela CLT, fixada em 5% do total de empregados da empresa, cujas funções demandam formação profissional⁴⁶.

Esses aprendizes estão inscritos no Curso de Auxiliar de Serviços Administrativos do CESAM, que ocorre aos sábados, com carga horária diária de cinco horas. Como a CEMIG possui várias filiais em Belo Horizonte e na região metropolitana, as atividades práticas são

⁴⁵ O Decreto n. 5.598/2005 determina que as empresas públicas e sociedades de economia mista também são obrigadas a contratar aprendizes, podendo-se optar pela contratação direta, hipótese em que deverão fazê-lo por processo seletivo divulgado por meio de edital ou, indiretamente, por meio das ESFLs. (BRASIL, 2005a).

⁴⁶ De acordo com o Decreto n. 5.598/2005, devem ser excluídas da base de cálculo da cota de aprendizagem: a) as funções que exijam formação de nível técnico ou superior e os cargos de direção, gerência ou de confiança; b) os empregados em regime de trabalho temporário; c) os aprendizes já contratados. (BRASIL, 2005a).

realizadas em diferentes unidades, de segunda a sexta-feira, com duração de quatro horas diárias. O trabalho dos jovens é acompanhado por funcionários da CEMIG, que orientam as atividades prático-profissionais. Consta no art. 23, § 1º, do Decreto n. 5.598/2005, que a empresa deve designar, ouvindo a entidade de formação técnico-profissional, “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, 2005a).

No Programa de Aprendizagem, são citadas as seguintes atividades práticas desenvolvidos na empresa, pelo aprendiz de auxiliar administrativo: a) atendimento ao público; b) atendimento telefônico; c) organização de documentos por meio de técnicas de protocolo e arquivamento; d) controle de estoque; e) execução de cálculos; f) uso de ferramentas da informática como suporte às operações organizacionais.

Cabe ressaltar, que as atividades prático-profissionais, desenvolvidas pelos aprendizes na CEMIG, podem variar de acordo com o setor para o qual eles são encaminhados. Este trabalho prioriza o estudo das atividades práticas realizadas por jovens no setor de Recursos Humanos/Administração de Pessoal da CEMIG. Algumas das atividades que os aprendizes desenvolvem nesse setor são apresentadas nas Figuras 19 a 23.



Figura 19: Atividade de Arquivamento
Fonte: dados da pesquisa



Figura 20: Organização de Documentos
Fonte: dados da pesquisa



Figura 21: Atendimento Telefônico
Fonte: dados da pesquisa



Figura 22: Realização de Fotocópias
Fonte: dados da pesquisa

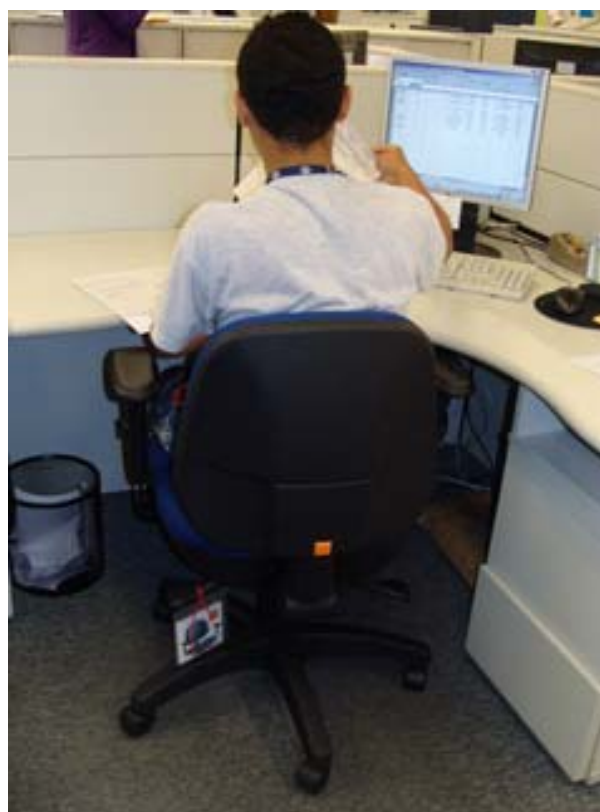


Figura 23: Tarefas no Computador
Fonte: dados da pesquisa

6.2.1 Observações Realizadas na CEMIG

Através das observações feitas na CEMIG, percebeu-se que, em geral, o funcionamento do Programa de Aprendizagem nessa empresa desenvolve-se adequadamente, atendendo ao aparato legal e cumprindo o papel de responsabilidade social. Observou-se que as atividades práticas realizadas pelos jovens eram aprendidas na própria experiência profissional, com orientação de um funcionário designado para a função de tutor.

Quando entraram na empresa, os aprendizes foram treinados pelo tutor e depois de estar aptos para o trabalho, tornaram-se relativamente autônomos para executar as tarefas. Às vezes, eles procuravam os tutores para esclarecer dúvidas ou solicitar algum tipo de orientação. Para cada um deles era disponibilizada uma mesa de trabalho com computador, o que evidencia a excelente estrutura física da empresa. Em alguns momentos, eles tinham permissão para utilizá-lo para a realização de trabalhos e estudos escolares.

Os aprendizes desempenhavam tarefas gerais, como atendimento telefônico, atendimento de balcão, reprodução de cópias, envio de fax, entre outras. E cada um possuía tarefas específicas, de acordo com a função ou área a qual seu tutor estava vinculado. O RH/AP possui três áreas de atuação: Provimento de Pessoal, Frequência e Folha de Pagamento. Nessas áreas, trabalhavam cinco aprendizes que estavam na empresa há mais de um ano e que foram observados e posteriormente entrevistados. As tarefas específicas demandavam deles conhecimentos sobre a área de atuação, a qual estavam ligados, já que lidavam com a documentação pertinente à mesma.

As atividades específicas realizadas por um dos aprendizes observados, na área de Frequência, envolviam o recebimento de toda a documentação relativa aos absenteísmos dos empregados da empresa. Ele separava e fazia uma leitura desses documentos e cuidava da devolução, através de correspondência, daqueles que não estavam corretos, explicando a cada pessoa o motivo da devolução e as medidas que ela deveria tomar. Além disso, ele arquivava e quantificava toda a documentação, organizando-as em pastas por assunto e por mês.

Já um aprendiz pertencente à área de Provimento de Pessoal trabalhava com toda a documentação de funcionários contratados como mão de obra temporária, tais como contracheque, documentos relativos à admissão, frequência, rescisão, vale-transporte, ticket alimentação, entre outros. Assim, as atividades desse jovem eram: receber e enviar documentos, organizá-los em arquivos, fazer controle dos mesmos através de protocolos e planilhas no Excel, entre outras.

Outro aprendiz que atuava nessa área era responsável pelo recebimento de malotes com documentos diversos, organização dos mesmos em arquivos e registro deles em planilhas no Excel. Além disso, entregava documentos em um banco localizado no próprio prédio da instituição, fazia atendimento telefônico e de balcão.

O último aprendiz observado, nessa mesma área, era responsável pela organização do dossiê dos empregados. As tarefas que ele desempenhava eram: ordenar e arquivar documentos recebidos diariamente; retirar documentos do ano anterior para serem microfilmados, fazendo a triagem, ordenação cronológica e numeração dos mesmos; conferir a numeração e registrar em planilhas no Excel; organizar e arquivar as microfichas, entre outras atividades.

De uma maneira geral, as atividades práticas realizadas possibilitam aos aprendizes conhecer diferentes serviços na área administrativa, criar responsabilidades profissionais, aprender a cumprir prazos e horários, trabalhar em equipe, assimilar regras de convivência e estabelecer relações interpessoais. De forma ilustrativa, consta no Anexo C a relação de atividades de um dos aprendizes observados, que foi por ele mesmo elaborada, quando iniciou suas atividades na CEMIG.

6.2.1 Tutores

Os tutores são empregados da empresa designados para orientar o aprendiz na realização de suas tarefas profissionais. Os tutores pesquisados afirmaram que a função que exercem no Programa envolve: ensino/orientação das atividades práticas da Aprendizagem; promoção do desenvolvimento e acompanhamento do menor aprendiz.

O setor da CEMIG pesquisado é composto por quatro tutores, cada um responsável por um aprendiz. Dois tutores são Analistas de Pessoal, um é Analista de Folha de Pagamento e o outro é Técnico em Serviços de Pessoal.

Esse grupo, em geral, mostrou-se muito atribulado e com pouco tempo para dedicar à pesquisa, o que levou à utilização de um questionário mais simplificado. Contudo, uma eventual perda de informações quantitativas foi relativizada, pois as informações foram trianguladas com dados qualitativos de entrevistas e observação. De qualquer forma, o questionário focou nas questões mais importantes para a pesquisa, sobre a relação teoria e prática.

Dos tutores pesquisados, 75% são do sexo masculino e 25% do sexo feminino, como evidenciam os dados da Tabela 39.

TABELA 39
Sexo dos Tutores

Sexo	Nº respondentes	%
feminino	1	25,0
masculino	3	75,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Conforme dados da Tabela 40, a média de idade dos tutores é de 49,4 anos, sendo o mínimo de 41,8 e o máximo de 53,8 anos. O fato de eles se situarem no período da meia-idade pode ser indicativo de considerável nível de experiência. Dois deles atuam na empresa há 20 anos, e os outros dois, há 5 anos.

TABELA 40
Idade dos Tutores

Idade (anos)	
Média	49,4
Desvio Padrão	5,4
Mediana	51,0
Mínimo	41,8
Máximo	53,8

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com os dados da Tabela 41, a maior parte dos tutores (75%) possui nível superior e apenas um tutor (25%) cursou até o Ensino Médio. Dois tutores possuem graduação em Administração e o outro é formado em Contabilidade.

TABELA 41
Nível de Escolaridade

Escolaridade	Nº respondentes	%
até ensino médio	1	25,0
curso superior completo	3	75,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa

A maioria dos tutores (75%) não possui Pós-Graduação e apenas um tutor (25%) possui curso de Especialização, como revelam os dados da Tabela 42.

TABELA 42
Possuem Pós-Graduação

Pós-graduação	Nº respondentes	%
não	3	75,0
sim	1	25,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Grande parte dos tutores (75%) se disponibilizou a participar das entrevistas e apenas um (25%) não se dispôs, conforme dados apresentados na Tabela 43.

TABELA 43
Participação na Pesquisa (Entrevistas)

Participação na Pesquisa	Nº respondentes	%
não	1	25,0
sim	3	75,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa

6.2.2 Coordenadoras da Aprendizagem

O Programa de Aprendizagem da CEMIG conta com duas coordenadoras, que atuam no setor investigado, ocupando cargos de Técnico de Serviços de Pessoal. Uma delas é Pedagoga e possui Pós-Graduação *Lato Sensu*. A outra coordenadora cursou até o Ensino Médio. A coordenação aceitou participar das entrevistas e colaborou com documentos, informações, além de ter contatado outros setores da empresa para solicitar a participação de aprendizes nesta pesquisa.

6.2.3 Gerente do RH/AP

O Gerente de Administração de Pessoal é responsável pela gestão do convênio CEMIG-CESAM em toda a empresa. Ele é graduado em Letras e possui curso de Especialização. Ele se dispôs a ser entrevistado e incentivou a participação de outros sujeitos na pesquisa.

6.3 A Superintendência Regional do Trabalho e Emprego – SRTE-MG

A Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Minas Gerais é uma unidade do Ministério do Trabalho e Emprego, responsável pela fiscalização da aplicação da Lei da Aprendizagem pelas empresas, em todo o estado de Minas Gerais. Esse processo de inspeção é feito por Auditores Fiscais do Trabalho.

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (2009), “a missão da SRTE/MG é promover o desenvolvimento da cidadania nas relações de trabalho, buscando a excelência na realização de suas ações, visando à justiça social.” Esse Ministério acrescenta que sua visão de Futuro “[...] é ser uma organização integrada e solidária que atenda ao seu público com efetividade e qualidade.”

A Portaria n. 153/2009, que trata do Regimento Interno da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego, dispõe:

Art. 1º: As Superintendências Regionais do Trabalho e Emprego nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, unidades descentralizadas subordinadas diretamente ao Ministro de Estado, compete a execução, supervisão e monitoramento de ações relacionadas a políticas públicas afetas ao Ministério do Trabalho e Emprego na sua área de jurisdição, especialmente as de fomento ao trabalho, emprego e renda, execução do Sistema Público de Emprego, as de fiscalização do trabalho, mediação e arbitragem em negociação coletiva, melhoria contínua nas relações do trabalho, e de orientação e apoio ao cidadão, observando as diretrizes e procedimentos emanados do Ministério. (BRASIL, 2009, p. 1).

6.3.1 Gestora da Aprendizagem

A gestora da SRTE-MG é responsável pelo planejamento das ações e regularização do trabalho do adolescente e atua dando sugestões e fazendo o acompanhamento da legislação ligada à Aprendizagem. Ela trabalha há 15 anos com a Aprendizagem, ocupando na SRTE o cargo de Técnico de Nível Superior. Sua formação é em Psicologia e ela possui curso de Especialização. Além de participar das entrevistas, forneceu documentos e informações para a pesquisa e disponibilizou o acesso a livros da biblioteca da instituição. Além disso, convidou para as reuniões mensais do FECTIPA, que trata além de outras questões, da proteção ao trabalhador adolescente e da Aprendizagem.

6.4 As Percepções dos Sujeitos sobre as Atividades Teóricas e Práticas

As percepções dos sujeitos estão agrupadas em três seções, assim subdivididas: a) A Importância e a Adequação da Teoria; b) A importância e a Adequação da Prática; c) A Importância do Programa de Aprendizagem como um Todo. Apresentam-se inicialmente a análise dos dados coletados através de questões fechadas, contempladas pelo questionário, nas quais se utilizou uma escala de 1 a 5. Assim, o respondente tinha cinco opções de resposta, sendo que a opção 1 representava uma afirmativa, que se opunha à afirmativa da opção 5. Já as opções 2, 3 e 4 representavam posições intermediárias. Em seguida são apresentados os conteúdos discursivos das entrevistas realizadas.

As relações que se estabelecem entre os sujeitos e as instituições, ligadas ao Programa Aprendizagem pesquisado, estão ilustradas na Figura 10 (p. 72). Cabe reiterar o papel geral de cada ator em relação à teoria e à prática, a saber:

- **Jovens Aprendizes:** recebem formação técnico-profissional, que inclui atividades teóricas e práticas.
- **Educadores:** ministram os conteúdos teóricos da Aprendizagem.
- **Tutores:** orientam e acompanham diariamente as atividades práticas da Aprendizagem no ambiente profissional.
- **Educador de Acompanhamento:** visita periodicamente as empresas, avaliando, juntos aos aprendizes e tutores, o processo de aprendizagem prático.
- **Coordenadora Pedagógica:** é responsável pela organização e andamento do Programa de Aprendizagem teórico do CESAM.
- **Articulador Social:** atua na busca de parcerias entre o CESAM e entidades ligadas à Aprendizagem, tais como SRTE/MTE, CMDCA e empresas. Acompanha as questões políticas da Aprendizagem.
- **Coordenadoras da Aprendizagem:** são responsáveis pela coordenação do Programa de Aprendizagem na CEMIG.
- **Diretor CESAM:** dirige o Centro Salesiano do Menor cujo principal trabalho é o desenvolvimento do Programa Adolescente Aprendiz.
- **Gerente RH/AP:** gerencia o convênio CEMIG/CESAM em toda a empresa CEMIG.
- **Gestora SRTE:** planeja as ações e regularização do trabalho do adolescente em MG. Acompanha e dá sugestões referentes às legislações da Aprendizagem.

Percebe-se que os aprendizes, educadores e tutores possuem uma relação mais direta com as atividades teóricas e práticas da Aprendizagem, pois são aqueles que vivenciam seus desdobramentos. Por esse motivo, a presente análise enfatiza mais esses sujeitos, não deixando de considerar também a importância dos outros sujeitos para a compreensão do objeto desta pesquisa.

6.4.1 A Importância e a Adequação da Teoria

6.4.1.1 Análise dos Dados dos Questionários

Entre os *aprendizes* pesquisados, 48,9% consideraram as aulas teóricas ministradas no CESAM muito importantes para a sua formação cidadã e capacitação profissional e 2,1% as consideraram pouco importantes, conforme indica a Tabela 44. Entre as posições intermediárias, 25,5% optaram pela alternativa 4, atribuindo importância; 8,5%, pela alternativa 2, não conferindo tanta importância e 14,9% apresentaram posição central, considerando a importância como relativa. Percebe-se, portanto, que a maioria dos jovens avaliou a parte teórica como importante ou muito importante (74,4%) e uma minoria atribuiu pouca ou nenhuma importância (10,6%).

TABELA 44
Importância Atribuída às Aulas Teóricas - Aprendizes

Importância Aulas Teóricas	Nº respondentes	%
1 (pouco importante)	1	2,1
2	4	8,5
3	7	14,9
4	12	25,5
5 (muito importante)	23	48,9
Total	47	100,0

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as justificativas escritas pelos aprendizes nos questionários, as aulas teóricas são muito importantes ou importantes, porque possibilitam: a capacitação profissional; a inserção no mercado de trabalho; o aprendizado dos serviços práticos; a utilização do aprendizado teórico, tanto no dia-a-dia, quanto na empresa; a realização da

prática com mais perfeição; a noção do que é um trabalho; o aprendizado de coisas para o futuro; o aprendizado da convivência com outras pessoas; o aprofundamento dos conhecimentos; o desenvolvimento pessoal; a aquisição de sabedoria; o aprendizado sobre cidadania; maior compreensão do mundo; a prática de esportes; o encontro com os amigos.

Os aprendizes que atribuíram pouca importância à teoria justificaram: no dia-a-dia do trabalho, não se usa muito aquilo que se aprende nas aulas teóricas; aprende-se mais na empresa; a parte teórica já é aprendida na escola; as aulas são sem fundamento; não se aprendem coisas relevantes nas aulas.

Os respondentes que avaliaram as aulas teóricas como relativamente importantes (opção 3) consideram que: o fato das aulas serem aos sábados é ruim; as aulas não deveriam ser todos os sábados, bastando uma vez por mês; as atividades deveriam introduzir outros assuntos; a ênfase em determinados conteúdos é desnecessária; as aulas não têm relação com o trabalho desempenhado na empresa.

Segundo os dados da Tabela 45, 31,3% dos aprendizes consideraram a carga horária teórica totalmente adequada e 8,3%, pouco adequada. Entre os que se situaram entre essas duas posições, 29,2% elegeram a opção 4, considerando-a adequada; 6,3%, a opção 2, não a considerando tão adequada e 25,0% mantiveram a posição central, avaliando-a como relativamente adequada. Percebe-se, deste modo, que a maior parte dos aprendizes avaliou a carga horária teórica como adequada ou totalmente adequada (60,5%) e uma minoria, como pouco adequada ou inadequada (14,6%).

TABELA 45
Carga Horária Teórica - Aprendizes

Carga Horária Teórica	Nº respondentes	%
1 (pouco adequada)	4	8,3
2	3	6,3
3	12	25,0
4	14	29,2
5 (totalmente adequada)	15	31,3
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Já em relação às visões dos *educadores* sobre a importância das aulas teóricas, a Tabela 46 mostra que 36,4% as consideraram muito importantes, o mesmo percentual as avaliou como importantes (opção 4) e 27,3% escolheram a posição central, atribuindo relativa importância. Percebe-se, assim, que a maioria dos educadores avaliou a parte teórica como importante ou muito importante (72,8%). Nenhum deles optou pelas alternativas 1 (pouco importantes) e 2, o que é coerente com as suas posições como professores, responsáveis por

ministrar justamente a parte teórica. Entretanto, o percentual de educadores que as considerou relativamente importantes é significativo, o que contradiz com seus papéis como docentes.

TABELA 46
Importância Atribuída às Aulas Teóricas - Educadores

Importância Aulas Teóricas	Nº respondentes	%
1 (pouco importante)	0	0
2	0	0
3	3	27,3
4	4	36,4
5 (muito importante)	4	36,4
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Na questão referente à importância das atividades teóricas, os educadores que optaram pelas alternativas 4 ou 5 (muito importantes) assim se posicionam: as aulas teóricas são importantes para a formação de caráter, formação profissional, além de serem permeadas de carinho por parte dos educadores; os conhecimentos transmitidos contribuem muito para a mudança de mentalidade e de percepções de mundo dos adolescentes, uma vez que o acesso deles a outras formas de conhecimento são muito escassas; o trabalho dos educadores é fundamental para os adolescentes que estão tendo o primeiro contato com o mercado de trabalho; os conteúdos são relacionados ao mercado de trabalho e existe incentivo para que o jovem progrida nos âmbitos pessoal e profissional; as aulas teóricas ajudam o jovem a caminhar no processo de aprendizagem, tanto na vida profissional, quanto em aspectos da formação humana; as aulas norteiam o trabalho e a conduta do adolescente aprendiz.

Na mesma questão, os educadores que assinalaram a alternativa central esclareceram: algumas atividades não atendem às necessidades dos alunos; as aulas são importantes, mas não há necessidade de uma carga horária tão extensa; as atividades são muito importantes, mas algumas são desnecessárias; as aulas teóricas têm considerável valor quando fazem interlocução com a bagagem cultural e o cotidiano dos alunos. Algumas dessas posições sugerem que as críticas, em relação à parte teórica, dizem respeito a aspectos que os educadores não possuem controle, como escolha de conteúdos e carga horária.

Quanto à carga horária teórica, segundo os dados da Tabela 47, 36,4% dos educadores consideraram que é totalmente adequada e o mesmo percentual assinalou a opção 4, ainda considerando-a adequada. Percebe-se, portanto, que a maior parte dos educadores a avaliou como adequada ou totalmente adequada (72,8%). Já 18,2% optaram pela alternativa 2, não a vendo como tão adequada. Por fim, 9,1% escolheram a opção central, considerando como relativa a sua adequação.

TABELA 47
Carga Horária Teórica - Educadores

Carga Horária Teórica	Nº respondentes	%
1 (pouco adequada)	0	0
2	2	18,2
3	1	9,1
4	4	36,4
5 (totalmente adequada)	4	36,4
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Quanto aos *tutores* da CEMIG, os dados da Tabela 48 evidenciam que a maior parte deles (75%) desconhece as atividades teóricas do Programa e 25% não possuem quase nenhuma informação sobre as mesmas.

TABELA 48
Conhecimento da Teoria - Tutores

Conhecimento Teoria	Nº respondentes	%
1 (nenhum conhecimento)	3	75,0
2	1	25,0
3	0	0
4	0	0
5 (total conhecimento)	0	0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Para o *educador de acompanhamento* pesquisado, a carga horária teórica do Programa é adequada e as atividades teóricas são muito importantes, pois trabalham valores pessoais e conteúdos referentes ao mercado de trabalho, sendo uma forma de auxiliar o jovem juntamente com sua família.

A *coordenadora pedagógica* do CESAM também avaliou que as atividades teóricas são muito importantes para a formação cidadã e profissional, já que o Programa se constitui como um espaço de apoio, formação e vida digna para os adolescentes. Ela declara que a carga horária teórica é adequada para a capacitação profissional.

Para o *articulador social* do CESAM, as atividades teóricas são importantes, pois os conteúdos abordados são fundamentais para a formação, para a instrumentalização do adolescente e para a compreensão do que é ser cidadão. Ele considerou que a carga horária teórica é adequada.

Quanto às *coordenadoras da Aprendizagem* da CEMIG, uma delas afirmou que as aulas teóricas são importantes e sugeriu a introdução de algumas oficinas atrativas para os adolescentes. Em sua opinião, a carga horária teórica é totalmente adequada. A outra coordenadora considerou que as aulas teóricas são importantes para a formação dos jovens,

pois envolvem o acompanhamento no desempenho de suas atividades e abrangem também a parte social e comportamental. Além disso, ela destacou que no processo de formação há atividades nas quais os familiares são envolvidos.

A *gestora da Aprendizagem* da SRTE afirmou que as aulas teóricas ministradas pelas entidades de formação profissional são muito importantes, já que o que diferencia a Aprendizagem é o conteúdo teórico. Ela considerou adequada a carga horária teórica mínima, exigida pela legislação.

Sintetizando os pontos de vista dos participantes sobre a importância das atividades teóricas, percebe-se que para a maioria dos aprendizes e educadores, as aulas teóricas são importantes ou muito importantes. Já os tutores afirmaram desconhecer ou não possuir quase nenhuma informação sobre essas atividades. Todos os demais participantes (coordenadores, gestores, etc.) atribuíram importância ou muita importância à parte teórica.

Quanto à adequação das atividades teóricas, a maior parte dos aprendizes e dos educadores considerou a carga horária teórica adequada ou totalmente adequada. Os outros sujeitos, em sua totalidade, também avaliaram a carga horária teórica como adequada ou totalmente adequada.

6.4.4.1 Análise dos Dados das Entrevistas

Na etapa de realização de entrevistas e grupos focais, perguntou-se também qual importância os participantes⁴⁷ atribuíam às atividades teóricas do Programa de Aprendizagem. Alguns deles avaliaram essas atividades como importantes, por ser uma maneira de embasar e aprimorar a prática, que possui uma relação de complementaridade com a teoria:

[...] A teoria é super importante [...] e compreendendo a teoria, eu posso aplicá-la muito melhor na prática. É claro que tem uma ponte, tem algumas diferenças, tem alguns obstáculos, mas eu acho que uma teoria bem aplicada, bem compreendida, bem conscientizada, absorvida, a prática com certeza vai ser positiva. (Educador 6)

[...] A teoria vai instrumentalizá-lo, vai colocar a questão do estudo mesmo, da importância dele estar sempre se atualizando, aprendendo novos conteúdos que ele vai poder demonstrar nesse dia-a-dia da prática, então é uma complementação. (Articulador social do CESAM)

⁴⁷ Optou-se por identificar os depoimentos dos entrevistados por meio do nome conferido ao seu papel no Programa (aprendiz, educador, tutor, etc.) acrescido de um número.

Essas visões da teoria, enquanto um elemento que interage com a prática, aproximam-se do conceito de práxis abordado por alguns autores (KONDER, 1992; KOSÍK, 1976; MARX, 1988; VÁZQUEZ, 1990, entre outros), no qual teoria e prática se integram e são interdependentes. Na visão desses autores, a ação necessita da reflexão para que ela transforme a realidade.

Alguns sujeitos relacionaram a importância da teoria à vida prático-profissional e à escolha da profissão, retratando em alguns casos o período de transição, no qual os adolescentes se encontram entre a formação e o mundo do trabalho:

[...] A aprendizagem teórica seria esse auxílio, até mesmo a convivência em grupo. Boa parte dos meninos explicita essa dificuldade até de convivência. [...] É claro que a aprendizagem teórica não pode ficar só nesse nível, ela tem que principalmente ajudar os meninos a prepará-los para o mercado de trabalho. (Educador de acompanhamento do CESAM)

[...] o tempo todo, a gente está tentando refletir a teoria e a prática com eles. Aqui na sala de aula quando a gente coloca um tema, a gente lembra: você lá na sua empresa, você lá na sua casa, você no seu trabalho [...] você acha que é certo agir assim, ou não, chegar atrasado, omitir fatos. A gente está sempre fazendo esse gancho. [...] É o início da vida profissional, é uma base para a vida profissional. Muitos deles conseguem depois, pela rede que eles construíram em torno deles, um lugar no mercado de trabalho, talvez até dentro da empresa mesmo, pelo esforço, pelo desempenho. (Educador 5)

A parte teórica que é desenvolvida no CESAM, que são as aulas, é só para você criar uma noção mais ou menos do que você pode seguir. As aulas no CESAM são para você escolher uma profissão, eles te auxiliam em alguma coisa. (Aprendiz 1)

Quanto ao percurso de transição entre a escola e o mundo do trabalho, Almeida (2005) considera que o tempo da transição é “[...] o tempo da juventude, período privilegiado de construção de percursos de socialização e de construção identitária.” Essa autora também afirma que ser jovem é, acima de tudo, preparar-se para assumir papéis adultos.

Outros entrevistados, ao falar sobre a relevância das aulas teóricas, destacaram pontos ligados ao embasamento dos aprendizes para exercerem atividades práticas na empresa:

O CESAM explica como devemos agir em uma empresa. (Aprendiz 4)

Acho importante aprender cada vez mais, aprender coisas novas. Você vai aprendendo, vai te mostrando como você deve fazer dentro da empresa. (Aprendiz 5)

A teoria eu acho muito importante, porque ela ensina como a gente vai fazer o serviço. (Aprendiz 6)

A teoria tem que ter mesmo, não tem como escapar disso, isso em qualquer instituição. Para ter uma orientação, [...] a gente dá um determinado conceito para eles chegarem na empresa e colocarem esse conceito em prática. (Educador 2)

Alguns participantes mencionaram que a parte teórica não se desvincula da prática, sendo importante por contribuir com as atividades na empresa e com o futuro profissional. Salientaram ainda a relevância da relação mútua entre empresa e entidade de formação profissional:

Eu acho que a atividade teórica dá um suporte para a atividade prática, então quando o adolescente ele entra aqui no CESAM ele faz um curso preparatório justamente para isso, para ele ter um suporte para ele desenvolver a prática dele na empresa. [...] As duas andam juntas, tanto a atividade prática vai dar um suporte na atividade teórica, quanto a teórica vai dar um suporte nas atividades práticas dele. Por exemplo, dentro da CEMIG tem alguns setores que trabalham com a segurança e saúde do trabalhador [...] e dentro do Programa de Aprendizagem nós temos um conteúdo teórico [...] que chama segurança e saúde do trabalhador. [...] Mesmo ele estando lá na prática, a gente precisa da teoria para trabalhar os conteúdos [...] É uma via dupla, então, eu acho que tem que ter essa inter-relação e o Programa de Aprendizagem é justamente isso. [...] Um dos objetivos é ajudar mesmo no entendimento deles tanto na teoria quanto na prática. (Coordenadora pedagógica do CESAM).

É uma parceria o CESAM com a CEMIG. [...] No sábado ocorrem as aulas teóricas, que vêm muito a ajudar a gente aqui [na empresa], porque o que eles recebem lá dá um retorno para o trabalho aqui e eu acho que a parte prática leva também um pouco para eles lá, pela sociabilidade, que é muito importante hoje em dia [...]. Eu acho que é uma via de mão dupla, porque tanto eles nos ajudam, preparando as aulas teóricas, como eu acho que daqui para lá também. [...] Na parte teórica do CESAM, [...] já nos pediram palestrantes na área de segurança do trabalho, que tem temas muito importantes [...] e já levaram um advogado. [...] Eu acho que isso tudo está estimulando até uma futura profissão do adolescente. [...] Então não tem como não tirar um proveito. (Coordenadora da Aprendizagem na CEMIG 1)

Alguns educadores avaliaram que a teoria deve ser mais voltada para as questões práticas, para que os saberes teóricos sejam de fato aplicados pelo jovem. Além disso, indicaram a insuficiência de tempo para a realização das atividades teóricas:

[...] Você vai falar sobre educação sexual, por exemplo, ele não vai ter essa prática lá; você vai falar sobre o estatuto, ele não tem essa prática lá. [...] Você está trabalhando sobre a forma do fax isso aí eu acho interessante. [...] oficinas que pudessem o seguinte: a pessoa vai trabalhar na Caixa, como é o atendimento, como ela vai atender ao público? (Educador 7)

[...] Eu acho [...] [que] essa formação de cidadania dentro do programa ela é um ponto que pega a maior parte do conteúdo, tanto é que essa parte de aprender um fax, aprender a atender telefone, isso eles têm mais é na parte inicial do curso deles. Então depois a preocupação é mais com a formação cidadã mesmo. Eu acho que é importante, é interessante, mas eu acho a carga horária grande demais. (Educador 8)

É importante, mas eu tenho que ver os resultados, eu tenho que saber se os meninos estão aplicando realmente o que eles aprendem aqui, se ele está aplicando a prática na vida também. [...] É importante, não vou falar que o que eu estou fazendo aqui não é importante. Agora, por exemplo, o conteúdo de língua portuguesa deixa muito a desejar, primeiro porque eles não têm muita base e são turmas mistas, idades diferentes, escolaridade diferente, então fica um pouco mais complicado trabalhar

língua portuguesa. [...] Eles têm muita dificuldade de escrever e não [...] dá tempo de trabalhar. É importante, mas precisaria de um acompanhamento maior. O sábado realmente eu acho pouco para trabalhar língua portuguesa. (Educadora de Português)

Outros aspectos apontados por um educador são a falta de conhecimento das diferentes atividades exercidas pelos aprendizes nas empresas e, também, de uma formação teórica específica, voltada para ambientes profissionais tão diversos:

Muitas vezes, a gente não tem noção de que tipo de atividade que o adolescente desenvolve na empresa e a gente tem um padrão de aprendizagem em termos de teoria. O padrão teórico aqui é o mesmo para todos e na empresa nem sempre é a mesma coisa. Em empresas diferentes eles desenvolvem atividades diferentes, ou até mesmo dentro da mesma empresa, adolescentes diferentes vão para setores diferentes, terem vivências diferentes. Isso aí a gente não atende especificamente cada necessidade. (Educador 3)

Um educador salientou que os aspectos estruturais da entidade de formação profissional não são muito equivalentes aos das empresas, o que poderia dificultar a prática no real ambiente profissional. Afirmou ainda que a aplicação da teoria depende do desenvolvimento intelectual de cada indivíduo:

[...] A teoria não atende realmente aquilo que a prática na empresa exige do menino. Primeiro, porque as estruturas que estão montadas lá na empresa não é a estrutura que você tem em curso. [...] A outra coisa é a maturidade intelectual desses meninos varia de pessoa para pessoa. Então tem coisa que você aplica aqui hoje e os meninos na empresa vão pensar: poxa, não é a mesma coisa, mas o princípio de funcionamento é o mesmo. Então eu pensando um pouquinho, eu consigo sanar essas dificuldades. A teoria atende muito na questão de fazer os meninos educar um pouquinho o ouvido, eles vêm com um déficit muito grande de escuta. Então a partir do momento que ele se vê obrigado a pensar, repensar e planejar tende a facilitar a compreensão, a execução, ou até mesmo a organização daquilo que eles estão precisando desenvolver. (Educador 4)

Esse educador apresenta uma visão paradoxal em relação à teoria, pois afirmou que ela está distante da prática, ao mesmo tempo em que uma auxilia a outra. A não proximidade ressaltada diz respeito ao lugar social e à realidade a qual os aprendizes pertencem:

A distância é gritante entre a prática e a teoria, embora uma subsidie e dê suporte à outra. [...] Quando você estuda, por exemplo, empreendedorismo dentro do programa, os meninos perguntam assim, eles falam da realidade de mundo deles: professor, o menino que inicia no tráfico como aviãozinho e aos 18 anos se transforma no dono da boca, ele teve uma visão de futuro? Ele foi empreendedor? Ele soube organizar as circunstâncias, as condições para que ele chegasse a atingir o ponto máximo que um traficante pode chegar? Que resposta você vai dar para um menino desse? Foi, claro que foi. Ele foi extremamente inteligente de criar condições para chegar num nível de um chefe de boca. [...] A questão é: tem vida? Tem liberdade? Tem direito de ir e vir? Você consegue exercer a sua cidadania? Acredita nas instituições? O que nós presenciamos aqui dentro desse programa [...] é

uma anomia, é uma descrença total nas instituições. Os meninos são descrentes na instituição escola, na instituição polícia, principalmente. Eles são completamente descrentes, primeiro por causa da realidade em que vivem e segundo, por aquilo que eles percebem que as instituições são capazes de fazer quando o que está em jogo é o interesse delas. Então quando você pensa a teoria de um projeto e a prática do projeto, realmente existe uma distância gritante, mas uma coisa é certa, uma acaba subsidiando a outra. Porque com a teoria eles conseguem lá na empresa vencer mais fácil os desafios. (Educador 4)

Os tutores atribuíram importância à teoria, apesar de terem mostrado um desconhecimento ou um distanciamento, que também foi evidenciado nos dados estatísticos, referente às aulas teóricas ministradas no CESAM:

A teoria eu não conheço, a prática eles reproduzem muito bem. [...] (teoria) deve ser importante. Não vejo eles trazendo nada de lá para cá, a não ser que seja curso de computador, Excel, Word. Eles já chegam aqui bem treinados no computador. (Tutor 1)

Eu acho interessante, igual todos nós já temos um pouco da escola para aprender a parte teórica e as duas estão entrelaçadas. Eu não sei o que realmente o CESAM coloca nessa parte teórica, eu desconheço essa parte, mas eu acredito que seja voltada para isso [...] A teoria você tem que estar sempre se atualizando. Eu considero as duas partes importantes, claro, apesar de que eles não vêm a parte teórica como uma coisa legal não, eles têm um grau de dificuldade, eu acho que não sei se por ser aula no sábado. Eles preferem estar praticando. (Tutor 2)

[...] Tem pouco tempo que eu tive conhecimento do que eles fazem lá nessas aulas que eles vão lá aos sábados e eu acho que é importante. Primeiro, porque é um tipo de acompanhamento que eles fazem. O CESAM, o papel é importante de estar acompanhando esses meninos, estruturando. E como a gente vê uma melhora acho que são os dois lados que vão se ajudando, vão se firmando, um completando o outro e que dá um resultado legal. Então esses dois são importantes a teoria e a prática, um complementa o outro. (Tutor 3)

A gestora da SRTE ressaltou que o aspecto teórico é o que distingue a proposta do Programa de Aprendizagem, considerando-o tão importante quanto as atividades práticas realizadas nas empresas:

Esse é o diferencial da aprendizagem, porque se não tiver parte teórica não é aprendizagem é trabalho, é só trabalho. O que caracteriza a aprendizagem é o curso de formação que ele vai ter teoria e prática. Então as duas têm o mesmo peso para nós, as duas são importantes. [...] É importante que tenha a parte teórica coerente com a aprendizagem, que ele aprenda: a emitir uma nota fiscal; porque ele vai emitir uma nota fiscal; quais os dados que têm que conter uma nota fiscal; quais os órgãos que fiscalizam uma nota fiscal; por que existe uma nota fiscal; que benefícios traz a nota fiscal; e ele lá na empresa tirar a nota fiscal. A mesma coisa é importante ele saber por que existe um registro em cartório e também ir lá ao cartório fazer esse registro. (Gestora da SRTE)

O diretor do CESAM afirmou que as atividades teóricas são uma ocasião propícia para exercer a capacidade de reflexão, a partir da experiência da Aprendizagem, e para apreender saberes importantes para as vivências práticas:

A parte teórica [...] vem dar exatamente a oportunidade de refletir sobre como ela vai sintetizar ou absorver conhecimentos necessários para desenvolver aquilo que praticamente ela tem que fazer. Então as duas questões, as duas partes não se separam. (Diretor do CESAM)

Ele e outro educador disseram que é um desafio constante levar os adolescentes à compreensão da importância da teoria, que muitas vezes não é valorizada nessa etapa da vida, mas somente na idade adulta:

[...] Muitas vezes a parte teórica para o adolescente se torna odiosa porque: ah, eu vou ter que ter isso, estudar isso, ler isso. Exatamente ele tem que entender que isso é trabalho também, trabalho não é só aquilo que ele realiza enquanto atividade prática, que aquilo ali que ele está estudando, que está aprofundando, que está compartilhando, que está conhecendo. [...] A integração dos dois momentos da aprendizagem ela precisa ser muito bem compreendida, tanto pelo adolescente que a vive na sua integridade, quanto pelos agentes que estão em torno do adolescente para favorecer a ele isso, então no caso a empresa, onde ele está desenvolvendo a atividade laboral [...] a empresa, os tutores da empresa precisam entender que não só a parte prática, mas a parte teórica ela é momento de trabalho, então ela tem controles, ela tem avaliações, ela precisa estar sendo bem vivenciada. A família, o pai, a mãe, o responsável pelo adolescente também tem que ajudá-lo a perceber isso. [...] Então as duas partes são fundamentais, elas têm que estar muito bem concatenadas, entrosadas, para que não haja exatamente um descompasso, não seja uma coisa compartimentada e que não dê sentido para a vida do adolescente. Eu acho que com ele acontece muito aquilo que nós passamos quando buscamos uma graduação, uma faculdade, uma universidade. Acho que num primeiro momento se você não tem uma compreensão global do curso pelo qual você opta, você vai ver os conteúdos muito soltos, depois você vai entendendo como esses conteúdos vão exatamente te ajudando a fazer a síntese necessária para você ter no final de um curso e depois no exercício da profissão para a qual você foi qualificado. Essa qualidade, esse embasamento, esse sustento para o seu exercício profissional. Então eu acho que uma pessoa já mais madura é capaz de fazer essa síntese com um pouco mais de rapidez, ter um pouco mais essa visão. O adolescente talvez não. Nós temos recebido freqüentemente cartas, telefonemas, visitas de adolescentes que [...] passaram por aqui. Outro dia mesmo, na própria CEMIG estive um adolescente, da primeira turma da CEMIG (2003) e conversando com a Sandra, nossa educadora, ele falou: Sandra, você se lembra como que eu era, que dificuldade que tinha? Então hoje ele veio justamente agradecer o fato de ter vivido essa experiência. Naquele momento, era uma luta para eles entenderem o que significava. [...] O resultado se manifesta exatamente na fala desse adolescente, desse jovem hoje casado, com família e outros tantos que vêm a nós para manifestar: hoje eu estou assim, graças àquilo que vocês insistiram tanto, os puxões de orelha, os incentivos, houve da minha parte uma busca constante de me manter no mercado de trabalho, para levar adiante aquilo que eu recebi, presenciei, vivenciei aqui. (Diretor do CESAM)

[...] Por menos que eu precisasse de português no meu curso, hoje eu sinto muita falta de português, de não ter tido uma rotina mais intensa em cima de livros. [...] E tem hora que adolescente você não pode dar muita chance de pensar não, você tem

que propor e vamos lá, e às vezes o resultado ele só vai sentir anos depois.
(Educador 3)

Alguns sujeitos entrevistados enfatizaram que a teoria é importante para o desenvolvimento intelectual, humano, cidadão, pois viabiliza uma formação geral, que extrapola a capacitação técnica para o mercado de trabalho. Além disso, afirmaram que é importante que as aulas teóricas não se restrinjam ao ambiente da sala de aula, permitindo o acesso a espaços variados:

[...] A nossa teoria aqui serve como reforço, como ser cidadão, o que tem de direito como cidadão, onde ele vai buscar os direitos deles, os direitos trabalhistas, [...] sexualidade, saúde, higiene e educação. [...] Isso é um suporte não só para o trabalho dele, mas para a vida dele. [...] É importante para o aluno ter noções que ele não teria somente vivendo naquela empresa. [...] A nossa teoria aqui tem obrigação de tentar trazer outros conhecimentos que vêm inerentes ao trabalho: ter noção de saúde, higiene e educação, ter noção de matemática, ter noção de português, ter noção de mundo, até a parte que se comenta, que é pouco, da história do trabalho, que tem a ver com o crescimento do mundo, como começou a revolução industrial até que chegou o padrão de trabalho que a gente tem hoje. [o tema da história do trabalho é abordado] logo nas aulas iniciais, nos 15 dias iniciais. [...] Eles comentam de modo geral como surgiu o mundo do trabalho e tendências profissionais.
(Educador 3)

[...] O módulo esporte, cultura, lazer [...] vai dar a ocasião a que se possa ir a outros lugares: museus, teatros, visitas a outros ambientes, que dêem possibilidade a ele perceber o mundo onde ele está, as relações sociais, econômicas, políticas, a necessidade exatamente do lazer, do esporte para o seu desenvolvimento, que isso é que faz o conjunto da pessoa. Nós não somos compartimentados, nossa vida não são gavetas, mas nós somos um conjunto. E é claro que em determinado momento eu preciso estar voltado para uma realidade, mas as outras realidades que compõem a minha vida elas não vão deixar de determinar e influenciar aquele momento que eu estou vivendo. Então aquilo que eu apreendo na estrutura teórica da aprendizagem tem que ajudar a que eu possa entender a minha atividade prática, possa sobretudo aprofundar e desenvolver. Se assim não for ela não tem absolutamente sentido nenhum. (Diretor do CESAM)

[...] A maioria das aulas, a teoria se faz dentro do formato sala de aula, aquela estrutura engessada. Tem aulas fora, vão para museu, vão para parque. [...] Os meninos agora foram conhecer os caminhos drummondianos em Itabira, foram pro Caraça. Então há espaços muito fora, mas ainda tem essa estrutura engessada da sala de aula. [...] Tem sempre alguém que fala para alguém que ouve, então, continua sendo sala de aula. (Educador 4)

Essas percepções se relacionam ao conceito de educação integral, ou educação omnilateral, definido por Fidalgo e Machado (2000, p. 126):

[...] educação ou formação omnilateral quer dizer desenvolvimento integral, ou seja, por inteiro, de todas as potencialidades humanas. Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana. Uma formação integral (por inteiro) objetiva o alcance da omnilateralidade (a formação completa). Contrapõe-se, portanto, à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória. Busca

o alcance da relação dialética entre teoria e prática, visa incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física na formação do educando. A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de educação politécnica e de escola unitária, como meio para a consolidação da perspectiva do amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito.

Quanto à carga horária das atividades da Aprendizagem, foram feitas indagações aos participantes da pesquisa sobre a sua adequação. Muitos deles apontaram que o sábado, dia em que ocorrem as atividades teóricas, é inapropriado e traz desmotivação:

Eu acho que é demais pelo dia que acontece. É um dia que é totalmente desmotivador seja para qualquer assunto que você vai trazer. Desmotivador para o aprendiz e indiretamente para a gente também, porque se você não consegue motivá-los até no dia que tem festa, para você trazer todos aqui você tem que obrigar, porque é um sábado. [...] e você ficar 5 horas num lugar que é no sábado, que você já trabalhou a semana inteira, já estudou a semana inteira, é uma coisa que é muito pesada. Então essa carga horária se fosse dia de semana, acho que as reclamações e os problemas que a gente tem de motivação e de interesse seriam muito mais amenos. (Educador 8)

[...] Eu acredito que o atendimento dessa carga horária é excelente. Eu só questiono muito a questão de ser aos sábados. (Educador 4)

Seria se não fosse realizada no sábado, deveria ser no meio da semana. E também não seria 75, seria 50, 50% de cada uma. Uma semana você trabalharia normalmente e a outra seriam as aulas teóricas, mas aulas teóricas boas mesmo, de verdade. (Aprendiz 1)

Eu acho que não devia existir aula teórica no sábado não. Cansa demais ainda mais para quem mora longe. (Aprendiz 3)

Eu acho que a teórica tinha que ser na empresa, tirar uma hora por dia, em vez de no sábado. (Aprendiz 6)

Poderia ser melhor, inclusive a gente batalha aqui, por exemplo, para a transferência da atividade teórica acontecer durante a semana, [...] o que faria com que eles participassem dessa atividade com muito mais satisfação. Por ser final de semana muitos têm resistência de participar. Quanto mais rendimento tiver na aprendizagem teórica maior rendimento será melhor para o aproveitamento na aprendizagem prática. Mas no formato que está eu vejo que também tem as suas facilidades na aprendizagem prática. (Educador de acompanhamento do CESAM)

Eu considero, apesar de que os adolescentes não gostam muito do sábado, que é o dia que eles têm que ir ao CESAM, mas eu acho que está de bom tamanho. (Coordenadora da aprendizagem na CEMIG 2)

As atividades teóricas ocorrem aos sábados, pois o CESAM utiliza a infra-estrutura física do Colégio Salesiano, disponível para a Aprendizagem somente nesse dia.

Alguns aprendizes entrevistados disseram que a parte teórica não é importante, principalmente, por não visualizarem relação com as tarefas que eles executam na empresa. Alguns sugeriram uma redução da carga horária teórica:

Eu acho também que deveria diminuir a carga horária teórica, porque está relacionado entre aspas com o que a gente faz, porque explica mais ou menos. Antes de a gente entrar teve um curso que explicou o que a gente vai fazer, aí eu achei interessante, agora não. (Aprendiz 6)

A gente vai lá no CESAM, mas não fala quase nada sobre o que a gente faz aqui na empresa. Lá eles trabalham mais a cidadania. Na minha opinião, acho super desnecessária a teoria no sábado lá no CESAM. Tinha que ser 20%, menos tempo. (Aprendiz 7)

A teoria poderia ser menos. [...] Agora nem precisava da teoria mais. Às vezes, só no início do curso, que foi ótimo, mas agora a gente já sabe caminhar. (Aprendiz 8)

Acho que não deveria ter teoria no CESAM, porque o pessoal vai lá e nem presta atenção direito, deveria ter uma hora a mais aqui na CEMIG, você iria dedicar mais. Aqui você vai ter o que fazer. (Aprendiz 9)

Acho que sendo aqui na empresa, seria mais relacionado com o que a gente faz aqui na empresa. (Aprendiz 7)

Os depoimentos desses aprendizes estão sintonizados com a visão de Almeida (2005, p. 334) sobre a relação de jovens, inseridos no Sistema de Aprendizagem em Portugal, com a teoria e a prática:

O “desamor” destes jovens dos meios populares pela escola, a depreciação que fazem da teoria [...] é acompanhada pela sobrevalorização das experiências de trabalho denotando uma forte relação com as figuras do aprender mobilizadas pelo trabalho e que desde cedo adquiriram na socialização familiar.

Assim, a preferência pela prática tem a ver com modelos culturais de referência, que envolvem herança familiar e herança de classe, transmitidas aos jovens no processo de socialização, que induzem a uma relação forte com o trabalho e à valorização do saber prático e do saber-fazer. (ALMEIDA, 2005).

Essa autora menciona que no centro de formação, esses jovens “[...] valorizam essencialmente a vertente da formação de prática simulada por relação à formação mais geral, a “mais teórica”, mais identificada com o espaço da escola regular, podendo dizer-se que é naquela parte da formação que a aprendizagem toma sentido para eles.” (ALMEIDA, 2005, p. 331). Essa prática simulada equivaleria a uma parte do Curso Básico de Capacitação do CESAM, citado pelos aprendizes 6 e 8. Muitos aprendizes se referiram a esse curso inicial como uma capacitação mais específica para o trabalho na empresa, sendo vista por eles como interessante.

Em relação às opiniões dos educadores sobre a carga horária das atividades, alguns deles consideraram que seria mais adequada uma carga horária teórica mais extensa, ou uma

reestruturação curricular para que os conteúdos atendessem melhor às necessidades dos aprendizes:

Por eles serem adolescentes, por estarem começando, eles poderiam ter um pouco mais de tempo aqui dentro, mesmo se for antes deles começarem a trabalhar. [...] Se tivesse um pouco mais tempo [...] para eles estudarem alguns pontos, eu acho que seria mais adequado. (Educador 2)

Eu acredito que poderia ser um pouco mais equilibrada, talvez atenderia melhor. Pelo menos uns 40% de teoria e 60% de prática. [...] Teria mais tempo para o estudo, mais tempo para a pesquisa, para a busca, mais trabalhos coletivos, mais socialização. Isso só iria enriquecer, alinhar a parte prática na empresa. (Educador 6)

Para língua portuguesa eu acho que não [é adequado]. [...] Você tem meninos que ingressam em tempos diferentes por causa de idade e tudo mais, você tem numa mesma turma pessoas que ingressaram em tempos diferentes, então, você vai ter menino que vai cumprir tudo e menino que vai cumprir menos, porque o período de contrato dele é menor. (Educadora de Português)

[...] Eu acho que teoria falta um pouco sim. Às vezes a gente deixa um pouco a desejar nessa parte teórica. Não muito mais do que 25%, [...] uns 30% de atividade teórica, principalmente o que tange a português e matemática. [...] Eu não parei para pensar se os 25% realmente contempla, ou uma reorganização dos conteúdos para distribuir essas atividades teóricas. Eu não tinha parado para pensar nisso não. De repente, tem algumas atividades que não são muito interessantes para o aluno, em geral, ou já estão um pouco ultrapassadas. Tem algumas aulas aqui que já são um padrão de ter. [...] Eu vejo outros colegas comentando: tem que dar aula porque tem que dar aula, está no programa. (Educador 3)

Muitos entrevistados consideraram que a carga horária teórica é apropriada, sobretudo, porque é importante haver um tempo maior para as atividades práticas:

Eu considero adequada, inclusive essa resolução está em processo de revisão. Nós fizemos a revisão dela no ano passado, mas o conselho não votou esse ano ainda, que ajustaria para 40 e 60, que foi inclusive uma meta estipulada numa oficina do CONANDA, com uma pressão muito grande do MEC para exigir uma formação teórica maior. Agora eu acho que a parte prática, o vivencial no dia-a-dia ela é muito rica para o jovem. A parte teórica ela instrumentaliza, ela dá o apoio, mas o vivencial é muito mais rico, muito mais formativo para ele [...]. Então eu concordo que esses 25 e 75 são ideais. (Articulador social do CESAM)

Eu acho que sim. Teoricamente, a aprendizagem prática ela requer ali no estabelecimento profissional alguém que esteja capacitado para acolher esse adolescente e então logicamente se essa pessoa está capacitada para receber o adolescente aprendiz ela não vai passar para ele somente questões práticas. Entra muita coisa, entra valores inclusive, o que acaba suprimindo um pouco o que aparentemente pode parecer deficitário na aprendizagem teórica, por questão de tempo mesmo. Então eu acho que é satisfatória. (Educador de acompanhamento do CESAM)

Eu acho que é adequada, porque como o objetivo é inserir no mercado de trabalho, como eles ficam aqui até 24 meses, [...] a gente consegue fazer um trabalho com bastante significado. (Coordenadora pedagógica do CESAM)

Dentro da nossa realidade hoje, eu acho que atende. [...] Se nós tivéssemos um espaço onde eles poderiam fazer essa formação o dia inteiro seria excelente. De manhã trabalha, à tarde tem formação e à noite vai para a escola, mas nesta idade, sobrecarregar um menino com excesso de estímulo acaba prejudicando a resposta. (Educador 4)

Eu acho que sim [é adequada], mesmo sendo às vezes chato ir à aula teórica. (Aprendiz 2)

Eu nunca parei para pensar nisso não, mas considerando que eles estão em fase escolar [...] eu acho que é o ideal o que está, porque ele tem que ter tempo para fazer trabalho, estudar, porque tem essa exigência deles estarem no mínimo na 7ª série, eu acho que a gente tem que dar um incentivo para o lado de estudo. (Coordenadora da Aprendizagem na CEMIG 1)

Eu acho que sim. Não conheço exatamente o conteúdo dessa parte teórica, mas acho que no dia-a-dia ele vai conseguir assimilar bastante esses 25% que é dado lá na aula teórica. (Tutor 2)

Esses depoimentos retratam concepções que, de modo geral, valorizam uma formação para e pelo trabalho, com ênfase no saber empírico, de natureza prática-instrumental. Algumas dessas concepções podem ter relação com a afirmação de Vázquez (1990, p. 210-211): “[...] o ponto-de-vista do “senso comum” é o praticismo; prática sem teoria ou com um mínimo dela.” Não se pode deixar de mencionar o fato de que os aprendizes já têm contato com a teoria na escola regular, o que pode levar à posição de que é preferível um mínimo de aulas teóricas no currículo da Aprendizagem.

Em suma, muitos entrevistados atribuíram importância à formação teórica, especialmente, porque possibilita o aperfeiçoamento e embasamento da prática e a capacitação para executar tarefas na empresa. Para alguns educadores, a teoria deveria ser mais voltada para a prática profissional. Já alguns participantes avaliaram que a teoria é fundamental para o amadurecimento intelectual e humano, defendendo uma formação mais ampla, que vai além da preparação para o trabalho. Os tutores atribuíram importância à teoria, mas afirmaram desconhecer as atividades teóricas. A gestora da SRTE salientou que a parte teórica é o diferencial da Aprendizagem. Na visão do diretor do CESAM, as atividades teóricas são uma situação apropriada para que haja uma interação entre teoria e prática. Ele e um educador destacaram o desafio de ajudar os jovens a entenderem a relevância da teoria.

Em relação à questão da carga horária das atividades teóricas, muitos entrevistados disseram que o sábado é inadequado para a realização dessas aulas. Alguns aprendizes sugeririam uma redução da carga horária teórica. Alguns educadores, ao contrário, consideraram que seria mais apropriada uma carga horária mais extensa, ou uma reorganização curricular. Vários sujeitos afirmaram que a carga horária teórica menor é adequada, já que a parte prática deve ser maior que a teórica.

6.4.2 A importância e a Adequação da Prática

6.4.2.1 Análise dos Dados dos questionários

Em relação à importância das atividades práticas, a maioria dos aprendizes (70,8%) atribuiu muita importância e 2,1% as consideraram pouco relevantes. Para 10,4% essas atividades são importantes, ao passo que para 2,1% não são tão importantes. Já 14,6% escolheram a opção central, considerando a relevância como relativa, como explicitado na Tabela 49. Percebe-se, portanto, que a maioria dos jovens avaliou a parte prática como importante ou muito importante (81,2%) e uma minoria atribuiu pouca ou nenhuma importância (4,2%).

TABELA 49
Importância Atribuída às Atividades Práticas - Aprendizes

Importância Aulas Práticas	Nº respondentes	%
1 (pouco importantes)	1	2,1
2	1	2,1
3	7	14,6
4	5	10,4
5 (muito importantes)	34	70,8
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Alguns aprendizes responderam que as atividades práticas são muito importantes ou importantes, porque propiciam: a obtenção de experiência profissional; a aquisição de uma melhor capacitação; a prática de uma profissão para ser seguida; uma base para o futuro profissional; o conhecimento sobre determinado ramo; o exercício em diferentes áreas da empresa; a realização de pequenas coisas, mas que somente aquele aprendiz faz; a colaboração do aprendiz para que as coisas na empresa corram bem; a aquisição de responsabilidade; o aprendizado de coisas novas e diversificadas; a aprendizagem, a cada dia, de coisas para a vida; o sentimento de firmeza na vida.

Cabe salientar que, com certa recorrência, os discursos desses jovens remetem-se ao futuro tanto no que diz respeito às atividades teóricas quanto práticas, vistas por eles como importantes ou úteis para uma fase de vida futura. Isso se relaciona à maneira como o jovem é

percebido socialmente, em sua condição de transitoriedade, como um “vir a ser”, que terá na passagem para a vida adulta o significado das suas ações presentes. (DAYRELL, 2003).

Outro aspecto comum nos discursos dos aprendizes diz respeito ao fato de que o trabalho é visto como uma maneira de se afirmarem, ou de se sentirem importantes. Esses sentidos do trabalho são observados por Dauster (1992) e Martins (1997), que mostram que o consumo é um dos mais fortes motivos que impulsionam os jovens para o trabalho, sendo uma forma de construir uma identidade jovem.

Os respondentes que se situaram na posição central (opção 3) justificaram: a prática dos aprendizes na empresa pode ser realizada por qualquer pessoa; as tarefas são importantes, mas algumas são repetitivas e desnecessárias; a prática deveria incluir tarefas mais difíceis e com maior rendimento; as atividades são importantes, mas seria preferível trabalhar em um ambiente aberto e dinâmico; as atividades práticas são boas.

Algumas das justificativas acima remetem à pesquisa de Almeida (2005), realizada com jovens inseridos no Sistema de Aprendizagem, em Portugal. Segundo a autora, a maioria deles revelou contentamento com as atividades práticas da Aprendizagem na empresa, mas “[...] fazer “as tarefas de moço”, começar por baixo, aprender a submissão, levou alguns dos jovens [...] a viver negativamente a formação porque eles [...] não aceitavam começar de baixo nem ser submissos, referindo claramente um desagrado.” (ALMEIDA, 2005, p. 351).

Nessa mesma questão, o aprendiz que optou pela alternativa 1 (pouco importantes), possivelmente se equivocou, já que justificou que as considera muito importantes, pelo fato de que outros profissionais dependem do seu trabalho. Já o aprendiz que assinalou a opção 2 justificou a sua posição, alegando que ele não faz quase nada na empresa.

Quanto à carga horária prática, mais da metade dos *aprendizes* (56,3%) afirmou que ela é totalmente adequada e uma minoria (4,2%) a avaliou como inadequada. Para 25% ela é adequada e para 6,3% não é tão adequada. Já 8,3% mantiveram-se na posição central (opção 3), analisando-a como relativamente adequada, como revelam os dados da Tabela 50. Percebe-se, assim, que a maior parte dos aprendizes avaliou a carga horária prática como adequada ou totalmente adequada (81,3%) e uma minoria, como pouco adequada ou inadequada (10,5%).

TABELA 50
Carga Horária Prática - Aprendizes

Carga Horária Prática	Nº respondentes	%
1 (pouco adequada)	2	4,2
2	3	6,3
3	4	8,3
4	12	25,0
5 (totalmente adequada)	27	56,3
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Quanto às opiniões dos *tutores* da empresa CEMIG, com relação à importância das atividades práticas do Programa de Aprendizagem, grande parte (75%) conferiu muita importância e 25% consideraram-nas importantes, conforme aponta a Tabela 51.

TABELA 51
Importância Atribuída à Prática - Tutores

Importância Prática	Nº respondentes	%
1 (pouco importante)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	1	25,0
5 (muito importante)	3	75,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Ao justificar suas respostas à questão da importância das atividades práticas, realizadas na empresa, os tutores expuseram: a prática é importante para a inserção no mercado de trabalho; ao terminar o Programa, o aprendiz está capacitado para o trabalho em outras empresas; os menores chegam sem a menor noção de informática, conhecimento de atendimento telefônico adequado; eles aprendem atividades administrativas, como por exemplo: arquivo, Excel, Word e atendimento ao público.

De acordo com a Tabela 52, 50% dos tutores avaliaram que a carga horária prática é totalmente adequada e 50% consideraram-na adequada.

TABELA 52
Carga Horária Prática - Tutores

Carga Horária Prática	Nº respondentes	%
1 (pouco adequada)	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	50,0
5 (totalmente adequada)	2	50,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Com relação aos *educadores*, a Tabela 53 demonstra que 54,5% deles afirmaram ter conhecimento das atividades práticas, realizadas pelos aprendizes, e apenas 9,1% enfatizaram ter total conhecimento dessas atividades. Já 9,1% disseram possuir pouco conhecimento e 27,3%, nenhum conhecimento, o que indica que existe um distanciamento das atividades práticas.

TABELA 53
Conhecimento da Prática - Educadores

Conhecimento Prática	Nº respondentes	%
1 (nenhum conhecimento)	3	27,3
2	1	9,1
3	0	0
4	6	54,5
5 (total conhecimento)	1	9,1
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

O *educador de acompanhamento* pesquisado considerou que a carga horária prática é totalmente adequada e atribuiu muita importância às atividades práticas, justificando que é no ambiente da empresa que é possibilitada a inserção profissional e a continuidade no mercado de trabalho. Ele afirmou que, às vezes, a própria empresa, na qual o aprendiz iniciou essas atividades, interessa-se em contratá-lo após o término do Programa.

A *coordenadora pedagógica* do CESAM avaliou as atividades práticas realizadas na empresa como muito importantes, pois preparam o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações vivenciadas no mundo do trabalho. Para a capacitação profissional, ela declarou que a carga horária prática é adequada.

O *articulador social* do CESAM afirmou que as atividades práticas são muito importantes, porque proporcionam ao adolescente a vivência prática e real do dia-a-dia de trabalho, a convivência com colegas e os desafios do mundo do trabalho. Ele observou que a carga horária prática é totalmente adequada.

Para as *coordenadoras da Aprendizagem* da CEMIG, a carga horária prática é totalmente adequada. Elas mencionaram que as atividades práticas são muito importantes, pois constituem uma aprendizagem para o mercado de trabalho e preparam para o ingresso na vida profissional.

O *gerente de administração de pessoal* da CEMIG declarou que a carga horária prática é totalmente adequada e atribuiu muita importância a essas atividades, porque são a

forma mais adequada de vivenciar as atividades e de, também, conviver com os profissionais envolvidos em cada tarefa.

Para a *gestora da Aprendizagem* da SRTE, as atividades práticas realizadas nas empresas são muito importantes, pois são momentos em que o aprendiz vai se relacionar com seus colegas e chefes e poderá ser avaliado para futura contratação. Além disso, essa gestora avaliou que a carga horária prática máxima permitida pela legislação, tal como praticada pelo CESAM, é adequada.

Em síntese, para a grande maioria dos aprendizes, a carga horária prática é adequada, ou totalmente adequada. Todos os tutores a consideraram adequada, ou totalmente adequada. Os demais sujeitos afirmaram que a carga horária prática é totalmente adequada.

Em relação à importância das atividades práticas realizadas nas empresas, grande parte dos aprendizes conferiu importância, ou muita importância. O conjunto dos tutores atribuiu importância, ou muita importância. Entre os educadores, uma parte significativa afirmou não possuir muito conhecimento das atividades práticas realizadas nas empresas. Todos os outros participantes consideraram essas atividades importantes, ou muito importantes.

6.4.2.2 Análise dos Dados das Entrevistas

Durante as entrevistas, os participantes foram indagados a respeito da importância das atividades práticas do Programa de Aprendizagem. Muitos deles disseram considerar a prática importante para se obter experiências e compreensões acerca das dinâmicas do mundo do trabalho. A formação no contexto de trabalho é vista, também, como uma maneira de facilitar a futura inserção profissional:

A parte prática é para você ter mais uma noção do que você quer fazer futuramente, por estar aqui, eu já tenho mais ou menos uma noção do que eu quero fazer. (Aprendiz 1)

Aqui na CEMIG, além da capacitação profissional, acho que dá muita experiência. Conhecendo as áreas, você vai tendo uma noção do que você quer fazer e vai auxiliar em outros empregos. Assim que sair daqui, você vai estar capacitado para trabalhar em outros lugares. (Aprendiz 2)

[...] Por estar trabalhando pela primeira vez de carteira, com uma pressão maior, essa atividade prática é super importante para eles. Eu acredito que ela traz um pouco mais de segurança a eles para a hora que eles forem começar a trabalhar. (Educador 2)

[...] Muitos deles conseguem depois, pela rede que eles construíram em torno deles, um lugar no mercado de trabalho, talvez até dentro da empresa mesmo, pelo esforço, pelo desempenho. (Educador 5)

[...] Eu considero importante para o adolescente por ser um degrau, ele pode ser admitido até na própria empresa. É um grande início. Pode ser o trabalho mais simples que for, eu acho que se ele é bem feito, em um trabalho que demandar maiores requisitos, ele vai estar preparado. [...] Responsabilidade, assiduidade, pontualidade, eu acho que isso tudo tem um peso. Então na vida dele faz uma diferença. (Educador 6)

A aprendizagem [...] tem a oportunidade de fazer com que o adolescente visualize na parte prática aquilo que é a relação mesmo do mundo do trabalho, a relação com as pessoas, uma atividade determinada para a qual ele ainda não tem uma formação integral, profissional plena. Então nós fazemos questão de dizer isso a todas as empresas com as quais nós temos parceria. Não é à toa que o governo regulamentou aquilo que já existia desde 1942 para dar a oportunidade a que as pessoas tivessem essa experiência e pudesse depois ir se firmando como profissionais. [...] É fundamental não só os controles do ponto de vista trabalhista, de presença, frequência, não só na aprendizagem, mas também no trabalho, mas sobretudo aquilo que é uma marca fundamental nossa, do CESAM desde a sua fundação, que é o acompanhamento do adolescente nesse local de trabalho. Realmente aquilo que ele está vivenciando nas quatro horas de trabalho que ele tem está ajudando a que esse adolescente possa desenvolver o seu projeto de vida? Ele sai do CESAM no final do seu contrato de aprendizagem da mesma maneira como ele entrou? Abriam-se perspectivas? E eu acho que esse é o grande desafio hoje da aprendizagem de que, a partir da experiência vivida, esse adolescente possa daí para adiante manter-se dentro do mercado de trabalho como alguém que não passou simplesmente por um treinamento para exercer uma determinada atividade, mas como alguém que compreende esse mundo do trabalho, é capaz de experimentar relações de trabalho, relações profissionais, interpessoais, é capaz de buscar uma formação continuada para si para poder sempre enfrentar o desafio de manter-se no trabalho e cuidando de si, da sua vida, daqueles que vão depender dele, dos vãos tantos que uma pessoa pode fazer e realizar. (Diretor do CESAM)

Esses pontos de vista sobre a formação prática estabelecem relação com a afirmação de Almeida (2005, p. 326) de que o Sistema de Aprendizagem oferece aos jovens:

[...] a experiência, a descrição do gesto a desenvolver, das técnicas a por em prática e dos instrumentos a manipular e um espaço de adquirir as normas do mundo do trabalho: aprender a aceitar a autoridade, chegar a horas, relacionar-se com os outros, apresentar-se ao empregador, fazer valer as suas capacidades, etc. Na aprendizagem dão centralidade a essa lógica do ofício e através dele constroem uma identidade de trabalhador e também de adulto e/ou consideram que a entrada nesta formação lhes permitem atingir [...] um nível de qualificação profissional [...] que [poderá] dar acesso no futuro a uma melhor posição no mundo do trabalho.

Alguns aprendizes afirmaram que aprendem melhor através da prática no trabalho, do que por meio das atividades teóricas, sendo a empresa o espaço essencial para a formação, que inclui não só o desenvolvimento profissional e o aprender a fazer, mas também experiências relacionais, afetivas, as quais reportam ao crescimento pessoal:

Na hora que você vai fazer as coisas você vai aprendendo melhor, exercendo aquilo, só que para você saber, você tem que escutar como é que faz. (Aprendiz 6)

Na prática é bem melhor, porque a gente sabe o que vai fazer, já teve aula na teoria, mas praticando a gente aprende mais e fica mais guardado na cabeça. É mais fácil de aprender na prática do que na teoria. (Aprendiz 7)

A parte teórica você tem uma noção do que pode fazer. Com a questão mais prática, você faz, erra, mas pode ver como você pode fazer diferente. Então, você aprende muito mais na prática. Eu gosto muito mais é da prática. [...] Quando eu faço alguma coisa errada, ela (tutora) fala: você não fez direito. Aí eu tento fazer de novo, até acertar. [...] Ela não faz para mim, deixa para eu mesma fazer, puxa, às vezes, minha orelha, mas eu nem incomodo, eu gosto quando ela chama quando eu faço alguma coisa errada. Ela elogia muito quando eu faço uma coisa certa, me incentiva muito. Ela é demais e todo mundo da minha área me ajuda. [...] Eles me respeitam muito, a minha atividade, eles me tratam igual. (Aprendiz 8)

Em algumas falas, percebe-se que a aprendizagem vivenciada no contexto de trabalho favorece o entendimento sobre o ambiente e o funcionamento de uma empresa, bem como a construção da identidade profissional:

A prática dele de trabalho, eu acho interessante criar rotina de trabalho, saber como é uma empresa. É importante ele viver isso dentro da empresa e um tanto quanto precoce, com 15 anos, para já formar a personalidade profissional dele. [...] É importante a prática para ele criar uma rotina profissional, criar responsabilidade de horário, de ter tarefas para fazer em determinado tempo. [...] Algumas empresas deixam o adolescente ali no canto e ele que se vira. Mas algumas dão o acompanhamento de acordo com o adolescente, você vê realmente o adolescente fazer a diferença, tanto para a empresa, quanto para o próprio adolescente. (Educador 3)

Como prevê a lei da aprendizagem, a aprendizagem prática é na empresa. A empresa tem que estar consciente de que ela está recebendo uma pessoa em formação, em construção, principalmente profissional. Então a empresa [...] tem que aguardar o adolescente que está em construção em todos os sentidos. [...] Eu vejo com muita importância, esse saber conviver em grupo, saber diferenciar os espaços. [...] O ambiente de trabalho é muito diferenciado. Ou a gente tem essa clareza ou a gente vai ter problemas com isso. (Educador de acompanhamento do CESAM)

Alguns educadores expressaram um desconhecimento ou um distanciamento da prática de trabalho exercida pelos aprendizes. O que eles sabem a esse respeito é o que os próprios adolescentes dizem:

[...] Nós não sabemos como está a prática deles. É importante, é, mas nós não temos esse retorno. (Educador 7)

[...] Tem diferenças muito grandes na empresa que o menino está. Tem uma que o menino trabalha até além do horário que é determinado, você tem outras que o menino fica ocioso o dia inteiro. [...] Não dá para você ter detalhes demais, você tem de um e de outro, mas de todo mundo é uma coisa difícil. (Educador 8)

[...] Eu não tenho como falar, eu não sei, sinceramente. Eu acredito que estão aprendendo alguma coisa, mas tem esse problema, tem aprendiz que não faz nada, outros já trabalham além. [...] Acho que a gente teria que estar mais presente na prática também, saber um pouco pelo menos, um pouco mais. O que eu sei é o que os jovens falam, eu não tenho ninguém que me passa informações como é na empresa, faltou ou não faltou, tem faltado, se o comportamento é parecido, se ele está com dificuldade em alguma coisa. (Educador 9)

Esses relatos sobre o trabalho do aprendiz na empresa se reportam à afirmação de Almeida (2005) de que os Contratos de Aprendizagem não são homogêneos. A autora, referindo-se à experiência portuguesa, ressalta que a atitude dos empregadores face à Aprendizagem pode variar entre: a) a empresa produtora de competências que tem interesse em econômica e socialmente formar os jovens que ela vai recrutar pelos seus projetos de desenvolvimento a médio e longo prazo; b) a empresa que apenas responde às solicitações dos jovens ou dos organismos de formação sem a estratégia afirmada; c) a empresa oportunista que vê antes de tudo uma vantagem econômica a curto prazo e que não cria efetivamente condições para que os jovens realizem a formação prática.

Observa-se que na empresa CEMIG, o interesse não está focado na formação de sujeitos para uma futura contratação, pois o ingresso na empresa é por meio de concurso público. É notável o interesse pela formação social e profissional dos aprendizes, para além do atendimento aos requisitos legais. Ao mesmo tempo, essa empresa percebe a Aprendizagem como uma oportunidade para cumprir o seu papel de Responsabilidade Social e divulgar o seu trabalho.

Almeida (2005) enfatiza a importância do estabelecimento de relações entre o centro de formação e a empresa onde os jovens realizam a atividade prática. Ainda considera que elas devem permitir aos responsáveis do centro de formação um retorno reflexivo sobre o trabalho realizado pelos jovens na empresa e aos “mestres de aprendizagem” uma melhor percepção dos objetivos da formação prática e do trabalho que os aprendizes podem desempenhar, sendo fundamentais para que se criem condições favoráveis à realização das atividades práticas. No caso do CESAM, essas relações entre empresa e entidade formadora são estabelecidas principalmente por meio do trabalho do educador de acompanhamento, que visa justamente garantir ao adolescente um aprendizado prático, condizente com os objetivos do Programa. De qualquer forma, é sugestivo que a relação entre empresa e entidade formadora deva extrapolar tão somente o foco no aprendiz, vindo também a atender as demandas e estabelecer um fluxo de informação entre os diversos atores que atuam no Programa.

Para o gerente de RH/AP da CEMIG, a teoria e a prática são indissociáveis e o êxito da Aprendizagem está exatamente nessa concepção de formação profissional, composta por essa dupla natureza:

[...] Eu não consigo fazer uma separação. [...] Eu acho que o programa, a própria proposta da legislação que foi dada com a conotação de você ter a responsabilidade de passar a teoria e a mesma responsabilidade, em igualdade de condições, de você também comprovar o conhecimento teórico com a prática é que leva ao sucesso do programa, o sucesso da própria legislação [...] e que é muito bem aceita nas empresas exatamente pela proposta que se faz, que se pretende atingir, tanto para a empresa quanto para o aprendiz. (Gerente de RH/AP CEMIG)

Nessa perspectiva, a proposta da Aprendizagem de articular teoria e prática pode criar condições favoráveis para romper com o que Kosík designa como práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente, que “[...] colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade.” (KOSÍK, 1976, p. 10).

Quanto à questão da carga horária das atividades, grande parte dos indivíduos entrevistados considerou que o tempo destinado à prática é adequado:

Sim, porque na prática, nós aprendemos mais, quando estamos fazendo, em vez de ficar só estudando. (Aprendiz 4)

A prática eu acho um tempo bom, dá para aprender. (Aprendiz 7)

Considero, por questões até de a gente sair daquela coisa de ter que estudar muito e esquecer a prática. Enfatizando mais a prática, o aprendizado é mais eficaz, por questão da convivência. Você vai convivendo com aquilo que foi passado para você na teoria e vai tirando suas próprias conclusões. (Educador 1)

[...] vão ter pelo menos uma noção da vida profissional deles para poder fazer as escolhas. [...] nesse momento a prática tem que ser maior mesmo [...] eles tem que ter um currículo para eles darem seqüência na vida profissional. (Educador 5)

Eu acho que sim. [...] Acho que eles desenvolvem bastante, tem uns que chegam aqui, que não têm conhecimento, é o primeiro emprego, é o primeiro aprendizado deles para o trabalho fora. Ele está largando a escola, a casa para ir se inserir no mercado. Eu acho que é bastante válido. E esse percentual aí eu acho que está bom. (Tutor 2)

Acho adequada, porque é na prática que você vai aprimorar cada vez mais, porque [...] há um estudo que fala que o que a gente aprende do que a está estudando é apenas 8%, é o que a gente assimila de tudo o que escuta. O restante vem da prática e da didática de quem está dando aquele treinamento. Então nada melhor do que a própria prática para você colocar em ação aquilo. Eu acho que tem que ter um peso menor a teoria, porque o que manda mesmo é a prática. (Tutor 3)

Um aprendiz sugeriu o aumento da carga horária prática, justificando que o trabalho na empresa encontra-se permeado por teoria e prática:

[...] Poderia ter mais prática, porque na empresa, ao menos na minha área, envolve tanto a teoria, quanto a prática, porque a minha tutora me explica tudo, se eu tiver dúvida ela me explica. (Aprendiz 8)

A gestora da SRTE ponderou que a prática deveria ter carga horária igual à teórica, pois a seu ver ambas possuem importância igual:

[...] As duas têm o mesmo peso para nós, as duas são importantes. [...] O ideal seria fazer 50% de parte teórica e 50% de parte prática. [...] no Sistema S a gente tem mais teoria do que prática. [...] A prática ele vai ter a vida inteira para fazer e a teoria talvez seja o único curso, a única oportunidade que esse menino vai ter de fazer um curso de formação profissional. (Gestora da SRTE)

Nota-se que a grande maioria dos sujeitos entrevistados afirmou que a carga horária prática é adequada, devendo mesmo ser em maior quantidade do que a teórica. A grande maioria conferiu muita importância às atividades prático-profissionais. Para os jovens, como um todo, a experiência prática é considerada fundamental e é vivenciada de uma maneira muito positiva.

6.4.3 A Relação entre Teoria e Prática

6.4.3.1 Análise dos Dados dos Questionários

A questão relativa à aplicação do aprendizado teórico às atividades práticas dividiu opiniões entre os *aprendizes*. De acordo com os dados da Tabela 54, 33,3% consideraram que seus aprendizados nas aulas teóricas são totalmente aplicados às atividades práticas que realizam na empresa e 14,6% disseram que são pouco aplicados. Entre aqueles que optaram por posições intermediárias, 25% afirmaram que é aplicado, 4,2%, que não é tão aplicado e 22,9%, que é relativamente aplicado. Percebe-se, então, que a maior parte dos aprendizes avaliou que o conhecimento teórico é aplicado ou totalmente aplicado (58,3%) e 18,8%, que é pouco ou não é aplicado.

TABELA 54
Aplicação dos Conhecimentos Teóricos - Aprendizes

Aplicação Teoria x Prática	Nº respondentes	%
1 (pouco aplicado)	7	14,6
2	2	4,2
3	11	22,9
4	12	25,0
5 (totalmente aplicado)	16	33,3
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Quanto aos *educadores*, os dados da Tabela 55 revelam que nenhum deles considerou que as atividades teóricas e práticas são totalmente articuladas, a maioria (54,5%) avaliou como articuladas e 9,1%, como pouco articuladas. Outros 9,1% avaliaram como não tão articuladas e 27,3% mantiveram a posição central, considerando como relativa a articulação.

TABELA 55
Articulação entre Teoria e Prática - Educador

Articulação Teoria x Prática	Nº respondentes	%
1 (pouco articuladas)	1	9,1
2	1	9,1
3	3	27,3
4	6	54,5
5 (totalmente articuladas)	0	0
Total	11	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Os educadores que escolheram a opção 4, assim se justificaram: falta conhecimento das necessidades e atividades desenvolvidas pelos aprendizes nas empresas; os conteúdos trabalhados na Aprendizagem incluem percepções e aspectos relativos à vida social do adolescente, que refletem nas suas ações e comportamentos na empresa e na construção de seu projeto de vida; as atividades do Programa auxiliam o dia-a-dia dos adolescentes, mas o auxílio fora da empresa seria de grande valia, como capacitação em novas áreas e utilização de outras ferramentas; as teorias são desenvolvidas nas empresas, mas apresentando insuficiência.

Aqueles que assinalaram as opções 1 (pouco articuladas), ou 2 explicaram: os educadores não têm contato com as empresas e têm pouco contato com o profissional de acompanhamento, tornando difícil essa articulação; muitas empresas apresentam um Programa de Aprendizagem e o CESAM faz as adaptações necessárias.

Os respondentes que assinalaram a opção do meio expuseram: o Programa contempla conteúdos relacionados à formação humana e profissional, sendo a primeira melhor trabalhada do que a segunda, mas em geral, elas engrandecem o aprendizado; o Programa

deveria acrescentar um tempo de prática e interação entre educador, profissional de acompanhamento e adolescente; a articulação existe, mas poderia ser melhorada se houvesse maior aproximação entre educador, educador de acompanhamento, adolescente e tutor; a articulação existe em alguns casos, mas em outros, o conhecimento do adolescente é pouco explorado pelas empresas, sendo colocado em atividades simples.

Os *tutores* da CEMIG não responderam a questão relativa à articulação entre teoria e prática, o que mostra o distanciamento, que de certa forma é recíproco, mas menor, por parte dos educadores.

Para o *educador de acompanhamento* pesquisado, a teoria e a prática no Programa são totalmente articuladas. Ele enfatizou que a organização curricular do Programa propicia a capacitação para as atividades práticas.

A *coordenadora pedagógica* do CESAM afirmou que as atividades teóricas e práticas no Programa são devidamente articuladas.

Para o *articulador social* do CESAM as atividades teóricas e práticas são totalmente articuladas, uma vez que o Programa busca integrar as vivências práticas do adolescente aos conteúdos teóricos, levando para a sala de aula relatos de suas experiências referentes ao cotidiano da prática empresarial.

Quanto às *coordenadoras da Aprendizagem* da CEMIG, uma delas destacou que as atividades teóricas e práticas são totalmente articuladas e que existe uma parceria CEMIG/CESAM para atender ao objetivo do Programa. Por sua vez, a outra coordenadora declarou que as atividades teóricas e práticas são articuladas e mencionou a necessidade de tornar as aulas teóricas mais atrativas, por meio de atividades como mini-cursos, voltados para a área profissional, e palestras com temas interessantes.

A *gestora da Aprendizagem* da SRTE afirmou que as atividades teóricas e práticas desenvolvidas nas empresas são articuladas, pois cabe à ESFL e às entidades do Sistema S fazerem um acompanhamento das atividades práticas nas empresas, inclusive, há relatórios feitos pelos aprendizes sobre a parte prática. Caso a fiscalização encontre aprendizes fora de suas funções, a empresa será autuada.

Em suma, a questão da articulação entre atividades teóricas e práticas dividiu mais as opiniões, sendo que: mais da metade dos aprendizes afirmou que o aprendizado teórico é aplicado, ou totalmente aplicado às atividades práticas; mais da metade dos educadores considerou que é aplicado; já os tutores, não responderam essa questão, alegando desconhecerem a teoria; o restante disse que é aplicado ou totalmente aplicado.

6.4.3.2 Análise dos Dados das Entrevistas

Durante as entrevistas, procurou-se identificar como os sujeitos viam a relação entre as atividades teóricas realizadas no CESAM e as atividades práticas desenvolvidas na empresa. Para alguns aprendizes, as aulas teóricas apresentam conteúdos pertinentes ao trabalho na empresa, comportamento e relações profissionais:

A aula lá [CESAM] auxilia na capacitação aqui, o que a gente faz lá reflete aqui. Lá eles ensinam como se adaptar numa empresa, como se portar com as pessoas que trabalham na empresa, como se dirigir ao seu chefe e às outras pessoas que trabalham ao seu redor. (Aprendiz 2)

Lá [CESAM] eles ensinam e aqui nós vamos executar essas funções, sempre aprendendo coisas novas também. Lá eles ensinam a ter postura profissional e coisas do trabalho mesmo. (Aprendiz 3)

Na teoria fala mais da cidadania, das coisas que acontecem no trabalho, [...] saber se comportar profissionalmente na empresa. [...] Na parte teórica eles falam mais para você crescer, te dá uma visão, um caminho para você seguir, [...] e o relacionamento com as pessoas. (Aprendiz 8)

Outros aprendizes afirmaram que existe pouca relação, ou uma relação parcial entre as atividades teóricas e as atividades práticas executadas por eles na empresa.

Relação mesmo quase não tem com o que a gente pratica aqui na empresa, tem relação com a parte mais de relação humana. [...] A teoria não está relacionada ao que a gente faz, a teoria está mais ensinando a ser uma pessoa melhor, a comunicar melhor com as pessoas, que com certeza tem alguma relação com a empresa, porque aqui a gente trabalha com muitas pessoas diferentes, tem que aprender a conviver com as pessoas, que são totalmente diferentes do que a gente está acostumada. [...] Acho que ajuda sim [...] a teoria, mas não é necessária, mas ajuda. (risos). (Aprendiz 7)

Acho que 50% tem relação com a CEMIG, com o serviço nosso, acho que ajuda sim para quem é mais tímido, interagir com a pessoa, fazer trabalho em equipe, como você dialoga com a pessoa aqui, isso ajuda, mas não no que você faz exatamente aqui. (Aprendiz 6)

Observa-se que a perspectiva que os aprendizes têm da interação entre teoria e prática geralmente está relacionada com a atividade laboral. Contudo, caso a teoria seja entendida de uma maneira mais ampla, permeando outras dimensões do que se vive no ambiente empresarial (comunicação, relação interpessoal, comportamento e desenvolvimento pessoal), pode-se observar que existe uma interação muito maior do que é inicialmente apresentado.

Alguns aprendizes não perceberam relação alguma entre as aulas teóricas e a parte prático-profissional:

O que nós estudamos lá não tem nada a ver com o que nós fazemos aqui. (Aprendiz 9)

Não tem nada a ver a teórica lá no CESAM com a empresa. (Aprendiz 10)

Muitos educadores consideraram que as atividades teóricas e práticas são pouco articuladas ou mesmo desarticuladas, principalmente, porque falta um maior contato com a empresa e com o educador de acompanhamento, resultando em um escasso conhecimento da prática de trabalho dos aprendizes. Além disso, um educador mencionou que alguns conhecimentos de informática aprendidos nem sempre são aplicados pelos aprendizes nas empresas, o que não impede de serem utilizados em outras situações:

Muitas vezes não têm uma certa sintonia. [...] Na informática a gente prepara eles para mandar e-mail, receber memorando, enviar memorando, [...] digitar texto, formatar texto, colocar texto padronizado, para chegar lá ele não trabalhar com texto, não trabalhar nem com computador. [...] O nosso intuito aqui dentro, na parte de informática, é pegar os adolescentes e tentar ver quantos que, por exemplo, nunca tiveram contato com o computador, ou nunca tiveram contato com o computador de uma forma que fizesse alguma coisa útil. [...] Se pedir para levantar a mão quem já mexeu no computador, todo mundo levanta e se perguntar, por exemplo, quem mexe no Orkut e no MSN é todo mundo também. Se perguntar se já fez texto em Word, já formatou, mandou e-mail pedindo alguma coisa, ou então anexando arquivo poucas pessoas vão levantar a mão. [...] A gente também tem que passar para eles o que o computador pode ajudar no dia-a-dia e o que não se deve fazer na empresa com o computador, e é o que a gente mais encontra ainda. [...] O que a gente passa aqui dentro para eles às vezes eles não vão usar na empresa, mas não quer dizer que eles não vão usar um dia. (Educador de Informática)

A gente não tem muita noção do que o adolescente faz na empresa. Muitas vezes, por não saber isso, a gente não tem nem como ajudar. (Educador 3)

[...] A gente não tem muito contato com o que é desenvolvido na empresa não. Tem relação, mas é um pouco fragmentada. [...] quando o profissional ensina para ele aqui o que é um arquivo, o que é uma empresa, [...] como você atende ao telefone, como você se apresenta quando atende ao telefone, como você relaciona com a equipe, isso aí está dentro da prática também. Eles têm teoria sobre isso, tem a prática aqui e lá na empresa também. [...] A sensibilidade maior da questão da humanização, ela vai ser uma pessoa mais fácil de conviver lá dentro da empresa. [...] essa teoria mais humanizada daqui do CESAM vai ajudar muito na questão dos relacionamentos dentro da empresa. (Educador 5)

[...] O que eu sei é por boca do adolescente [...]. Os adolescentes que eu tenho retorno são 2 ou 3 que deram problema e eu por conta própria fui atrás e procurei saber quem acompanhava. [...] É uma falha essa [falta de] interação, não tem momento algum que eu encontro com esse educador. Ele chega aqui 1 vez por semana e eu venho 2 vezes por mês aqui durante a semana. Eu vou lá na sala do atendimento e converso com um ou outro. (Educador 6)

Alguns educadores declararam que as aulas teóricas ministradas estão focadas na parte humana e cidadã, incluindo matérias estudadas na escola formal, o que dificultaria a relação direta com o trabalho exercido pelo aprendiz, ou promoveria, apenas, uma relação mais ampla com a vida do jovem:

[...] Eles acham que está escrito lá formação profissional e tem que fazer uma coisa que é o que? Ele tem que aprender a desmontar um motor de um carro [...] e isso ele não consegue ver aqui, ele não consegue ver a importância de trabalhar conteúdos que não têm nada a ver com ele e que ele pode ver na escola alguns deles. E isso para ele, essa importância é tão difícil quanto para a gente também. (Educador 8)

[...] Se você parar para pensar em teoria e prática mais ligada só à profissionalização não tem nenhuma. Mas o CESAM, dentro da filosofia aqui que ele prega, não adianta você sair daqui uma excelente tiradora de cópias de xerox se não conseguir ver muito além. [...] [Na] formação humana tem muita teoria que às vezes ele não aplica diretamente lá. (Educador 10)

[...] A gente ensina aqui a ter comportamento, então se você fala de ser cidadão, família, empreendedorismo, de uma certa forma você está ensinando ele a ser educado, saber ouvir, [...] mas prática mesmo profissional, em relação ao conteúdo que é ministrado aqui, eu não vejo essa relação tão forte. (Educador 7)

[...] a formação humana teria relação com a vida de qualquer pessoa, mas não é para o aprendiz. [...] Tem relação com a minha vida, com a sua, com a vida de qualquer um, que é uma formação para a vida, mas eu acho que não tem relação com a prática, com o trabalho do aprendiz. (Educador 9)

Percebe-se que há na visão desses educadores o que Machado (1995) denomina dualidade entre formação geral e formação especializada. Para a autora, a educação profissional deve buscar uma articulação dialética entre educação e trabalho, ao invés de ser reduzida a um dos pólos dessa dualidade.

Um dos educadores indicou que o âmbito das relações entre as atividades teóricas e práticas é muito amplo, devido à diversidade de empresas, de propósitos organizacionais e de maneiras de os empresários aderirem à Aprendizagem:

Esse campo é muito vasto, porque existem n empresas, com n missões, n filosofias e n perspectivas. Tem empresa que pensa no adolescente, no aprendiz, tem empresa que não pensa no aprendiz, porque o aprendiz está lá respondendo uma exigência do governo, como uma força de lei. Tem empresas que motivam, tem empresas que não motivam. Tem empresas que tem meninas, que a gente conversa no sábado, que estão fazendo o Kanji, a língua japonesa. O esforço para aprender aquela língua é desproporcional ao uso. Só vão usar aquilo dentro da empresa. No entanto, elas fazem com unhas e dentes, porque depois que terminar esse programa, elas querem garantir a possibilidade de uma vaga dentro da empresa. Então depende muito de empresa. A maioria das empresas tendem a achar que os meninos saem daqui formatadinhos, prontinhos. [...] Tem meninos que [...] você não vê nele motivação necessária para ingressar no mercado de trabalho, aquele tanto de requisitos funcionais que colocam. Às vezes, eles pegam uma empresa que lá dentro eles vão ver: puxa vida, é tudo que eu quero na minha vida é conseguir trabalhar num lugar

desse. Aí o que eles fazem? Eles planejam para conseguir ficar lá dentro, fazem curso, procuram qualificação. Depois, é claro, eles vão criando seus próprios caminhos para chegar aos objetivos deles. (Educador 4)

Indagou-se também se os sujeitos pesquisados acreditam na existência de uma integração entre as atividades teóricas e práticas, de modo a favorecer que o aprendiz utilize na empresa o que aprende nas atividades teóricas e que a sua experiência prática seja abordada durante as atividades teóricas em sala de aula. Para alguns aprendizes, a integração se dá por meio de um adequado aproveitamento das aulas teóricas para a realização da prática na empresa, do contato com o educador de acompanhamento, da preocupação do CESAM em procurar saber sobre a prática deles nas empresas:

Lá [CESAM] nós fazemos as aulas e temos bom proveito para desenvolver aqui. (Aprendiz 1)

Do CESAM para a CEMIG ensina de acordo com a empresa que a gente trabalha, o local, de acordo com o que a gente vai fazer aqui. Da CEMIG para o CESAM, tudo o que a gente faz aqui é falado lá, não só o que a gente faz errado, tanto que de dois em dois meses vem um coordenador aqui conversar com a gente, perguntando como está aqui na CEMIG, quais são as atividades, quais são as nossas dúvidas, se a gente está com alguma dúvida, ou dificuldade, ele auxilia, fala: faz de tal jeito, que vai ser melhor assim. (Aprendiz 2)

Lá no CESAM eles são preocupados com o que a gente faz aqui na empresa, porque sempre nos exercícios avaliativos, sempre a Marilda pergunta o que a gente faz aqui na CEMIG. (Aprendiz 7)

Outros aprendizes perceberam que houve, inicialmente, uma integração durante o Curso Básico Preparatório, pois nele se abordou tanto a teoria quanto a prática, mas depois, as aulas voltaram-se mais para o aspecto teórico:

No início quando eu fui fazer o curso lá no CESAM, tive que fazer um curso preparatório para saber como chegar na empresa. O CESAM primeiro te ajuda a ter uma noção. Eu acho ótimo, porque para mim foi ótimo ter [...] na teoria o que você deve fazer quando chegar na empresa, pelo menos para você ter uma noção do seu comportamento. Eu aprendi muito mais aqui, do que eu aprendi lá. Prática, muitas coisas que eu sei é daqui mesmo, porque aqui conversam com a gente, a minha tutora conversa comigo demais, explica, orienta em várias coisas, então, eu sou mais aqui na empresa mesmo. (Aprendiz 8)

O curso [preparatório] ajudou, teve prática e teoria, mas depois que a gente entrou na empresa e começou a ir à aprendizagem aos sábados não teve mais o que ele disse [aprendiz 8, citado anteriormente]. Não teve mais prática, teve mais teoria e não relacionada ao que a gente faz na empresa. No curso sim, eles explicavam, levavam a gente para tirar xerox, explicavam como a gente atendia ao telefone, como a gente passava o fax, como é que anotava um recado. (Aprendiz 7)

Alguns educadores consideraram que, em geral, existe uma conexão entre teoria e prática e uma busca dessa integração, que pode variar de acordo com a empresa que o aprendiz está inserido. Algumas vezes, a relação que se estabelece diz respeito não ao trabalho específico que está sendo desenvolvido no presente, mas com um trabalho que o jovem poderá realizar futuramente:

Acredito que sim, que eles utilizam na prática o que eles tiveram na teoria dentro da empresa e vice-versa. A grande maioria utiliza sim. [...] Não é sempre, porque muitos aprendem uma coisa e praticam outra, então, essa integração varia muito de acordo com a empresa que ele vai ser colocado. (Educador 1)

Precisa melhorar um pouquinho, mas em grande parte sim. [...] Pelo o que eu escuto dos professores, as matérias que eles têm que passar é toda de vivência para o trabalho, seja empreendedorismo, seja cálculo financeiro, tudo isso será utilizado no trabalho para eles, mesmo que não seja utilizado agora. (Educador 2)

Eu acredito que a gente está buscando isso, a gente está buscando que as nossas teorias se aproximem o máximo da prática. Mas esses casos específicos a gente não consegue contemplar. A gente não consegue atender o aluno especificamente para a necessidade dele naquela empresa. [...] A gente já comentou algumas vezes em reunião que a gente não tem noção do que o adolescente faz na empresa, mas a gente tem que estar com ele em sala de aula. [...] Eu por minha conta própria, depois de alguns anos daqui de CESAM, esse ano que eu comecei na primeira aula, eu sempre abordo comentários do que ele faz na empresa, para eu saber o que aquele tipo de aluno, aquele perfil de turma tem mais necessidade, mas normalmente não se aborda muito esse assunto não. (Educador 3)

Um dos educadores disse que julga importante que a teoria apresente ao jovem novas visões e expectativas, diferentes de sua realidade. A parte teórica a seu ver reflete no trabalho na empresa, mas é difícil pensar sobre este no contexto das atividades teóricas. Por fim, ele frisou que seria importante evitar conteúdos similares ou repetitivos dentro do próprio curso e inserir temas relativos à vida do jovem, a fim de que ele tenha melhores condições de transformar sua realidade. A relação que ele visualizou entre teoria e prática tem a ver com aspectos mais amplos da vida e não apenas com o aspecto profissional:

[...] A teoria deveria [...] mostrar para esses meninos uma motivação diferenciada da que eles encontram na escola, lá aonde eles foram primeiramente socializados, onde moram, deveria mostrar isso, mostrar outro lado, mostrar a vida de outros modos, porque querendo ou não, eles já chegam aqui todo sedimentado, eles vêm aqui buscando dinheiro, não vêm buscando nada, além disso. Aqui no programa, você consegue mostrar para ele que existem outras perspectivas na vida que não sejam só aquelas lá do bairro deles, que eles vêm de história de tráfico, violência, falta de valores. Tanto que para você conseguir que eles compreendam uma norma simples de regra de convivência é um desafio muito grande para a gente. Então é muito difícil pensar na prática do lado de lá aqui, mas daqui com certeza reflete lá. [...] Um aluno chegou falando: nossa professor, eu tenho um chefe bacana, está querendo que eu faça curso de inglês e espanhol. E eu estou querendo fazer, porque ele disse se eu me dedicar mesmo, quem sabe eles me contratam lá depois na empresa. Como tem o

contrário também, tem gente que fala para o menino que ele não tem chance. E aí o que o menino faz? Poxa, meu programa está acabando daqui a 3 meses mesmo, eu não vou ser contratado aqui, vestir a camisa para que? Aí nos últimos meses eles começam a faltar, começam a dar trabalho para os educadores de acompanhamento. Então a questão é visão de mundo, se esse programa tentar mostrar para esses adolescentes a responsabilidade que eles têm por ser quem são e ainda por cima em querer mudar um histórico de vida, mudar a realidade da vida mesmo, eu acho que nós atenderíamos melhor esses meninos. Se não tivesse tanto conteúdo que não acrescenta em nada na vida deles. Você aborda sexualidade, métodos, DSTs e essas coisas e aí no semestre que vem eles vão ver DSTs e métodos anticoncepcionais tudo de novo [...] Eu acho que é desnecessário isso. [...] Às vezes tem conteúdo que não é que se repete, mas são conteúdos afins: educação para valores, ética e cidadania. E aí depois você pega família, [...] desafios do mundo pós-moderno. Se você parar para pensar na ementa desses três, quatro conteúdos é a mesma coisa que se aplica. O menino é obrigado a digerir a mesma informação quatro vezes. Deveria se pensar um pouco mais na vida, de questionar um pouco mais a vida e podia aproveitar mais o tempo. O programa consegue despertar uma vontade de querer sair do mundo para uma situação bem melhor do que entrou. (Educador 4)

Para alguns educadores, existe pouca relação, ou uma relação relativa entre as atividades teóricas e práticas, que ocorrem quando há trocas de experiências entre os aprendizes nas aulas, quando o educador incentiva os alunos a falarem sobre suas experiências práticas e quando o jovem considera determinado conhecimento teórico importante e encontra ocasiões oportunas para colocá-lo em prática:

Acho que existe pouco, mas existe. Eles mesmos contam e trocam experiência entre eles. [...] Eu vou abordar um assunto, vou falar de marketing pessoal, vou falar para o aluno que ele deve ter uma boa aparência, uniforme sempre limpo, os dentes bem tratados, saúde física e mental em equilíbrio. Então ele dá algum exemplo, ele cita, então eu acho que é uma troca de experiência. (Educador 6)

[...] Vai mais do educador que está na sala de aula de puxar a prática deles, perguntar mais, questionar mais, dando mais autonomia e liberdade para colocar essa prática e fazer as reflexões. (Educador 5)

As relações vão ser quando ele aprendeu alguma coisa aqui que ele vai usar ou não dependendo do discernimento dele, dependendo se aquilo realmente o tocou ou foi importante para ele e aí ele vai fazer uso disso no dia-a-dia. É igual aprender a questão do meio ambiente. Ele vai, por exemplo, propor lá no serviço [...] reciclar, [...] se ele tiver oportunidade e se ele achar aquilo importante. Então essas relações vão aparecendo de acordo com as situações que vão surgir para ele. (Educador 8)

Quanto à relação entre cada disciplina teórica ministrada e as atividades práticas na empresa, os educadores que trabalham com esporte e informática e dois que ministram conteúdos gerais afirmaram perceber uma ligação:

Com certeza, onde que a educação física pode ajudar esse adolescente na empresa? Porque ele acha que vindo para cá para jogar bola, correr, nadar é um lazer. É um lazer entre aspas. Como isso pode ajudar ele na empresa? Um corpo sadio vai produzir muito mais. [...] Hoje as empresas estão abrindo muito para essa questão da

qualidade de vida de seus profissionais, então, o adolescente já vai com essa mentalidade. Facilita muito na empresa. (Educador de Esporte)

Em grande parte sim. A parte que a gente ministra aqui é básica ao extremo, seja nos 15 dias iniciais, seja na aprendizagem. [...] Por que a gente não pode passar para eles um curso um pouco mais técnico ou alguns conteúdos a mais de informática? Quem sabe eles gostem da idéia e comecem a trabalhar com a informática, virem um autônomo, um técnico em manutenção, ou coisa do gênero. É difícil conseguir atribuir às vezes o capital financeiro, ou tempo para conseguir fazer isso. [...] O conteúdo que a gente passa de Windows, Word, Outlook e Excel é útil sim. Na maioria das vezes o que ele vai trabalhar na empresa é Word (digitação de texto e configuração), Excel (montagem de planilhas) e o Outlook para baixar e enviar e-mail da própria empresa. (Educador de Informática)

[...] Tem uma grande relação, porque a gente estuda as noções de administração, os valores, o cuidado, a saúde, e vai depender dele resolver as situações difíceis, os problemas. A nossa parte que é refletir, passar as informações, discutir até as questões do dia-a-dia deles lá na prática, [...] a gente tenta refletir aqui. (Educador de conteúdos gerais)

Eu acredito que 90%. Só não é 100%, porque cada empresa tem a sua especificidade. (Educador de conteúdos gerais)

Outros educadores consideraram que existe pouca relação, ou uma relação relativa entre os conteúdos que eles ministram e a prática na empresa. O educador de matemática afirmou ver pouca conexão, pois seu conteúdo está mais voltado para as provas de vestibular e do ENEM. Ele enfatizou a importância do preparo para essas provas, por possibilitar uma futura profissionalização de nível superior. Para um educador que ministra conhecimentos gerais, essa relação se refere mais à parte humana, do que à profissional e depende da motivação do aprendiz. Por fim, a educadora de Português declarou que ela e o próprio jovem buscam essa relação, mas não sabe o quanto o conteúdo que ministra se relaciona com a prática, afirmando que a interligação seria melhor estabelecida, se tivesse mais conhecimento a respeito da prática:

Pouco. O conteúdo que eu administro eu tenho muito mais interesse no vestibular e ENEM. E atividade prática na empresa, se é um auxiliar administrativo, eu tento trabalhar um pouco mais de matemática financeira, eu tento aproximar o máximo, mas o meu conteúdo tem muito mais a ver com a vida educacional dele do que a prática do trabalho. A proposta do CESAM é aproximar mais da matemática financeira, mas por um questionamento recorrente de vários alunos pedindo um preparatório para o ENEM, aí é que eu mudei um pouco esse ano: metade do programa é matemática financeira e metade virou preparatório para o ENEM, atendendo mais à necessidade do adolescente. [...] Aí na primeira aula eu explico como eles vão fazer inscrição, como que eles vão pegar a bolsa do PROUNI, qual a vantagem de fazer ENEM. [...] Levar o aluno para ter um desempenho bom no ENEM vai levar ele a ter uma bolsa do PROUNI, que vai levar ele a ter uma profissionalização. (Educador de Matemática)

[...] Se pensarmos na parte humana, sim, mas na parte técnica ainda vai deixar a desejar, pela própria especificidade de cada empresa. [...] Eu falo com eles: qual tipo de ser humano vocês vão ser, os que pensam ou os que não pensam? Os que

reproduzem ou aqueles que vão fazer a diferença? [...] Então faça alguma coisa diferente, crie uma maneira diferente de se motivar. Aí eu penso assim, se motivou aí a prática corresponde com aquilo que é visto na teoria, [...] porque vão se tornar pessoas mais sensíveis, mais abertas às possibilidades, vão captar as coisas com mais eficiência. (Educador de conteúdos gerais)

Eu até procuro, na verdade o que eu penso é que o próprio adolescente ele tenta fazer essa relação. Ele tenta relacionar e não vê como duas coisas isoladas. [...] eu pergunto para eles que tipo de texto que eles usam no dia-a-dia [...] e tento trabalhar elaboração de currículo, [...] correspondência, [...] memorando, ofício, telegrama. Eu falei: vou trabalhar isso porque eu acho que vai servir para ele para o trabalho, mas eu não sei até que ponto. Eu acho que poderia ser muito mais, aliás, língua portuguesa dá para relacionar com muita coisa, com tudo, então é mais fácil, mas mesmo assim eu tenho dificuldade com isso, porque eu não sei muito bem o que fazem. [...] Às vezes eu tento buscar textos que tenham a ver com eles, mas não só para a vida prática. (Educadora de Português)

Por meio desses depoimentos, nota-se uma tendência, apresentada por Almeida (2005, p. 53), de que o modelo da Aprendizagem seja entendido

[...] como justaposição de componentes, designando sobretudo uma formação em diferentes contextos – centro de formação e empresa – que se sucedem alternadamente no tempo, os períodos em que se aprende e os períodos em que se trabalha. Há uma clivagem entre os dois contextos de formação, perdendo-se assim uma visão/formação articulada entre teoria e prática. A alternância pode também ser entendida como um processo articulado criando articulação entre áreas de formação e, portanto, uma articulação entre teoria e prática.

Assim, o Programa de Aprendizagem foi compreendido pelos diferentes sujeitos entrevistados, tanto como uma formação na qual se separam os elementos teóricos da vivência prática, quanto como um processo que unifica ou busca unificar esses elementos. Considera-se importante que a Aprendizagem promova uma verdadeira articulação entre teoria e prática, como enfatizada por Konder (1992, p. 116):

Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade [...] é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria.

Em síntese, percebe-se que os pontos de vista sobre a relação entre teoria e prática não são consensuais. Entre os aprendizes, há aqueles que consideraram que: existe relação; existe pouca ou uma relação parcial; não existe relação. Os jovens afirmaram existir relação, sobretudo nos aspectos de: adaptação ou adequação ao ambiente da empresa; comportamento profissional; relação interpessoal. Muitos educadores declararam que há pouca relação ou uma relação relativa e apontaram que falta a eles contato com a empresa e com o educador de

acompanhamento. Alguns deles afirmaram que não há uma relação direta, já que o conteúdo teórico está mais voltado para a formação humana e cidadã.

Quanto à integração das atividades teóricas e práticas, alguns aprendizes mencionaram que ela se processa através do acompanhamento feito pelo CESAM nas empresas e durante o Curso Básico Preparatório. Para alguns educadores, essa integração se diferencia conforme a empresa e pode ser estabelecida com o universo mais amplo de trabalho e não especificamente com a atividade desempenhada na empresa. Outros educadores declararam que ocorre pouca integração ou uma relativa integração, como em momentos de diálogos entre os jovens nas aulas, ou quando o aprendiz vê relevância na teoria e a leva para a prática.

A maior parte dos educadores considerou que a disciplina que ministram se relaciona às atividades práticas na empresa, ao passo que alguns perceberam pouca relação, ou uma relação relativa. Estes alegaram que: o conteúdo ministrado está mais ligado ao ENEM e vestibular; a relação se reporta mais à formação humana; o conhecimento da prática é escasso.

6.4.4 A Importância do Programa de Aprendizagem como um Todo

6.4.4.1 Análise dos Dados dos Questionários

Grande parte dos aprendizes pesquisados (89,6%) atribuiu importância ao Programa de Aprendizagem, como sugerem os dados da Tabela 56.

TABELA 56

Importância Atribuída ao Programa de Aprendizagem - Aprendizes

Importância Aprendizagem	Nº respondentes	%
não	5	10,4
sim	43	89,6
Total	48	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Os jovens atribuíram importância ao Programa de Aprendizagem, pois ele favorece: noções sobre o funcionamento de uma empresa e do mercado de trabalho; o aprendizado de Leis Trabalhistas; uma capacitação profissional adequada; o desenvolvimento profissional e técnico; a primeira oportunidade de emprego; a aquisição de prática para o serviço na

empresa; a execução correta das coisas; um aprendizado que poderá ser útil futuramente; a formação cidadã; o estudo em um curso muito interessante e conhecido no país; a diminuição do risco de fazer coisas erradas; a visão de outro lado da vida, que sozinhos talvez não iriam perceber tão cedo; o aprendizado de coisas que acreditavam que não seriam capazes de fazer, ou discutir com outras pessoas; o encontro e as conversas com amigos; o crescimento, a cada dia; o aprendizado de coisas que, verdadeiramente, fazem diferença; a aprendizagem de como tratar as pessoas bem, ou ter um bom comportamento diante delas; a aquisição de maior consciência das coisas; a formação pessoal; o aprendizado de coisas novas; o esclarecimento de dúvidas; um melhor empenho na escola, trabalho e cotidiano particular.

Aqueles que não consideram o Programa de Aprendizagem importante justificaram: as horas do sábado poderiam ser durante a semana no trabalho; as aulas não são lucrativas, ou de muito proveito; o curso é muito chato. Percebe-se que tais respostas estão mais ligadas à satisfação dos mesmos, do que à importância propriamente dita, e que ainda essas considerações se referem à dimensão teórica da Aprendizagem.

6.4.4.2 Análise dos Dados das Entrevistas

Todos os entrevistados foram indagados sobre como eles avaliavam a Aprendizagem para a formação cidadã e profissional dos jovens. Muitos jovens atribuíram importância ao Programa principalmente pelo aprendizado e experiência profissional adquiridos, que poderiam favorecer a entrada no mercado de trabalho após o término do Contrato de Aprendizagem:

Eu acho importante, porque é a oportunidade do primeiro emprego, que várias pessoas não têm essa oportunidade. E no primeiro emprego, como é aprendizagem, você aprende e ganha experiência. Quando a gente sair daqui da CEMIG e do CESAM, [...] a gente já tem noção das coisas e pode arrumar um emprego melhor. Quando sair daqui, a gente não vai ficar perdida, pode conseguir outra coisa, porque tem experiência, já teve carteira assinada e isso é uma ótima oportunidade para qualquer adolescente. (Aprendiz 7)

Aqui é um programa preparatório para o mercado de trabalho, prepara para quando sair ter um futuro melhor lá fora. (Aprendiz 9)

Você vai criando experiência e amadurecendo para no futuro ter um emprego melhor. (Aprendiz 10)

Você cria uma experiência profissional, fica marcado o primeiro emprego na sua vida. Pode abrir outras portas, abre sua visão para um futuro melhor. Quando você consegue o primeiro emprego, aí já cria a expectativa: ah, então eu posso trabalhar nisso. Vai descobrindo o que gosta. (Aprendiz 8)

Outros aprendizes indicaram, além da vivência profissional, questões variadas ligadas à formação para a cidadania, à sociabilidade, ao desenvolvimento pessoal, ao auxílio aos menos favorecidos, entre outras:

Nós vamos aprender coisas novas e não sabemos para onde vamos depois, mas os conhecimentos que temos aqui, nós podemos executar mais para frente também. [...] O CESAM mostra, explica para nós para não sermos tão individuais também, porque ninguém é tão forte para [...] levar o mundo nas costas, sempre vai precisar de outra pessoa. (Aprendiz 4)

O Programa de Aprendizagem nos dá experiência para a formação cidadã. [...] Aqui a gente está aprendendo e quando a gente sair vai ser bem mais difícil, vai ter muito mais barreiras e aqui eles ensinam a como passar algumas delas, [...] convivência com as pessoas, às vezes entender a nós mesmos, além de como se portar na empresa e coisa do tipo. (Aprendiz 2)

Para a capacitação profissional [...], para você ter idéia do que você vai encarar lá fora no mercado de trabalho, [...] conviver com pessoas novas, diferentes e aprender com essas pessoas que convivem aqui com você. (Aprendiz 1)

[...] ser humilde, reconhecer nossos erros, dar valor à família e na empresa ter postura, esporte, passar por cima dos problemas. (Aprendiz 3)

Eu acho muito importante porque ajuda muito as pessoas, eles vão em casa para ver se você realmente necessita, [...] ajuda várias famílias, tanto ajuda financeiramente, como ajuda na experiência profissional. (Aprendiz 6)

Alguns aprendizes consideraram que a Aprendizagem na entidade de formação profissional não traz muito proveito ou traz um proveito relativo, ao contrário do aprendizado na empresa, normalmente visto como uma experiência profícua:

Aqui na CEMIG é bem proveitosa a aprendizagem que nós temos, agora no CESAM, as aulas para mim e para muita gente não servem [...], não têm proveito nenhum. Não têm nada a ver com o que você, por exemplo, vai tirar de futuro para você fazer. [...] Aqui eu estou convivendo com as pessoas, eu vou aprendendo algumas coisas que eles fazem. Lá não. (Aprendiz 1)

Não que não seja proveitosa, às vezes, é cansativo estar lá. Mas algumas aulas que têm lá, você pode pegar alguma coisa. O ruim mesmo é ir lá todo sábado, mas eu acho proveitoso sim. Não são todas não, algumas são chatas. [...] Aqui é melhor, porque a gente está convivendo diretamente com a empresa, com as pessoas. [...] Vai me ajudar depois que eu sair do CESAM, quando eu for procurar outros empregos, outros lugares para trabalhar, coisa do tipo. [A parte de cidadania], a gente vai aprendendo isso com o tempo, não só no CESAM, a gente vai pegando informações, ou experiências em vários campos, no CESAM, na CEMIG, na escola, isso vai formando o cidadão. (Aprendiz 2)

Lá no CESAM a única coisa que eu acho interessante é que eles auxiliam a gente bastante, conversam muito com a gente, sobre futuramente você ser uma pessoa honesta, ou coisa parecida, agora profissionalmente não. (Aprendiz 1)

Outros jovens perceberam a Aprendizagem, em termos de formação cidadã e profissional, de diferentes maneiras, enfatizando aspectos relativos à experiência, ao aprendizado, ao convívio, entre outros:

O próprio nome já diz, aprendizagem. Na aprendizagem, a gente aprende e ganha experiência para seguir em frente no mercado de trabalho. E como cidadão, a gente aprende a conviver com as pessoas, a respeitar as pessoas, a gente aprende a viver no ambiente de trabalho e pode levar não só no ambiente de trabalho, como na vida. (Aprendiz 7)

Eu avalio que na teoria a gente aprende, quando a professora fala, e na prática, a gente pratica o que aprendeu e isso ajuda também na cidadania. (Aprendiz 6)

Aprendizagem para mim, o nome já fala, a gente está aqui para aprender, para ensinar e ser ensinado. (Aprendiz 3)

Aprendizagem para mim, você aprendendo com os nossos chefes aqui, no futuro você terá um melhor emprego. (Aprendiz 4)

Você tem uma noção dos seus direitos, o que é bom para você e o que não é bom, tanto profissional, quanto para você na sua moral, na sua ética, você conhece outras coisas, coisas novas, que você não conhecia. Está sendo ótimo, porque estou conhecendo outras pessoas, conhecendo tanta coisa que eu nem fazia idéia, e eu estou fazendo o máximo possível para agarrar todas as oportunidades, que eles estão oferecendo para mim. Espero quando eu sair do CESAM, que eu possa praticar e utilizar, porque eu sei que eu vou conseguir utilizar muito bem. (Aprendiz 8)

Alguns educadores avaliaram a Aprendizagem como positiva, por motivos diversos, tais como formação cidadã e para a vida, vivência profissional, acesso ao mercado de trabalho:

[...] Quando você vê o adolescente entrando e o jeito que ele sai daqui, você vê um adolescente diferente, por mais que eles reclamem de vir aqui aos sábados, mas é muito diferente o adolescente que entra e o que sai. Eles se transformam como cidadãos, na maioria das vezes, uma transformação para melhor. Profissionalmente, eu acho que é o primeiro passo. [...] Alguns, até durante o período que está aqui no CESAM, já consegue ou ser admitido na própria empresa ou passar para outra empresa. (Educador 3)

Eu acho positivo, eu acho que dá certo, [...] apesar dos desafios. [...] Já tem o trabalho na empresa durante a semana, tem a escola e ele ainda tem que vir aqui. Aqui acontece uma capacitação, [...] aqui a gente aprende e ao mesmo tempo ensina valores, como ele vai se comportar, não para a empresa, mas como ele vai se comportar para a vida. Eu acho isso abrangente, atende não só a empresa, mas atende dentro de casa, atende na escola. (Educador 6)

Eu acho que é importante, porque é uma oportunidade para os meninos. A dificuldade de acesso a trabalho sem ter nenhuma formação, nenhum ponto inicial,

fica mais difícil, [...] Até porque a condição de vida deles não é privilegiada, muito pelo contrário. E aí eu acho que isso pode abrir portas, claro que é para uma minoria ainda, mas já é uma formação, já é uma oportunidade de ter contato com outras pessoas em ambientes que eles normalmente não teriam. (Educador 8)

O Programa de Aprendizagem oferece perspectiva para esses meninos, porque quando você aborda com eles essa questão antes deles entrarem no processo, os meninos não têm um sonho, não tem um projeto de vida, não têm meta, não têm nada. Acha que trabalho é chegar na empresa determinado horário, fazer um trabalho mecânico, técnico, físico e pronto e acabou, bateu o sino, bateu o cartão e vai embora. Mas a partir do momento em que eles começam a compreender que a construção da sua história está nas suas mãos, dentro de um estudo e de um trabalho que vai fazer crescer enquanto pessoa, ele começa a pensar lá na frente. Aí fazem planos, querem tentar vestibular. Muitos não têm essa visão clara, mas com o tempo e com a convivência você vai percebendo essa maturidade. E depois eles vão abrindo leques de conhecimento de pessoas, tanto que muitos que a gente via aqui em curso, com muitos déficits de aprendizagem, chegam na empresa e abrem portas. Saem do programa com emprego garantido lá dentro. Então pela questão profissional, também oferece a condição de pensar: que profissional e que área quero atuar e o que eu devo fazer para chegar a atingir o que eu quero ser? [...] Na prática, eles começam a ter posicionamento político, [...] uma visão mais crítica do mundo e da sociedade em que vivem, começam a questionar coisas e começam a mudar a forma de ver o mundo naquilo que o mundo onde eles viviam os formatou. Por exemplo, [...] tem meninos que odiavam leitura e aí de repente descobrem um prazer na leitura que a escola não conseguiu despertar nele. E essa leitura, é claro, vai fazer com que eles se tornem pessoas mais autônomas, que é o objetivo da educação, fazer as pessoas pensarem por si mesmas. (Educador 4)

Outros entrevistados também salientaram a importância do Programa para a formação cidadã, aquisição de experiência profissional e inserção no mercado de trabalho, após o término do processo de Aprendizagem:

Eu avalio que a aprendizagem é muito importante para esse processo de formação do jovem, além de ter uma prática profissional, ela contempla uma formação cidadã. E o próprio conteúdo definido pelo ministério do trabalho ele prevê que se faça essa formação cidadã, mas não só uma formação no sentido teórico, [...] mas no sentido de uma formação prática. [...] Motivar o protagonismo juvenil, a participação dele, incentivar que ele esteja presente em espaços de cidadania e que ele possa vivenciar isso no dia-a-dia na aprendizagem. (Articulador social do CESAM)

A gente tem muito retorno dos meninos. O CESAM é uma porta para o mercado de trabalho. Dentro do Programa de Aprendizagem a gente trabalha a cidadania aliada à vida profissional desse jovem e eu avalio como 100% de chance dele se inserir no mercado de trabalho. Hoje a gente ainda não conseguiu fazer uma estatística de quantos meninos que entraram no CESAM e que hoje estão trabalhando. [...] É um número muito alto. Ontem veio um adolescente da CEMIG [...] e pediu rescisão, porque ele conseguiu uma colocação melhor. [...] Aí a gente vê o fruto do nosso trabalho. Então a aprendizagem tem um impacto social muito alto na vida desses meninos. (Coordenadora pedagógica do CESAM)

Os meninos são de realidades bastante carentes, essa é a condição para a entrada no Programa de Aprendizagem, e boa parte deles vêm sem referenciais básicos. [...] A gente tenta passar a questão cidadã para os meninos e [...] [dar] suporte para o mercado de trabalho. Boa parte das empresas costuma acolher os meninos no seu quadro de funcionários depois da experiência da aprendizagem. Isso é uma prova de que o desenvolvimento foi satisfatório, principalmente para a empresa. Então a

aprendizagem, eu costumo sempre dizer para os meninos, é esse tempo em que ele tem esse respaldo legal, que o protege enquanto ele está trabalhando, ou enquanto ele está aprendendo a trabalhar. Então [...] essa inserção no mercado de trabalho, a gente tenta trabalhar de forma unificada, esse preparo como pessoa, como cidadão e profissional. (Educador de acompanhamento do CESAM)

Além do aprendizado profissional e da oportunidade de entrada no mundo do trabalho, alguns participantes expressaram outros benefícios resultantes do processo de aprendizagem, como a atividade mental, o aprendizado de como conviver e proceder no ambiente de trabalho e o desenvolvimento social:

[...] Os meninos estão fazendo um curso preparatório para ingressar no mercado de trabalho [...] e é trabalhado tanto a parte comportamental, a parte intelectual, então eu vejo como um lado muito positivo, muito promissor. Eu acho que o adolescente principalmente ele é pró-ativo e a tendência dele é sair muito bem preparado para o mercado de trabalho. (Coordenadora da aprendizagem na CEMIG 1)

Eu acho que é fundamental para o mercado de trabalho e o conhecimento na aprendizagem não é só como trabalhar, mas como se portar no ambiente de trabalho, acho que essa é a grande importância. (Coordenadora da aprendizagem na CEMIG 2)

Muito importante para ele, porque muitos chegam aqui com conhecimento muito pouco, inclusive, de convivência pessoal também. Aqui a gente vai conversando com eles, explicando o comportamento interno na empresa e como agir, e eles têm conduzido muito bem. Lá fora, eu já fiquei sabendo de casos de pessoas que saíram daqui e se deram bem. Tem dois meninos que trabalharam comigo, que arrumaram emprego e estão muito bem lá fora. [...] Acho muito interessante o aproveitamento deles lá fora. (Tutor 1)

Eu avalio que como cidadão ele está interagindo com a sociedade, dando os primeiros passos para aprender o lado profissional, o lado do trabalho, sair da teoria e [...] conhecer outro mundo. (Tutor 2)

Eu avalio de uma maneira muito positiva, porque esses meninos [...] têm um perfil, um quadro de certa deficiência no aspecto social e eles estão sendo justamente inseridos em empresas para poder desenvolver. E eu vejo de uma forma positiva, porque esses meninos chegam aqui tão imaturos no sentido de nem saber conversar, não saber cumprimentar as pessoas, não saber digitar no computador, e eles já saem craques no Word, Excel, no tratamento diário com as pessoas, saem daqui com uma certa responsabilidade, com pontualidade, porque a gente exige a assiduidade deles e o tratamento, aprender a falar melhor. [...] Eu acho que o resultado não poderia ser melhor. (Tutor 3)

A gestora da SRTE avaliou como benéfico o Programa para a formação do jovem e ponderou alguns aspectos positivos e negativos, a partir das mudanças ocorridas na Aprendizagem com a Lei n. 10.097/2000. Ela mencionou o aumento da oferta de Cursos de Aprendizagem, decorrente da inserção das ESFLs, que veio suprir uma insuficiência de vagas. O crescimento resultou, em alguns casos, em precarização na qualidade dos cursos, já que essas entidades não possuem uma estrutura física e de pessoal adequada, como ocorre no

Sistema S. Declarou ainda que nem todas as entidades são fiscalizadas. Outros pontos negativos por ela explicitados foram: a redução da alíquota do FGTS do aprendiz de 8 para 2% e o aumento do número de horas trabalhadas. Por fim, ela fez referência à Aprendizagem no estado de Minas Gerais, que é considerada a melhor do País e afirmou que as ESFLs, que desenvolvem Programas de Aprendizagem nesse estado, oferecem cursos de qualidade e são devidamente acompanhadas e fiscalizadas pela SRTE:

A gente avalia com bons olhos. A gente acha que houve uma ampliação muito grande quando inclui as entidades sem fins lucrativos a partir de 2000. Mas ao mesmo tempo, a gente percebe que há uma precarização da aprendizagem, à medida que as entidades sem fins lucrativos não estão aparelhadas igual ao Sistema S, em termos de equipamentos físicos, equipamentos de sala de aula, cadeiras, recursos audio-visuais e principalmente pagamento de pessoal. O que mais pesa numa ONG [...] é a folha de pessoal, porque qual é a receita para você pagar a folha de pagamento? O Sistema S (SENAC, SENAT e etc.) eles têm uma fonte de renda que é 0,01% sobre a folha de pagamento de todas as empresas que contribuem para ele. E as entidades sem fins lucrativos não têm essa fonte de renda, não tem essa receita. Então a receita dela é a taxa de administração que ela cobra sobre cada aprendiz. Então a folha de pagamento é uma coisa que pesa e pesa na qualidade. Então se você for pensar nos laboratórios que têm no SENAI, SENAC, você não pode pensar em termos desses laboratórios, ou de técnicos especializados nas entidades sem fins lucrativos. [...] Elas normalmente se apegam a fornecer cursos da área administrativa, que requer menos uso de mão de obra especializada como professores, ou laboratório, ou também na área de informática, que normalmente basta ter um computador que tem acesso a internet. Então isso espalhado por todo estado de Minas Gerais, espalhado por todo o Brasil, como [...] fiscalizar tudo isso? Então a gente vê que houve uma precarização. E no estado de Minas Gerais a gente sempre foi muito rígido em relação à qualidade. [...] Antes da lei de 2000, os meninos recebiam o fundo de garantia integral que era 8%. [Com] a modificação dos artigos em 2000, houve uma perda disso e os meninos passaram a receber 2%. Em Minas Gerais, a aprendizagem sempre só foi 4 horas. Com a lei passou a ser 6 [e para o aprendiz que já concluiu o] ensino fundamental, [pode chegar até] 8 horas. Então foi uma perda, porque os meninos puderam fazer mais horas de aprendizagem. E a gente continua sempre procurando conscientizar, tanto o empresário quanto as entidades sem fins lucrativos, que esses meninos façam a aprendizagem de 4 horas, porque além de estar estudando, a escola formal é muito mais importante do que uma aprendizagem de um ano. A escola formal tem que ter prioridade. [...] A lei 10.097 veio ajudar, porque ela conseguiu [...] mais atendimentos junto às entidades sem fins lucrativos, [...] veio suprir uma lacuna do Sistema S. [...] Em termos de qualidade, em Minas Gerais nós temos muito boas entidades sem fins lucrativos, [...] mas a gente também não pode baixar a guarda, o tempo todo a gente tem que acompanhar isso. Então houve avanços, realmente aumentou o número de aprendizes, mas a gente sempre tem que buscar essa qualidade. [...] Em Belo Horizonte, as entidades que têm um aval, um acompanhamento do Ministério do Trabalho, elas oferecem realmente uma aprendizagem de qualidade, mesmo porque se não for assim, a gente não aprova o Programa de Aprendizagem, que é a coisa mais importante da aprendizagem, [...] que vai dizer qual é a carga horária, qual é o conteúdo, qual é a proporcionalidade desse conteúdo, o número de horas de parte teórica, o número de horas de parte prática, quando vai ser as férias, quando começa, quando termina, quem é o corpo docente, qual é a capacidade e capacitação desse corpo docente. Então o Programa de Aprendizagem vai informar tudo sobre a aprendizagem. A gente tem programas muitíssimo interessantes e os que não são interessantes não estão sendo aprovados. Nós temos algumas entidades sem fins lucrativos na capital que já têm alguns braços no interior e tem algumas no interior que também já nos mandaram o Programa de

Aprendizagem e estão aprovados. Minas é considerada a melhor aprendizagem do Brasil tanto em termos de número quanto em termos de qualidade. (Gestora da SRTE)

O gerente do RH/AP da CEMIG afirmou que a Aprendizagem é uma maneira muito apropriada para experimentar vivências profissionais e pessoais, que possibilitam o crescimento do indivíduo:

Eu avalio como uma fase de fundamental importância para o aprendizado desse adolescente. De acordo com as características desse tipo de adolescente, eu acho que é a melhor forma [...] de vivenciar as situações. É a vivência em todos os sentidos, não só no aspecto profissional, mas no aspecto pessoal. [...] A partir do momento que eu consigo conciliar esse meu aprendizado, levando em consideração a minha parte comportamental, que é principalmente percebido pela convivência que eu tenho com as pessoas que estão envolvidas naquela atividade, naquela tarefa, eu agrego isso e naturalmente se essas pessoas quiserem agregar, há o meu profissionalismo, a minha capacidade de absorção pelo lado profissional. [...] É lógico que a reciprocidade de aprendizado ela é natural, [...] mas eu acho que isso só é possível quando há essa convivência tanto do lado profissional quanto do lado pessoal. [...] Eu acredito muito nesse crescimento, nessa possibilidade de aprender e conviver com a situação de aprendizagem. (Gerente do RH/AP CEMIG)

O diretor do CESAM avaliou a Aprendizagem como uma ótima oportunidade para promover uma formação integral dos jovens. Ele mencionou que o Programa não deve reproduzir a estrutura da escola formal, mas propiciar vivências que auxiliem, ao lado da prática profissional, o entendimento do mundo laboral, das experiências profissionais, das relações humanas e a construção do projeto de vida. Ressaltou que a vivência da Aprendizagem, junto com a educação escolar, pode proporcionar transformações sociais na vida dos aprendizes:

Eu acho que a aprendizagem hoje é uma grande oportunidade para que nós tenhamos, através daquilo que é o objetivo principal do CESAM, a oportunidade de desenvolver uma formação integral dos jovens. O trabalho não é uma finalidade em si e a própria legislação trabalhista, o Estatuto da Criança e do Adolescente vêm reafirmar isso. [...] Com o advento da Lei da Aprendizagem, [...] isso veio só corroborar exatamente nessa posição que a Inspeção São João Bosco e nos seus CESAMs tem tido. [...] A preocupação fundamental que nós temos é de que a partir do momento que este jovem e sua família nos procuram, com uma necessidade e primordialmente a necessidade é a sobrevivência, dignidade, salário, possibilidade de continuar a levar adiante a vida, nós começamos então a desenvolver com esse adolescente e essa família todo um processo educativo. Quer dizer, você não está aqui para simplesmente receber um emprego, você está aqui porque você é uma pessoa de direitos, um cidadão que merece e precisa ter a oportunidade de reconhecer isso como tal [...]. Então aí vem a exigência de que o adolescente não se desligue nunca da estrutura formal escolar, porque é a partir da escola, da educação formal que ele vai ter a oportunidade também de desenvolver um projeto de vida. [...] Se nós como entidade não colaboramos com a família para que ela consiga manter seu filho, sua filha na escola estudando, nós não estaríamos cumprindo o objetivo pelo qual existimos. A escola, a estrutura da escola, aí não se discute se ela

está boa ou não, a gente sabe da estrutura da escola pública e mesmo da escola particular, que muitas vezes não atende uma necessidade que nós entendemos para a formação da criança e do adolescente, mas a escola é necessária. [...] Nós precisamos exatamente fazer com que o adolescente entenda isso, apesar de todos esses desafios de qualidade, de riscos, que a própria ida, frequência à escola às vezes significa, mas ele precisa superar isso e buscar justamente viver essa experiência, passar por ela para buscar fazer acontecer na sua vida uma mudança, que vai dar a condição de sair da condição de uma pessoa que está vivendo sobre uma infraestrutura, de maneira, às vezes, subumana, não tem condição de cuidar da sua saúde, ter moradia, de ter melhor conforto e segurança para si e para sua família. (Diretor do CESAM)

Outro aspecto observado pelo diretor do CESAM refere-se ao desafio de que a Aprendizagem não seja vista como uma imposição da lei, mas como uma forma de melhorar muitas situações de desigualdade social. Para tanto é necessário que a sociedade como um todo perceba esse sentido da Aprendizagem e não sobreponha o valor do dinheiro à vida humana:

O desafio que é a aprendizagem hoje para nós, não só para o CESAM, mas para a sociedade de uma maneira geral [...] é fazer com que a lei, como tantas outras leis no país, [...] seja vista não como uma coisa odiosa no sentido que toda lei tem uma obrigatoriedade que possa ser penosa, mas como algo que nos ajuda a resolver e encaminhar tantas situações de miserabilidade, de injustiça que está muito presente no nosso país. Acredito que à medida que nós entendemos isso, que nós entendemos o espírito da lei, nós vamos abrir mão, como as empresas, nós como entidades e a sociedade como um todo, de valores que muitas vezes se sobrepõem à vida humana, à dignidade humana. [...] O valor do dinheiro, do lucro muitas vezes se sobrepõem a isso. E à medida que a gente acolhe, que a gente tem paciência e que a gente acompanha, isso faz a nossa vida modificar. [...] Todos nós somos verdadeiramente modificados pelas várias situações com as quais nós convivemos, que vão nos ajudando a entender que as oportunidades que nós temos precisam ser muito bem trabalhadas, vivenciadas para que na vida daqueles que nos são dados de presente, eles são muitos presentes para nós, e essa oportunidade ter acontecido aqui talvez seja a primeira e muitas vezes a única, mas que faz uma diferença tremenda na vida deles. (Diretor do CESAM)

Em síntese, os jovens conferiram importância ao Programa especialmente pela oportunidade que têm de adquirir vivência prático-profissional e de se inserir no mercado de trabalho. Aspectos referentes à formação cidadã, às relações sociais e ao crescimento pessoal também foram recorrentes em suas falas.

De modo geral, os educadores e outros entrevistados avaliaram a Aprendizagem como positiva, por razões semelhantes às dos aprendizes. A gestora da SRTE apresentou avanços e limites decorrentes da Lei da Aprendizagem, tais como a sua expansão e, em alguns casos, a precarização da Aprendizagem em determinadas instituições. O diretor do CESAM fala da necessidade de que a Aprendizagem seja entendida não como uma prescrição legal, mas como uma possibilidade de melhoria social e econômica de sujeitos historicamente excluídos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho, sobre a trajetória da Educação Profissional e da Aprendizagem Profissional, demonstrou que a mesma vem ocorrendo no Brasil desde o período Colonial, passando por diversas mudanças ao longo da história. Ao lado dessas transformações, percebem-se também continuidades, tendo em vista que o modelo de Aprendizagem atual veio incorporando algumas características dos períodos históricos anteriores.

Durante o período de vigência do escravismo no Brasil, que perdurou por mais de três séculos, percebe-se a predominância de uma educação profissional mais prática, centrada no saber fazer e desvinculada da educação escolar. Esse tipo de capacitação no trabalho era tratado de forma bastante discriminatória, sendo reservado aos escravos, pobres, órfãos e desvalidos da sorte. A característica assistencialista conferida ao ensino profissional perpassou os períodos Colonial, Imperial e início da República. Porém, a partir das primeiras décadas do século XX, com o início da industrialização no país e a crescente necessidade de formar trabalhadores fabris, mudou-se gradativamente essa conotação, passando a priorizar aqueles sujeitos que demonstrassem maior aptidão para o aprendizado profissional.

Nas décadas de trinta e quarenta, observa-se a expansão de debates e reformas educacionais, que tiveram desdobramentos na educação profissional, devido às mudanças sócio-econômicas vivenciadas no Brasil. Aos poucos, vai se observando a consolidação da educação profissional, embora essa modalidade de educação fosse ainda destinada, basicamente, para as camadas sociais menos favorecidas. Nesse contexto, em 1943, a Aprendizagem foi prevista na CLT, primeiramente para o setor da indústria e posteriormente para o comércio. Os Cursos de Aprendizagem eram ofertados pelo SENAI e SENAC, que capacitavam menores aprendizes para os referidos setores.

A partir das décadas de oitenta e noventa, ocorreram grandes mudanças tecnológicas e no mundo do trabalho, que levaram à reformulação da educação profissional, visando sobretudo o atendimento às demandas do setor produtivo. Em 2000, o modelo de Aprendizagem foi reestruturado com a criação da atual Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097/2000), havendo uma ampliação dos Contratos de Aprendizagem, pois todas as médias e grandes empresas passaram a ser obrigadas a contratar aprendizes. Além disso, houve a possibilidade de os Cursos de Aprendizagem serem ofertados por outras entidades, além daquelas vinculadas ao Sistema S.

Na atualidade, a Aprendizagem tem semelhanças com a que ocorria nas corporações de ofício, nas quais os aprendizes adquiriam vivências de uma profissão por meio do processo laboral e da imitação e vigilância dos mestres de ofício. Em ambos os modelos de Aprendizagem prática, os jovens apreendem saberes de naturezas diversas, que vão além dos saberes práticos, envolvendo inclusive o aprendizado das relações humanas. Outra similitude histórica é o público para o qual vem se destinando a Aprendizagem Profissional, composto por jovens de camadas sociais em vulnerabilidade, característica que se perpetua ao longo da história brasileira. Ainda assim, há de se considerar que ao acompanhar o curso dos tempos, com todas as subjacentes transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas, é evidente que o ensino do ofício no atual sistema de Aprendizagem foi se adaptando.

Um das características mais distintas da Aprendizagem Profissional na atualidade é que a mesma contempla, ao contrário de épocas anteriores, não só a prática profissional, como também aspectos teóricos mais amplos, relacionados ao mundo do trabalho e a diversos outros contextos que permeiam a vida dos aprendizes. Ainda, há de se considerar como um dos aspectos positivos da Aprendizagem o fato dela se constituir como uma Política Pública de Estado, regulamentada por Lei Federal, que não está submetida ao caráter temporário dos Governos, ao contrário de muitos Programas de Capacitação Profissional desenvolvidos nos últimos anos, que se caracterizaram pela transitoriedade.

O limite da duração diária das atividades da Aprendizagem é um dos pontos do Programa que necessita ser melhor debatido. Esse limite pode acarretar exaustão para o jovem, sobretudo, aos menores de dezoito anos, que ainda se encontram em fase de desenvolvimento, pois além de exercerem atividade laboral na empresa e de participarem da capacitação realizada na entidade formadora, eles devem freqüentar a escola formal e ainda ter tempo para o lazer e outras atividades. Os dados da pesquisa também mostraram que muitos aprendizes chegam a passar mais de quatro horas por dia no trajeto entre sua casa, escola e trabalho. Assim, tendo em vista esse acúmulo de tarefas/responsabilidades, sobra muito pouco tempo para o estudo e para se dedicarem ao lazer/esporte, tão necessários nessa faixa etária.

A jornada de até oito horas, no caso em que o aprendiz já tenha o Ensino Fundamental completo, é outro item questionável na legislação em pauta. Indaga-se por que os jovens aprendizes que cursam o Ensino Médio ou Superior não têm direito a uma jornada diária mais reduzida? Isso possibilitaria ao jovem maior tempo de dedicação aos estudos, o que poderia resultar em um aproveitamento escolar mais efetivo e em uma inserção profissional mais

qualificada, podendo favorecer sua ascensão sócio-econômica. É importante que haja uma preocupação com o prosseguimento dos estudos dos aprendizes, caso contrário, torna-se difícil ou inviável romper com o círculo de pobreza e exclusão do qual eles fazem parte. Esses são alguns pontos da legislação que merecem ser debatidos e repensados, com o intuito de aprimorar a Lei da Aprendizagem, que se encontra, ainda, em processo de consolidação.

Um importante papel nesse sentido vem sendo exercido pela SRTE-MG, que busca a promoção e consolidação da Aprendizagem em diversos aspectos e, principalmente, o aperfeiçoamento dos mecanismos de inserção social e produtiva dos jovens. Nesse trabalho são envolvidas as entidades formadoras (ESFLs e Sistema S), empresas e outros sujeitos ligados à Aprendizagem. Percebe-se também seu papel atuante com relação à fiscalização do cumprimento da Lei da Aprendizagem, que vem contribuindo para que Minas Gerais seja destaque no cenário nacional, em termos tanto quantitativos quanto qualitativos.

Ainda em relação à Legislação, considera-se que a carga horária das atividades teóricas possa ser bastante reduzida, já que a maioria dos Programas de Aprendizagem adota a carga horária mínima de 25% em relação ao total do Programa, como é o caso do CESAM. Ao levar em conta a definição de trabalho educativo como “[...] a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo” (BRASIL, 1990), pode-se indagar se a carga horária da Aprendizagem é coerente com esse princípio, que consta no art. 68, § 1º do ECA. Há também que se considerar a dinâmica da prática profissional, que constitui os demais 75% da carga horária do Programa. Ou seja, as exigências pedagógicas a que se refere o artigo supracitado devem ser postas em prática no ambiente profissional. No caso da presente pesquisa, é o que ocorre no ambiente da empresa CEMIG, onde os jovens são considerados como pessoas em desenvolvimento e recebem um tratamento diligente dos tutores e coordenadores do Programa.

Na análise dos dados das observações, verificou-se que a organização e a dinâmica de funcionamento do Programa do CESAM em parceria com a CEMIG são adequadas, atendendo às determinações da Lei da Aprendizagem. Nas aulas teóricas, percebeu-se uma diversificação de técnicas didáticas utilizadas, tais como aulas expositivas, trabalhos em grupo e individuais e excursões e visitas a ambientes variados, que contribuem para uma formação mais integral do jovem. Alguns educadores procuravam relacionar os conteúdos das disciplinas com o mundo laboral através de noções sobre posturas e relações profissionais adequadas e sobre legislação trabalhista e relacionada à Aprendizagem.

Nas aulas observadas, alguns aprendizes não demonstravam interesse pelos conteúdos teóricos, exceto nas aulas de Informática, Esporte e do Curso Básico de Capacitação. Em geral, eles não buscavam saber como esses conteúdos se relacionam com a prática, numa postura, algumas vezes, de depreciação da teoria. Os conteúdos tratados nas aulas teóricas envolviam, basicamente, tópicos de organização empresarial, matemática, legislação trabalhista, rotinas de trabalho e financeiras, informática, português, ética e cidadania e práticas esportivas e culturais. Como mencionado, essa formação tem uma carga horária mínima (cerca de 25%), mas que, ao longo de dois anos propicia noções da área administrativa, do trabalho, de aspectos tecnológicos, científicos, humanos e de cidadania, em conformidade com as Diretrizes da Aprendizagem, incluídas nas Portarias n. 615/2007 e n. 1.003/2008. Assim, ao se referir à carga horária do Programa de Aprendizagem, considera-se que ao todo o aprendiz cumpre 1.624 horas no total, sendo 1200 horas de prática e 424 de teoria, o que se constitui em um tempo considerável para a assimilação dos conteúdos teóricos e, principalmente, dos práticos⁴⁸.

Nas atividades práticas observadas, notou-se que os aprendizes realizavam na CEMIG tanto atividades gerais, comuns a todos eles, quanto tarefas específicas, de acordo com a ocupação ou área a qual seu tutor era ligado. Quando entraram na empresa foram treinados pelo tutor e após terem se capacitado para o trabalho, eles adquiriram mais autonomia.

Em geral, essas atividades propiciam o conhecimento de diferentes trabalhos na área administrativa, o senso de responsabilidade profissional, o trabalho em equipe, o aprendizado de regras de convivência e das relações interpessoais. Considera-se que as atividades práticas desempenhadas estão em sintonia com a proposta de formação de auxiliar de escritório/administrativo, cujo arco ocupacional consta no anexo I da Portaria 1.003/2008: Arco: Administração – Ocupações: a) Arquivista/arquivador; b) Almoxarife; c) Auxiliar de escritório/administrativo; d) *Office-boy/Office-girl*. As atividades práticas realizadas estão de acordo com o art. 6º do Decreto n. 5.598/2005, que define a formação técnico-profissional da Aprendizagem como “[...] as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 2005a).

Percebeu-se, através dos dados estatísticos e das entrevistas realizadas com os aprendizes, que a maioria atribuía importância ao Curso de Aprendizagem, enfatizando aspectos positivos, tanto ligados à prática, quanto à teoria. No entanto, constatou-se uma

⁴⁸ Nota-se que muitos Programas de Aprendizagem têm a duração de apenas um ano, sendo que a observação mencionada se aplica ao CESAM ou a outros Programas que tenham duração de dois anos.

maior afinidade com a prática. Eles percebiam a relevância do Programa, principalmente, pela experiência prática e pela possibilidade de entrada no mercado de trabalho, além dos aspectos de cidadania, social e pessoal. Para alguns aprendizes, a aprendizagem teórica não era muito interessante, o que na visão de um educador e um gestor podia se relacionar ao fato de que, na idade jovem, é difícil o entendimento da relevância da teoria, sendo papel da entidade formadora contribuir para essa compreensão.

Os educadores e os outros participantes avaliaram a Aprendizagem como positiva, por motivos semelhantes aos dos jovens. Os educadores enfatizaram alguns aspectos que necessitavam ser aperfeiçoados, tais como a integração entre teoria e prática e o dia da semana (sábado), no qual são realizadas as atividades teóricas. Ainda assim, há de se considerar que esse último caso está mais ligado a uma questão estrutural do Programa de Aprendizagem investigado, já que esse utiliza as mesmas salas de aula que o Colégio Salesiano, disponíveis para a aprendizagem somente aos sábados.

O diretor do CESAM mencionou ser imprescindível que a Aprendizagem seja compreendida não como uma obrigação legal, mas como uma possibilidade de avanço social. Considera-se essa questão importante, já que a forma como as organizações lidam com a Lei da Aprendizagem pode afetar a maneira como se conduz o processo da Aprendizagem, que para ser profícuo necessita de uma verdadeira conscientização de seu papel social.

Em relação às percepções dos participantes da pesquisa sobre as dimensões teóricas e práticas no Programa de Aprendizagem, pode-se afirmar que houve uma tendência, principalmente entre os jovens, de maior valorização da prática em detrimento da formação teórica. Na análise dos resultados da pesquisa quantitativa, constatou-se que a maior parte dos aprendizes e educadores atribuiu importância às atividades teóricas. Os tutores também conferiram relevância, mas afirmaram desconhecer tais atividades realizadas na entidade formadora. Os outros participantes opinaram, de maneira consensual, que a parte teórica era importante. Ao analisar os dados qualitativos, verificou-se também que muitos sujeitos atribuíram importância à formação teórica. Entre os entrevistados, constataram-se opiniões diversas sobre a sua importância, como demonstradas no capítulo 6. Merece atenção o exposto por alguns educadores, de que a teoria deveria se voltar menos para a formação humana e se ligar mais à prática laboral. Essa concepção, em parte, acaba por reforçar a super valorização da prática, em detrimento da teoria, desarticulando a formação teórica geral da formação técnica instrumental, o que pode ser reflexo de uma cultura pragmatista e utilitarista em que se vive. De qualquer forma, observa-se que os componentes práticos são ministrados de forma intensiva no Curso Básico de Capacitação. Esse curso envolve uma parte de prática

simulada de algumas tarefas que são desempenhadas nas empresas, tais como atendimento telefônico, manipulação de máquinas de xerox, fax, arquivamento, entre outros. Contudo, observa-se que o CESAM tem parceria com mais de 200 empresas, de naturezas e propósitos diversos, o que torna praticamente inviável o atendimento específico a demandas laborais tão múltiplas.

Por outro lado, as Diretrizes Legais da Aprendizagem recomendam que sejam ministrados, além de disciplinas vinculadas à formação profissional, conteúdos gerais, tais como ética, cidadania, meio ambiente, direitos humanos, esporte, cultura, entre outros. Pode-se observar que o Programa de Aprendizagem do CESAM vai ao encontro dessa concepção de educação integral, pois tem como objetivo não só capacitar o adolescente para o mercado de trabalho, mas também desenvolver o seu aprimoramento pessoal e intelectual e propiciar a sua participação solidária e cidadã na sociedade. Considera-se também que os princípios educativos mais gerais do CESAM têm relação com a compreensão de educação incluída no art. 1º da LDB de 1996: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Também não se pode deixar de considerar que os jovens aprendizes convivem cotidianamente com a teoria na escola formal, fato esse que pode contribuir para que muitos tenham a opinião de que seria adequado um mínimo de aulas teóricas na Aprendizagem. Nessa perspectiva, a parte teórica no Programa se constituiria como supérflua, já que a escola formal tem por objetivo a formação teórica, que contempla princípios semelhantes aos da parte teórica da Aprendizagem, como evidencia o art. 2º da LDB: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Diante disso, há de se questionar se a escola pública está cumprindo o seu papel educativo, porque se estivesse seria desnecessária a oferta de cursos com propósitos semelhantes aos seus e destinados ao mesmo público. Assim, abrem-se espaços para o desenvolvimento de estudos que avaliem se os Cursos de Aprendizagem não estariam suprimindo lacunas da escola, ou se novas possibilidades de organização curricular de fato poderiam ser mais efetivas⁴⁹.

⁴⁹ A título de aprofundamento dessa questão, considera-se que nos modelos de Aprendizagem de Portugal (ALMEIDA, 2005) e da França (FIDALGO, 1999), a formação do aprendiz se assemelha ao modelo brasileiro, ocorrendo em dois espaços: no centro de formação, por meio de aulas teóricas, e na empresa através de

Quanto à importância das atividades práticas, os dados quantitativos e qualitativos indicaram que a maior parte dos aprendizes lhes atribuiu mais importância, referindo-se ainda como muito positiva a experiência prático-profissional na CEMIG. Um número significativo de educadores declarou não ter muito conhecimento dessas atividades, o que revelou seus distanciamentos da prática, contudo, menos extremo do que por parte dos tutores em relação à teoria. A importância da prática foi consensual entre os tutores e os outros participantes da pesquisa, tal como demonstrado em detalhes no capítulo 6. Em relação à carga horária prática, os dados mostraram que a grande maioria dos atores pesquisados a considerava adequada.

Quanto à articulação entre atividades teóricas e práticas, os dados quantitativos demonstraram que mais da metade dos jovens e dos educadores consideravam que o aprendizado teórico era aplicado às atividades práticas. Os tutores não responderam essa questão, declarando não possuir informações sobre as atividades teóricas. Os outros entrevistados consideraram que era feita uma interlocução entre teoria e prática. Alguns aprendizes afirmaram que a integração entre as atividades teóricas e práticas ocorria por meio do acompanhamento feito pelo CESAM nas empresas e durante o Curso Básico Preparatório. Alguns educadores disseram que ela variava de acordo com a empresa e podia ser estabelecida com a atividade laboral de forma mais ampla. Outros educadores falaram que ocorria uma relativa integração, como em ocasiões de conversas/diálogos nas aulas, ou quando o jovem conferia importância à teoria e a aplicava na prática.

A maioria dos educadores afirmou que os conteúdos que ensinavam estabeleciam conexão com as atividades práticas. Já alguns deles, percebiam pouca relação, ou uma relação relativa, pois a disciplina ministrada estava mais relacionada ao ENEM e ao vestibular; a relação referia-se mais à formação humana; seus conhecimentos da prática eram insuficientes. Contudo, quando posicionados de forma mais ampla, os conteúdos que são voltados para as provas de vestibular e ENEM são coerentes com uma das Diretrizes Gerais da Aprendizagem que é “a contribuição para a elevação do nível de escolaridade do aprendiz” (BRASIL, 2007, p. 3).

atividades laborais. Contudo, há uma diferença em relação à parte teórica, pois naqueles modelos, o ensino teórico corresponde à escola formal. Isso possibilitaria uma motivação diferente aos jovens que podem obter diplomas de cursos técnicos, no caso do Ensino Médio, e se tornar formalmente habilitados em uma profissão. Além disso, seria evitada a sobrecarga ou repetição de conteúdos, como acontece no caso brasileiro. Considera-se que um Sistema de Aprendizagem, que possibilite uma real integração com a escola técnica de nível médio ou com a formação tecnológica de nível superior, seria um ideal para a educação profissional de jovens. Desse modo, o jovem teria a oportunidade de aumentar seu nível de escolaridade e obter experiência profissional, através de uma educação que integra a reflexão, o desenvolvimento intelectual, a teoria e a vivência, o saber fazer, a prática.

Notadamente, a variedade de percepções a respeito de teoria, prática e sua interação, decorre de compreensões distintas do que seja formação teórica e prática. A prática como foi inicialmente definida nesta pesquisa reporta-se às atividades práticas do trabalho realizado pelos aprendizes nas empresas, tratando-se, portanto, da prática profissional vivenciada por eles. No decorrer do processo de investigação e de análise dos dados, foram evidenciadas novas concepções de prática, ligadas ao futuro profissional dos jovens, ou seja, ao trabalho que irão exercer após a conclusão do Programa de Aprendizagem, além de um sentido mais amplo de prática que se relaciona a um universo mais geral do mundo do trabalho.

Na fase inicial deste trabalho, as atividades teóricas foram definidas como aquelas que os aprendizes participam na entidade de formação profissional, envolvendo conteúdos gerais e específicos, sendo esses últimos aqueles relacionados diretamente com a formação para o trabalho. A parte teórica foi compreendida pelos diferentes participantes da pesquisa, tanto como uma formação ampla, quanto uma formação especializada, que deve atender a cada função dos aprendizes em sua especificidade. Alguns sujeitos que expressaram essa última opinião compreendiam que o papel do CESAM na formação teórico-profissional se restringia ao ensino de condutas ou comportamentos e relações adequadas para o ambiente de trabalho, devendo envolver o ensino de práticas que são realizadas nas empresas. Percebe-se que a ênfase dada pelo CESAM à questão humana e comportamental é importante, visto que é necessário construir uma ponte entre o universo dos jovens aprendizes, pertencentes a contextos de vulnerabilidade social, e o ambiente empresarial, que envolve uma cultura organizacional repleta de costumes distantes dos seus. Assim, considera-se desafiador o papel que o CESAM desempenha, buscando inserir o jovem em um novo ambiente, ao mundo do trabalho e ao universo adulto, tarefa muito mais complexa do que um simples treinamento prático.

Considera-se que as atividades teóricas do Programa de Aprendizagem e de outras propostas de formação profissional devem promover uma formação mais abrangente para o mundo laboral. Isso porque existe uma tendência de que o trabalhador, ao longo de sua vida profissional, passe por diferentes atividades profissionais, sendo importante que desenvolva uma capacidade de adaptação, mas ao mesmo tempo tenha uma consciência crítica, a fim de que não se submeta à alienação de uma vida entregue à lógica mercantil. Sabe-se que essa proposição é um desafio, que se traduz numa educação integral, que leve em conta o homem como um ser teórico-prático, inteiro, sem dissociação entre o plano teórico, racional, reflexivo e o caráter ativo do sujeito. Essa unificação se constitui como uma verdadeira práxis, fundamental para a compreensão e a transformação da realidade.

7.1 Sugestões para Estudos Futuros

A análise dos aspectos teóricos e práticos da Aprendizagem constituiu-se como um estudo delimitado, em um contexto específico, abrangendo uma parte restrita de uma área vasta e com diversas possibilidades de estudos. Observa-se como necessária a realização de novas pesquisas para que ocorra a ampliação das percepções e interpretações sobre essa modalidade de educação profissional. Seguem-se alguns temas ou sugestões para o desenvolvimento de novos estudos acadêmicos:

- Estudo de casos múltiplos, tendo em vista a construção de uma base comparativa para o aprofundamento das temáticas trabalhadas nessa pesquisa.
- Limites, avanços e perspectivas da Lei da Aprendizagem;
- Estudo histórico sobre a Aprendizagem, com especial atenção ao período anterior e posterior à Lei n. 10.097/2000;
- Pesquisa comparativa entre os cursos de Aprendizagem oferecidos pelo Sistema S e os oferecidos pelas ESFLs;
- Questão de gênero e étnico-racial nos Programas de Aprendizagem;
- Contexto de jovens aprendizes com necessidades especiais;
- Currículo e materiais didáticos da Aprendizagem;
- Inserção no mercado de trabalho de jovens egressos de Programas de Aprendizagem;
- Tempo livre, cultura e lazer de jovens aprendizes;
- Histórico familiar de escolarização dos aprendizes e sua relação com o interesse/desinteresse pela teoria;
- Trabalho docente na Aprendizagem;
- Estudo sobre os Contratos de Aprendizagem em Minas Gerais, visando à compreensão do elevado número dos mesmos, em relação aos outros estados.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, maio/jun./jul./ago. 1997.

ALMEIDA, Maria Sidalina Pinho de. **O sistema de aprendizagem e a transição dos jovens da escola ao mundo do trabalho**. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARAÚJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. **O programa de aprendizagem: um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BARBOSA, Maria Simara Torres. **A profissionalização do adolescente aprendiz no limiar do século XXI**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Resolução n. 51, de 15 dez. 2003. Dispõe sobre a execução de programas de aprendizagem no âmbito do município de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 17 fev. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 74, de 13 de set. 2001. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda/.arqcon/.arqcon/74resol.pdf>. Acesso em: 30 set. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 16/1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 04/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 out. 1999b.

BRASIL. Decreto n. 5.598, de 01 dez. 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 jul. 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

BRASIL. Decreto n. 77.362 de 01 de abr. 1976. Dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 abr. 1976. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=123298>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.241, de 22 ago. 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 ago. 1927.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 set. 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

BRASIL. Decreto n. 1.313, de 17 jan. 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1891.

BRASIL. Decreto n. 439, de 31 maio 1890. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 maio 1890.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.622, de 10 de jan. 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.452, de 01 de maio 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 09 ago. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.091, de 15 de dez. 1942. Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de jul. 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25 nov. 2009.

BRASIL. Lei n. 11.180, de 23 set. 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm>. Acesso em: 19 out. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 10.097, de 19 dez. 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 01 de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

BRASIL. Lei n. 6.297, de 15 dez. 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 1975. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=123161>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 153, de 12 de fev. 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 fev. 2009. Disponível em:

<http://www.mte.gov.br/delegacias/mg/regimento_interno.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 1.003, de 04 de dez. 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 dez. 2008. Disponível em:

<http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20081204_1003.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 615, de 13 de dez. 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 dez. 2007. Disponível em:

<http://www.mte.gov.br/legislacao/Portarias/2007/p_20071213_615.pdf>. Acesso em: 26 set. 2009.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. p. 29-44.

BUIAR, Janaína Cristina; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Lei do jovem aprendiz: as séries metódicas e suas implicações na formação técnico-profissional do trabalhador. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2008, Belo Horizonte-MG. **Anais do I SENEPT**. Belo Horizonte: CEFET, 2008. Disponível em:

<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo18.pdf>. Acesso em: 17 out. 2009.

CENTRO SALESIANO DO MENOR. **Atuação em rede**. Disponível em:

<http://www.salesiano.g12.br/cesam/sobre_cesam.php>. Acesso em: 10 out. 2009a.

CENTRO SALESIANO DO MENOR. **Reconhecimento por parte da sociedade**. Disponível em: <http://www.salesiano.g12.br/cesam/sobre_cesam.php>. Acesso em: 10 out. 2009b.

COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS GERAIS. **Missão, visão e valores**. Disponível em: <www.cemig.com.br>. Acesso em: 10 out. 2009a.

COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS GERAIS. **História**. Disponível em: <www.cemig.com.br>. Acesso em: 10 out. 2009b.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 46 a 55, jan./abr. 2006.

COSTA, Sérgio Francisco. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. Brasília: Plano, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sônia Fleury (org.). **Reforma sanitária: em busca de uma teoria**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 47-60.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, dez. 2000c. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742000000300003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 02 jun. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.82, p.31-36, ago.1992.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar./maio 1993.

DURKHEIM, E. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto: Rés, 1997.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1962. 2 v.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302005000300017&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 07 nov. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 53-62, maio/jun./jul./ago. 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução à filosofia da praxis**. Lisboa: Antídoto, 1978.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal: República, trabalho e educação (1909-1942)**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Natal.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores IBGE:** principais destaques da evolução do mercado de trabalho nas regiões metropolitanas abrangidas pela pesquisa. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Retrospectiva2003_2008.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Principais destaques da evolução do mercado de trabalho nas regiões metropolitanas abrangidas pela pesquisa.** Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Retrospectiva2003_2006.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2009.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2008.

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

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4, 2007. Belo Horizonte. **Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação.** Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 1-21.

LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. Educação tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (org.). **Diálogos sobre o trabalho:** perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papyrus, 2005. p. 57-90.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 83-93, set./out./nov./dez. 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. O jovem no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 96-109, maio/jun./jul./ago. 1997.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MENESES, José Newton Coelho. A aprendizagem na oficina, entre a lei e a tradição: as câmaras e a preocupação com a aprendizagem dos ofícios mecânicos nas vilas mineiras. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 4, 2007, Juiz de Fora. **Anais do IV COPEHEMG**. Juiz de fora: UFJF, 2007. p. 1-15.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Missão, Visão de Futuro**. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/delegacias/mg/mg_missao.asp>. Acesso em: 10 out. 2009.

MINISTÉRIO do Trabalho quer mais 660.000 aprendizes em dois anos. **Informativo FECTIPA**, Belo Horizonte, jan./abr. 2009. Gerais a Fora, p. 4-5.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Escola média noturna e curso básico profissional**: um estudo de efetivação realizado com educadores e educandos aprendizes e trabalhadores em Belo Horizonte. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p. 1085-1104, out. 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. O trabalho do professor do ensino superior, no contexto da pós-modernidade. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA, 7, 2008, Buenos Aires. **Anais do VII Seminário REDESTRADO**. Buenos Aires: UBA, 2008. p. 1-22.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Therezinha de Freitas Rodrigues. **Estatística aplicada à educação**: descritiva. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.

PANDINI, Silvia. **A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná**: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PARENTE, Maria Pia. **Lei de Aprendizagem**: responsabilidade social na formação profissional do adolescente. São Paulo: Abrinq, 2004.

PAULA, Antonio Pacheco de. **Manual do colaborador salesiano na Inspeção São João Bosco**. Belo Horizonte: Cesap, 2005.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

POCHMANN, Márcio. Balanço de duas décadas do emprego no Brasil. **Formação**, Brasília, n. 6, p. 5-14, set. 2002.

POCHMANN, Márcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90. In: **Desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais**. 2 ed. Brasília: OIT, 2001. p. 27-39.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SADER, Emir. A refundação do Estado e da política. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 307-321.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SILVA, Carlos Eduardo Guerra. **Gestão, racionalidade e instituições no terceiro setor: dinâmicas da avaliação de serviços e da prestação de contas em ambiente de controle social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade FUMEC, Belo Horizonte.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. República, democracia e estado ultraliberal: novas facetas do controle e regulação sociais. In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. p. 2-8.

SOARES, Ozias de Jesus. **Para além de uma “incubadora de monstrinhos”**: a formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar, trabalhar, civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894)**: caminhos possíveis. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 238-371, maio/ago. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes; CARROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO TRABALHO E EMPREGO. **Aprendizagem**. Belo Horizonte: MTE, 2009. 14 slides: color.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VALADARES, Virgínia Maria Trindade. Saberes não escolares e saberes institucionalizados entre Portugal e Minas Gerais no século XVIII. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 4, 2007, Juiz de Fora. **Anais do IV COPEHEMG**. Juiz de fora: UFJF, 2007. p. 1-13.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – Modelo de Avaliação do Processo de Aprendizagem Prática

**Avaliação Prática Específica**

Adolescente Aprendiz _____

Empresa: _____ Setor _____ Admissão ____/____/____

Questionário 1 (Empresa)

- 1) Avalie o interesse e o compromisso do adolescente no desenvolvimento das atividades propostas do trabalho.

- 2) Avalie a disciplina, a responsabilidade e o cumprimento dos procedimentos e normas internas no processo de desenvolvimento profissional.

- 3) Avalie o cumprimento adequado do adolescente nos seus horários, e na assiduidade durante a rotina de trabalho.

- 4) Avalie a apresentação pessoal do adolescente.

- 5) Avalie o aproveitamento do adolescente na assimilação e desenvolvimento de atividades diárias.

Questionário 2 (Aprendiz)

1- Atividades de aprendizagem nas horas práticas executadas diariamente.

2- Teve prática de executar serviços externos? Se sim quantas vezes.

3- Você executa esforço físico nas suas atividades práticas com frequência? Quanto de peso diariamente e eventualmente você se esforça?

4- Algum dia você fez hora extra? Se sim quantas vezes? Se não, já pediram que fizesse?

5- Você fez rodízio de atividades em outros setores? Se sim, quais atividades você aprendeu e em qual setor.

6- Na sua opinião você está aprendendo uma profissão? Se sim, qual? Se não justifique sua resposta.

ANEXO B – Programa de Aprendizagem do Curso Auxiliar Administrativo⁵⁰



Curso: Aprendiz em Auxiliar de Escritório/Administrativo

Público participante: adolescentes, do sexo feminino e masculino, residentes no estado de Minas Gerais.

Perfil socioeconômico:

Adolescentes:

- com idade a partir de 14 anos;
- ambos os sexos;
- que se encontram em situação de vulnerabilidade em decorrência da pobreza, renda *per capita* familiar de até meio salário mínimo, e ou, privação (ausência de renda e precário acesso aos serviços públicos), e da fragilidade dos vínculos afetivos e de pertencimento social), conforme estabelecido no SUAS – Sistema Único de Assistência Social.
- matriculado na escola, cursando a partir da 7ª série do ensino fundamental.

Justificativa:

Nossa sociedade está passando por transformações tão rápidas e profundas, que é justificado dizer que estamos vivenciando o primeiro grande estágio da evolução biocultural da espécie humana desde a invenção da escrita (cf. Merlin Donald). Mudaram não só nossas respostas, mas também as perguntas, bem como, e principalmente, os próprios pressupostos de nosso conhecer e questionar.

Hoje, percebe-se, cada dia mais, como é difícil afirmar que conhecemos a “realidade”. Com efeito, esta é encarada em visão holística e sistêmica, como um todo, e em perspectiva não mais teocêntrica ou antropocêntrica, mas policêntrica. É vista como processual: ela não “é”, “torna-se” continuamente. Sob o impacto das teorias da relatividade, da incerteza e do caos, a realidade se nos apresenta como imprevisível.

Nessa ótica, percebemos melhor a complexidade dos desafios de nossa sociedade:

a) **Desafios socioeconômicos:** a centralidade de uma economia regida pela lógica da acumulação e concentração de bens nas mãos de poucos; crise financeira, fuga de capitais e dívida externa, o estímulo planejado ao consumismo, que atinge, de modo mais forte, os jovens; o desemprego estrutural; o tão lucrativo tráfico de drogas; a violência urbana; o neoliberalismo; a desumana exclusão de tantos seres humanos que ficam à margem dos avanços de nossa sociedade.

⁵⁰ Elaborado pelo CESAM tendo como parâmetros os seguintes documentos: 1. Material enviado por todos os CESAMs / 2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico / 3. Apostila “Largada para o futuro”: secretariado, administração, informática e cidadania / 4. Programa de aprendizagem elaborado pela ISJB / 5. Portaria 615 do Ministério do Trabalho e Emprego.

b) **Desafios no campo da ética:** a idolatria do dinheiro; a corrupção; os atentados à dignidade da pessoa, principalmente dos pequenos e fracos, dos pobres, das mulheres e das etnias discriminadas; a reduzida consciência política e democrática; a crise da família, hoje tão diversificada quanto aos tipos e funções; o subjetivismo e, conseqüentemente, a relativização da ética; a falta de referenciais sólidos.

c) **Desafios no campo das culturas:** a falta de acesso à educação formal como forma de múltipla exclusão; as violências contra as culturas dos oprimidos; a influência dos meios de comunicação social; o saber utilitário valorizado mais que a sabedoria; o descrédito das grandes instituições; o desgaste das militâncias.

d) **A banalização da vida:** o que tem como conseqüência uma acentuada perda de sentido da própria existência, uma angustiada solidão mesmo em meio ao barulho e à multidão, mercantilização dos valores e da vida.

Entretanto, o novo traz consigo também muito de enriquecedor: nova ênfase no valor da pessoa e da subjetividade, na corporeidade e emotividade, na importância do ambiente, do chão da vida; no respeito pelo diferente. Como reação a tantos abusos nessa área, vai-se esboçando uma visão mais coerente e sadia da sexualidade humana. A fé e religiosidade são beneficiadas de muitas maneiras: maior senso do provisório; opções feitas com maior responsabilidade pessoal; necessidade também para a religião hegemônica e seus ministros de cuidarem da qualidade dos serviços prestados.

Hoje percebemos na sociedade alguns fenômenos que exigiram, e urge cada vez mais, novas formas de organização e de planejamento institucional:

a) **Toda a economia está sendo mundializada.** Não há mais economia nacional. Bastaria apenas esse fenômeno para exigir profundas transformações nas organizações e instituições atuais.

b) **O sistema de controle na economia.** Diante da multiplicidade de novos produtos, vender é mais importante do que produzir; controlar o consumo é mais importante do que controlar a produção. O mundo, até então centrado na produção, assenta suas bases hoje na informação.

c) **A facilidade de comunicação.** Permite descentralizar a produção; a automatização possibilita diminuir drasticamente o número de trabalhadores na indústria, nos bancos, no comércio e em outros setores.

d) **A oferta de serviços autônomos.** Ser trabalhador hoje não é mais sinônimo de estar empregado. Por outro lado, há uma nova visão de recursos humanos, voltada mais para o desenvolvimento da pessoa.

e) **Qualificação, formação e garantia da empregabilidade.** Aliadas à maior qualidade de vida pessoal e grupal, são as grandes exigências que sindicatos e agremiações de categoria têm priorizado em suas pautas de reivindicações.

f) **A revolução tecnológica.** Introduziu uma mudança radical nas invenções tecnológicas. O mundo torna-se pequeno diante do poder da tecnologia.

Também a comunicação mudou profundamente. Processada pela tecnologia eletrônica de ponta, alterou nosso modo de viver e de ser. *“As novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. E alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na*

qual os pensamentos se desenvolvem” (Neil Postman). A escrita possibilitou determinada noção de verdade, determinado tipo de saber e, por conseguinte, de poder; a informática e a telemática estão reestruturando tudo isso (cf. Pierre Lévy). Por isso, não é exagero falar de um forte impacto produzido pelo atual mundo da comunicação.

E, no entanto, comunicação não é só isso. No sentido mais humano, profundo, comunicar é primeiramente comunicar-se – acolher e ser acolhido. Essa comunicação não envelhece, nem poderá jamais ser substituída ou superada.

Quais são as conseqüências dessas grandes mudanças para o mercado de trabalho?

A primeira conseqüência é que vivemos num mundo onde o emprego e até mesmo o trabalho passam por mudanças rápidas e profundas. Já não vale a pena preparar um jovem para ocupar um posto de trabalho, pois hoje esse posto de trabalho existe, mas amanhã já poderá ter desaparecido. O trabalho, enquanto emprego, está desaparecendo. O trabalho não está desaparecendo. O que está ficando escasso é a possibilidade de vender a própria força de trabalho. Já não se pode ficar esperando que alguém nos dê trabalho. Cada cidadão deve tornar-se o criador do próprio trabalho.

Outra conseqüência é a necessidade de se estar sempre aberto a aprender. Isso vai tão longe, que muitas vezes é preciso até desaprender para aprender. Quem não adquirir uma grande maleabilidade, uma capacidade de adaptação, corre o risco de estar sempre ameaçado de perder sua oportunidade de trabalhar.

O empreendedorismo, aliado ao *marketing* pessoal e à habilidade de negociação, é o caminho para quem precisa e deseja viver do próprio trabalho. Mas não basta ser um empreendedor criativo e bom para negociar. É preciso ter também habilidade administrativa. Um pequeno descuido pode ser suficiente para jogar por água abaixo o resultado de meses de trabalho. E tem mais: no Brasil, o governo descobre sempre novas formas de tirar dinheiro dos mais pobres. Como acontecia nas colônias do Império Romano, é preciso produzir muito para que seja possível colher ou recolher um pouco.

A Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000, veio dar nova ênfase ao tema da aprendizagem. Veio em boa hora, pois a Emenda Constitucional n.º 20/98 proibiu o trabalho do adolescente antes dos 16 anos. Essa Emenda não colocou nada para preencher o vácuo que causou, ou seja, o tempo ocioso da juventude na faixa etária de 14 a 16 anos. Necessitados de dinheiro e de ocupação, numerosos adolescentes tornaram-se presas fáceis nas mãos de marginais e traficantes de drogas.

Precisamos, porém, ficar atentos. Temos muita facilidade em deturpar as coisas. Uma lei que veio para favorecer os adolescentes, pensando inclusive no seu futuro, pode tornar-se um fruto amargo para eles. É muito fácil uma lei boa no seu espírito e nos seus objetivos dar lugar a algo parecido com o famigerado Programa do Bom Menino, que só não causou um mal maior aos nossos jovens porque durou pouco.

A lei 10.097 estabelece que o adolescente aprendiz⁵¹ deverá receber, no mínimo, o valor salário mínimo/hora, podendo, no entanto, acontecer condição mais favorável. Além disso, reduz para dois por cento a alíquota do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Vemos aqui um grande perigo. Hoje, mais que nunca, as empresas estão procurando reduzir custos. Há muitas tarefas que os adolescentes executam com mais rapidez e até mais perfeição que os

⁵¹ Seguindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, que aboliu o termo “Menor”, usaremos sempre a palavra adolescente. Além disso, também as crianças são menores. E crianças não podem trabalhar em nenhuma hipótese.

adultos. Se o adolescente tornar-se mão-de-obra barata para as empresas, muitas vão trabalhar com adolescentes, deixando desempregados os adultos, às vezes pais dos mesmos adolescentes. Sabemos que cabe aos pais manter os filhos e não vice-versa. O Cesam não vai entrar nesse jogo. Está disposto a dar sua contribuição para colocação de adolescentes no Programa de Aprendizagem, mas não concorda que seja mão-de-obra barata para as empresas.

Em seu artigo 430, a Lei 10.097 diz: “Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não **oferecerem cursos e vagas suficientes** para atender à demanda dos estabelecimentos, esta **poderá ser suprida** por outras entidades **qualificadas em formação técnico-profissional metódica**, a saber: [...]”

Aqui precisamos ficar atentos a vários detalhes.

1. O Cesam só pode trabalhar com o Programa de Aprendizagem se os Serviços Nacionais de Aprendizagem declarar que não dispõem de **cursos e vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos**. É necessário que o Cesam tenha uma declaração, por escrito, dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, dizendo que não dispõem de cursos e vagas suficientes para atender à demanda. Não podemos entrar num campo que não é de nossa competência.

2. Nenhum Cesam é entidade **qualificada em formação técnico-profissional metódica** nos moldes da Lei 10.097. Só devem atuar no Programa de Aprendizagem se forem obrigados pelo Ministério Público do Trabalho. Como não podemos brincar com coisa séria, isto é, não podemos fazer de conta que estamos profissionalizando adolescentes com teoria e prática metódicas, caso tenhamos que trabalhar com adolescentes aprendizes, devemos primeiro nos estruturar para isso.

3. É preciso que o Cesam e não a empresa assine o Contrato de Trabalho com o adolescente. Assim ele terá maior poder de exigência para a participação do aprendiz nas atividades teóricas que acontecerão ao longo de todo o tempo de vigência do Contrato de Aprendizagem. Também a empresa deve ser envolvida no contrato para que possibilite a aprendizagem prática e libere o adolescente para a aprendizagem teórica. Brevemente disponibilizaremos para os CESAMs um modelo de contrato aprovado pela assessoria jurídica da Inspeção São João Bosco.

Vale lembrar que os CESAMs já conhecem bem as implicações e os altos custos da contratação de adolescentes com o compromisso de acompanhá-los nas empresas conveniadas, nas famílias e na escola. Não é possível o ingresso e crescimento rápidos no Programa de Aprendizagem. É preciso um planejamento sério com critérios de acompanhamento e de avaliação.

Como está claro no parágrafo 4º do artigo 428 da Lei em 10.097, a formação técnica profissional caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em **tarefas de complexidade progressiva, desenvolvidas no ambiente de trabalho**. Vê-se logo que não é qualquer atividade que pode servir a um Programa de Aprendizagem. Aliás, o artigo 429 da CLT é claro quando diz que as empresas de qualquer natureza são obrigadas 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**. Portanto não é qualquer função que pode ser objeto de formação profissional, dentro dos critérios estabelecidos pela Lei 10.097. A rigor, seriam pouquíssimas as atividades desenvolvidas por adolescentes que poderiam ser objeto de um Programa de Aprendizagem. Ou será que as atividades de mensageiro, *office-boy* e auxiliar de supermercado são atividades

que encerram no seu bojo uma complexidade capaz de sustentar uma **organização em tarefas de complexidade progressiva?** Não nos parece.

Objetivos do programa:

1. Capacitar o adolescente aprendiz, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos em atividades administrativas/escritório, com sua inserção no mercado de trabalho.
2. Desenvolver no adolescente aprendiz valores e atitudes para que este possa aprimorar o seu desempenho profissional e pessoal, possibilitando, assim, a sua participação solidária e cidadã na sociedade.

Conteúdos do programa:

O Curso de Aprendiz de Auxiliar de Escritório/Administrativo será organizado conforme a regulação da formação inicial e continuada de trabalhadores, orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação e pelos Arcos Ocupacionais:

ARCO	OCUPAÇÕES	CÓDIGO CBO
Administração	Auxiliar de Escritório/Admin	4110-05

Conhecimentos: / ORGANIZAÇÃO

Serão organizados por módulos:

1. organização empresarial;
2. matemática financeira;
3. legislação trabalhista, tributária e empresarial;
4. rotinas trabalhistas e financeiras;
5. métodos e técnicas administrativas, arquivamento; protocolo, almoxarife e estoque;
6. informática;
7. leitura e escrita;
8. ética e cidadania;
9. práticas esportivas e culturais.

Competências pessoais que devem ser demonstradas pelos adolescentes aprendizes:

- iniciativa;
- saber trabalhar em equipe;
- relacionar-se com flexibilidade;
- capacidade de organização.

1- ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL

Competências:

- identificar o que é uma organização empresarial;
- identificar os diferentes tipos de organizações empresariais;
- identificar o papel social das empresas;
- identificar a função das organizações empresariais.

Habilidades:

- aplicar no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida as tecnologias associadas à organização empresarial;
- desenvolver ações de responsabilidade social nas empresas e organizações;
- elaborar estratégias de enfrentamento das questões relacionadas à organização empresarial;
- fazer uso dos conhecimentos organizacionais para explicar o mundo do trabalho e para planejar, executar e avaliar intervenções práticas;
- sistematizar informações relevantes para o desenvolvimento das organizações empresariais;
- aplicar métodos e procedimentos próprios das organizações.

2- MATEMÁTICA FINANCEIRA

Competências:

- identificar os problemas (compreender os enunciados, formular questões, etc.);
- procurar, selecionar e interpretar informações relativas ao problema;
- formular hipóteses e prever resultados;
- selecionar estratégias de resolução de problemas;
- interpretar e criticar resultados numa situação concreta;
- distinguir e usar raciocínios dedutivos e indutivos;
- discutir idéias e produzir argumentos convincentes;
- produzir textos matemáticos adequados.

Habilidades:

- ler e interpretar textos matemáticos;
- ler, interpretar e usar representações matemáticas (tabelas, gráficos, expressões, etc.);
- transcrever mensagens matemáticas da linguagem corrente para linguagem simbólica (equações, gráficos, diagramas, fórmulas, tabelas, etc.) e vice-versa;
- desenvolver a capacidade de usar a Matemática na interpretação e intervenção no real;
- aplicar conhecimentos e métodos matemáticos em situações reais, em especial em outras áreas do conhecimento;
- usar adequadamente a calculadora e o computador, reconhecendo suas limitações e potencialidades;
- usar adequadamente os recursos tecnológicos como instrumentos de produção e de comunicação.

3- LEGISLAÇÃO TRABALHISTA, TRIBUTÁRIA E EMPRESARIAL

Competências:

- reconhecer o sentido histórico da construção da legislação trabalhista brasileira, percebendo seu papel na vida do trabalhador em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio;
- compreender as leis e normas como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade, ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento tecnológico e científico com a transformação da sociedade;
- entender a relação entre o desenvolvimento das leis trabalhistas, tributárias e empresariais e o desenvolvimento econômico/social e associar aos diferentes problemas que se propõem solucionar;

- entender o impacto dessas leis na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidades:

- formular questões, com base na legislação vigente, a partir de situações reais e compreender suas implicações e aplicações;
- aplicar a legislação vigente no cotidiano do mundo do trabalho e no ambiente social;
- produzir relatórios adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões;
- usar elementos e o conhecimento das leis para diagnosticar e equacionar questões sociais.

4- ROTINAS TRABALHISTAS E FINANCEIRAS

Competências:

- desenvolver modelos explicativos para melhor compreensão das normas trabalhistas e financeiras;
- compreender e interpretar as rotinas trabalhistas e financeiras;
- identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a análise e interpretação de resultados referentes à aplicação das rotinas trabalhistas e financeiras;
- identificar e utilizar o conhecimento das rotinas trabalhistas e financeiras para aperfeiçoamento da prática profissional e da ação sobre a realidade.

Habilidades:

- apresentar gráficos quantitativos e qualitativos relacionados às rotinas trabalhistas e financeiras;
- prestar informações básicas sobre medicina ocupacional e segurança no trabalho, possibilitando o gerenciamento e a inter-relação das pessoas em seu ambiente social e profissional;
- usar instrumentos de medição para cálculos trabalhistas e financeiros;
- sistematizar informações relevantes para compreensão das rotinas trabalhistas e financeiras;
- usar e aplicar as normas trabalhistas e financeiras no mundo do trabalho e no ambiente social;
- sistematizar informações relevantes para compreensão de problemas apresentados na aplicação equivocada das normas trabalhistas e financeiras.

5- MÉTODOS E TÉCNICAS ADMINISTRATIVAS: ARQUIVAMENTO, PROTOCOLO, ALMOXARIFE E ESTOQUE

Competências:

- identificar a importância dos métodos e técnicas da administração como essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade, independentemente do ramo de atuação;
- caracterizar a estrutura organizacional da empresa, estabelecendo relações com o mercado de trabalho por meio das teorias da Administração;
- entender os princípios das técnicas administrativas e das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais a de planejamento, organização, gestão, trabalho em equipe, e associá-los aos problemas que se propõe resolver;

- entender a importância dos métodos e técnicas administrativas e das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho.

Habilidades:

- traduzir os conhecimentos adquiridos em práticas no mundo do trabalho;
- articular o aprendizado teórico e prático;
- entender o impacto dos métodos e técnicas administrativos e das tecnologias associados ao mundo do trabalho sobre a vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento econômico e a vida social;
- aplicar os métodos e técnicas adquiridos no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;

6- INFORMÁTICA

Competências:

- utilizar as ferramentas básicas da microinformática: *Microsoft Windows, Word, Excel e Powerpoint*, bem como suas configurações e formatações;
- identificar os principais equipamentos de informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelos;
- compreender as funções básicas dos principais produtos de automação da microinformática, tais como sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de textos, planilhas de cálculos e aplicativos de apresentação;
- conhecer o conceito de rede, diferenciando as globais, como a Internet, das que teriam finalidade de agilizar ações ligadas a atividades profissionais como as intranets;
- compreender conceitos computacionais, que facilitam a incorporação de ferramentas específicas nas atividades profissionais;
- reconhecer o papel da informática na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais, seja no mundo do trabalho ou na vida privada;
- reconhecer a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento nas diversas áreas.

Habilidades:

- utilizar o aplicativo *e-mail* e suas configurações básicas;
- utilizar forma adequada a Internet e suas ferramentas de aplicação;
- aplicar *softwares* no mundo do trabalho ou na vida privada;
- utilizar as ferramentas de comunicação, visando ao desenvolvimento pessoal e técnico.

7- LEITURA E ESCRITA

Competências:

- considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordo e condutas sociais;
- identificar a língua portuguesa como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, integração, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas;

- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Habilidades:

- compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- aplicar as tecnologias de comunicação e da informação no trabalho e em outros contextos relevantes da vida;
- articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos;
- entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento e na vida social.

8- ÉTICA E CIDADANIA

Competências:

- identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade;
- compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade como princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual;
- compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica;
- reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente;
- identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável;
- identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados ao desenvolvimento da sexualidade.

Habilidades:

- produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas;
- construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais como os vários grupos sociais;
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;
- construir a identidade social e política, de modo a ver o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o Poder Público e o cidadão, e também entre os diferentes grupos;
- julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde, coletiva e do ambiente.

9 - PRÁTICAS ESPORTIVAS E CULTURAIS

Competências:

- compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas;
- desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicado-as em suas práticas corporais;
- assumir postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão;
- reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate;
- analisar, refletir e respeitar as diversas manifestações de arte e cultura – em suas múltiplas funções – usadas por diferentes grupos sociais, étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se devem conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

Habilidades:

- promover e participar de atividades em grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
- demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo um melhor uso dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal;
- preservar as diversas manifestações de arte e cultura – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais, étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se devem conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

Público participante a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho

Serão atendidos adolescentes com idade a partir de 14 anos, de sexo masculino ou feminino, que se encontrem em situação de vulnerabilidade em decorrência da pobreza, com renda *per capita* familiar de até meio salário mínimo, de privação (ausência de renda e precário acesso aos serviços públicos), e de fragilidade dos vínculos afetivos e de pertencimento social, e matriculado no ensino formal, cursando a partir de 7ª série do ensino fundamental.

O assistente administrativo pode atuar tanto nas grandes empresas, que oferecem os melhores salários, como também nas pequenas e médias empresas e organizações dos setores primários, secundários e terciários. Nas capitais e nas cidades do interior, o setor público constitui-se numa alternativa de atuação.

O curso pretende contribuir para a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho por meio da aprendizagem, proporcionando aos adolescentes a elevação da sua qualidade de vida e o seu desenvolvimento profissional junto à comunidade.

As empresas que empregam o aprendiz exercem suas atividades nos mais variados ramos, tais como: empresas automobilísticas e subsidiárias, bancos, escritórios de advocacia, consultórios e clínica médicas, hospitais, empresas comerciais, escolas, faculdades, empresas e órgãos públicos, dentre outras.

Estrutura do programa/curso e duração em horas

Módulo	Conteúdo	Carga horária
Organização empresarial	<ul style="list-style-type: none"> • As organizações • Organizações e sociedade • Funções das organizações • Empregabilidade e trabalhabilidade • Serviços especiais 	4h 4h 4h 4h 4h = 20h
Matemática financeira	<ul style="list-style-type: none"> • A história da Matemática • Números, operações e frações; conjuntos e equações • Porcentagens, juros simples e juros compostos • Regras de três simples e composta • Razão, proporção, proporcionalidades entre grandezas 	8h 8h 8h 8h 8h = 40h
Legislação trabalhista, tributária e empresarial	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução Histórica das Leis e Normas Jurídicas • Conhecendo a Legislação Trabalhista Brasileira – C.L.T. • Conhecendo a Legislação Tributária Brasileira – IRPF, IRPJ, ISS, Simples Federal, PIS e Cofins • Conhecendo a Legislação Empresarial: cooperativas – aspectos societários, direito empresarial no Novo Código Civil, entidades sem fins lucrativos - associações comuns - religiosas – fundações - OSCIPs 	8h 8h 8h 16h = 40h
Rotinas trabalhistas e financeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Admissão de pessoal • Férias; licenças; faltas; suspensões • Benefícios • Contrato de trabalho • Demissão de pessoal • História do dinheiro • Sistema monetário • Movimentação bancária 	4h 4h 4h 4h 4h 4h 4h 4h = 32h
Métodos e técnicas administrativas: arquivamento, protocolo, almoxarife e estoque	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutamento e seleção de pessoal • Como organizar uma reunião • Da mecanização à automação • Organização, modalidades, tipos e modelos de arquivos • Métodos de arquivamento • Técnicas de protocolo • Recebimento de encomendas ou correspondências • Protocolo de correspondências expedidas e recebidas • Encaminhamento de correspondências abertas • Organização de um almoxarifado • Entrada de mercadorias • Saída de mercadorias • Noções de estoque mínimo • Rotação e armazenamento de estoque 	4h 2h 2h 4h 8h 4h 2h 2h 2h 2h 2h 2h 2h 2h 2h = 40h
Informática	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Windows XP</i> • <i>Word XP</i> • <i>Excel XP</i> • <i>Powerpoint</i> • <i>Outlook</i> 	20h 20h 24h 4h 6h

	• Ferramentas da Internet e Intranet	6h = 80h
Leitura e escrita	• As classes das palavras • Ortografia • Acentuação gráfica • Pontuação • Produção e interpretação de texto • Redação oficial e comercial	4h 4h 4h 4h 32h 22h = 70h
Ética e cidadania	• Eu, adolescência, família, religião, auto-estima, projeto de vida, sensibilidade e habilidades • Eu e a sociedade, protagonismo juvenil, superando riscos, liberdade, preconceito, socialização e comunicação, orientação sexual, namoro, drogas, a arte como expressão do pensamento, como ser líder • Posso melhorar o mundo, educação para valores, educação ambiental, educação alimentar, o trabalho voluntário • Direitos e deveres, cidadania e direitos humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente, política	16h 16h 12h 14h = 58h
Práticas esportivas e culturais	• Atividades: futebol, vôlei, peteca, basquete, teatro, dança, música, excursões	20h
Total de horas teóricas específicas		400h
Práticas esportivas e culturais	• Atividades: futebol, vôlei, peteca, basquete, teatro, dança, música, excursões	24h
Práticas e vivências na empresa		1 200h

Total de horas do curso: 1624 horas

Duração do Curso: 23 meses, incluindo as férias.

Definição e ementa do curso

1. Definição / PROPOSTA

O curso aprendizagem em auxiliar de serviços administrativos oferecido pelo Cesam foi concebido para atender às necessidades sociais e profissionais, proporcionando aos adolescentes a oportunidade de desenvolverem-se integralmente, ou seja, capacitando-se tanto nos aspectos técnicos quanto nos aspectos humanos, necessários ao profissional contemporâneo.

2. Ementa

Abordagem teórica da Administração, considerando a vivência do adolescente aprendiz na empresa, por meio de metodologia dinâmica.

Ações de aprendizagem prática a serem desenvolvidas no local de prestação dos serviços

1. Executar as funções de auxiliar administrativo:

- atendimento ao público;
- atendimento telefônico;
- organização de documentos por meio das técnicas de protocolo e arquivamento;
- controle de estoque;
- executar cálculos presentes nas rotinas trabalhistas;

- executar cálculos, tais como: juros e descontos para a concessão de benefícios;
- uso de ferramentas da Informática como suporte às operações organizacionais: digitação de textos, planilhas, criação de *slides*.

Infra-estrutura física:

-salas de aulas;
- cozinhas, cantinas;
- banheiros feminino, masculino;
- salas de reuniões;
- salas da equipe;
-biblioteca;
-laboratórios de Informática;
-auditórios;
- aparelhos de TV e DVD;
- *data-show*;
-quadras poliesportivas e campo de futebol;

Mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendizado

Acompanhamento:

- a) Acolhida: o adolescente que procura o Cesam passa por uma entrevista com uma assistente social. Nesse primeiro contato, tentamos entender sua realidade (pessoal, familiar e social) e mostrar-lhe como é a nossa proposta de trabalho.
- b) Entrevista: após a acolhida, é estabelecida com o adolescente uma data para que retorne ao Cesam e solicitado que traga uma série de documentos. Então será feita outra entrevista com a assistente social, um pouco mais longa e detalhada, na qual será possível conhecer melhor o adolescente. Com a entrevista, começa o processo de “ganhar o adolescente” para querer participar das oportunidades de formação que o Cesam oferece.
- c) Visitas às famílias: este processo inclui também a visita às famílias. Essa visita, feita por um educador, tem como objetivo principal conhecer a realidade vivida pelo adolescente. Além disso, começa aí o esforço de envolver, desde o início, a família no processo de formação do adolescente no Cesam.

Admissão no Cesam:

Aprovado nestes três processos, o adolescente será encaminhando ao **programa de aprendizagem:**

A carteira de trabalho do aprendiz é assinada no momento da matrícula no curso. O aprendiz realizará as atividades práticas em uma das empresas parceiras, e as atividades teóricas serão realizadas no Cesam.

Para ser inserido no mercado formal de trabalho, o adolescente deve apresentar a documentação exigida para a assinatura do contrato: carteira de trabalho, carteira de identidade, atestado de saúde, fotos 3 x 4 e declaração escolar. A assinatura do contrato será feita pelo Cesam, adolescente e seu responsável legal.

Acompanhamento do adolescente no local de trabalho:

O Cesam mantém convênio com empresas nos estados onde atua. Todo adolescente aprendiz é acompanhado por um educador do Cesam. O acompanhamento do adolescente aprendiz nas

empresas é um dos recursos fundamentais do processo educativo do Cesam. Esse educador visita mensalmente cada empresa conveniada e tem os seguintes objetivos:

- Orientar e apoiar o adolescente em seu processo de formação profissional. Identificado pelo educador algum problema (seja emocional, psicológico, familiar, social) é realizada uma reunião entre o educador, o adolescente e seu responsável legal, posteriormente o encaminhamento necessário para a rede pública de atendimento. Esse é um momento forte de acolhida tão valorizada no Sistema Preventivo de Dom Bosco.
- Verificar a adequação entre a teoria e a prática.
- Verificar sua pontualidade e assiduidade: mediante a folha de ponto na empresa e da folha de presença nas atividades teóricas no Cesam;
- Envolver os empregadores no processo de valorização (criação da auto-estima) e formação do adolescente. Aos poucos, a empresa vem sendo conscientizada da importância do trabalho educativo na vida do adolescente.

Avaliação:

Na teoria:

- participação nas atividades em sala de aula;
- conceitos em exercícios e trabalhos;
- cuidados com o corpo;
- presença nas aulas (pontualidade e assiduidade).

Na prática:

- capacidade de colocar em prática o aprendizado teórico;
- capacidade de organização;
- capacidade de planejamento;
- habilidade em resolver problemas;
- habilidade e competência de trabalhar em equipe;
- presença no local de trabalho (pontualidade e assiduidade);
- higiene pessoal;
- capacidade em tomar iniciativa;
- habilidade na sociabilidade.

Toda a teoria é devidamente documentada em diário de aula. Ao final de cada módulo, serão lançadas, em uma ficha de controle individual, as frequências e notas que, posteriormente, ajudarão a confeccionar o certificado:

- a) qualificação profissional, quando os módulos são concluídos com aproveitamento;
- b) atestado de frequência, quando, por algum motivo, o módulo ou a aprendizagem for interrompida.

A certificação será emitida considerando os seguintes tópicos:

- desempenho suficiente nas atividades práticas – empresa;
- desempenho suficiente nas atividades teóricas – Cesam.

O adolescente aprendiz poderá ser DESLIGADO do programa conforme as hipóteses firmadas pela Lei Nº 10.097/2000 e pelo Decreto 5.598/2005:

- desempenho insuficiente ou inadaptação;
- falta disciplinar grave;

- ausência injustificada à escola, que implique perda do ano letivo;
- a pedido do aprendiz.

Mecanismos de vivência prática do aprendizado

- visitas mensais dos educadores do Cesam às empresas parceiras, para averiguar se os conteúdos ministrados na teoria estão sendo desenvolvidos;
- reuniões dos educadores do Cesam com os aprendizes para averiguar quais atividades estão sendo realizadas pelos jovens;
- reuniões dos educadores do Cesam com o funcionário da empresa, responsável pela orientação e supervisão do aprendiz;
- apresentação de relatórios, estudos ou trabalhos sobre a participação do jovem em atividades cidadãs desenvolvidas na comunidade.

Mecanismos para propiciar a permanência dos aprendizes no mercado de trabalho após término do contrato de aprendizagem

1. criação de um banco de dados com o registro dos aprendizes que terminaram o curso com aproveitamento;
2. criação de um banco de dados com o registro de empresas que contratam adolescentes pós 18 anos, que passaram pelos cursos formativos do Cesam;
3. parcerias com instituições que desenvolvem cursos de qualificação e requalificação profissional;
4. realização de parcerias, com secretarias públicas, instituições de recrutamento e seleção, Sine, etc.

ANEXO C – Descrição de um Aprendiz sobre suas Atividades Práticas⁵²

BASICAMENTE AS ATIVIDADES EXECUTADAS SÃO:

- Admissão
- Termo de rescisão de contrato
- Rescisão complementar
- Carteira de trabalho
- Contra-cheque
- Arquivo

DOCUMENTOS QUE MEXEMOS:

- Freqüência
- Termo de opção de vale transporte
- Rescisão(x)
- Desligamento de empregado
- Contra-cheque(x)
- Comunicado de rescisão
- Atestado médico
- Termo de utilização(x)
- Termo de confidencialidade(x)
- Cartão BHBUS entre outros que nos for solicitado.

OBS: Basicamente todos os documentos mencionados acima chega até nos, e tiramos uma copia para arquivar na pasta da pessoa. Exceto os que estão marcados com X e os que vierem com 2 vias. Xerox fica arquivado aqui e original vai para ARK. Tudo que se mandar para ARK registrar, tirar xerox.

OBS: tudo o que mexemos tem controle que são através de protocolos e planilhas no computador.

ARQUIVOS:

Armário 1,2 e 3: Se arquiva tudo aquilo referente aos contratados

Armário 6: Arquivam-se documentos relacionados a MOT e TICKET

Alem dos "arquivos" mencionados acima arquivamos também:

- Termo de confidencialidade *
- Recibo de vale refeição*
- Comprovantes bancários*
- Ticket alimentação eletrônico
- Cartões ticket alimentação eletrônico
- Cartão ticket alimentação (empregado)

Obs: nos itens acima os que estão marcados com um * são arquivados em ordem alfabética e os outros em ordem que chegam.

⁵² Esta descrição foi cedida à pesquisadora por um dos aprendizes da empresa CEMIG e foi elaborada por ele como forma de se orientar na execução de suas atividades.

RESCISÃO DE CONTRATO:

- Chegou da shelt coloque a data do dia que chegou na entrada i(c)
- Mandou para o órgão coloque a data do dia que você mandou na saída i(e)
- Voltou do órgão coloque a data do dia que voltou na entrada 2(f)
- Quando mandar para shelt coloque a data do dia que você mandar na saída 2(d)
- Marque (x) nas cinco vias de rescisão em "assinatura do trabalhador" e quando tiver marque também na via de seguro desemprego (folha verde) e comunicado de dispensa (folha laranja)
- Depois de assinado pegar três vias da rescisão, canhoto do comunicado de dispensa.

CARTÃO BHBUS:

- Tire xerox, coloque o nome da pessoa na copia e arquive. Cartão original mandar para marialva.
- Não entregar rescisão se a pessoa não tiver trago o cartão bhubus
- Mandar para ark duas vias da rescisão + comunicado de dispensa. Uma via fica aqui para arquivar.
- Os comprovantes bancarios deverao ficar arquivados aqui, na pasta "recolhimento de rescisao" em ordem alfabetica, so ficara com o contratado 2 vias da rescisao, chave de conectividade e as duas folhas do seguro desemprego quando tiver, exceto a via de comunicado de dispensa.

CONTRA CHEQUE:

- Irá chegar da ARK contra cheques referentes a cada mês sendo adiantamento de salário e mensal.
- A Ana ira mandar uma planilha nela ira conter informação dos contratados, a gente salva e cria uma outra planilha excluindo algumas informações da planilha anterior.
- Permanecerá: numero pessoal, sigla, nome, inicio e fim de contrato e será acrescentado, data de entrega (dia em que o contra cheque chegou),e arquivado original (dia em que arquivamos na pasta)
- Chegou da ark: registrar na planilha / colocar / papezinhos lembretes / separar por órgão / encaminhar para área
- A medida em que os contra cheques forem chegando deixar acumular e quando tiver uma quantidade significativa arquivar na pasta dos contratados e sempre registrar o dia em que foi arquivado.

ADMISSÃO (FAZER BLOCOS):

- Ficha de inscrição
- Termo de opção de vale transporte
- 2 vias de contra to
- 2 vias aditivo
- Folha em branco (declaração de antecedentes criminais)
- 2 vias termo de utilização (500,510,530)
- Termo de confidencialidade

OBS: Quando pessoa vier assinar documentos sempre perguntar para ana de qual empresa a pessoa vai trabalhar.

APÊNDICE A – Roteiro de Observação das Atividades Teóricas e Práticas



PUC Minas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS TEÓRICAS – CESAM


- Quais métodos são utilizados para as aulas teóricas?
- Os alunos participam e mostram interesse pelos conteúdos/habilidades trabalhados em sala de aula?
- Os educadores procuram contextualizar e fazer uma interlocução com o mundo do trabalho e mais especificamente com as atividades práticas realizadas nas empresas? De que forma?
- Os alunos fazem indagações sobre a parte prática, ou seja, procuram saber como os conteúdos/habilidades veiculados pela parte teórica se articulam com a prática na empresa?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS – CEMIG

- Quais tipos de atividades são realizados pelos jovens aprendizes nas empresas?
- Como são desenvolvidas essas atividades?
- Como se dá o processo de orientação das atividades práticas?
- Os aprendizes procuram esclarecer dúvidas e pedem algum tipo de orientação aos tutores?

APÊNDICE B – Questionários Aplicados

Questionário Aplicado aos Aprendizes

 PUC Minas	PESQUISA “CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS” QUESTIONÁRIO Nº
Data de Aplicação: / /	
INSTRUÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> Leia atentamente as questões; Assinale somente uma alternativa por questão; Somente nas questões 10, 18 e 25, você pode assinalar mais de uma alternativa; Não deixe nenhuma questão sem resposta; Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o pesquisador. 	
OBSERVAÇÃO: Os dados aqui coletados são confidenciais e serão tratados estatisticamente. Assim, não serão divulgadas as respostas individuais, nem o seu nome.	
I – DADOS DO APRENDIZ	
1- Nome (opcional): _____	
2- Sexo: () feminino () masculino	3- Data de nascimento: / /
4- Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () viúvo(a) () outros	5- Possui filhos? () não () sim Quantos? _____
6- Bairro em que mora: _____	7- Município de residência: _____
8- Qual o tempo normalmente gasto por dia no seu trajeto de ida e volta entre casa, escola e trabalho? _____ hora(s) _____ minutos	9- Quantas conduções você usa diariamente para o seu trajeto de ida e volta entre casa, escola e trabalho? _____
10- Quais os meios que você utiliza para se deslocar para a escola e trabalho? () a pé () carona () ônibus () metrô () carro () moto () bicicleta	
II – VIDA ESCOLAR	
11- Estuda atualmente? () não () sim	12- Em qual rede de ensino você estuda? () Municipal () Estadual () Federal () Particular
13- Nível de ensino: () Fundamental () Médio	14- Série/ano: _____
15- Além do Curso de Aprendizagem do CESAM, você frequenta algum outro curso de formação profissional, informática ou idiomas? () não () sim Quais? _____	
III – FAMÍLIA	
16- Quantas pessoas moram na sua casa? _____	17- Quantas dessas pessoas trabalham? _____
18- Quem são essas pessoas que trabalham? () pai () mãe () irmã(o) () parente () madrasta () padrasto () outros	
19- Qual a renda total das pessoas que trabalham? () até 1 salário mínimo () acima de 1 salário mínimo até 2 salários mínimos () acima de 2 salários mínimos até 3 salários mínimos () acima de 3 salários mínimos até 4 salários mínimos () acima de 4 salários mínimos até 5 salários mínimos () acima de 5 salários mínimos	
20- Você é o chefe da família? () não () sim	
21- Você mora com seus pais ou responsáveis? () não () sim	22- Os pais ou responsáveis trabalham? () não () sim
23- Qual a escolaridade da sua mãe? () nenhuma () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo () ensino médio incompleto () ensino médio completo () ensino superior incompleto () ensino superior completo	
24- Qual a escolaridade do seu pai? () nenhuma () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo () ensino médio incompleto () ensino médio completo () ensino superior incompleto () ensino superior completo	

IV – DESPESAS
<p>25- Em quais dos itens seguintes você gasta a maior parte do seu salário (escolher até três opções)? <input type="checkbox"/> alimentação <input type="checkbox"/> vestuário (roupa, calçado, etc.) <input type="checkbox"/> telefonia/celular <input type="checkbox"/> educação <input type="checkbox"/> lazer <input type="checkbox"/> saúde <input type="checkbox"/> habitação/moradia (aluguel, prestação, etc.)</p>
V – PROGRAMA DE APRENDIZAGEM
<p>Instruções para as questões 26 a 30: Responda as questões a seguir, assinalando um dos números, situados entre as afirmações, que vão de 1 a 5. Se você concorda totalmente com a afirmativa da esquerda, marque o número 1. Se você concorda totalmente com a afirmativa da direita, marque o número 5. Se optar por posições intermediárias, assinale 2, 3 ou 4.</p>
<p>26- Para a sua formação cidadã e capacitação profissional, as aulas teóricas ministradas no CESAM são: pouco importantes <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 muito importantes – Justifique sua resposta.</p>
<p>27- Para a sua formação cidadã e capacitação profissional, a carga horária das aulas teóricas da Aprendizagem é: pouco adequada <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 totalmente adequada</p>
<p>28- O seu aprendizado nessas aulas é aplicado nas atividades práticas que realiza na empresa? pouco aplicado <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 totalmente aplicado</p>
<p>29- Para a sua capacitação, a carga horária de atividades práticas na empresa é: pouco adequada <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 totalmente adequada</p>
<p>30- Você considera que as atividades práticas que você realiza na empresa são: pouco importantes <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 muito importantes – Justifique sua resposta.</p>
<p>31- De uma maneira geral, você atribui importância ao Curso de Aprendizagem que faz no CESAM? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim – Por quê? (Breve depoimento).</p>

Prezado aprendiz, muito obrigada pela sua participação e colaboração, fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Para finalizar, você aceita participar das entrevistas que serão realizadas na segunda etapa desta pesquisa? não sim


Em caso afirmativo, por favor, informe os seguintes dados:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Questionário Aplicado aos Educadores

 PUC Minas	PESQUISA “CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS” QUESTIONÁRIO Nº
Data de Aplicação: / /	
INSTRUÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Leia atentamente as questões; • Assinale somente uma alternativa por questão; • Somente nas questões 6 e 14, você pode assinalar mais de uma alternativa; • Não deixe nenhuma questão sem resposta; • Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com o pesquisador. 	
OBSERVAÇÃO: Os dados aqui coletados são confidenciais e serão tratados estatisticamente. Assim, não serão divulgadas as respostas individuais, nem o seu nome.	
I – DADOS DO EDUCADOR	
1- Nome (opcional): _____	
2- Sexo: () feminino () masculino	3- Data de nascimento: / /
4- Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () viúvo(a) () outros	5- Possui filhos? () não () sim Quantos? _____
II – FORMAÇÃO	
6- Formação: () magistério nível médio () normal superior () pedagogia () licenciatura Qual? _____ () outras graduações Qual? _____	
7- Possui Pós-Graduação? () não () sim	8- Em caso afirmativo, especifique: () especialização () mestrado () doutorado
III – TRABALHO	
9- Nesta instituição, você atua como docente, ministrando: () conteúdos / disciplinas gerais do Programa de Aprendizagem () conteúdos / disciplinas específicas do Programa de Aprendizagem	
10- Qual é a sua carga horária de trabalho semanal nesta instituição? _____	
11- Há quanto tempo você atua como professor? _____ano(s) _____mes(es)	
12- Especificamente neste Programa de Aprendizagem você trabalha há quanto tempo? _____ano(s) _____mes(es)	
13- Você leciona em outra instituição? () não () sim	14- Qual nível ou modalidade você leciona na outra instituição? () educação infantil () ensino fundamental () ensino médio () ensino superior () aprendizagem profissional () curso técnico de nível médio () outros cursos de formação profissional Qual? _____ () outros Qual? _____
15- Você desempenha outras atividades na área educacional? () não () sim Quais? _____	
16- Você exerce outro tipo de atividade profissional? () não () sim Qual? _____	
IV – PROGRAMA DE APRENDIZAGEM	
Instruções para as questões 17 a 20: Responda as questões a seguir, assinalando um dos números, situados entre as afirmações, que vão de 1 a 5. Se você concorda totalmente com a afirmativa da esquerda, marque o número 1. Se você concorda totalmente com a afirmativa da direita, marque o número 5. Se optar por posições intermediárias, assinale 2, 3, ou 4.	
17- Para a formação cidadã e capacitação profissional dos jovens, as aulas teóricas ministradas nesta instituição são: pouco importantes () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito importantes – Justifique sua resposta.	

18- Para a formação cidadã e capacitação profissional dos jovens, a carga horária das aulas teóricas, prevista por lei, no Programa de Aprendizagem desta instituição é: pouco adequada () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 totalmente adequada
19- Você tem conhecimento das atividades práticas realizadas pelos jovens nas empresas? nenhum conhecimento () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 total conhecimento
20- Neste Programa de Aprendizagem, as atividades teóricas e as atividades práticas desenvolvidas nas empresas são: pouco articuladas () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 totalmente articuladas – Justifique sua resposta.

Prezado educador, muito obrigada pela sua participação e colaboração, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para finalizar, você aceita participar das entrevistas que serão realizadas, pessoalmente, na segunda etapa dessa pesquisa?
() não () sim


Em caso afirmativo, por favor, informe os seguintes dados:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Questionário Aplicado aos Tutores

 PUC Minas	PESQUISA “CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS” QUESTIONÁRIO Nº
Data de Aplicação: / /	
INSTRUÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Leia atentamente as questões; • Assinale somente uma alternativa por questão; • Não deixe nenhuma questão sem resposta; • Caso tenha alguma dúvida ou necessite de informações, comunique-se com a pesquisadora. 	
OBSERVAÇÃO: Os dados aqui coletados são confidenciais e serão tratados estatisticamente. Assim, não serão divulgadas as respostas individuais, nem o seu nome.	
I – DADOS DO TUTOR	
1- Nome:	
2- Sexo: () feminino () masculino	3- Data de nascimento: / /
II – FORMAÇÃO	
4- Nível de escolaridade: () até ensino médio () curso superior incompleto () curso superior completo – Qual? _____	
5- Possui Pós-Graduação? () não () sim	6- Em caso afirmativo, especifique: () especialização () mestrado () doutorado
III – TRABALHO	
7- Qual o cargo que você ocupa nesta instituição?	
8- Há quanto tempo ocupa este cargo?	
9- Descreva a função que exerce em relação ao Programa de Aprendizagem.	
IV – PROGRAMA DE APRENDIZAGEM	
Instruções para as questões 10 a 13: Responda as questões a seguir, assinalando um dos números, situados entre as afirmações, que vão de 1 a 5. Se você concorda totalmente com a afirmativa da esquerda, marque o número 1. Se você concorda totalmente com a afirmativa da direita, marque o número 5. Se optar por posições intermediárias, assinale 2, 3, ou 4.	
10- Para a capacitação profissional dos aprendizes, as atividades práticas realizadas nesta empresa são: pouco importantes () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito importantes – Justifique sua resposta.	
11- Para a capacitação profissional dos aprendizes, a carga horária das atividades práticas nesta empresa é: pouco adequada () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 totalmente adequada	
12- Você tem conhecimento do conteúdo das aulas teóricas ministradas aos aprendizes pelo CESAM? nenhum conhecimento () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 total conhecimento	
13- Nesse Programa de Aprendizagem, as aulas teóricas ministradas no CESAM e as atividades práticas desenvolvidas na empresa são: pouco articuladas () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 totalmente articuladas – Justifique sua resposta.	

Prezado tutor, muito obrigada pela sua participação e colaboração, fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Para finalizar, você aceita participar das entrevistas que serão realizadas pessoalmente na segunda etapa dessa pesquisa?
 () não () sim

Em caso afirmativo, por favor, informe os seguintes dados: Nome: / Telefone: / E-mail:

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



PUC Minas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Você está sendo convidado a participar da Pesquisa de Mestrado “Capacitação Profissional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre as Atividades Teóricas e Práticas em um Programa de Aprendizagem”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia Paula Elizabeth Nogueira Sales, com orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. O objetivo deste estudo é analisar as relações entre atividades teóricas e práticas, no âmbito da capacitação profissional de jovens, no Programa de Aprendizagem desenvolvido pelo CESAM, em parceria com a empresa CEMIG.

Para participar deste estudo, solicito a sua especial colaboração, que consistirá em responder a um questionário e conceder uma entrevista gravada sobre questões relacionadas ao Programa de Aprendizagem. A entrevista será realizada em data, horário e local previamente combinados. Seu depoimento poderá ser identificado por um pseudônimo, caso seja de seu interesse.

A mestrandia e a orientadora acima mencionadas ficarão constantemente autorizadas a utilizar, divulgar e publicar, para fins científicos, depoimentos, informações, documentos, eventuais fotos, ou outros materiais que você ceder às mesmas, sendo preservada sua integridade.

Elas estarão à disposição para fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo e também tirar dúvidas, por meio dos seguintes contatos:

Paula Elizabeth Nogueira Sales (mestrandia)
E-mail: paulaens@yahoo.com.br

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (orientadora)
E-mail: dorinhapuc@hotmail.com

Caso concorde em participar dessa pesquisa, por favor, assine a declaração de consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que fui informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Local e Data

APÊNDICE D – Roteiros das Entrevistas Realizadas



PUC Minas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Roteiro de Entrevista Realizada com Aprendizes

- 1) Como vocês avaliam a Aprendizagem para a sua formação como cidadão e como profissional?
- 2) Conforme disposições da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00), a Aprendizagem é dividida em atividades práticas e teóricas. Qual importância vocês dão a cada uma dessas atividades, ou seja, às atividades práticas e às atividades teóricas?
- 3) Conforme disposições da Resolução CMDCA n. 51/2003, da carga horária total cumprida pelo aprendiz, no mínimo 25% devem ser dedicadas às atividades teóricas e as demais 75% às atividades prático-profissionais. Vocês consideram adequada essa proporção? Por quê?
- 4) Como vocês vêem a relação entre as atividades teóricas realizadas no CESAM e as atividades práticas desenvolvidas na empresa?
- 5) Vocês acreditam que há uma integração entre essas atividades, de modo a favorecer que o aprendiz utilize na empresa o que aprende nas atividades teóricas e que a sua experiência prática seja abordada durante as atividades teóricas em sala de aula?
- 6) De modo geral, vocês consideram importante o Programa de Aprendizagem em que participam no CESAM e na empresa CEMIG? Por quê?
- 7) Considerando as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, vocês têm alguma observação?

Roteiro de Entrevista Realizada com Educadores

- 1) Como você avalia a Aprendizagem para a formação cidadã e profissional dos jovens?
- 2) Conforme disposições da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00), a Aprendizagem é dividida em atividades práticas e teóricas. Qual importância você atribui a cada uma dessas atividades, ou seja, às atividades práticas e às atividades teóricas?
- 3) Conforme disposições da Resolução CMDCA n. 51/2003, da carga horária total cumprida pelo aprendiz, no mínimo 25% devem ser dedicadas às atividades teóricas e as demais 75% às atividades prático-profissionais. Você considera adequada essa proporção? Por quê?
- 4) Como você percebe a relação entre as atividades teóricas realizadas no CESAM e as atividades práticas desenvolvidas nas empresas?
- 5) Você acredita que há uma integração entre essas atividades, de modo a favorecer que o aprendiz utilize na empresa o que aprende nas atividades teóricas e que a sua experiência prática seja abordada durante as atividades teóricas em sala de aula?
- 6) Você considera que os conteúdos que você ministra aos aprendizes têm relação com as atividades práticas na empresa? Por quê?
- 7) Você tem informação sobre o desempenho dos jovens nas empresas?
- 8) Considerando as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação?

Roteiro de Entrevista Realizada com Tutores

- 1) Como você avalia a Aprendizagem para a formação cidadã e profissional dos jovens?
- 2) Conforme disposições da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00), a Aprendizagem é dividida em atividades práticas e teóricas. Qual importância você atribui a cada uma dessas atividades, ou seja, às atividades práticas e às atividades teóricas?
- 3) Conforme disposições da Resolução CMDCA n. 51/2003, da carga horária total cumprida pelo aprendiz, no mínimo 25% devem ser dedicadas às atividades teóricas e as demais 75% às atividades prático-profissionais. Você considera adequada essa proporção? Por quê?
- 4) Quando o aprendiz entra na empresa, ele está preparado ou apto para o trabalho?
- 5) No decorrer do processo da Aprendizagem há melhoria no desempenho do aprendiz?
- 6) A que você atribui essa melhoria?
- 7) Quais funções são atribuídas ao tutor?
- 8) Considerando as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)