Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Suzana Silveira de Almeida

Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores

Duque de Caxias
2013

Suzana Silveira de Almeida

Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof.ª Dra Wânia Regina Coutinho Gonzalez

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

A447 Almeida, Suzana Silveira de.
Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores / Suzana Silveira de Almeida – 2013.
117f.

Orientadora: Wânia Regina Coutinho Gonzalez.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação de jovens e adultos - Teses. I. Gonzalez, Wânia Regina Coutinho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Suzana Silveira de Almeida

Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz:
uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovado em 11 de março de 2013.

Banca Examinadora:

_____
Prof.ª Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

_____
Prof.ª Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

_____
Prof.ª Dra. Laelia Portela Moreira
Universidade Estácio de Sá - UNESA

Duque de Caxias

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu grande amigo Carlos (in memória) que trabalhou anos na FEBF e acompanhou minha graduação, minhas andanças nas pós *lato sensu* e meu retorno a FEBF para o mestrado. Alguém que sempre acreditou em mim e me incentivou.

AGRADECIMENTOS

A *Deus* por ter me dado forças para suportar as pedras que apareceram no caminho e minha *família*.

Aos participantes *aprendizes, jovens e educadores entrevistados,* que se predispuseram a participar com boa vontade.

Aos amigos que me incentivaram a entrar neste processo e a permanecer nele, como a *galera do Tofú de Macaé,* aos amigos feito no *PROPED.*

Aos amigos(as) especiais: *Livia, Iza* e *Didi* que estiveram junto comigo em todo o processo. *Livia,* que vivenciou comigo o momento de renúncia difícil para fazer o curso, na busca do sonho, do novo, diferente e inovador, tornando-se minha amiga-irmã de infância e cúmplice da trajetória laboral. A *Iza* companheira de longa data que acompanhou minha caminhada desde a pós *latto sensu* enquanto participante do grupo de estudos do "Bonde da Coesa" ficando firme e forte junto na minha nova caminhada em todos os momentos e *Didi,* amizade iniciada no mestrado, demonstrando cumplicidade com trocas, pensamentos, leituras e atenção na minha trajetória acadêmica.

Aos mestres-amigos: *Henrique Sobreira* que me incentivou a ir atrás do sonho de cursar o mestrado e a *Helena Fontoura* que me apoio com sua praticidade me ajudando a nunca desistir.

A *CAPES* que me proporcionou ser bolsista neste processo, tendo a felicidade de encontrar alegria nas idas a congressos, conhecendo, aprendendo e compartilhando "educação, cultura e comunicação" e me dando base para fundamentar diversos conceitos nesta dissertação em contato direto com os teóricos como *Gadotti, Carlos Brandão, Peter Jarvis, Abicalil, Roberto da Silva, Stela Graciane, Renata Sieiro Fernandes, Marcio Pochamann,* e as *novas amizades constituídas nestas vivências* em eventos como o II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnologia em Florianópolis, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pesquisa Pós-Graduação em São Paulo, V Jubra em Recife, Conect em Salvador, Congresso de práticas pedagógicas no Chile, as Semanas de Educação nas Universidades do Rio de Janeiro, UERJ, UFRJ, dentre outros.

Um sincero muito obrigada e viva as diversas formas de "educações" proporcionadas pela educação formal, não formal e informal.

O medo global

“Os trabalhadores têm medo de perder o trabalho.
Os que não trabalham têm medo de nunca encontrar trabalho.
Quem não tem medo da fome, tem medo da comida.
Os motoristas têm medo de caminhar e os pedestres têm medo de ser atropelados.
A democracia tem medo de lembrar e a linguagem tem medo de dizer.
Os civis têm medo dos militares, os militares têm medo da falta de armas, as armas
têm medo da falta de guerras.
É o tempo do medo.
Medo da mulher da violência do homem e medo do homem da mulher sem medo.
Medo dos ladrões, medo da polícia.
Medo da porta sem fechaduras, do tempo sem relógios, da criança sem televisão,
medo da noite sem comprimidos para dormir
e medo do dia sem comprimidos para despertar.
Medo da multidão medo da solidão, medo do que foi, e do que pode ser,
medo de morrer, medo de viver.”.

(Romper o medo ... - Eduardo Galeano)

O mesmo medo que nos faz após perder uma partida repetir o discurso dos jogadores de futebol:

“... que importa é que o grupo está muito unido,
o negócio é levantar a cabeça e seguir em frente”.

(Susan Meotti)

RESUMO

ALMEIDA, Suzana Silveira. *Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz*: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Cultura Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

O presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos do programa de educação não formal Jovem Aprendiz, desenvolvido na Costa do Sol do Estado do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva dos jovens egressos e dos educadores. A investigação contempla a análise do Programa Jovem Aprendiz mediante a contextualização da Lei de Aprendizagem nº 10.097/00 e uma discussão teórico-conceitual acerca da educação não formal, de acordo com Gohn (2003, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2010) e Trilla (1993; 2008), autores que contribuem com a caracterização desse tipo de educação. No que tange à abordagem das políticas públicas para a juventude, Sposito e Carrano (2003) e Corrochano (2002; 2008a; 2008b) fundamentaram a análise do objeto da pesquisa e, com base nos estudos de Sennett (2006; 2009), são analisadas as características e a heterogeneidade do mercado de trabalho na atualidade. Os resultados revelam que os jovens egressos possuem sentimento de saudosismo e uma ampliação da visão pessoal de si e agradecimento pela passagem no Programa. Os impactos do Programa foram em torno das aprendizagens para a formação humana, dentre as quais destacamos a social (GOHN, 2010), englobando valores, ética, escolhas, o aprender a ser que envolveu postura comportamental, aprender a trabalhar em grupo, saber conviver, ouvir, comunicar-se, sugerir (liberdade), proatividade; incentivou os participantes a ter objetivos, comprometimento e amadurecimento. Os educadores pontuaram as aprendizagens teórica, cultural (GOHN, 2010) e o impacto por trabalhar com a(s) juventude(s) como descobrindo na prática do dia a dia a ser educador, aprendendo a lidar com as incertezas, o processo de humanização, socialização e a singularização, o processo de escuta e acolhimento, o aprofundamento na legislação que embasa o Programa, a importância do treinamento adequado e de ter um pedagogo gerindo a equipe multidisciplinar, o aprender a otimizar o tempo. Dessa forma, a pesquisa vai ao encontro das abordagens sobre a educação não formal que a contemplam como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação não formal. Lei da aprendizagem. Juventude(s). Jovens aprendizes. Educadores.

ABSTRACT

ALMEIDA, Suzana Silveira. *Non-formal education and the Youth Apprentice Program:* an analysis of the results by the look of youth and educators. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Cultura Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

This study aims to analyze the effects of a non-formal education Program developed in Costa do Sol, Rio de Janeiro from, the perspective of young graduates, both learners and educators. The investigation considers the analysis of Programa Jovem Aprendiz by means of contextualization of the Brazilian Learning Act no. 10.097/00 and a theoretical/conceptual discussion on Gohn (2003, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2010) and Trilla (1993; 2008) non-formal education that contribute to the characterization of this type of education. Regarding the approach to public policies for the youth, Sposito and Carrano (2003) and Corrochano (2002; 2008a; 2008b) founded the analysis of the research object, and based on Sennett's studies (2006; 2009), the labor market and the contradictions of capitalism are analyzed. The results show that youngsters are nostalgic and an extension of the personal vision of themselves and an grateful for the happening of the Program. The effects of the Program were on the learning for human education, social relationships involving values, ethics and choices, learning to be that involved behavior, learning to work in a team, knowing how to live together, listen, communicate, suggest (freedom), proactivity, avoiding mistakes, managing time, having goals and commitment, improved critical analysis, different look, maturation etc. The educators have pointed out the most significant learning, such as self-discovery in daily practice, learning how to deal with uncertainties, the process of humanization, socialization and singularization, the process of listening and welcoming, a more serious study of the laws that found the Program, the importance of appropriate training and of having an educationalist to manage the multidisciplinary team, and learning how to optimize time. In this sense, the research confirms Gohn's (2010) studies on non-formal education as a social, political, cultural and pedagogical process to educate for citizenship, a move towards freedom, democracy, emancipation and autonomy, because we are not ready and finished; on the contrary, we are continuously learning.

Keywords: Non-formal education. Brazilian learning act. Youth. Young learners. Educators.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de educação..... 17
Quadro 2 - (Novo) ProJovem – principais mudanças introduzidas em 2007..... 31
Quadro 3 - Programas para a juventude do governo federal – Brasil, maio de 2009..... 32
Quadro 4 - Faixas etárias da juventude..... 40
Quadro 5 - Estatísticas das cidades mais violentas na Costa do Sol..... 54
Quadro 6 - Detalhe dos participantes da pesquisa..... 71
Quadro 7 - Destaques de aprendizagens pelos jovens aprendizes..... 91

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CESEC	Centro de Estudos de Cidadania e Segurança
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPD	Comissão Nacional de População e Desenvolvimento
CONAP	Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional
Conjuv	Conselho Nacional da Juventude
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
CP	Conselho Pleno
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD	Digital versatile disc
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESFL	Entidade sem fins lucrativos
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBEN	Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

OIJ	Organização Internacional da Juventude
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNJ	Política Nacional de Juventude
PNPE	Programa Nacional de Estimulo 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
PROJEM	Projeto de Empregabilidade Estágio
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RH	Recursos Humanos
SENTRE	Secretaria de Trabalho e Renda de Macaé
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sistema S	Serviços Nacionais de Aprendizagem
SNJUV	Secretaria Nacional de Juventude
TV	Televisão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	**AS RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS PROFISSIONAIS PARA A JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**.....	17
1.1	**O surgimento da educação não formal**.....	17
1.2	**As configurações do capitalismo dos anos 90 no Brasil: O crescimento do Terceiro Setor como *parceiro* do Estado**.....	21
1.3	**De *"jovem problema"* para *"jovem cidadão"* e algumas reformas educacionais potencializando a educação não formal**	25
2	**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O QUE BUSCAMOS?**.....	35
2.1	**Educação não formal, *"salvadora da pátria"*?**.....	35
2.2	**Paradoxo da juventude: o círculo vicioso**.....	40
2.3	**Outros discursos e perspectivas, são possíveis?**	45
3	**UMA ANÁLISE DA LEI DA APRENDIZAGEM E DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ NA REGIÃO DO OURO NEGRO**.....	52
3.1	**A escolha pela região onde a Costa do Sol percebe o "ouro negro"**.....	52
3.2	**A Lei da Aprendizagem e o Programa Jovem Aprendiz**.....	55
3.2.1	O contrato de trabalho.....	58
3.2.2	Os conteúdos.....	59
3.2.3	A metodologia do Projeto Jovem Aprendiz.....	61
3.2.4	Os educadores.....	63
3.2.5	Processo de avaliação dos jovens.....	65
3.2.6	Motivos de desligamento do programa para o jovem.....	66
4	**POTÊNCIA DE SABERES RELATADOS PELOS JOVENS *"OURO NEGRO"***.....	69
4.1	**A metodologia escolhida para nossa pesquisa de campo**.....	69
4.2	**As contribuições do programa segundo os jovens aprendizes**.....	70
4.2.1	Tornar-se alguém. Saberes do/no cotidiano.....	71
4.2.2	O primeiro passo para uma carreira: estar preparado para desafios postos..	75
4.2.3	"Permitir que o passado fique para trás": da teoria para a *vida adulta*.....	79
4.2.4	Rumos a seguir – a escolha da profissão e o receio de ficar à deriva.....	80

4.2.5 "Talentos" críticos e gratos..... 82
4.2.6 A metodologia sob o olhar dos aprendizes..... 88
4.3 **As contribuições do Programa segundo os jovens educadores**..... 91
4.3.1 Descobrindo-se educador..... 92
4.3.2 Fase das incertezas..... 94
4.3.3 "Humanização, socialização e singularização" 96
4.3.4 A metodologia sob o olhar dos educadores..... 99
4.3.5 O tempo..... 101
5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 106
REFERÊNCIAS..... 111

INTRODUÇÃO

O Brasil tem sido considerado um país emergente e alcançou a 6ª posição na economia global em 2011. O petróleo (ouro negro), com a sua descoberta no pré-sal, tem surgido como potencializador desse novo *status* de país emergente, fazendo com que, entre outras situações, aumentasse a oferta de postos de trabalho.

Nesse novo contexto global, o mercado questiona se a educação formal tem formado mão de obra preparada para atender às suas necessidades. Uma vez detectado por grande parte do empresariado que isso não está acontecendo e que há um "apagão de talentos", criam-se políticas públicas para a(s) juventude(s) em que são feitas parcerias para que a educação não formal possa ser ministrada por instituições não governamentais.

Nesta pesquisa temos como objetivo central analisar os efeitos do programa de educação não formal[1] Jovem Aprendiz a partir da perspectiva dos jovens egressos e dos educadores. Nosso objetivo específico é descrever e analisar o Programa Jovem Aprendiz em uma instituição de educação não formal contextualizando a Lei da Aprendizagem à luz de conceitos relativos a esse tipo de educação (não formal), articulando a questões políticas, sociais e culturais dos diversos tipos de saberes relatados pelos egressos.

A juventude é tida desempenhando um papel de destaque especialmente no que tange à sua inserção no mundo do trabalho; por esse motivo centralizamos nossa pesquisa em jovens oriundos da cidade do "ouro negro[2]" e suas redondezas, na Costa do Sol, Região dos Lagos no Rio de Janeiro. Esses jovens são egressos do Programa Jovem Aprendiz, promovido sob a Lei da Aprendizagem, que visa à inserção de jovens no mercado de trabalho. A cidade de Macaé foi considerada a localidade que, em 2010, mais contratou jovens aprendizes, segundos dados da própria Secretaria de Trabalho e Renda de Macaé (SENTRE) (ACÁCIA, 2011).

O Programa Jovem Aprendiz, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), foi criado no Governo Lula pela Lei nº 10.097/00 e regulamentado pelo Decreto nº 5.598/05 e aborda a Lei da Aprendizagem Profissional. Embasado nessa lei, direciona a inserção de jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho: as empresas de médio e grande porte são obrigadas a ter

[1] No decorrer do texto aparecerá a expressão "não formal", enquanto outros autores utilizam "não-formal". Optamos pela primeira forma seguindo as regras vigentes, embora nas citações deixemos a forma escrita pelo autor.

[2] Refere-se à cidade brasileira de Macaé, o que será explanado no capítulo 2.

esses jovens inclusos em seus quadros funcionais por um período de até dois anos. A permanência na empresa é considerada a parte prática que a lei vincula a aulas teóricas.

Fica a critério da empresa a escolha da instituição para ministrar a capacitação teórica, desde que ela seja autorizada pelos órgãos fiscalizadores, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA). Essa instituição pode ser vinculada aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (*Sistema S*[3]) ou uma entidade sem fins lucrativos (ESFL); neste caso, atuam as organizações não governamentais (ONGs) reconhecidas legalmente para esse fim. Isso tem servido de estímulo para investimentos do e no Terceiro Setor; a educação não formal se articula à Lei da Aprendizagem, uma vez que esta permite que ONGs sejam responsáveis pela capacitação teórica.

Relacionar à Lei da Aprendizagem, que abre brecha para educação não formal, é tentar atuar nas lacunas existentes, visto que Sales (2010) afirma que possui um número reduzido de pesquisas sobre essa lei. O mesmo pensamento sobre a educação não formal é destacado por Gohn (2009), Trilla (1998, 2008), Garcia (2010) e Fernandes (2005, 2011, informação verbal[4]), afirmando que, mesmo sendo esta área sendo um campo *emergente* e tendo um *boom* nos últimos anos, há uma lacuna de pesquisas acadêmicas – e, consequentemente, de bibliografia – sobre a educação não formal, assim como sobre os jovens egressos provenientes desse campo, o que nos faz querer pesquisar mais essa área.

Gonzalez (2009, p. 6) compartilha a ideia desses autores ao afirmar que “a fragilidade pedagógica e a falta de acompanhamento de egressos continuam presentes no Terceiro Setor e, obviamente, devem ser superados”. Para a autora, é necessário que o Terceiro Setor seja objeto de mais pesquisas, especialmente com os egressos, buscando verificar, de acordo com as singularidades e o espaço social, a existência de potencialidades na construção de uma "relação com o saber", conforme conceito expresso por Charlot (2000).

Esta pesquisa se insere no Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, na linha de pesquisa “Educação, escola e sujeitos sociais”, eixo temático fundante de orientação em torno de estudos que proporcionam “visibilidade às ações

[3] As instituições do Sistema S compreendem os Serviços Nacionais de Aprendizagem (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]).

[4] *Programa Literatura e Educação:* “Educação Não-Formal - Memória de Jovens e História Oral” com Margareth Park entrevistando Renata Fernandes em Jun. 2011, UNICAMP. Reportagem Disponível no site: <http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/87SKUX9HK69U/> Acesso em: 25 jan. 2012.

educacionais desempenhadas pelo Terceiro Setor em nosso país", proposto nos estudos de Gonzalez (2009) sobre educação não formal.

Esta pesquisa teve enfoque predominantemente qualitativo. Utilizamos fontes bibliográficas como monografias e dissertações sobre a Lei da Aprendizagem – que ainda podem ser consideradas poucas na área. A legislação do Programa e dados documentais, como cadernos de formação dos educadores da ONG, foram fornecidos pela Fundação[5]. Também nos respaldamos nos teóricos que estudam as relações de educação não formal, as políticas públicas para juventude e as juventudes tentando se inserir no mercado de trabalho, dentre outros temas.

Além disso, a netnografia (também chamada "etnografia virtual"), foi utilizada para as entrevistas estruturadas com o grupo de jovens egressos. Segundo Gutierrez (2009), essa metodologia é indicada para pesquisar redes sociais *on-line* que interagem em diversos suportes, baseada no tipo de pesquisa etnográfica, proporcionando maior interação e rapidez ao processo, além de ser uma técnica relacionada diretamente ao tripé educação, cultura e comunicação. Destaca-se, também, que a utilização dos recursos tecnológicos é tida por Trilla (1993) como fortalecedor da educação não formal.

A autora desta pesquisa foi convidada por uma educadora ex-participante a fazer parte de um grupo em um *site* de relacionamento no qual há tanto jovens egressos como educadores da região da Costa do Sol. Disponibilizamos as perguntas nesse site pelo período de um mês e meio (de setembro a outubro de 2012), no qual todos egressos foram convidados a participar, enviando as respostas para o *e-mail* da pesquisadora.

Na pesquisa de campo, questionamos os jovens egressos dividindo-os em dois grupos: os aprendizes[6] e os educadores; procuramos saber de suas aprendizagens ao terem passado por um programa de educação não formal direcionado ao mercado de trabalho. Tivemos um total de 24 aprendizes e 6 educadores, totalizando 30 pessoas.

Com base na relevância mencionada e tendo em vista elucidar os objetivos desta pesquisa, adotamos quatro partes centrais para nossa abordagem ao tema proposto. Na primeira, conceituamos educação não formal, analisamos datas marcantes para sua afirmação

[5] A ONG que desenvolveu o Programa Jovem Aprendiz tem parceria com uma fundação que fornece capacitação para os educadores e o material didático para ser utilizado no curso teórico. Ressaltamos que, por motivos de ética da pesquisa, não revelaremos o nome da ONG nem da Fundação relacionadas ao Programa de que os jovens egressos fizeram parte, uma vez que, dessa forma, os participantes se sentiriam mais livres para analisar o Programa (LUDKE; ANDRE, 1986).

[6] Embora os jovens sejam ex-aprendizes, vamos utilizar a nomenclatura "aprendizes", como eles se referem a si mesmos. O mesmo se dá com os jovens educadores, que seriam ex-educadores, uma vez que não atuam mais no Programa.

como campo educacional nos apoiando em Trilla (1993, 2008) e Gohn (2003, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2010). Historiamos brevemente alguns pontos focais das políticas públicas para juventude no Brasil[7], enfatizamos a década de 90 como propulsora de mudanças, em especial no que diz respeito ao crescimento do Terceiro Setor na oferta de serviços educacionais, de acordo com Sposito e Carrano (2003), relacionando o Programa de que os egressos fizeram parte como uma dessas políticas.

Na segunda parte, Sennett (2006, 2009) nos auxiliou a perceber características na sociedade capitalista que exercem influências em programas como esse em que os jovens foram inseridos. Salientamos que, mesmo atuando numa sociedade capitalista, existem educadores empenhados na busca de uma educação emancipatória; frisamos as perspectivas positivas que são possíveis e como elas se articulam com o Programa de que os jovens egressos fizeram parte.

Na terceira parte, analisamos o motivo da região escolhida para pesquisa, a Costa do Sol, na busca do "ouro negro", com base em Corrochano (2002, 2008a, 2008b) e Charlot (2001, 2005, 2007). Passamos pela conjuntura em que o Programa Jovem Aprendiz, baseado na Lei da Aprendizagem, encontra-se inserido, apoiando-nos em pesquisas bibliográficas de Oliveira (2010); Sales (2008, 2010); Soares (2006) e Stenger (2009).

Na quarta parte, descrevemos nossa opção metodológica de campo e em seguida analisamos as falas dos entrevistados (jovens aprendizes e educadores). Buscamos traçar alguns paralelos entre documentos do campo, o que os teóricos mencionam sobre os limites e as potencialidades do campo da educação não formal, articulando o que consideram aprendizagem de/para a vida, apropriando-nos dos referenciais já citados.

Portanto, esperamos, assim como Fernandes e Garcia (2006, p. 1), que a pesquisa sirva de "apoio teórico para os trabalhos de instituições, associações, organizações que atuam nesse tipo de educação", auxiliando no crescimento desse campo e ajudando a trazer mais visibilidade sobre o cotidiano dessa modalidade de educação, em crescimento que merece ser mais explorado. Além disso, desejamos colaborar para que novas visões de campo possam ser estudadas, contribuindo para políticas públicas direcionadas com avaliações na área.

---

[7] Não temos como pretensão central analisar detalhadamente políticas públicas de trabalho para a juventude, apenas considerar em que condições surgiu o Programa Jovem Aprendiz. Também não se trata, neste momento, de avaliar se esse modelo é bem-sucedido ou não ou as relações entre as atividades teóricas e práticas no âmbito da capacitação e formação e educação para o trabalho; tampouco objetivamos aprofundar as questões sobre a fundação parceira da ONG envolvida em ministrar tal curso, ainda que os motivos que levaram ao crescimento do Terceiro Setor sejam fator desencadeador de muitas questões. Também não abordaremos os conceitos de Educação Social e Pedagogia Social. Mesmo não pretendendo adentrar nessas

1 AS RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS PROFISSIONAIS PARA A JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

1.1 O surgimento da educação não formal

Há vários tipos de educação; por isso Libâneo (2010) utiliza o termo educação(ões), mencionando que pode ser institucionalizada ou não. Esse conceito se fortalece nos pressupostos basilares presentes nos trabalhos dos estudos de P. H. Coombs e Ahamed (apud TRILLA, 2008), que propuseram três tipos de variáveis de educação: a formal, a informal e a não formal.

Embora, a princípio, Coombs tenha criado e popularizado o termo educação não formal, foi no final da década de 1960 que identificou-se a informal como sendo do mesmo campo da não formal. Somente após alguns anos de pesquisa, junto com seu parceiro Ahamed, criou a terminologia dos três campos de modalidade (GOHN, 2006), que se mantém até hoje, embora alguns investigadores continuem a não fazer distinção entre as duas áreas (não formal e informal).

Tomamos como exemplo pontual, as definições de cada tipo de educação mencionadas por Coombs, em especial a educação não formal – nossa ideia-força –, que foi destacada na obra de Trilla (2008, p. 32-33).

Quadro 1 - Tipos de educação

Autor	**Educação formal**	**Educação informal**	**Educação não formal**
COOMBS (apud TRILLA, 2008, p. 32)	"É um sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade."	"É um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio."	"É toda atividade organizada, sistemática, educativa realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis".

Fonte: Trilla, 2008, p. 32. Elaborado pela autora (2013).

discussões, todos estes itens estarão implícitos, pois privilegiaremos a Lei da Aprendizagem, seu surgimento e sua articulação com um programa de educação não formal.

Cada área tem sua especificidade. Há uma interface entre a formal, a não formal e a informal, que varia de acordo com o prisma analisado, ou seja, uma mesma situação de aprendizagem pode ser classificada em áreas diferentes. Na educação não formal, um elemento de importante diferenciação é a intencionalidade, como advertem Garcia (2009) e Trilla (1993, 2008).

A fim de compreender melhor os limites e as possibilidades desse campo emergente, surgem nomes como Fernandes (2005, 2011, informação verbal) Garcia (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2009), Gohn (2003, 2005a, 2005b; 2006, 2009, 2010) e Trilla (1993, 2008). Esses autores têm em comum a defesa da educação não formal como campo de possibilidades.

Gohn (2010) pontua que a evolução no campo da educação não formal vem antes das tipologias que lhe foram dadas: pensamentos que partiam de um olhar da educação social[8] numa perspectiva humanitária, filosófica e política. Por exemplo, no século IV a.C., o pensamento de Platão em relação à educação era contra a alienação, pela alegoria da caverna, que já era um prenúncio da educação não formal.

Segundo a autora, séculos depois (XVII) essa educação foi se reafirmando no pensamento pedagógico moderno, com Comenius, tendo como imperativo sua obra *Didacta magna*, com o *slogan* "Educar tudo a todos", com princípios pedagógicos, psicológicos e filosóficos. Depois, em 1746-1827, foi intensificado no pensamento pedagógico iluminista, com Pestalozzi criando um instituto para crianças órfãs das camadas populares.

Na perspectiva de Arantes (2008), as contribuições da década de 1930 nos Estados Unidos da América, com o pensamento pedagógico da Escola Nova de John Dewey, foram marcantes ao usar a expressão educação não formal. A autora afirma que a questão da formação humana no processo educacional está em prol de uma educação progressiva e de políticas democráticas. No Brasil, esse pensamento influenciou o Manifesto dos Pioneiros, com Fernando Azevedo e Anísio Teixeira (tido como discípulo de Dewey).

Para Trilla (2008), um fato decisivo ocorreu em 1935, com Makarenko, que é tido como destaque na Educação Social ao trabalhar com "moleques abandonados". Não obstante, esse mesmo autor frisa que, para marcos legais, como já aludido, são reconhecidos os estudos de Coombs como determinantes para pesquisas e incentivos nessa área, que começa a se "identificar com o nome" de não formal, que até então não tinha, pois era incorporado ao informal. Isso em 1967, com a International Conference on World Crisis in Education, nos EUA.

[8] Para mais informações, ver obras de Geraldo Caliman, Maria Stela Graciani e Roberto da Silva, entre outros.

Embora de 1967 até 1970 a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), com a coordenação de Coombs, tenha feito diversos trabalhos divulgando e prometendo o crescimento do campo, o termo educação não formal tornou-se popular no contexto educacional, com a culminação do documento da Unesco destacando a necessidade de desenvolver meios educativos além dos escolares. Mas foi apenas em 1970 que se deu a consolidação do conceito; a educação não formal passou a ser validada como área do conhecimento pedagógico e, em 1975, a terminologia educação não formal passou a ser observada no plano internacional, mediante a obra de Trilla; em 1980, suas pesquisas despontaram (GARCIA, 2009; TRILLA, 2008).

O termo educação não formal não foi aceito prontamente, o que causou grandes debates no meio, pois a escola tem uma legitimação consagrada que lhe propicia que tenha políticas públicas específicas para suas necessidades, por ser autora de uma forma de saber soberano; enquanto isso, os outros saberes, considerados renegados, são destinados a outras secretarias, como a do trabalho ou a dos esportes. O Programa Jovem Aprendiz fica sob a tutela do MTE[9].

Fávero (2007) lembra a dificuldade de conseguir conceituar adequadamente "educação não-formal", assim como categorizar convenientemente suas diversas expressões em uma tipologia. Esse termo ainda não é o ideal, por dar a entender que é contra a escola, mas ainda é o melhor a usar, dentre as opções que apareceram até o momento (GARCIA, 2003, 2008, 2009; FERNANDES, 2011, informação verbal). Até hoje "não se tem clareza sobre o que a educação não formal pode abarcar e (...), como também uma 'definição' conceitual do termo, fato que ainda traz discussões e aponta a necessidade de estudos e pesquisas" (GARCIA, 2009, p. 93).

Gohn (2010) cita alguns sinônimos dados à área: não escolar, extraescolar, educação alternativa, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação popular, educação comunitária, educação sociocomunitária, educação integral, educação cidadã, educação social e educação permanente. Mas, para a autora, cada um deles tem sua especificidade; dessa forma acabam sendo indevidos para denominar o que o não formal pode abarcar.

No decorrer dos anos, foram se criando debates, entre os autores do campo, sobre qual seria o termo mais apropriado para defini-la, vindo a ser explícitas essas contradições nos documentos oficiais. Por exemplo: a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP -

[9] Por exemplo: na pesquisa de Sposito e Carrano (2003), dos 30 programas analisados apenas 05 eram vinculados ao Ministério da Educação; dois eram do MTE e o restante era de outros ministérios. Esse fato relatado a pulverização dos programas nos diversos ministérios.

Conselho Pleno - nº 1, de 15 de maio de 2006 (CNE/CP nº 1 de 05/06), do curso de Pedagogia, opta por utilizar contextos, espaços "não escolares", em detrimento de mencionar "educação não formal". Isso parece apontar para a mesma corrente que ressalta o "não" como soando uma oposição à educação formal, suas formalidades e legislações. Assim, para evitar essa confrontação, alguns autores optam por utilizar o termo empregado pelo parecer.

Fávero (2007) traz um aspecto histórico significativo e elucidativo da educação não formal que nos ajuda a entender melhor a base da Lei da Aprendizagem. Para ele, a educação não formal foi se firmando depois da Segunda Guerra Mundial, em 1945; três fatos fundamentais oportunizaram isso: a explosão pela demanda escolar, pelo menos no Primeiro Mundo; a escola como aparelho reprodutor do Estado, de acordo com as teorias de Bourdieu e Establet e de Althusser; a eficácia da escola foi questionada para a formação de recursos humanos[10].

Essa conjuntura fez com que a educação não formal cada vez mais despontasse como área do saber justamente pela crise da modernidade, especialmente nos países subdesenvolvidos – hoje ditos em desenvolvimento[11]. Mesmo após o período da Revolução Industrial e com a imersão num mundo globalizado, muitos fatores se anexam a esse contexto, como o processo de urbanização com a migração rural-urbana, gerando famílias menores; a reorganização da estrutura familiar burguesa, alterando as formações familiares, o que também diminuiu o número de filhos; a entrada da mulher no mercado de trabalho; em virtude de questões de trabalho, muitos optam por viver longe dos demais parentes (fato muito mencionado pelos jovens egressos desta pesquisa); outra concepção de espaço coletivo (ruas, praças), que privilegia a solidão para fugir da violência, gerando insegurança (GOHN, 2010; TRILLA, 1993, 2008; GARCIA, 2003, 2008, 2009).

Em síntese, a lacuna ocasionada pela crise da/na escola pelos "milhares" de funções que lhe eram atribuídas (demandas de cuidado, socialização, formação, ambiente seguro, local para ficar longe da marginalidade, capacitação de profissionais qualificados para o mercado) ocasionou o seu descrédito, que foi de certa forma suprida pela "cultura em geral" como mencionou Fávero (2007), e nesse aspecto a educação não formal desponta como atuante nessa lacuna (GOHN, 2005).

[10] O item 3 é a base da Lei da Aprendizagem.

[11] O Brasil é considerado na mídia como um "país emergente" na economia global. Dentro dessa perspectiva, a Lei da Aprendizagem se intensifica com perspectivas cada vez maiores do aumento de número de jovens aprendizes.

A expressão “educação não formal” surgiu junto ao campo pedagógico concomitantemente a muitas críticas à escola por parte de diversos setores da sociedade. Dentre eles podemos citar a assistência social, áreas de saúde, cultura e o próprio setor pedagógico, dentre outros que afirmavam que tanto a escola quanto a família estavam impossibilitadas de responder às demandas contemporâneas (GARCIA, 2008, 2009; TRILLA, 1993, 2008).

Vale salientar que Garcia (2008) menciona que Coombs, em parceria com a Unesco, ratificou o pensamento de que a educação não tem possibilidade de responder às demandas ditas amplas e genéricas. Devido a isso, programas e propostas alternativas de ensino deveriam ser estimuladas, especialmente dentro do sistema de “educação permanente” que “passou a legitimar e valorizar outras maneiras de educar e educar-se. E, por fim, a compreensão e aceitação de que o meio também educa” (GARCIA, 2008, p. 69).

Dessa forma, podemos dizer que optamos por utilizar o termo educação não formal ao direcionar nossa pesquisa para o Programa Jovem Aprendiz, possibilitando que verificássemos o que o meio trouxe para os jovens egressos de aprendizagens, pois a educação não formal tem sido utilizada como instrumento principal para medidas de políticas públicas especialmente com ênfase na juventude e na preparação para o mercado de trabalho, como é o caso do Programa Jovem Aprendiz (que na nossa pesquisa é ministrado por uma ONG com apoio de uma fundação).

1.2 **As configurações do capitalismo dos anos 90 no Brasil: o crescimento do Terceiro Setor como “parceiro” do Estado**

A reestruturação capitalista começou na década de 1970, instrumentalizando o Terceiro Setor[12]. Alegava-se que o Estado era tido como centralizador e corrupto; não dando conta de suas funções, foi sendo considerado incapaz, ineficiente, devido à sua suposta burocracia; em função de sua estrutura sobrecarregada, far-se-ia necessário reduzir os custos, e um dos setores em que os investimentos deveriam ser revistos era nas políticas públicas de cunho social, ou seja, o Estado foi delegando suas responsabilidades para outras instituições

[12] Primeiro Setor é o Estado; o Segundo Setor é o mercado, constituído pelo conjunto das empresas que exercem atividades privadas lucrativas, como as indústrias; o Terceiro Setor é formado por associações voluntárias, sem fins lucrativos, como as ONGs (MONTAÑO, 2002).

(MONTAÑO, 2002; SILVA, 2011). Por isso, medidas foram tomadas para que, “de produtor de bens e serviços, o Estado passasse a coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil”, conforme relata Silva (2011, p. 106).

Havia outros interesses como pano de fundo da “legalização da educação não formal”. A partir dos anos 1970, algumas universidades americanas, a pedido da Unesco e do Banco Mundial (BM), motivadas por razões políticas e de segurança mas que fundamentavam as preocupações internacionais com o discurso da eliminação da pobreza, com justificativas humanitárias para os países pobres, incentivaram a participação da sociedade civil em ações educativas não formais. A educação não formal surgiu enfaticamente como estratégia para o enfrentamento da questão social (SILVA, 2011).

Na década de 1980, em decorrência do modelo de desenvolvimento econômico do Brasil, apoiado pela industrialização que avançou na estruturação do mercado de trabalho, tivemos as configurações do capitalismo que atingiram diretamente as mudanças tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho, como as reformas voltadas para os processos de globalização da economia e a crise do emprego, que acabaram ancorando tanto as políticas públicas como as educacionais, com o olhar gerencial do mercado (POCHMANN, 2004, 2013, informação verbal[13]).

Cabe frisar que a Constituição de 1988 deu base para a Lei da Aprendizagem. Montaño (2002) e Pochmann (2004, 2013, informação verbal) compartilham a ideia de que é vendido o discurso de “constituição cidadã”, mas que acaba sendo praticada a “constituição do cidadão-cliente”, uma vez que possui o discurso de que a família, a sociedade e o Estado são “convidados” a se tornar responsáveis solidariamente. Segundo esses autores, minimiza-se o papel do Estado e transferem-se as responsabilidades estatais para o Terceiro Setor, por exemplo, a ordem hierárquica: a família, depois a sociedade e, por último, o Estado, que aparece de forma mínima como assegurador dos direitos sociais, que incluem educação, profissionalização e cultura.

Depois o país vivenciou um período difícil, de estagnação econômica e desestruturação progressiva do mercado, advindo da crise da dívida externa, além da implementação do neoliberalismo em 1990 e do fortalecimento do processo de globalização da economia (POCHMANN, 2004, 2013, informação verbal).

Em vista disso, Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003) afirmam que, devido à reorganização do capitalismo nos anos 1990 e decorrentes de políticas neoliberais voltadas à

[13] Apresentação do Marcio Pochmann, et al na mesa 1: Há uma crise na oferta de mão de obra no Brasil? No Seminário agenda social do trabalho Rio 2013, no Rio de Janeiro organizado pelo CEAT Brasil.

privatização e descentralização, e em virtude da substituição do conceito de bem-estar social, foram realizadas “parcerias de organismos públicos e privados para implementação de programas educacionais com vista à inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho”; desde 1996 as ONGs têm servido de mola mestra na política pública de Educação Profissional do TEM, em seu Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR).

Tais mudanças começaram a ser implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995 a 2002 – por meio de uma reforma da administração pública, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, baseado “na premissa de que o Estado, na forma como estava constituído, representava um entrave ao processo de fortalecimento da economia de mercado” (SILVA, 2011, p. 106). Essa premissa de reconstruir o Estado garantiu seu papel “complementar ao mercado, tanto na coordenação da economia quanto na busca da redução das desigualdades sociais” e culminou na ênfase do voluntariado.

Montaño (2002) afirma que as transferências de responsabilidade para o Terceiro Setor surgiram com o discurso de que está chamando a sociedade para participar, mas na verdade é a privatização dos serviços sociais, ou seja, são parcerias visando a que o Terceiro Setor se desenvolvesse e consequentemente auxiliasse nas questões sociais, dentro de princípios dos padrões neoliberais.

Nessa época ocorreu o enfoque na legitimação dos saberes, a educação não formal se enveredou no mundo do trabalho devido às mudanças econômicas, sempre ampliando os conteúdos programáticos e curriculares da escola. Desse modo, o Estado contou com *parcerias*, criando instituições paralelas à escola que se responsabilizassem pela adequada formação requerida pelo mundo do trabalho, conforme discorreu Soares (2006), o que não nos parece muito diferente dos nossos dias.

As ONGs começaram a atuar nessas lacunas em que o Estado era visto como incapaz de resolver. Nessa época, no Brasil as ONGs passaram a aparecer na mídia e começaram a fazer parte do vocabulário da sociedade. As ONGs se proliferaram tanto que não temos como mensurar o quantitativo de entidades em atuação no País, especialmente devido à diversidade de interpretações conceituais do tema.

O crescimento dos espaços privados e das organizações voluntárias se deu em virtude das parcerias de políticas sociais de caráter particular; estas eram geralmente formuladas para clientelas específicas. As parcerias podem se dar entre o Estado e a comunidade organizada ou pelas empresas que apoiam as ONGs como forma de diminuir impostos e taxas a pagar. As ONGs são mediadoras dentro da “economia social” do mercado capitalista. A “economia social” tem o discurso de que é voltada para fins públicos, e não focaliza o lucro; no entanto,

seu papel vem se ampliando por desempenhar funções relativas aos sindicatos e partidos políticos, um discurso que alia qualidade e eficácia das ações, focalizando os canais de comunicação – com ênfase no *marketing*, por exemplo, em *responsabilidade social*, especificamente nas estratégias da mídia de divulgação das ações e na promulgação de uma cultura associativa (GOHN, 2005, 2009).

Essa expansão do Terceiro Setor destina-se à prestação de serviços na área social. São atividades públicas realizadas por organizações sociais privadas (GOHN, 2005). A Lei da Aprendizagem é um exemplo desse tipo de parceria, pois sua aplicação associa o Terceiro Setor como prestador da capacitação teórica, uma vez que a lei define a capacitação prática na empresa e a teórica pode ser ministrada por ESFL.

Gohn (2001) chama de "filantrópico-empresarial-cidadãs" as políticas públicas destinadas às áreas sociais nesse novo associativismo, que tem crescido muito no Brasil. Esse termo, na sua tradução moderna, procura se desvincular da ideia de assistencialismo e caridade, incluindo elementos humanistas. Associações de filantropia, que são um misto de trabalho voluntário com assalariado, incluem também associações com novas organizações e as relações do Estado (GOHN, 2005).

Ou seja, a responsabilidade vai se terceirizando até que não saibamos mais quem de direito deve realmente responder pela atividade. Eis aí uma brecha para a educação não formal, ocasionando inclusive que programas como a Lei da Aprendizagem surjam com o discurso de preparar para a vida, pensando em cidadania, assim como capacitação para o mercado, mas visando a uma população inferiorizada e a uma qualificação de mão de obra barata, embora tenha incentivado a busca da educação continuada, visto que a dita "sociedade do conhecimento" requer competências e habilidades em um profissional que seja adaptável e flexível, objetivando conseguir se manter no mercado de trabalho.

Não pretendemos nos ater a essa análise política, mas ressaltamos que os estudos de Gonzalez (2009) relatam, além da proliferação dessas instituições, a necessidade de acompanhamento de perto do que tem sido feito por elas. Neste caso, compreender o que os egressos, sob sua ótica, aprenderam ao passar por instituições desse gênero é contribuir para a maior visibilidade da educação não formal.

1.3 **De “jovem problema” a “jovem cidadão” e algumas reformas educacionais potencializando a educação não formal**

“Jovem é igual a problema.” Alienado, desmotivado, desinteressado, irresponsável, perigoso, marginal são os rótulos mais comuns da sociedade em relação aos jovens, além de ligá-los à violência e a desvios de conduta; são um “problema social” que necessita correção; a integração ao universo do trabalho é vista como alternativa para tirar o jovem da rua e do ócio, locais sinônimos do “perigo social”. Ou seja, são colocados como ameaça à ordem social, desde os tempos coloniais.

Com esse pensamento estereotipado e deturpado da realidade da juventude, surgem propostas de mecanismos de controle social, política compensatória ou para ocupação do tempo ocioso, a fim de superar a visão do “jovem como problema”. Mas, tomando como premissa que política pública deve ser pensada como resposta para demandas surgidas na sociedade, é necessário pensar em ações voltadas para o que o jovem pode/ria ocasionar à sociedade. Historicamente, o governo passou a estabelecer ações como a criação de medidas como o Código do Menor, em 1927 (SOFFIAT, 2012). Mas será que hoje é diferente?

Soffiat (2012, p. 4) define as políticas públicas como “um conjunto de programas e projetos que, articulados em torno de determinada temática, constroem-se como políticas de governo”, marcas de governos específicos que, ao se consolidarem, transformam-se em políticas de Estado, ou seja, de direitos garantidos na Constituição.

Soares (2006) destaca três visíveis cortes na política de atendimento à criança e ao adolescente: a chegada dos portugueses ao Brasil, no Descobrimento, até o Código de Menores (1927); a partir da segunda metade da década de 1920, que se caracteriza por grande desenvolvimento institucional até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e do advento do ECA até nossos dias.

Soffiat (2012) menciona etapas na história dos caminhos trilhados no Brasil para constituição de leis no que diz respeito aos jovens:

> A relação do Estado com a juventude se desenvolve no âmbito das políticas públicas ou pelo menos na tentativa de implementação de projetos e programas que atendam às necessidades do segmento. Na América Latina, esse processo se estabeleceu em quatro fases:
> a) 1950-1970 – período em que a preocupação principal era com relação à ampliação da educação formal e com a utilização do tempo livre dos jovens;
> b) 1970-1985 – os governos nessa época estavam voltados para ações de controle social dos setores juvenis mobilizados, principalmente o movimento estudantil;

> c) 1985-2000 – fase da descoberta da necessidade de enfrentar a pobreza e prevenir os delitos juvenis;
> d) 1990-2010 – a preocupação principal na atualidade é com a inserção laboral dos jovens excluídos, ou seja, a busca pela inclusão dos empobrecidos no mercado de trabalho (SOFFIAT, 2012, p. 1).

Percebemos nessa citação de Soffiat (2012) que a preocupação com os jovens se reformulou com o passar do tempo e priorizava a ideia de uma instituição capaz de formar rapidamente o trabalhador jovem ou adulto para a nova fase de desenvolvimento.

Ao falarmos de educação, privilegiamos sua inserção num contexto sócio-político-econômico, especialmente no que tange às ações junto ao campo da educação não formal em relação à participação da sociedade civil visando a entender melhor o programa de que os jovens egressos fizeram parte, uma vez que a educação passou se destacar na última década – tanto a formal quanto a não formal, especialmente no atendimento às mazelas sociais.

> Por fim, ao compreender o modelo econômico e, por conseguinte, o modelo educacional, é possível circunstanciar a educação não-formal nesse processo. Partindo do princípio da Unesco (2004) de "educação transformadora" e fazendo a leitura do contexto atual, o qual indica que não há transformação nesse modelo econômico (educação é pensada para a manutenção do modelo vigente), é possível afirmar (ainda carecendo de maiores aprofundamentos) que a educação não-formal vem sendo pensada e implementada para a conformação do modelo vigente. Esta assertiva se pauta na evidência de que a educação não-formal está inserida no âmbito das políticas sociais e estas, por sua vez, são pensadas tomando por base ações compensatórias para atender às necessidades imediatas postas pelo capitalismo (SILVA, 2011, p. 121-122).

A forma como a implementação da educação não formal tem sido efetuada fica clara nos estudos de Silva (2011), ao analisar os relatórios dos organismos e documentos de formulação e avaliação de políticas públicas que se fazem fundamentais para tentar compreender as estratégias para resolução de diferentes problemas sociais: na temática das agências internacionais, a educação é vista como fator de combate à pobreza e diminuição da exclusão social.

Os projetos do Terceiro Setor geralmente são destinados ao público em situação de risco, com foco nos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras, para que essas pessoas alcancem meios de vida sustentáveis, a fim de reduzir a vulnerabilidade social (POCHMANN, 2004, 2013, informação verbal; SPOSITO; CARRANO, 2003).

As mudanças advindas da diminuição do Estado em virtude da adoção de princípios neoliberais atingiram a educação não formal. Em especial a partir da década de 1990, que contou com "mais um fator que interferiu no surgimento e crescimento do campo da educação não-formal" (GARCIA, 2009, p. 107), por procurar atender às demandas do mercado

profissional e às exigências das indústrias, que alegavam não encontrar profissionais habilitados.

Dessa forma, buscou-se criar estratégias para capacitar os jovens para atender às necessidades vigentes impostas pela sociedade atual, ou seja, a juventude começou a ser pensada para atuar nesse mercado. Todavia, a ideia que se fazia do jovem impulsionava medidas paliativas no discurso da busca dessa inclusão social dos grupos e populações desfavorecidos. Silva (2011, p. 116) ressalta o "respeito à indigência, ao desemprego, à discriminação e à estigmatização, ao baixo nível educativo, às dificuldades de acesso aos serviços de saúde e também expostos ao crime e à violência".

As reformas educacionais na década de 1990, sob a tutela do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), firmaram-se como um dos parceiros para orientar a situação educacional (SALES, 2010), uma vez que organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Criança (Unicef) e a Unesco enfatizavam, em seus documentos, a prioridade em reduzir o analfabetismo, a violência e a pobreza/exclusão com foco na infância e juventude. A educação formal e não formal foram chamadas a atuar. Nessa década surgiu o conceito de "protagonismo juvenil", que pode ser uma perspectiva mais ampliada de sujeitos de direitos (SPOSITO; CARRANO, 2003; CORRACHANO, 2008a; SALES, 2008, 2010; SOFFIAT, 2012).

O avanço tecnológico nos meios de comunicação, com grande influência nesta "era da informação", vem alterando desde as relações sociais até as culturais. Nesse contexto da globalização, a educação não formal ganha o discurso de "necessária", para que possa atuar com qualidade na demanda do conhecimento e informação, derivado do aumento do grau de competitividade, sendo necessário preparar "os indivíduos para o mundo da vida e para sobreviver trabalhando por um período mais longo" (GOHN, 2005, p. 13).

Segundo a autora, a "era da informação" gera a exclusão para quem não a acompanha; e "a cultura se transformou no mais importante espaço de resistência e luta social" (GOHN, 2001, p. 8-9). O campo da educação não formal pode ser visto como alternativa para contribuir com os novos desafios. É essa perspectiva que desejamos priorizar. Concordamos com Gohn (2005, p. 15) quando diz que a "crise produz e/ou estimula também reações, resistências, oportunidades e inovações". Dessa forma, a educação não formal pode ser capaz também de promover a inclusão social e a cidadania.

É nessa concepção ampliada sobre os domínios e potencialidades da Educação que nos aproximamos, valorizando o resgate de ideais de resistência como um dos princípios desenvolvidos na educação não formal, o de civilidade. Algo que Gohn (2005) acredita estar

em esquecimento pela humanidade e que pode ser desenvolvido para além dos muros escolares.

Outro marco importante para a educação não formal se deu em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. As discussões sobre a educação não escolar puderam se aprofundar, pela ênfase dada à importância da educação ao longo da vida. A "Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" ampliou os espaços em que a educação poderia acontecer, ao articular todos os setores e formas de educação. Por isso Silva (2011) pontua a questão dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, além de chamar a sociedade civil à participação.

Destacamos, como já aludido, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o ECA, focalizando medidas preventivas para as idades "em desenvolvimento" solidificando o trabalho infantil. Para Sposito e Carrano (2003, p. 20), o ECA foi o "principal indutor de políticas, programas e ações sociais destinado a crianças e adolescentes". Soffiat (2012) complementa esse pensamento ao citar que o ECA foi um avanço em termos de políticas públicas para a juventude, uma vez que a sociedade civil pôde participar e olhar para o jovem. O jovem passou a ser visto como portador de direitos, e não apenas um risco social, como antes; por isso o ECA é considerado um avanço, se comparado com o Código de Menores.

Em 7 de dezembro de 1993 foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742. Baseada na noção de cidadania, constituiu-se numa vertente de trabalho social e educativo, em vez de estar "atrelada ao Judiciário para manipular, subjugar e controlar os pobres. Segundo uma concepção assistencialista e filantrópica, baseada no "favoritismo e clientelismo", e sim "por meio de ações compensatórias" (OLIVEIRA, 2010), a LOAS estabeleceu "a criação do sistema descentralizado e participativo da Assistência Social do qual emergirão também ações na área da adolescência e juventude" (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 20).

Gohn (2010) enfatiza que o caminho institucional formativo da educação não formal tem como marco a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que reconhece que a educação acontece em diferentes espaços formativos. O Art. 1 explicita que a educação acontece na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A autora se fundamenta no estatuto científico para examinar a natureza, o sentido e o significado da educação não formal como produtora de saber e destaca

que a legitimação desse campo nos documentos, tanto na área de assistência social quanto na pedagogia, foi se reformulando, conforme Garcia (2009).

De acordo com a LDBEN, a concepção profissionalizante para o Ensino Médio deixou de ser uma incumbência das instâncias governamentais, pois de 1995 a 2002 a política pública de emprego vigorou no governo FHC com a implantação do PLANFOR, com cursos voltados para qualificação e requalificação profissional das juventudes de baixa escolaridade. A questão central dessa medida é que era dissociada da Educação Básica e de um plano de formação continuada (SALES, 2010).

Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº 16) compreenderam as competências profissionais para atender com flexibilidade às demandas na seguinte ordem: cidadão, mercado de trabalho e sociedade (SALES, 2010). O que influenciou a Lei da Aprendizagem, que atua com avaliação por competência e habilidades.

Do mesmo modo, a LDBEN determinava que os cursos de graduação tivessem suas diretrizes próprias, permitindo que em 2003 se iniciassem os estudos para as novas DCNs de Pedagogia, o que culminou em 2006 com a regulamentação do pedagogo em sentido amplo, englobando de forma explícita sua atuação em contextos não escolares[14].

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu que a formação poderia se dar em nível formal ou não formal, inclusive no trabalho. Dessa forma, a oferta ficou bastante heterogênea ao envolver as redes federais e estaduais de escolas técnicas, os programas do MTE e das secretarias de estaduais e municipais de trabalho e o Sistema Nacional de Aprendizagem, além de outros cursos profissionalizantes. Vale a pena salientar que o PNE exigia como condição mínima que os participantes estudassem até o Ensino Fundamental. Hoje, a Lei da Aprendizagem exige que os jovens terminem o Ensino Médio (SALES, 2010).

[14] - Destacamos a diretriz do curso de pedagogia vigente (CNE/CP nº 1, de maio de 2006), que retifica o pedagogo como apto a atuar em "outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (BRASIL, 2006, p. 1), que faz menções aos espaços não escolares ao serem reconhecidos como mais uma das atribuições do pedagogo, que deve ser um especialista em educação, especialmente na dita "sociedade do conhecimento". O que Libâneo (2010, p. 12) destaca sobre os "pedagogo x a atualidade". O autor ironiza ao mencionar que "a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento".
- Salientamos também que, no Brasil, a resolução citada possibilita que o pedagogo esteja apto a atuar na educação não formal, sem a necessidade da habilitação social, embora esteja tramitando no Senado a Lei nº 5.346/09 que regulamenta a profissão de educador social tendo formação acadêmica exclusiva na área de Pedagogia Social, como já ocorre no Uruguai, na Espanha e em outros países. No Brasil, a Pedagogia Social acaba sendo direcionada às classes populares conforme salientou o debate mesa temática: Educação Social: regulamentação da profissão, formação do educador social e representação política como defendem: Roberto da Silva, Maria Stela Graciani, Jorge Carmors e João de Souza Neto no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de pós-graduação, intitulado: *A hora e a vez da Educação Social no Brasil*, na USP, São Paulo em 2012, informação verbal.

É importante mencionar que muitas medidas saíram da tutela da gestão do Ministério da Educação (MEC) e foram delegadas a outras secretarias em formas de programas, como veremos a seguir, todos com o objetivo de amenizar a situação de risco da juventude (CORROCHANO, 2008; SPOSITO;CARRANO, 2003).

Além disso, em 2003 também o PNE em Direitos Humanos incorporou a expressão "educação não formal". Tudo isso culminou com o crescimento da divulgação da educação não formal, que se espalhou com o crescimento do Terceiro Setor, surgindo dissertações, teses, livros. Por isso Garcia (2009, p. 7) menciona o "conceito de educação não-formal no Brasil, não como um conceito descoberto, mas como um conceito que vem sendo criado", o que também é defendido por Gonzalez (2009) e Fernandes (2011, informação verbal).

Segundo Soffiat (2012), quando o presidente Lula assumiu o governo, comprometeu-se a promover a participação do jovem na construção da cidadania. Por esse motivo, no mesmo ano, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Projeto de Empregabilidade Estágio (PROJEM) e o Programa Nacional de Estimulo ao Primeiro Emprego (PNPE), como afirma Sales (2010). Já Oliveira (2010) detalha outras modalidades que promovem o início profissional, como o Trabalho Educativo, a Escola de Fábrica e, por fim, a Lei da Aprendizagem.

Conforme estudos do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) em 2009, sob direção do Pochmann, fez uma analise das políticas nacionais para juventude que especificam alguns programas do Governo Federal para elevação de escolaridade, para capacitação para qualificação e formação profissional e cidadania para a juventude. Vejamos isto nos quadros a seguir:

Quadro 2 - (Novo) ProJovem – principais mudanças introduzidas em 2007

Programa anterior - 2004	Programa após a unificação	Vínculo institu-cional	Principais mudanças
ProJovem	ProJovem Urbano	SGPR/SNJ	• Ampliou a faixa etária de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos • Ampliou a duração do programa de 12 para 18 meses. Foi estendido para as unidades prisionais ou socioeducativas de privação de liberdade • Excluiu a condição de não presença no mercado de trabalho • Mudou a forma de repasse para os municípios, os estados e o Distrito Federal, pois não é mais exigido o repasse por meio de convênio ou instrumento congênere. Agora o repasse é realizado por transferência automática
Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Empreendedorismo Juvenil	ProJovem Trabalhador	MTE	• Incorporou o programa Escola de Fábrica, do MEC • Alterou a faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29 anos
Agente Jovem	ProJovem Adolescente		• Extinguiu o auxílio financeiro de R$ 65,00 – um benefício de R$ 30,00 é pago diretamente às famílias • Priorizou os jovens de 15 a 17 anos integrantes das famílias do Programa Bolsa Família • Ampliou a permanência no programa para até 24 meses • Previu a expansão territorial na lógica dos Centros de Referências de Assistência Social (Cras)/Sistema Único de Assistência Social (Suas) para 4 mil municípios até 2010
Saberes da Terra	ProJovem Campo – Saberes da Terra	MEC e MDA	• Delimitou a faixa etária para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos – antes o programa atendia a partir dos 15 anos e não tinha limite de idade ainda que priorizasse os jovens entre 15 e 29 anos • Incluiu Bolsa Auxílio mensal de R$ 100,00 por jovem atendido – antes não concedia auxílio financeiro

Fonte: Silva; Andrade, 2010, p 55, 56.

Quadro 3 - Programas para a juventude do governo federal – Brasil, maio de 2009

Programa	Órgão	Principais benefícios oferecidos	Público-alvo
Eixo 1 – Elevação de escolaridade, qualificação profissional e cidadania			
1. ProJovem			
Modalidade 1: ProJovem Urbano – reformulação do antigo ProJovem	SNJ	Certificação do ensino fundamental e de capacitação inicial ao mundo do trabalho; desenvolvimento de experiências em ações comunitárias; pagamento de auxílio financeiro de R$ 100,00/mês, pago durante 20 meses.	Jovens entre 18 e 29 anos que sabem ler e escrever, mas não concluíram o ensino fundamental, membros de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo.

Programa	Órgão	Principais benefícios oferecidos	Público-alvo
Eixo 1 – Elevação de escolaridade, qualificação profissional e cidadania			
1. ProJovem Modalidade 2: ProJovem Adolescente – reformulação do Agente Jovem	MDS	Oferta de atividades socioeducativas por um período de 24 meses, com introdução a conhecimentos sobre o mundo do trabalho; desenvolvimento de habilidades gerais e estímulo a práticas associativas; auxílio financeiro de R$ 30,00 pago às famílias	Jovens entre 15 e 17 anos pertencentes a famílias em condição de extrema pobreza e beneficiárias do Programa Bolsa Família, egressos ou que estejam cumprindo medidas socioeducativas, egressos do Peti e egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual
Modalidade 3: ProJovem Trabalhador – reorganiza o Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Empreendedorismo Juvenil e incorpora o Escola de Fábrica; submodalidade em execução: Juventude Cidadã	MTE	Profissionalização; elevação de escolaridade; experiências em ações comunitárias; pagamento de auxílio financeiro de R$ 600,00 distribuídos em seis parcelas de R$ 100,00	Jovens entre 18 e 29 anos, que já concluíram o ensino fundamental, em situação de desemprego, provenientes de famílias com renda familiar per capita de até um salário mínimo
Modalidade 4: ProJovem Campo – antigo Saberes da Terra	MEC	Elevação de escolaridade; qualificação profissional inicial em produção rural; formação integrada ao mundo do trabalho e da cidadania; pagamento de auxílio financeiro de R$ 100,00	Jovens da agricultura familiar, entre 18 e 29 anos, que sabem ler e escrever, mas não concluíram o ensino fundamental.
2. Soldado Cidadão	Ministério da Defesa (MD)	Atividades de formação e qualificação técnica para jovens egressos do serviço militar com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho.	Jovens recrutas.
3. Jovem Aprendiz	**MTE**	**Aprendizagem de ofício ou profissão com contrato de trabalho determinado.**	**Jovens entre 14 e 24 anos**
4. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Proeja	MEC	Formação inicial e continuada/ensino fundamental; educação profissional técnica de nível médio/ensino médio; educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena.	Jovens com idade mínima de 18 anos na data da matrícula

Fonte: Silva; Andrade, 2010, p. 62, grifo nosso.

Cada Programa tem sua especificidade, embora Sales (2010) chame a atenção para o fato de que os programas são parecidos e critique a fragmentação das ações e a consequente pulverização. Segundo a autora, esses programas contribuem para *parcerias* entre o setor público e o privado, uma vez que é uma forma do repasse de funções e recursos do Estado para a sociedade civil. Ela destaca também que muitas vezes não há elementos que comprovem a qualidade ou efetividade social do programa.

Em 2004, surgiu a Política Nacional da Juventude (PNJ), que abrangia jovens de 15 a 29 anos, mobilizando fortemente a sociedade civil, especialmente os setores organizados voltados para a ação juvenil e preocupados com o "protagonismo juvenil". Outra iniciativa governamental está na Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJUV), o Conselho Nacional da Juventude (Conjuv) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) (CORROCHANO, 2008a; SOFFIAT, 2012).

A SNJUV é voltada para articulação e supervisão dos programas e ações para os jovens, formulando, coordenando, integrando, promovendo e executando as Políticas Públicas de Juventude no Brasil. Um dos desafios dessa Secretaria é preparar o jovem para o mundo do trabalho, cuidar da qualificação profissional e a permanência escolar (itens que a Lei da Aprendizagem abrange diretamente). Esta secretaria é vinculado a Secretaria-Geral da Presidência da República (SOFFIAT, 2012; CORROCHANO, 2008a).

O Conjuv é um dos canais de diálogo entre sociedade civil e Estado, fomentando estudos e propondo diretrizes para a referida política e teve como um dos grupos participantes algumas ONGS para serem conselheiros. Embora tenha um "caráter consultivo e ser composto com indicações feitas pelo Governo" como Soffiat (2012, p. 12), deu "importantes contribuições para as melhorias das políticas de juventude" em alguns casos".

O ProJovem foi um programa amplo, tido como de caráter emergencial direcionado a jovens de 18 a 24 anos, excluídos tanto da escola como do mercado de trabalho (SOFFIAT, 2012; CORROCHANO, 2008a).

Por ela, o direcionamento dos jovens ao mundo do trabalho é visto como uma forma de mantê-los afastados da rua e da delinquência, formando o caráter para o que a sociedade deseja, especialmente os jovens da periferia, que muitas vezes são confundidos com jovens de rua, em conflito com a lei, envolvidos em gangues, tráfico de drogas, homicídios e outras formas de violência. O que se constata é que, devido ao fato de pertencerem a famílias de baixo poder aquisitivo, os jovens acabam ingressando mais cedo no mercado de trabalho, a fim de ajudar no sustento da casa, mesmo sem ter concluído os estudos do Ensino Médio (SALES, 2010; SOARES, 2006; SOFFIAT, 2012; SPOSITO; CARRANO, 2003).

Sales (2010) informa que a implementação das políticas visando a uma equalização social evita aumentar o número de desempregados e de populações em situação de risco social; com base em diversos dados do IBGE, comprova que o jovem é excluído do mercado de trabalho e que “as políticas públicas para juventude têm se mostrado pouco efetivas” (SALES, 2010, p. 50); Soffiat (2012), ao analisar a juventude e as políticas públicas nos governos de FHC e Lula, conclui o mesmo.

Percebemos que na “Era Lula” muda-se o discurso: da vulnerabilidade e risco social ao protagonismo e promoção da paz. “Do ponto de vista da juventude, os desafios “pós-Era FHC” eram grandes. O novo governo assume (“Era Lula”) no sentido de construir uma orientação em direção ao modelo de “jovem cidadão” que superasse o modelo de ‘jovem problema”, como disse Soffiat (2012, p. 8), especialmente por estar atendendo aos apelos colocados pela mídia (CORROCHANO, 2008a). Isso remete à nossa pesquisa, pois muitos jovens aprendizes de Rio das Ostras, numa parceria da ONG com a Prefeitura, foram indicados para participar dos processos seletivos para serem Jovens Aprendizes, uma vez que haviam sido participantes do programa Jovens Cidadãos.

A fim de compreendermos a amplitude do Programa Jovem Aprendiz, é necessário entendermos melhor as peculiaridades do campo da educação não formal. Como o crescimento desse campo embasa programas como o da nossa pesquisa? A educação não formal tem servido de auxílio para que outro tipo de educação seja possível ou é apenas balela?

2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O QUE BUSCAMOS?

2.1 Educação não formal, “salvadora da pátria”?

A educação não formal não é um remédio universal para todos os males físicos e morais, como se fossem dois princípios opostos: o formal incompetente e o não formal a solução! “A educação não-formal não é nenhuma panaceia! É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não-formal é uma poção mágica e imaculada” (TRILLA, 2008, p. 10).

Não temos como intuito menosprezar a educação formal nem sobrepor a outra – dando a entender que para um campo ser legítimo o outro tem que ser inferiorizado –; o que defendemos é uma articulação entre os saberes. A educação informal é outro campo de saber e também tem buscado sua legitimação acadêmica. Não vamos nos ater sobre ele em virtude de nosso foco ser a educação não formal, embora todos os campos dialoguem entre si e em muitos momentos se complementem (TRILLA, 1993, 2008).

O discurso do Estado incapaz também foi transferido para a escola, taxando-a de incapaz e, dessa forma, valorizando os espaços não formais de educação, estes provenientes de verbas menores, algumas vezes terceirizadas. Devido ao fato de a educação não formal ter grande apelo como forma opositiva ao formal, acaba ganhando *status* de menor e até mesmo sendo “mal chamada”, como relata Fernandes (2011, informação verbal), que mesmo se colocando como militante do campo da educação não formal, explica esse embate.

Para essa autora, embora ela mesma tenha se colocado como militante a favor da educação não formal, há que se deixar de lado o discurso de que a educação não formal é a “salvadora da pátria”, que chegou para resolver os problemas que a educação formal não conseguiu, pois acirra uma competição entre os campos. A educação não formal utilizou, para se legitimar, um argumento que diminuía a escola: “Vamos fazer o que a escola não fez”. Esse discurso ocasionou mal-entendidos, mesmo que essa não fosse a intenção, como alega a autora, aumentando a separação entre educação formal e não formal.

Era um argumento que tinha, na sua essência, segundo ela, o conceito de que a educação não formal chegou para tomar o lugar da escola, visto que é mais barata, pois necessita de menos investimentos. Havia algo por trás de tais argumentos: era uma “proposta vinda dos EUA para os países do Terceiro Mundo” (ditos em desenvolvimento), com a

intenção “de fazer aquilo que a escola não faz de um jeito melhor e mais barato”, baseando-se em “poder educar em outros espaços que não precisam ter profissionais formados necessariamente para isso, com recursos que podem ser quaisquer” (FERNANDES, 2011, informação verbal).

A escola se manteve soberana no início do século XIX, quando “a escolarização começou a se generalizar e o discurso pedagógico foi cada vez mais se limitando a ela”, segundo Gohn (2010, p. 16). “Inclusive passou a ser relacionada prontamente educação à escolarização, como se fossem sinônimos”. Sendo assim, “entendia-se que deveria ampliar o tempo na escola, sua qualidade e possibilitar o acesso a todos, e esse foi o foco das políticas educacionais progressistas nos séculos XIX e XX”, voltados para o “desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação”.

Concordamos com Gohn (2010, p. 13-15) na ideia de que “os conhecimentos necessários para o processo já não são mais monopólio da instituição escolar nem da profissão docente”, a se respaldar nos pensamentos de Enguita, que defende “as aprendizagens, saberes e conhecimentos existentes fora das escolas, no seu entorno”, ou seja, para além dos muros escolares é válida

> [...] a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental na educação não-formal. A aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizar com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos, geradas pela participação em associações, movimentos, fóruns, conselhos e câmaras de gestão, de forma que esses cidadãos possam entender e fazer uma leitura do que está ao seu redor, [...] quais as práticas cidadã e emancipatórias, a aprendizagem pela cultura, [...] acesso a recursos culturais como museus, bibliotecas, shows, palestras etc., a educação [...]; inculcam-se valores, mas geram também resistências e saberes. [...] São processos de aprendizagem que se desdobram em autoaprendizagem e aprendizagem coletiva (GOHN, 2010, p. 35-36).

Essa “leitura de mundo” que Gohn (2010) menciona remete a Freire, que buscava uma educação para a emancipação, para a liberdade e a autonomia, ao defender que não somos prontos e acabados; pelo contrário, estamos em constante aprendizagem. Gohn (2010), Trilla (1993, 2008) defendem que dentro dessa área também há um movimento voltado para liberdade, democracia. São essas relações com o saber, a conexão entre sujeito, vida e sociedade, saberes voltados para emancipação. Afinal, “‘aprender a vida’ é ingressar na vida humana, mas, para os jovens das camadas populares, é também aprender a se defender e a lutar para sobreviver” (CHARLOT, 2001, p. 149).

Encaremos a educação como lugar privilegiado da produção de sentidos, com uma proposta de educação problematizadora, buscando construir caminhos alternativos com práticas inovadoras aos desafios apresentados, voltados para experiências educativas comprometidas com a humanização na luta pela emancipação, se é no formal ou não formal. Defendemos um espaço para a educação que lute contra o *status quo*, quando renega o que nos é imposto e busca alternativas. Por isso as associações de complementaridade e suplência (TRILLA, 2008) são benéficas para ambos.

Fernandes (2011, informação verbal) compartilha a visão de Trilla (2008) ao dizer que os campos não devem ser competitivos e sim complementares:

> Ampliarem-se as discussões sobre isso, para que as diferentes instâncias da educação, campos, não sejam competitivos e sim complementares e cada um ficar no seu espaço. Porque a escola tem o papel dela, e ela tem que fazer e a Educação não-formal deveria ajudar a escola a fazer bem aquilo, para ela poder fazer outras coisas que não são da competência da escola fazer. Enquanto não acontece isso, temos uma busca por territórios. E como estamos em um momento completamente neoliberal [...], os investimentos acabam indo para as ONGs. A relação de complementaridade é que a educação formal deveria fazer o que não é competência da escola (FERNANDES, 2011, informação verbal).

Essa consideração permitiria aduzir a expectativa muito comum de que não adianta apenas ficar criticando a escola, ao dizer: “A escola está sobrecarregada de funções, tudo se joga para a escola. A maior parte de responsabilidades tem sido dada a escola. É como se fosse para a escola fracassar mesmo por ser tanta coisa” (FERNANDES, 2011, informação verbal). Nesse sentido, é mister dar pelo menos um passo além e considerar que necessitamos procurar entender que a escola “precisa de ações espalhadas na cidade, na cultura, no esporte, no lazer, para todos serem corresponsáveis pela educação e não apenas na escola”.

Fernandes (2011, informação verbal) enfatiza que a educação não formal não é um campo menor. Ela se considera militante ao defender que esse campo é inferiorizado, inclusive ao ser taxado de “mal chamada”. Desse modo, a autora defende que esse tipo de programa deve existir paralelamente à frequência escolar, atuando em outros setores em que a escola não atua, sem competir com ela, mas visando complementá-la. Isso permite que a educação não formal seja vista como mais uma possibilidade de vivência educativa (FERNANDES, 2005b).

> Educação não-formal às vezes é dita como “mal chamada”, porque ela se define por uma contraposição, por não ter um título próprio para isso, ela é não escolar, ela é para qualquer um, embora não seja o termo apropriado, mas ainda é o que contempla: que aquilo que desejamos que ela não seja é escolar, mas não precisa se

> contrapor à escola para isso; ela também não define um público, ela é para todos, o social, sendo para qualquer público (FERNANDES, 2011, informação verbal).

Garcia (2005, 2009) compartilha esse pensamento e afirma que é negativo comparar a educação formal à não formal, visto que cada uma tem seus limites e possibilidades; por isso se complementam, não como intenção e sim como consequência**.** Além disso, essa autora menciona alguns aspectos de suas pesquisas que apontam aspectos positivos da educação não formal.

Para Garcia (2009), a educação não formal não tem conteúdos predeterminados, o que gera o discurso que a Educação não formal tem *status* de saberes menores; todavia, para ela, isso é uma das marcas positivas da educação não formal: ela está "sendo criada, aberta ao novo, se fazendo juntamente com seus problemas, ao mesmo tempo que surgem novos problemas" (GARCIA, 2009, p. 15) voltados para o cotidiano.

> O que parece importante considerar é que a educação não-formal, como área do conhecimento pedagógico, passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional. Outros jeitos de se "fazer" educação foram percebidos como válidos (GARCIA, 2008, p. 71).

Para Gohn (2010, p. 33, 35) a educação não formal é "um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade" e possui diversas dimensões como: "aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos ou aprendizagem dos indivíduos para atuarem para a cidadania, no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades em oficinas e laboratórios".

O programa que pesquisamos se insere no âmbito da educação não formal nas questões ligadas ao trabalho, voltado para uma formação ocupacional, na empresa, de formação para a reciclagem e atualização profissional, em escolas-oficinas, formação para o primeiro emprego, assim como o lazer e a cultura, eixos destacados nos trabalhos de Gohn (2010).

Gohn (2007) menciona a questão das qualidades humanas que antes foram esquecidas e que, por meio de programas como esses ajudam a potencializar ou despertar "talentos", o que inclui criar senso de responsabilidade, assiduidade e compromisso, ou seja, hábitos que estruturam o desenvolvimento de valores e técnicas de convívio social são desenvolvidos de forma intelectual e psicomotora, assim como os exercícios que atuam na subjetividade

envolvendo questões como autoestima, autoconfiança, autoexpressão, aperfeiçoamento das capacidades, reconstrução da identidade pessoal, conhecimento dos próprios limites. Dessa forma, acaba trabalhando também questões de corpo e alimentação saudável, dentre outros temas e contribui para o rendimento escolar.

Tal pensamento também é mencionado nos estudos de Charlot (2007), que explicita que o jovem tende a estar preparado para respostas de acordo com as oportunidades, pois "a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender", ou seja, "é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber" (CHARLOT, 2001, p. 80).

> Todas essas aprendizagens de base que absorvem uma grande parte da energia dos jovens e que pontuam sua vida como tantos desafios [...] Por outro lado, [...] conquistar essas aprendizagens é para ingressar no mundo humano, habitar esse mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir-se a si próprio como sujeito humano e se fazer reconhecer como tal ("tornar-se alguém"). [...] Trata-se para eles de se tornar um homem, reconhecido como tal, capaz de habitar um mundo humano partilhado com outros (CHARLOT, 2001, p. 147).

Os jovens envolvidos têm a perspectiva de "tornar-se alguém", como diz Charlot (2001). Para isso, pautamo-nos na nova "relação com seu saber", conceito de Charlot (2005) que diz respeito a como o sujeito apreende o mundo, sobretudo levando em consideração suas diversas dimensões: humana, social e singular. "O sujeito que aprende apropria-se de uma parte do patrimônio humano, que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas", como "palavras, ideias, teorias, mas também técnicas do corpo, práticas cotidianas, gestos técnicos, formas de interações, dispositivos relacionais... As relações com o mundo, com os outros e consigo" (CHARLOT, 2001, p. 21).

Nesse sentido, destaca-se uma abordagem abrangente da formação do indivíduo mediante o reconhecimento do seu direito à apropriação efetiva dos saberes auxiliando à identificação de práticas pedagógicas. Isso nos leva a questionar: os jovens supracitados se sentiam preparados para a imersão no mundo do trabalho? O que eles têm a nos dizer dessas vivências? (FERNANDES, 2005).

Portanto, à luz das concepções dos autores abordados, constatamos que, do ponto de vista de seus efeitos, a educação é um processo holístico e sinérgico que resulta numa combinação complexa da interação de todas as experiências em si (GOHN, 2005). Um conceito ampliado de educação nos permite questionar: quais aprendizagens desse programa

de educação não formal chamado Jovem Aprendiz podem ser enfatizadas à luz dos seus egressos?

2.2 **Paradoxo da juventude: o círculo vicioso**

Num primeiro momento é preciso definir esta fase da vida: a juventude. Ela pode ser pensada no singular ou no plural, visto que juventude é um conjunto de relações sociais entre jovens e adultos, podendo se falar em valores ao ponto de definir uma época. No plural é no sentido de ir além das diferenças nacionais, geográficas, étnicas e até de gênero. Charlot (2007, p. 7), apoiado na Unesco, define que "esse é um dos embasamentos para utilização do termo juventudes no plural" e leva a "combinar o plural com a unicidade dos jovens, em especial em relação a outras gerações".

Charlot (2007, p. 7) sintetiza ao usar "juventude como condição (conjunto de relações sociais num determinado momento histórico) e juventudes como várias formas coletivas de ser jovem, isso é, de viver esta condição". Por tal motivo verificamos tantas contradições sobre o período que a juventude pode abarcar. Por exemplo, a seguir está a faixa etária da juventude que cada autor mencionado na pesquisa defende.

Quadro 4 - Faixas etárias da juventude

Autor	**Faixa etária da juventude**	**Outras informações**
Charlot (2007)	De 15 a 25 ou 29 anos.	O autor defende que não há característica biológica ou biopsíquica que defina juventude.
Pochmann (2004)	De 16 a 34 anos de idade.	A projeção de vida dos brasileiros nas últimas décadas cresceu vertiginosamente.
Sposito e Carrano (2003)	De 14 a 24 anos (Organização das Nações Unidas - ONU) e até 29 anos (Organização Internacional da Juventude - OIJ).	
Corrochano (2008a, 2008b)	15 e 24 anos (Comissão Nacional de População e Desenvolvimento - CNPD).	

Fontes: Charlot, 2007; Corrochano, 2008a, 2008b; Pochmann, 2004, Sposito; Carrano, 2003. Elaborado pela autora (2013).

Direcionar o olhar para esse público “relaciona-se ao fato de esse momento da vida constituir-se como significativo para investigar muitas das mutações no mundo contemporâneo, em diferentes esferas do social” (CORROCHANO, 2008b, p. 4). Essas diferentes esferas incluem as condições culturais e biológicas a que os jovens são submetidos, pois eles são aqueles mais diretamente expostos aos dilemas de nossa sociedade, pois, enquanto “o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem ainda vive em um mundo radicalmente novo” e isto “contribui para uma melhor compreensão do universo etário particular que vive numa sociedade em constante mutação” (CORROCHANO, 2002, p. 1).

Essa mutação da sociedade se reflete também nas mudanças que aconteceram ao longo dos anos na Lei da Aprendizagem, pois *a priori* era para os jovens de 14 aos 18 anos e depois foi estendida até os 24, o que está de acordo com a faixa da juventude defendida pela ONU.

Diante do explicitado, parece-nos cabível apoiar o conceito de “juventude(s)” (CHARLOT, 2007), que engloba justamente essa discussão sobre a juventude ser uma época tida como “período das dúvidas e das certezas”. Embora tenha parecido paradoxal, é esse conflito em que os jovens estão inseridos, pois vivenciam a fase de terminar os estudos básicos que lhes permitem escolher uma profissão. Eis aí a difícil missão, pois não se tem a oportunidade de qualificação específica em tudo que é escolhido. Ou, como dizem Sposito e Carrano (2003), é a “época das incertezas”, pois, além da difícil missão de escolher a profissão, a(s) juventude(s) não é/são nem criança(s) e nem adulto(s).

Os jovens necessitam de compreensão em sua diversidade, que muitas vezes é encarada pelo “vir a ser”, que rejeita o presente vivido para focar no futuro, ou seja, “a vida adulta”. São tidos como futuro da nação. Mas isto é paradoxal, uma vez que existe preconceito por parte das empresas para contratar pessoas sem experiência. Mas se ele não entrar no mercado de trabalho nunca vai conseguir demonstrar seu potencial, seu “talento” e ocorre preconceito das empresas para com os jovens. Esse preconceito surge nas bases históricas, onde muitas vezes o jovem é visto como “aborrecente”[15]. Uma nomenclatura pejorativa, destoante do que se espera do futuro da nação.

Seguindo o posicionamento de Sales (2010, p. 49), “os jovens tem sido afetados de forma acirrada pelo desemprego, principalmente, segundo muitos discursos, pela falta de

[15] Termo utilizado na cultura popular para designar a adolescência como uma fase que traz aborrecimentos. Foca em como a juventude tem sido vista no decorrer da história de forma preconceituosa, como ser incapaz e causadora de problemas.

experiência"; questionamos então: será que ter ou não experiência pode fazer diferença para o trabalhador conseguir ingressar no mercado?

"Tem experiência?" É com essa pergunta capciosa que a maioria dos jovens se depara ao ter a oportunidade de ser chamado para uma entrevista no "mundo" de empresas em que se tenta a oportunidade, após ter enviado diversos currículos. A reportagem sobre o Dia internacional do Jovem Trabalhador afirma que "ser jovem e trabalhador não é simples. Mas é possível, muito possível" (BRASIL, 2008[16]). Será mesmo?

Stenger (2009) sugere pensar sobre o "círculo vicioso" em que o jovem está submerso. Esse círculo se resume da seguinte forma: "se o jovem não tem experiência, não trabalha; se não trabalha, não tem experiência". A autora diz que "ter a primeira chance no mercado de trabalho é um tanto difícil para os jovens, pois as empresas exigem experiência prévia para uma possível contratação" (STENGER, 2009, p. 11).

É nesse mesmo sentido que o estudo de Charlot (2007) polemiza, ao dizer que o mercado solicita experiência, mas em contrapartida não dá a primeira oportunidade, e que "exigir experiência prévia é descartar os jovens do emprego, a despeito dos discursos repetidos louvando inovações, modernidade, flexibilidade e mobilidade" (CHARLOT, 2007, p. 3). Derivado disso, o autor alerta que, se compararmos com as gerações anteriores, hoje os jovens têm maior permanência junto à sua família, mas isso se dá "não é só porque gostam dela, mas também porque a sociedade adulta resiste a abrir-lhes as portas do emprego, da independência e das responsabilidades sociais" (CHARLOT, 2007, p. 3).

Os números que alertam sobre a relação juventude, emprego, desemprego e políticas públicas para essa geração parecem justificar essa teoria:

> Dos 30,32 milhões de brasileiros com idade entre 16 e 24 anos, 20,23 milhões são economicamente ativos. No entanto, 18,9% estão desempregados. Esse índice é quase o dobro da taxa geral de desemprego. Cerca de 35% dos jovens ocupados não concluíram o Ensino Fundamental e outros 34,5% têm, pelo menos, o Ensino Médio completo. Além disso, 24,45% dos jovens brasileiros trabalham e estudam. [...] A leitura desse cenário levou o Ministério do Trabalho e Emprego a pensar em políticas públicas para reverter o quadro (BRASIL, 2008).

Pensar em políticas públicas para reverter a situação é justamente o que aponta Pochmann (2004, 2013, informação verbal) ao afirmar que o quadro econômico e social brasileiro é complexo e desfavorável a algumas parcelas da população trabalhadora. Dentre esses, são afetados significativamente os jovens: "Os jovens, em especial, são atingidos

[16] Reportagem da internet, sem paginação. *Dia internacional do jovem trabalhador*. Disponível em <http://www.fomezero.gov.br/noticias/dia-internacional-do-jovem-trabalhador> Acesso: em 12 mar. 2012.

decisivamente. De um lado pelo desemprego, já que, a cada duas pessoas sem trabalho no Brasil, uma possui menos de 25 anos de idade". Por outro lado, cita-os como "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. 396).

A pesquisa desse autor demonstra que o Brasil é um país que tem muitas desigualdades, especialmente no que tange ao mercado de trabalho, e que até mesmo jovens de boa escolaridade são preteridos. No Brasil, mesmo em tempo de crise mundial, o desemprego dos jovens caiu para 15% no país, o que demonstra que a nos últimos 5 (cinco) anos a "quantidade de jovens empregado cresceu, ao contrário do que ocorreu em boa parte do mundo", mas mesmo assim a juventude ainda enfrenta os índices alarmantes de desemprego conforme destaca os estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2012 conforme dados da Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2012a).

A Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) de 2009 mostra que o desemprego juvenil é quase três vezes maior que a taxa de desemprego adulto. Já em 2012, cerca de 74 milhões de pessoas, o que equivale a 12,6% das pessoas entre 15 e 24 anos no mundo estavam sem emprego conforme dados da OIT de 2011(BRASIL, 2011b). Isso demonstra que há necessidade de as empresas brasileiras abrirem as portas para a mão de obra jovem pois o desemprego entre jovens para muitos especialista pode significar falta de mão de obra no futuro, conforme análises da Agência Brasil (2013) do governo.

Corrochano (2002) baseia-se na tríade formada por jovens, trabalho e educação e frisa que, a partir do ano de 2000, "as temáticas do emprego e, sobretudo, do desemprego e da juventude aproximam-se e ganham a cena pública", prossegue sua análise:

> [...] mobilizando a construção de respostas por parte do Estado. Assim, tanto as políticas de geração de trabalho e renda quanto às políticas de juventude passam a fazer parte de uma agenda que considera o desemprego e os jovens como problemas políticos, e categorias sociais passíveis de intervenção específica do Estado (CORROCHANO, 2008b, p. 1).

Tais fatos nos parecem significativos, uma vez que programas como a Lei da Aprendizagem surgem nesse contexto por serem considerados uma estratégia do enfrentamento das temáticas dos alarmantes índices crescentes de desemprego e, sobretudo, do desemprego juvenil que ganharam a cena pública, ao mesmo tempo que buscam incentivar a permanência dessa classe na escola (SALES, 2010; SOARES, 2006).

É interessante perceber o “círculo vicioso” da experiência x oportunidade, que endossa os argumentos de Stenger (2009). Dessa forma se justifica o programa baseado na Lei da Aprendizagem, pois tem o discurso de que visa auxiliar muitos jovens a lidar com a angústia de conseguir o primeiro emprego, uma vez que ajuda na sua imersão no “mundo do trabalho” pela obtenção do primeiro emprego. O programa capacita os jovens como mão de obra (muitas das vezes barata, pois é dito que o fundamental é inserir o jovem, amenizando o “círculo vicioso” da experiência. Logo, não se prioriza a questão salarial como relevante, delimitando um valor mínimo/hora), como Soares (2006) ajuda a refletir.

Muitos jovens percebem a Lei da Aprendizagem como uma oportunidade do primeiro emprego ou de entrar numa das multinacionais ao seu entorno. Mesmo que o jovem já tenha tido o primeiro emprego, sua entrada no programa é vista como a oportunidade de fazer parte de uma grande corporação, podendo vir a ser efetivado. Ou então apenas fazer sua manutenção no mercado, uma vez que já terá a tão pedida experiência.

Há desde os que necessitam de trabalho para ajudar em casa com o salário, que são arrimo de família, até filhos de gerentes, sobrinho de gestores, que preveem a oportunidade de se iniciarem dentro da empresa. Uns com sonhos de crescimento profissional, que usam o salário em compras para si mesmo; outros sem objetivo prévio, apenas desejando ajudar a família com o salário; e ainda os que são induzidos ao Programa Jovem Aprendiz pelos familiares, que desejam que ocupem o tempo livre.

Outra característica da região que pesquisamos é que as turmas de capacitação teórica são formadas com jovens de escolaridades variadas, desde o Ensino Fundamental até curso superior completo. O público-alvo do programa é das mais diversas classes sociais e não apenas os jovens desfavorecidos, como se dá na maioria dos locais, como demonstra a pesquisa de Soares (2006).

Stenger (2009) frisa que a inserção “precoce” desses jovens no mundo do trabalho serve para auxiliar no crescimento e desenvolvimento deles em âmbito pessoal e social. “O jovem, fazendo parte do Programa, [...] aumenta sua chance de ingressar em um ensino superior”, também “aprimora suas relações sociais, cria sua identidade ocupacional e auxilia no crescimento econômico do nosso país” (STENGER, 2009, p. 14).

Entretanto, mesmo o Programa tendo todas estas contribuições mencionadas, Stenger (2009) adverte da necessidade de que sejam feitas avaliações sobretudo para contribuir com “reflexões de âmbito científico e social para, assim, promover modificações e melhorias na qualificação de jovens para o mundo do trabalho” (STENGER, 2009, p. 71).

2.3 **Outros discursos e perspectivas educativas são possíveis?**

No nosso entender, com base na abordagem histórica que fizemos, fica ratificada a máxima que Peter Jarvis (2012, informação verbal [17]) explicita: “Para que o mundo capitalista produza, precisa moldar os recursos humanos”. Esse é o paradigma contemporâneo da “sociedade do conhecimento”, inserido no contexto do BM, que requer o aumento de escolarização de massas como possuidores de competências do “saber-fazer”.

Dessa forma, percebemos que as políticas públicas para a juventude estão sendo implantadas dentro desse campo e quem não se preparar para a chamada “sociedade do conhecimento” será considerado inapto em tempos da chamada “especialização flexível” (SENNETT, 2006). Tempos estes que surgem junto com o discurso de capacitar o trabalhador no contexto das habilidades e competências exigidas pela globalização, que Pochmann (2004), Silva (2011) e Sennett (2006, 2009) enfatizam.

Sennett (2009) constata que as contradições do capitalismo são formas de controle sob uma nova roupagem, por isso menciona a “flexibilidade” dando uma ideia de liberdade, decisão e escolha; entretanto, há um controle invisível que apenas nos ilude com isso. Sintetiza mencionando que tudo isso não passa de “outra maneira de levantar a maldição da opressão do capitalismo” (SENNETT, 2009, p. 10).

O autor afirma que “pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2009, p. 10), o que causa dúvidas e ansiedade, gerando uma sociedade impaciente.

Seguindo esse pensamento, Antunes (1999) menciona que, ideologicamente, o capital transmite a ideia de que é preciso que o trabalhador se qualifique na busca da empregabilidade que envolve a precarização e o desemprego mundial. Qualidade baseada nas dualidades qualificação x precarização; trabalhador x desempregado. Quem pode prosperar na busca da empregabilidade? É significativo salientar que Sennett (2006) defende que apenas um tipo de ser humano tem a possibilidade de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias e destaca desafios, como o “tempo” e a forma como as relações são constituídas para o curto prazo, no cerne do capitalismo militarizado.

---

[17] Apresentação de Peter Jarvis com Carlos Abicalil e Rosa Nunes na Conferência Temática 1: Educação, universalização e democratização no *II Fórum mundial de educação profissional e tecnológica.em* Florianópolis-SC, 29 de maio de 2012.

Quando nos debruçamos sobre o **tempo**, percebemos que a aprendizagem vem ganhando destaque no mundo globalizado, uma vez que o conhecimento aparece como estratégia para enfrentar as questões da atualidade. Isso reflete novas demandas para os trabalhadores, de quem é exigido que domine papéis e qualificações diversificadas, ou seja, que tenha o perfil polivalente e "flexível", como alerta Antunes (1999, p. 58):

> Para o capital e seu processo de acumulação, era preciso combinar redução da força de trabalho, "qualificá-la", isto é, torná-la "polivalente". [...] Na Toyota o trabalho é em equipe, é trabalho coletivo. Se um falta, ele é cobrado pelo coletivo porque a produtividade do grupo cai. E ele é incitado a controlar a qualidade do seu produto.

O trabalhar em equipe, quando todos respondem pela gestão do coletivo, e mão de obra qualificada são conceitos trabalhados no Programa Jovem Aprendiz. Tais questões permeiam a política educacional de formação integral, o que favorece o desenvolvimento de setores produtivos ao promover a instrução das futuras gerações, ao estabelecer ações e mecanismos que auxiliam na inserção, objetivando que a formação profissional obtenha mão de obra qualificada. Mas sublinhamos que também é necessário que sejam formados cidadãos de direito e de realização da pessoa humana, que dominem os conceitos vigentes na sociedade contemporânea.

Sales (2008) analisa a relação dos programas ligados à Lei da Aprendizagem a alguns aspectos que também foram ressaltados por autores que serviram de base na nossa reflexão. Vejamos:

> Acrescenta-se ainda que o funcionamento atual do mercado de trabalho é caracterizado pela imprevisibilidade, velocidade de mudanças tecnológicas e organizacionais, competição e grande exigência quanto ao conhecimento, qualidade e produtividade, o que demanda o desenvolvimento de competências profissionais em graus de complexidade maiores. Diante desse panorama do mercado, que requer um novo perfil de trabalhador, há uma tendência de reestruturação nas propostas de educação, a fim de atender às novas demandas da economia (SALES, 2008, p. 2).

Questões como imprevisibilidade, velocidade, competição fazem parte do perfil do novo trabalhador; é pensando nesse contexto que surge a necessidade de adaptar o jovem ao perfil solicitado pelo mercado, como faz o Programa Jovem Aprendiz, amparado na Lei da Aprendizagem. Ele é baseado em competências e habilidades construídas ou adquiridas mediante aprendizagem, como o "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver com os outros, aprender a ser", baseado nos quatro pilares da Educação, formulado por Jacques Delors (1999) em virtude de solicitação da Unesco à Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Quando analisamos a questão do **talento,** logo lembramos do discurso atual, que impera sobre uma das possibilidades da Lei da Aprendizagem: esta é uma das alternativas com o objetivo de buscar amenizar o chamado “apagão de talentos”, tido como sinônimo da falta de mão de obra qualificada no mercado. Macaé é uma cidade que conta com inúmeros projetos da Petrobras e suas empresas terceirizadas, o que faz com que a população local teça críticas à falta de oportunidade para os nativos, a que o empresariado responde mencionando a falta de mão de obra qualificada.

Mesmo a expressão “apagão de talentos” tem sido mencionada pelo ministro Aloísio Mercadante (economista e político) desde que era ministro da Ciência e Tecnologia (SILVA, 2011), migrando o discurso para seu atual ministério, o da Educação do governo atual, Dilma Rousseff. Na abertura do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (2012), ao falar da Educação Profissional, Mercadante relembrou os quatro pilares da educação, reafirmando que ninguém escapa da(s) educação(ões) (LIBÂNEO, 2010) para saber, fazer, ser, conviver. Tais pilares são tidos nos discursos como fundamentais na nossa economia, a fim de evitar o “apagão de talentos”, mas isso nos leva a questionar esse *bordão*. Será que não é o lado perverso da expansão econômica do Brasil?

Manoel Silva (2011) menciona que, para vencer o “apagão da mão de obra”, uma das menções como alternativas é “conquistar os jovens”. Esse discurso é estimulado pelos economistas, administradores, especialistas de RH, também conhecidos como “gurus” que constatam que tais providências se fazem necessárias para amenizar o “apagão de talentos” em curto prazo neste país. Mas esses especialistas defendem que não se pode perder de vista que a melhoria da educação se dá a médio e longo prazo. Eis aí o tripé que muito nos instiga para compreendermos a que fator está submetida à Lei da Aprendizagem: juventude(s), trabalho e educação, em foco novamente.

Sennett (2006, p. 13) chama a atenção para a questão do talento: "descobrir capacidades potenciais à medida que vão mudando as exigências da realidade”. Temos de nos reciclar dentro de uma cultura que propõe a meritocracia das habilidades potenciais. Isso está intrinsecamente ligado ao Programa de que os jovens egressos da pesquisa fizeram parte.

Dessa forma, percebemos que a Lei da Aprendizagem tem como discurso a oportunidade de as empresas formarem seus próprios talentos e criarem condições de retê-los. Em vista disso, a gestão de como encarar a Lei da Aprendizagem faz diferença tanto para a vida da empresa como para os jovens que podem começar a constituição de uma carreira a partir dessa inserção ou então utilizam a lei como trampolim para outras oportunidades, por cumprirem a experiência.

Seguindo a linha de pensamento de Stenger (2009), o Programa tem jovens que, além da questão da pouca ou nenhuma experiência, possuem baixo nível de escolaridade ou carência de preparo técnico. Mesmo assim, o Programa pode contribuir para a revisão do da ideia do "apagão de talento" ao efetivar o jovem ou lhe dar saberes adequados para buscar novos caminhos.

Uma prova disso é que, entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, a média de estudo está em torno de nove anos, enquanto a média da população é de sete anos de estudo, segundo dados do IBGE, como alerta Pochmann (2004, 2013, informação verbal). Antunes (1999) concorda com esse pensamento e se mostra cético em relação à tese do apagão, ao afirmar:

> Os empresários dizem: "os trabalhadores estão desempregados porque não são 'qualificados'". Aí o trabalhador ou a trabalhadora, que nem louco, se qualifica para depois permanecer desempregado ou, na melhor das hipóteses, desempregar os que eram anteriormente "qualificados". E tem um segundo ponto: muitas empresas não precisam de trabalhadores qualificados, mas exigem a qualificação porque têm uma massa imensa de trabalhadores disponíveis (ANTUNES, 1999, p. 58).

À luz das reflexões de Antunes, concordamos que a empregabilidade é uma falácia do capital: esses jovens que estão se qualificando terão oportunidade ao final do período de contrato? Quais são as perspectivas que esses jovens carregam? Ou, como menciona Sennett (2006), ficarão "à deriva"? Baseando-nos no pensamento desse autor, pontuamos que, no fim dos dois anos, ou quando saem do Programa antes, os jovens estão sujeitos a ficar "à deriva" por conta da grande demanda de jovens e das poucas vagas. Ou seja, o "apagão de talentos" não poderia ser um argumento para disfarçar esta realidade? Sobre isso, o autor conclui:

> O sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados, mas impossível de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram treinados. [...] É que a sociedade das capacitações talvez precise apenas de uma quantidade relativamente pequena dos educados dotados de talento [...]. A máquina econômica pode ser capaz de funcionar de maneiras eficientes e lucrativas contando apenas com uma elite cada vez menor (SENNETT, 2006, p. 83-84).

Cabem aqui as perguntas investigativas de Sennett (2006, p. 82): "o que significa capacitação, ou, de maneira mais abrangente, "talento"? Como pode o fato de uma pessoa ser talentosa traduzir-se em valor econômico?", mas que também cabe a mesma resposta do autor: "Essas questões abarcam temas de economia, psicologia e sociologia; e seu alcance é tão grande que não posso aqui pretender encontrar respostas, apenas esclarecer problemas".

Por fim, mas não menos importante, está a questão de **permitir que o passado fique para trás**; nessa ânsia de novidades, esquecemos o passado buscando o novo. A maioria das pessoas necessita de narrativas contínuas da experiência, o que constitui o "entendimento que um indivíduo tem da cultura" (SENNETT, 2006, p. 19). Mais uma vez reafirmamos a potência das vozes dos jovens egressos nesse trabalho, assim como a revisão de literatura que privilegia outras pesquisas sobre o tema. Eis aí mais um aspecto da relevância da nossa pesquisa ao trabalhar com as histórias dos egressos, assim como Fernandes (2005).

Analisando o contexto global, tanto Antunes (1999) e Pochmann (2004, 2013, informação verbal) quanto Chauí (2003) mencionam que a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida, pois para tentar se manter ativo no mercado, sobrevivendo às constantes mudanças, essa transformação permanente exige uma estratégia pedagógica indispensável, que é a educação continuada.

Chauí (2003) sublinha que o que vem ocorrendo são "aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas". Diante disso, surgem temas como a obsolescência programada no que tange à mão de obra, que se torna barata dentro de um contexto em que a demanda é maior do que a procura, produzindo o que ela chama de "desemprego estrutural" (CHAUÍ, 2003, p. 11). Por esse motivo muitas empresas possuem escolas, universidades corporativas, que promovem diversas formas de treinamentos e reciclagem, aumentando o número de pedagogos em seus quadros funcionais, ou seja, esse profissional passa a atuar na educação não formal.

A educação não formal vista como políticas compensatórias como aborda Soares (2006) é chamada de "alívio da pobreza", uma vez que, para ele, se nem o Estado nem o capital dão conta das demandas do mundo do trabalho, é criado um hiato que pode estar reforçando as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho. Assim, programas como Jovem Aprendiz abrem brecha para que as empresas, ao formarem seus *talentos*, também assumam a responsabilidade por esses trabalhadores.

Outro exemplo relevante para nossa análise, se o Programa auxilia na libertação ou não, é tecido nos questionamentos de Soares (2006). Ao frisar a importância de trabalhar as ideologias produzidas pela/na sociedade, assim como as leis que as sustentam, polemiza: "Com que pressupostos a juventude pobre trabalha a Lei da Aprendizagem?"; e vai mais além ao mencionar: "Qual a sua relação com a chamada 'questão social' e a emergência do chamado Terceiro Setor e 'responsabilidade social'?" (SOARES, 2006, p. 36).

> Considerando o modelo de Estado que vem sendo gestado, em especial após a década de 1990, no qual o paradigma propulsor, sob a bandeira do neoliberalismo, é a *responsabilidade social*, perguntamos: qual o novo desenho do Estado brasileiro em termos de políticas de formação profissional do jovem das classes trabalhadoras? De que forma e com quais conteúdos vem se dando a inserção do jovem pobre no mundo do trabalho através dos programas de aprendizagem mediados pela Lei nº 10.097/00 (Lei da Aprendizagem)? E, por fim, quais as relações com o contexto mais amplo da formação (e conformação) do trabalhador atualmente? (SOARES, 2006, p. 17).

Dessa forma, a Lei da Aprendizagem, embora não explicite que é para o público da periferia, em seu bojo serve como "preventivo dos males sociais", que é o repaginado de ações de "responsabilidade social", ou seja, é voltada para "evitar que o jovem pobre corra o risco de marginalização pela sua situação de risco social", ou da ociosidade (SOARES, 2006, p. 45), o que mais uma vez reafirma o aprender a sobreviver no mercado e por consequência na "vida adulta".

De forma pretensamente "romântica", Oliveira (2010) diz que a Lei da Aprendizagem (nº 10.097/00) constitui-se em uma autêntica modalidade de profissionalização, além de representar "uma alternativa à exclusão, em que se preserva a dignidade da pessoa humana, uma vez que compromete o empregador, envolve diversas instituições e assegura desenvolvimento intelectual ao oferecer ao aprendiz o direito ao início de uma formação profissional" (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

Oliveira (2010, p. 70) cita que o sentimento de conformidade que atinge a maioria dos jovens deve ser analisado cuidadosamente. "Algumas expressões usadas por aprendizes, o que no mínimo é instigante, revelam esta postura de conformação à expectativa alheia – de ser oprimido" (OLIVEIRA, 2010, p. 68). Será que isso remete às questões do opressor e oprimido que Freire relatava?

> Em nenhum momento os alunos questionam o Programa de Aprendizagem ou a Lei do Aprendiz; eles questionam o salário, a distância do programa, sentir-se cansados e até desmotivados, mas não há crítica concreta à estrutura do programa ou da lei em que estão inseridos. É como se repetissem um conhecido refrão, "Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci, e poder me orgulhar de ter a consciência de que o pobre tem seu lugar". Então essa busca por uma nova condição social está longe de poder ser considerada uma libertação da opressão e da ideologia dominante (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

Questões subjetivas, de conformação e naturalização, acabam surgindo para muitos jovens como fator de sobrevivência num mercado com que estão "aprendendo" (em todos os sentidos) a lidar. A pesquisa de Fernandes (2005a, 2005b) apontou que a grande maioria das falas dos jovens foram elogiosas, nostálgicas e quase românticas ao se referir a uma

experiência vivida no programa de educação não formal. A autora cita ainda que os aspectos positivos atribuídos à sua vida hoje relacionam-se aos rumos tomados e escolhidos e à sua atual inserção social. Esse projeto, por ter ênfase na formação do indivíduo, serviu como alternativa ao universo da marginalidade e das drogas para muitos de seus ex-frequentadores.

Nesse caso, percebemos similaridades com o Programa Jovem Aprendiz. A Lei da Aprendizagem faz parte dessas políticas de que os espaços não formais de ensino têm sido executores, como o Programa que analisamos. Sob essa ótica, temos duas vertentes que se originam dessas considerações: o Programa Jovem Aprendiz e a educação não formal como instância complementar, ao vinculá-lo à capacitação teórica profissional.

Tais programas embasam o discurso do cidadão como contribuinte, participante, colaborador dos mecanismos de consenso, evita protestos e insubmissão ao *status quo* por parte da(s) juventude(s). Foi mesmo pensando nesse discurso que a Unesco concebeu a educação como um processo de ensino e aprendizagem de valores, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos conducentes à preservação e à promoção da paz (SALES, 2010). Sob o discurso de educar para a paz, questionamos: para a paz de quem? Quais motivos poderiam despontar numa ameaça à tranquilidade social?

Por fim, lembremo-nos de que Gadotti (2012, informação verbal[18]), no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica de 2012, defendeu o trabalho e a educação numa "perspectiva emancipatória", que permita uma formação autônoma, continuada, focada no pensamento crítico e de ressignificação de valores, para além de currículos formais, e sim amplos como a vida, ao promover uma formação cultural e emocional. Afinal, diz ele, "queremos educar para o trabalho, sem dúvida nenhuma, mas também temos que educar para sermos governantes de nossas vidas".

[18] Apresentação do Moacir Gadotti com Gaudêncio Frigotto e Guillemo SCHERPING no debate 4: Trabalho e Educação numa perspectiva emancipatória no *Fórum mundial de educação profissional e tecnológica em* Florianópolis-SC, 30 de maio de 2012.

3 UMA ANÁLISE DA LEI DA APRENDIZAGEM E DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ NA REGIÃO DO "OURO NEGRO"

3.1 A escolha pela região onde a Costa do Sol percebe o "ouro negro"

A região escolhida para nossa pesquisa recebe as denominações "Costa do Sol" e "Região dos Lagos", no litoral do Estado do Rio de Janeiro. É um local com alto desenvolvimento socioeconômico, especialmente a "cidade do petróleo" (Macaé). Alguns autores chamam-na "*Houston* Brasileira" ou "*Texas* Brasileira", nomes que mostram a importância econômica dessa região para o desenvolvimento do país, com a descoberta de petróleo no pré-sal, além do petróleo na Bacia de Campos e influência nas cidades circunvizinhas, ora na expansão imobiliária, ora na expansão turística.

Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em parceria com a revista Você S/A, intitulada "As 100 melhores cidades para trabalhar ou para fazer carreira" dá o 9º lugar à cidade de Macaé, com 190.000 (cento e noventa mil) habitantes, justificando seu crescimento de 600% na última década com a indústria de petróleo e gás. Em decorrência disso, Macaé tem ficado, nas pesquisas dos últimos anos, como uma das melhores cidades do país em oportunidades para trabalho, o que fez com que, entre 2009 e 2010, Macaé tenha chegado ao 1º lugar do Estado do Rio de Janeiro no Programa Jovem Aprendiz e em 2010 inseriu 5.900 jovens trabalhando com carteira assinada por um período de dois anos, de acordo com os dados da prefeitura local emitidos pelo SENTRE (ACÁCIA, 2011).

Rio das Ostras, cidade vizinha a Macaé, é uma cidade em que a população praticamente triplicou na última década; é a cidade que mais cresceu no país em nível populacional, segundo dados do IBGE 2011, conforme destacado pela prefeitura local a mídia em uma entrevista e conclui por dizer que "Rio das Ostras cresce no ritmo da exploração do petróleo[19]".

Cabo Frio tem o turismo e a indústria petrolífera como maiores empregadores, segundo pesquisa da FGV (MARI, 2005), ficando como a 26ª colocada. Por esses motivos,

[19] Sem paginação, disponível no: Rio das Ostras cresce no ritmo da exploração do Petróleo. In: You Tube. Postado em 03 mai. 2011. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=9C-ekGCdHzs> Acesso em: 11 mai. 2012 às 20:03.

essas três cidades possuem polos de capacitação da ONG citada atendendo aos jovens dessas localidades e das regiões circunvizinhas.

A Revista Veja[20] enfatiza os dados do Censo 2010 do IBGE sobre o desenvolvimento ao longo de rodovias, especialmente nos municípios da Região dos Lagos. Tal pesquisa aponta para a relação entre migração e desenvolvimento econômico e que milhares de empregos estão sendo criados para profissionais jovens e experientes em virtude disso. Tal fato tem gerado maior mobilidade de brasileiros em busca de melhores condições de salário e carreira. É chamado de fenômeno voltado para as mudanças na economia, a globalização e a precarização das relações de trabalho de outros movimentos, conforme os estudos de Antunes (1999) e Pochamann (2009).

> Muitos vêm em busca de um sonho que nem sempre se concretiza. Vemos então inúmeras favelas e muitos mendigos pelas ruas, tendo cerca de 20% da população morando em áreas invadidas. Outros vêm pela exigência do mercado, que a princípio não oferecia mão de obra qualificada (até hoje a mão de obra especializada é precária). [...] Não houve uma política de planejamento na cidade para receber as pessoas que para cá se mudaram, e o aumento da violência é claro para qualquer um que aqui viva: a criminalidade cresce mais do que na capital (SANTOS[21]).

Vale ressaltar, entretanto, o que Santos em sua pesquisa "Macaé: de balneário a porto" pontua: "a cidade de Macaé sente na pele os efeitos da globalização. Hoje se transformou numa 'terra de ninguém'". E, como consequência, destaca que a cidade "sofreu uma profunda perda de raízes e identidade. Foi abalada pelo inchaço populacional advindo da chegada de tanta gente em busca de emprego e qualidade de vida".

A Região dos Lagos ficou com o título de área mais violenta do Rio de Janeiro em 2008, tirando o rótulo da capital, segundo estudos do Instituto Estadual de Segurança Pública. Silvia Ramos, coordenadora do Centro de Estudos de Cidadania e Segurança (CESEC) da Universidade Candido Mendes, explica que a causa da violência foi o crescimento desordenado dessas duas regiões, principalmente por causa do petróleo da Bacia de Campos, conforme noticiado em reportagens sobre a Região dos Lagos.

Em 2012 o destaque negativo foi para as cidades do entorno de Macaé, cidades estas onde muitos jovens da nossa pesquisa residem. A pesquisa "Mapa da Violência – 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil", feita pelo Instituto Sangari, aponta uma

---

20 Artigo disponível na internet sem paginação. REVISTA VEJA. Cidades de porte médio crescem mais que metrópoles. Postado em 15 jul. 2011. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ibge-cidade-de-porte-medio-cresce-mais-que-metropole> Acesso em: 11 mai. 2012.

preocupação com esse público alvo, devido à evolução da mortalidade violenta de nossa juventude.

Quadro 4 - Estatísticas das cidades mais violentas na Costa do Sol

Lugar	**Cidade**
1	Armação de Búzios
3	Cabo Frio
11	Rio das Ostras
14	São Pedro da Aldeia
16	Araruama
17	Arraial do Cabo
18	Iguaba Grande

Fonte: Mapa da violência – 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil, 2012. Elaborado pela autora (2013).

Fizemos questão de mencionar o lado próspero da região e algumas consequências advindas de um crescimento tão rápido, uma vez que isso remete às informações que Fávero (2007), Gohn (2010), Trilla (1993, 2008) e Garcia (2003, 2008, 2009) descreveram pelo fato de a educação não formal despontar nos últimos anos com programas inter-relacionados a políticas públicas.

Então questionamos: quais as perspectivas para os jovens desta região? Como tem sido sua imersão no "ouro negro", ou seja, no mundo do trabalho? Muitos participantes do Programa não são oriundos das cidades mencionadas e sim jovens que migraram com seus familiares para essa região; independente disso, veem-se num momento de escolhas na vida – e dentre estas, as profissionais.

Portanto, utilizamos a expressão "ouro negro" no sentido metafórico, ao relacionar não apenas a região, mas sim como os jovens são comparados a "ouros negros". Ouro que passará pelo processo de refino, de treinamento, visando se purificar e ficar valioso, ou seja, vender a sua força de trabalho material ou imaterial. Demonstrar seu "talento" em prol do crescimento do país emergente e provar que não há "apagão de talento".

[21] Artigo disponível na internet sem paginação. SANTOS, Daniele Taranto Pereira dos. *Macaé:* de balneário a porto. Disponível em <http://www.fsma.edu.br/publicacoes/minhoca/artigo_daniele.htm.> Acesso em 11 mai. 2012 às 19:33.

3.2 **A Lei da Aprendizagem e o Programa Jovem Aprendiz**[22]

Em nossa revisão de literatura, pautamo-nos na análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) para compreender melhor como se estrutura o Programa Jovem Aprendiz. Recorremos a alguns documentos que auxiliam a implementação desse Programa implementado em uma ONG com o auxílio de uma fundação. Tivemos acesso a dois cadernos de capacitação dos educadores e ao *site* da fundação para analisar. Além disso, aprofundar-nos-emos em dados do MTE, como o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009), que rege a Lei da Aprendizagem, além das pesquisas acadêmicas sobre o tema. Tudo isso buscando compreender a conjuntura na qual esse programa se baseia.

Tanto Soares (2006) quanto Oliveira (2010), que estudaram a fundo a Lei da Aprendizagem, concordam que a Lei da Aprendizagem se referenciou em leis do passado. Para Oliveira (2010), isto ocorreu em 1937 com a Constituição da época de Vargas, com o Estado Novo, que priorizava a industrialização. Para Soares (2006), a origem da Lei da Aprendizagem se deu com a Nova Constituição Brasileira, em 1946, com a base na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943. Ele menciona que na década de 1940 tivemos o surgimento do SENAI, que obrigava algumas empresas a capacitar sua mão de obra, o que remete aos moldes da Lei da Aprendizagem, como ele cita:

> É neste contexto que se reuniram na CLT (de 1943) dispositivos que deram contornos mais nítidos ao trabalho do adolescente. Mais diretamente os artigos compreendidos entre os artigos 402 a 441 daquela legislação – primeiro formato da Lei da Aprendizagem, reformulada em dezembro de 2000 [...]. Um ano após a criação do SENAI, em 1943 o Congresso aprova uma legislação mais ampla que o Decreto 1.238: ela obriga "os estabelecimentos industriais, inclusive de transportes, comunicação e pesca [...] a empregar e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai): a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo e 15% (quinze por cento) no máximo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional" (Art. 429, CLT, 1943) (SOARES, 2006, p. 54, 55, 56).

A Lei da Aprendizagem se pauta institucionalmente na promulgação da Constituição Federal de 1988, que proíbe o trabalho dos menores de 16 anos, mas deixando a condição de aprendiz para os jovens de 14 aos 18 anos, baseando-se nos Arts. 227 e 228, o que é a base para a Lei da Aprendizagem. Essa lei baseia-se na "brecha" da Constituição que menciona:

[22] Ressaltamos que, por motivos de ética da pesquisa, não revelaremos o nome da ONG nem da Fundação que estão relacionadas ao Programa de que os jovens egressos fizeram parte, uma vez que dessa forma os participantes se sentiram mais livres para analisar o Programa.

“salvo em condição de aprendizes” que podem começar a ter seu percurso profissional, uma vez que esta proíbe determinantemente a realização de qualquer trabalho por menores de 16 anos (BRASIL, 2008).

Assim, esta lei possui o discurso do estímulo ao direito à profissionalização e o incentivo a escolarização, baseando-se em que menores de idade (menores de 16 anos de idade) possam atuar na condição de aprendiz, fundamentando-se, como já aludido, na Constituição (Art. 227), que prioriza o direito das crianças e adolescentes a se desenvolver como jovens cidadãos, sendo ratificada no ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que garante alguns direitos sobre o trabalho dos menores de idade. Cabe destacar que, a partir de 2005, o MTE permitiu que as ONGs pudessem atuar como instituições de capacitação teórica no Programa Jovem Aprendiz, de acordo com o Decreto nº 5.598, de dezembro/2005 (OLIVEIRA, 2010).

Em 2000, no governo Lula, a Lei nº 10.097/00 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que foi sancionado, e em 13 de dezembro de 2007 originou as Diretrizes Curriculares estabelecidas na Portaria MTE nº 615, oportunizando aos jovens de 14 a 24 anos a possibilidade de aprender com o trabalho (BRASIL, 2009)[23].

> É um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e de prazo determinado, com duração máxima, em regra, de dois anos. O empregador se compromete, nesse contrato, a assegurar ao adolescente/jovem com idade entre 14 e 24 anos (não se aplica o limite de 24 anos para o jovem com deficiência), inscrito em programa de aprendizagem, uma formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. O aprendiz, por sua vez, se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação (Art. 428 da CLT). O programa de aprendizagem será desenvolvido por entidade qualificada para esse fim (BRASIL, 2009, p. 13).

Desta forma, o Programa Jovem Aprendiz atende à clientela de jovens de 14 a 24 anos que estejam matriculados e frequentando a escola, caso não hajam concluído o Ensino Médio, ou os que já concluíram esse nível de estudo mas estejam dentro da faixa etária permitida (BRASIL, 2009, p. 14).

As empresas de médio e grande porte são obrigadas a ter uma cota de aprendizes em seus quadros funcionais, sob pena de pagar multa caso não se adéquem. Essa capacitação profissional (prática e teórica) possui cotas para que as empresas que tenham pelo menos sete empregados sejam obrigadas a contratar aprendizes conforme o percentual exigido por lei.

[23] Vale salientar que em 23 de abril de 2012, quando as novas diretrizes foram sancionadas, a Portaria nº 723 teve alterações significativas sobre carga horária e consecução da capacitação teórica, como destacado no Anexo I - Portaria 723 - Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional (CONAP).

A cota de aprendizes está fixada entre 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, por estabelecimento, calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional. Ressaltamos que é facultativa a contratação de aprendizes pelas microempresas e empresas de pequeno porte (BRASIL, 2009).

A pesquisa de Oliveira (2010) menciona a obrigatoriedade da contratação do aprendiz por parte do empregador, que nem sempre é vista de forma natural. Há relatos de dúvidas e resistências por parte do empregador, o mesmo pensamento respaldado por Soares (2006) e que observamos também em campo[24].

Os jovens aprendizes têm direito ao salário mínimo/hora, um piso salarial estabelecido pelo governo, cumprindo o Art. 428, § 23º, da CLT, que inclui as aulas práticas (na empresa) e teóricas (na capacitação). Sendo assim, uma falta do jovem ou na empresa ou na instituição formadora é descontada em folha de pagamento. A empresa contratante pode oferecer salário superior ao estabelecido em lei e benefícios, se desejar.

O jovem tem direito a vale-transporte. Geralmente não tem acesso a seguro desemprego, por ser considerado como contrato por tempo determinado, e seu Fundo de Garantia recolhido é de 2%, diferente do trabalhador “normal”. A lei também determina que compensação e hora extra/prorrogação são proibidas na jornada de trabalho (Art. 432, *caput*, da CLT). O jovem tem direito a 13º salário e a férias. Se o aprendiz tiver idade inferior a 18 anos, deverá ter suas férias coincidindo com o período de férias escolares. (OLIVEIRA, 2010, p. 36; BRASIL, 2009). O governo concede incentivos fiscais e tributários às empresas parceiras.

O Programa visa à capacitação dos jovens para que tenham as competências necessárias à sua inserção no mercado, ou seja, a Lei da Aprendizagem visa proporcionar “a qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos adolescentes, em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, dos jovens, do mundo de trabalho e da sociedade” e engloba “as dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz” (BRASIL, 2009, p. 9). Partindo desse pressuposto, foram feitas diretrizes para regulamentar os conteúdos a serem trabalhados nos cursos teóricos, mas cabe à empresa responsável contratar uma instituição qualificada de ensino para ministrar as aulas práticas do curso que a empresa escolhe para que o jovem estude (BRASIL, 2008).

A capacitação se dá em duas vertentes. As aulas práticas ficam a cargo da empresa, ou seja, é o serviço prestado pelo jovem na empresa; as aulas teóricas devem ser ministradas por uma instituição autorizada pelos órgãos competentes, como CMDCA, a quem cabe emitir o

alvará de permissão, como também fazer vistorias, assim como os fiscais do MTE (BRASIL, 2009).

Uma das exigências impostas pela lei é que a instituição formadora faça um plano de trabalho para cada jovem. Esse é um instrumento elaborado pela equipe pedagógica da instituição capacitadora, informando seus princípios pedagógicos e dados burocráticos do contrato do jovem (como a turma de que ele fará parte e cronograma, dentre outros); é encaminhado às empresas para serem entregues ao MTE e ao CMDCA, atendendo assim à exigência do Manual da Aprendizagem, o qual rege: "a entidade formadora deverá fornecer à empresa o respectivo plano de curso e orientá-la para que ela possa compatibilizar o desenvolvimento da prática à teoria ministrada" (BRASIL, 2009, p. 14).

Os cursos teóricos podem ser ministrados pelas instituições do Sistema S e ESFL, ou seja, ONGs fazem parte deste item (BRASIL, 2009; SALES, 2010; SOARES, 2006; STENGER, 2009), "pois as empresas têm o dever de inseri-los em seu meio organizacional fornecendo o módulo prático, enquanto instituições como o Sistema S, ONGs entre outras, atuam como agentes formadores, atuando com o módulo teórico" (STENGER, 2009, p. 11).

Dessa forma, percebemos a Educação não formal através de instituições como ONGs e fundações. Isso remete a análises feitas por Gohn (2005, p. 18), ao afirmar que, segundo suas pesquisas, "muitos programas advêm de entidades criadas ou patrocinadas por instituições financeiras privadas e públicas...!", como a Lei da Aprendizagem se respalda. A autora complementa dizendo que "outras empresas já constituíram em sua trajetória "fundações" que se dedicam a atuar em programas voltados para o social. Temos ONGs que passaram a incorporar atividades produtivas com suas clientelas" (GOHN, 2005, p. 18).

3.2.1 O contrato de trabalho

Lei da Aprendizagem permite que os aprendizes tenham **contrato de trabalho** de oito, seis ou 4 quatro horas. A instituição responsável pela parte teórica de que os jovens egressos fizeram parte trabalha com os contratos firmados junto às empresas, o que não se aplica ao de 8 horas.

De acordo com os cadernos de formação, na instituição de que os egressos desta pesquisa fizeram parte os educadores são orientados a verificar as faltas dos jovens. Caso

[24] Veja a parte 4 desta pesquisa.

ocorram com frequência, a empresa deve ser avisada, pois há a preocupação de que os aprendizes não faltem e demonstrem que sentem prazer nos encontros da capacitação que visam a articular a teoria com a prática.

Na época em que os jovens egressos da nossa pesquisa estudaram, um dia era destinado, uma vez por semana, à qualificação teórica; nesse dia não faziam a capacitação prática. No decorrer do mês tinham um encontro a mais, considerado encontro mensal, com temas complementares aos encontros semanais.

Os contratos de aprendizagem mais usuais são: de segunda a sexta-feira, com carga horária diária de quatro horas, dividida em 1.440 horas de prática na empresa e 480 horas de capacitação teórica na instituição formadora, totalizando 1.920 horas.

O contrato de segunda a sexta-feira com carga horária diária de seis horas, divididas em 2.160 horas de prática na empresa e 720 horas de capacitação teórica na instituição formadora, totaliza 2.880 horas.

Cada instituição de capacitação tem suas resoluções adaptadas aos pedidos das empresas "parceiras", como no caso da pesquisada, que opta por ocorrerem concomitantemente as aulas práticas e as teóricas durante todo o período de dois anos[25].

3.2.2 Os conteúdos

Na capacitação teórica da ONG em questão de que os egressos fizeram parte, a fundação parceira dá um referencial para a organização curricular. Independentemente de o curso ser dividido em dois módulos: básico e específico. Como os módulos são interdisciplinares, os conteúdos dialogavam entre si. O módulo básico enfoca os aspectos comportamentais e procedimentais deixando os mais aprofundados do conteúdo técnico para o módulo específico.

A grande maioria dos jovens desta pesquisa participou do curso de Ocupações Administrativas; alguns, de Comércio e Varejo, embora a instituição formadora tenha atuado em outros cursos (Auxiliar de alimentação, Auxiliar de produção, Gestão pública, Logística, Limpeza e sustentabilidade ambiental, Práticas bancárias, Telesserviços e Turismo). Todavia,

[25] Obs.: O que está sendo relatado foi o período cursado dos jovens egressos, ou seja, antes da nova legislação entrar em vigor em abril 2012.

a maioria deles, não é oferecida na localidade pesquisada, conforme informação registrada no *site* da ONG.

O MTE sugere, de acordo com o inciso III do parágrafo 4º da Portaria nº 615/07, alterado pelo Art. 1º da Portaria nº 1.003/08, que os conteúdos de formação humana e científica devem estar contemplados no curso de Aprendizagem Profissional, passando pelos temas: direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho, educação fiscal para o exercício da cidadania, prevenção ao uso indevido de álcool, tabaco e outras drogas, políticas de segurança pública, voltadas para adolescentes e jovens e educação para o consumo.

É interessante observar que em 2007 a Unesco identificou e financiou o documento *Otra manera de aprender... estudios de caso*, que destaca projetos novos em comunidades vulneráveis com base nos "Quatro Pilares da Educação" de Jacques Delors (1999), empregando técnicas inovadoras e criativas. Esse documento salientou que "o programa utiliza métodos que não são parte da educação formal tradicional".

Os temas principais desses projetos passavam por assuntos como "consumo de drogas, prevenção ao HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), adolescentes com muitas necessidades, populações excluídas por causa da idade e por problemas de saúde, população com baixos níveis de alfabetização, entre outros" (SILVA, 2011, p. 117).

Com base nos conteúdos das documentações do caderno do educador, entendemos que o Programa tem um currículo preocupado com sintonizar saberes do cotidiano dos jovens, somando-os aos diferentes contextos socioculturais e ao mundo do trabalho. Diferencia-se do currículo disciplinar, aquele construído nas escolas, pois privilegia as competências como forma interdisciplinar, compreendendo que é por meio da articulação entre diversos saberes, ou seja, campos do conhecimento, que o jovem será capaz de promover significado à sua aprendizagem.

Esses saberes cotidianos remetem ao que Garcia (2009) e Gohn (2005) afirmam como um dos diferenciais da educação não formal. O Programa pesquisado possui orientações da fundação parceira, embasando-se nos conceitos de: trabalho (a preparação ao mundo do trabalho, vendo-o como garantia de sustento e realização pessoal); identidade(s) (como algo múltiplo em que representamos papéis dependendo do grupo no qual agimos, levando a uma autorreflexão); e linguagens (leituras diversificadas de mundo através das múltiplas formas de expressão e comunicação), segundo os cadernos de treinamento para os educadores feitos pela Fundação.

Por serem interdisciplinares, tais conceitos são articulados com outros, chamados transversais: protagonismo, ética, diversidade, preconceito, profissionalização, projeto de vida, juventude, empreendedorismo, cooperativismo, desemprego, emprego e trabalho, autonomia, diferença, empreendedorismo, flexibilidade, hierarquia, organização, proatividade, reatividade, responsabilidade, administração, eficácia, eficiência, organização, responsabilidade social e ambiental, cronograma, fluxograma, planejamento, procedimento e regulamento, competência, contabilidade, orçamento, *marketing* e finanças e empreendedorismo, dentre outros temas.

Partindo desse pressuposto, ao analisarmos o currículo do projeto que seleciona saberes de diferentes contextos socioculturais e o mundo do trabalho articulado com o cotidiano dos jovens, podemos fazer uma análise comparativa: os encontros são destinados a atingir determinadas competências, dando prioridade que os aprendizes sentem em círculo, explorando todas as vantagens disto e que se sintam à vontade para se colocar, tanto de forma oral quanto diversificando as formas de expressão (escrita, desenho, expressão corporal...). A ideia é que os aprendizes sejam formados por meio de um currículo que vise a desenvolver competências a partir da abordagem interdisciplinar do conhecimento, objetivando a compreensão de que é a articulação entre diversos campos do conhecimento que promove significado ao mundo externo.

Os educadores têm livre arbítrio para fazer seus planejamentos; dessa forma, muitos pesquisam materiais extras utilizando os livros da Fundação como apoio para o “pontapé inicial” dos temas a serem desenvolvidos. Isto requer que os educadores que fazem planejamento gastem mais tempo em suas pesquisas, mas também permite que tenham liberdade em seus planejamentos. O educador deve se ver apto a ministrar todos estes temas de acordo com o caderno de formação do educador.

3.2.3 A metodologia do Projeto Jovem Aprendiz

O eixo condutor do Projeto na instituição de que os jovens fizeram parte é a cidadania multicultural. Os conceitos se inter-relacionam a ele, numa abordagem bem interdisciplinar e contextualizada do conhecimento. Em vista disso, trabalha-se dentro do Programa com diversos projetos, problematizando situações ligadas à juventude, desenvolvendo competências. Os conceitos são reincidentes, voltados para a capacidade de articular,

mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades, como esclarece o caderno de formação do educador.

As aulas são chamadas “encontros”, para evitar semelhanças com a escola, que remete a padronizações e imposições, uma filosofia diferente da defendida pela Fundação. Para esta, o encontro possibilita algo casual, podendo deixar o clima de aprendizagem mais aberto. Tais encontros são tidos como momentos de construção coletiva.

A instituição e a organização da qual os jovens desta pesquisa fazem parte utilizam uma metodologia participativa e dinâmica. Tal perspectiva faz com que o educador não se prenda ao livro e fique livre para criar e buscar outras referências em seu planejamento, inclusive pensando numa vertente interdisciplinar tendo o material recebido da fundação como sugestão.

Para que o Programa possa atingir as dimensões determinadas por ele – ética, cognitiva, social e cultural –, utiliza como estratégia a interdisciplinaridade, visando a uma aprendizagem adequada às demandas e diversidades dos jovens, proporcionando a qualificação social e profissional em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, interligando o mundo do trabalho e a sociedade. Por isso o programa tem como princípios pedagógicos: desenvolvimento de competências; abordagem interdisciplinar e contextualizada do conhecimento; avaliação por competências, ou seja, trabalha com o desenvolvimento de competências amplas, nos campos pessoal, social e profissional.

Esses princípios remetem às pesquisas de Gohn (2005), ao mencionar que na educação não formal ocorre uma introdução de temas inovadores, vinculados ao cotidiano de alunos e pais, como violência e drogas, dentre outros temas que são abordados nas diretrizes curriculares da Lei da Aprendizagem, auxiliando os jovens a se instrumentalizem para interpretar o mundo. Conforme a autora afirma, o saber interpretativo é tão importante quanto o saber científico. Nas Ciências Humanas, refere-se às condutas intencionais, decifrando as linguagens sociais existentes – desde o urbanismo até as investigações científicas, passando pela mídia.

De acordo com as diretrizes da Fundação, os educadores compreendem que os saberes interpretativos são desenvolvidos por meio de uma metodologia diferenciada, baseando-se na compreensão de que o ser humano tem capacidade de aprender de várias maneiras, enfatizando que a criatividade tem por objetivo básico possibilitar não só uma aula dinâmica, diferente e descontraída, mas principalmente ser capaz de gerar um aprendizado eficaz.

Nesse processo de buscar o protagonismo juvenil, os jovens passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento. A qualidade e a relevância da

produção dependem também dos “talentos” individuais dos educandos, que são considerados portadores de múltiplas inteligências. É necessário que o educador crie encontros que incorporem todas as áreas, atingindo o desafio esforçando-se para trabalhar de novas maneiras as inteligências, de acordo com o caderno de formação do educador.

Há a preocupação de que os aprendizes possam ter acesso à abundância de recursos (culturais, informativos, diversificados). Desse modo, é incentivada a utilização de técnicas diferenciadas para cada encontro, como filmes, jogos, músicas, teatralização, elaboração e aplicação de pesquisas, estudos de casos, atividades externas (aulas-passeio e ao ar livre priorizando utilizar o espaço público, como praças e museus), aulas no laboratório de informática (em caso de alguma parceria com um local que tenha esses recursos), debates, simulações, exercícios vivenciais, método de resolução de problemas, palestras, trabalhos em grupo e dinâmicas dentre outros. Em vista disso, segundo o Plano de Trabalho (2010), os jovens terão direito a equipamentos como *flip-chart*, televisão (TV), digital versatile disc (DVD), cadeiras e projetor multimídia.

3.2.4 Os educadores

Os educadores, como são chamados os capacitadores, formam uma equipe multidisciplinar na localidade pesquisada; essa equipe pode ser constituída por: administradores, psicólogos, profissionais de Recursos Humanos (RH), assistentes sociais, pedagogos ou formados em alguma licenciatura, todos atuando como educadores. O Programa também conta com a contração temporária de um instrutor de informática para os conteúdos especializados nessa área que constam do currículo do Programa, conforme verificamos no Plano de Curso (2010).

Vamos mais longe em nossa análise ao mencionar que os educadores do Programa são contratados com Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) como assistentes de treinamentos, mesmo que a partir de 2009 a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) tenha regularizado a função de educador social (sob o registro de 5153-05; Educador social, que inclui: arte-educador, educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional, orientador socioeducativo), definindo suas delimitações. Cadastrar esse profissional como assistente de treinamento não seria permitir que o educador assuma responsabilidades em

demasiado e, em contrapartida, priorize aspectos administrativos, deixando de lado algumas atividades que são relevantes e fundamentais para a relação ensino-aprendizagem?

A cada dia o educador possui uma turma de seis horas de capacitação; esses encontros devem ser criativos, com base numa metodologia participativa e dinâmica, como já aludido. O restante da carga horária do educador, em tese, seria para o planejamento dos encontros, o que acaba acumulando outros afazeres. O educador, independente da formação, pode ser designado para ministrar os encontros de qualquer um dos cursos oferecidos pela ONG, desde logística até ocupações administrativas, práticas bancárias, comércio e varejo, dentre outros.

Reafirmamos, portanto, a necessidade de treinamentos adequados, assim como a busca desse profissional em prol da educação continuada. Por exemplo: o psicólogo tem que ministrar encontros sobre gestão financeira; ou o assistente social necessita se aprofundar em temas como *marketing*, dentre inúmeros exemplos que poderíamos citar. Isso requer desse profissional dedicação ao planejamento de aula, estudar o conteúdo a ser ministrado e formas interativas e motivacionais de fazê-lo, exigindo habilidades na gestão do tempo, organização e flexibilidade, dentre outras.

Esse fato remete aos estudos de Gohn (2007), que criticou a falta da criação de espaços de reflexão em detrimento da lógica do mercado, pois muitas vezes esse profissional se vê assoberbado de tarefas, efetuando o trabalho de mais de um funcionário. Por isso concordamos que

> [...] o papel de educador exige ainda que o profissional domine conteúdos relativos ao local e ao público com que está atuando. A educação não-formal se faz, portanto, com o uso competente de saberes acumulados, com o conhecimento construído durante a própria prática das atividades e com a articulação de um saber científico, pré-codificado e aprendido durante o processo de formação profissional. Esse saber não é transmitido ou repassado ao público-alvo como uma técnica ou um acervo de informações. Ele é utilizado para desenvolver e fazer acontecer a verdadeira face do educador – a de sensibilizador, formador, estimulador de um trabalho com o grupo, seja numa dança, numa peça de teatro, numa banda de latas, na confecção de um jornal, na criação de artesanato ou num coral, possibilitando assim a construção de novos saberes (GOHN, 2007, p. 24).

Cabe também ao educador manter atualizado o ambiente virtual feito pela Fundação. Esse ambiente tem por objetivo servir para que as empresas obtenham informações sobre o jovem na capacitação teórica e inclui o desenvolvimento dos jovens por meio de avaliações das competências e habilidades ministradas em cada encontro e listagem da presença/ausência dos jovens, conforme descrito no caderno de formação do educador.

Sobretudo, destacamos que, dentre muitas atribuições, cabe ao educador conversar individualmente com os jovens sobre problemas pessoais que eles relatem, tentando auxiliar

dentro do que for possível. Os relatos vão desde assédio moral nas empresas até relações com drogas, relações familiares, sentimentos, dentre outros, sempre

> [...] preocupando-se em conhecer a história de vida das pessoas com quem está trabalhando, assim como a história do lugar, articulando fragmentos dessas histórias com fatos e acontecimentos de um cenário mais amplo, de modo a auxiliar na construção da identidade do grupo. O educador com essa formação vê as técnicas e instrumentos de trabalho, como anotações de campo, diários de bordo, relatórios, registros de vivências, registros de momentos de reflexão, rodas de discussão, fotos, vídeos etc. como muito mais que meros requerimentos cotidianos preconizados pela instituição. Os meios e técnicas tornam-se parte da dinâmica de formação no dia a dia, sendo utilizados conforme as necessidades do projeto. Ou seja, a identidade e os pertencimentos são construídos no processo de trabalho do educador (GOHN, 2007, p. 27-28).

Então é de "responsabilidade" do educador procurar conhecer os jovens, suas histórias de vida, os motivos de pertencimento a determinados grupos, gostos e identidade, a fim de mediar situações de conflito que eles passem. Dessa forma, é necessário que o educador conheça a realidade em que está inserido e fortaleça os laços com os jovens para que estes se sintam seguros e possam tê-lo como agente de confiança.

O desenvolvimento das relações humanas é um fator primordial da potência da educação não formal, mas ao mesmo tempo que fica sobrecarregado, o educador muitas vezes deixa de priorizar essa relação devido às formalidades burocráticas, atendo-se a trabalhos administrativos. Além disso, é importante que o jovem não seja visto apenas como um número, que a empresa paga à ONG para ministrar uma capacitação e que por isso deve dar lucro. O lucro seriam as metas instituídas pela ONG visando a aumentar o número de jovens no Programa, pensando apenas na arrecadação com eles.

A função do educador é mediar as aprendizagens no grupo, possibilitar a construção de novos saberes, ser sensibilizador, formador, estimular "as relações com o saber" (CHARLOT, 2001) dos jovens. Mas será que os educadores possuem consciência disso? O treinamento que os educadores recebem os auxilia a ter claro seu papel junto aos jovens?

3.2.5 Processo de avaliação dos jovens

O processo de avaliação dos jovens aprendizes inclui sua autoavalição no decorrer do Programa. Também é utilizado o portfólio, que é constituído do material produzido pelos jovens no decorrer do curso, e o acompanhamento do educador certificando que o aprendiz

construiu as competências necessárias para o trabalho. Como afirma Salles (2010, p. 90), “a avaliação da parte teórica: exercícios e trabalhos; cuidados com o corpo, presença nas aulas (pontualidade e assiduidade)”.

A avaliação é dividida em: “Avaliação diagnóstica” (diagnóstico inicial do jovem no início do Programa), “Avaliação formativa” (no decorrer do processo de ensino-aprendizagem) e “Avaliação somativa” (exame final de aproveitamento individual, que inclui a certificação do aprendizado).

Além disso, o educador pode distribuir uma ficha de avaliação para a turma. Essa ficha é composta dos temas: “Eu critico, Eu proponho e Eu elogio”, para que eles escrevam o que realmente pensam. Os jovens não precisam se identificar; cabe ao educador recolher, ler e fazer considerações junto à turma sobre os pontos abordados.

O resultado das atividades é expresso por meio de conceitos que o educador atribui, conforme as competências desenvolvidas, que traduzem o desenvolvimento de competências, sempre buscando demonstrar a capacidade de utilizar as competências e habilidades adquiridas em diferentes contextos. São eles: N, quando o jovem não desenvolve o suficiente do desempenho satisfatório, demonstrando dificuldade em utilizar as competências e habilidades treinadas em diferentes contextos; P, de parcialmente, que apresenta boa adequação no desempenho alcançado, e o S de sim que equivalente ao ótimo, conforme as diretrizes apresentadas no caderno de formação do educador.

3.2.6 Motivos de desligamento do Programa para o jovem

Os jovens podem ser desligados do Programa, conforme menciona a Lei da Aprendizagem, por diversos fatores, como:

> **Quais as hipóteses de extinção do contrato de aprendizagem?**
> São hipóteses de rescisão de contrato de aprendiz:
> I – término do seu prazo de duração;
> II – quando o aprendiz chegar à idade-limite de 24 anos, salvo nos casos de aprendizes com deficiência;
> III – ou, antecipadamente, nos seguintes casos:
> a) desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;
> b) falta disciplinar grave (Art. 482 da CLT);
> c) ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo;
> d) a pedido do aprendiz (BRASIL, 2009, p. 29, grifo do autor).

Todavia a mesma lei assegura ao jovem que tenha a oportunidade de ter um *feedback* e um tempo para poder ser revalidado; por isso a comunicação entre educador e empresa contratante é fundamental. O Projeto pesquisado afirma ter em suas diretrizes expressas no Plano de Trabalho a gestão compartilhada, que incluiria o próprio aprendiz, sua família, a empresa, a instituição formadora, a escola e os órgãos públicos.

Uma das situações que envolvem o "pedido do aprendiz" é a empresa desejar efetivar o jovem como funcionário. Nesse caso o jovem não se enquadraria em nenhuma das outras circunstâncias, tendo que solicitar seu desligamento com uma carta de próprio punho, vindo a ser recontratado pela empresa imediatamente, mas agora não mais com os direitos restritos do aprendiz, e sim como funcionário, com base nos direitos integrais da CLT (BRASIL, 2009).

No decorrer de seu período no Programa, o jovem não pode ser reprovado por absenteísmo na escola (item "c" do Manual da Aprendizagem, pergunta 56); isso é um dos motivos que podem levá-lo ao desligamento do Programa. A escolarização é vinculada a programas como este em prol de diminuir o analfabetismo; por isso, determina-se que durante a vigência do contrato os jovens estejam matriculados e frequentando as aulas escolares (OLIVEIRA, 2010).

Sublinhamos o item frequência escolar porque observamos que na questão qualitativa dos jovens na escola isto não parece ser levado em consideração, ou seja, as notas baixas do jovem na escola são um aspecto que não o levam a ser desligado do Programa. Isso faz concluir que o jovem pode ser reprovado por débito de conteúdos que podem ser ocasionados por uma não adaptabilidade à "vida adulta" (trabalho e estudos). Entretanto, se for reprovado por absenteísmo é desligado do Programa.

Isso remete à relação de complementaridade entre os diferentes espaços formais e não formais de ensino que Trilla (1993, 2008) defende. Ao mesmo tempo, a perspectiva de Trilla (1993, 2008) alude ao pensamento de Charlot (2001) ao defender que a relação que o jovem trava com o saber pode ajudá-lo ou impedir seu desenvolvimento, visto que os jovens fora dos muros escolares adotam comportamentos diferentes.

Em tese, deveria ocorrer uma manutenção da instituição formadora quanto a dados escolares como: matrícula, frequência e aproveitamento escolar; isso é colocado no Plano de Trabalho da ONG pesquisada, atendendo às exigências encontradas no "Manual da Lei de Aprendizagem". Observamos no Plano de Trabalho da instituição capacitadora que ela se compromete a fazer o acompanhamento de desempenho e frequência escolar dos jovens aprendizes. Isso aconteceria pela apresentação do histórico escolar e de uma declaração de

freqüência ao final de cada semestre letivo. Se fosse detectada alguma irregularidade, a empresa deveria ser comunicada para evitar infração da lei.

Nas vezes em que o desligamento ocorre sem se encaixar nas situações previstas na lei, acaba ficando a critério da fiscalização passar na empresa e verificar o laudo avaliativo (avaliação de desempenho das competências e habilidades do jovem feito pelo educador em parceria com a empresa). É um documento confidencial entre educador, empresa e quiçá Ministério Público (MP). Dependendo do que a fiscalização entenda da avaliação feita, pode ser solicitada à empresa a reintegração do jovem (BRASIL, 2009).

No final do período de capacitação é concedido um Certificado de Aprendizagem Profissional ao aprendiz que concluir os dois módulos com o mínimo de 85% de frequência. Caso o jovem não continue no Programa por ter ultrapassado o percentual de faltas, é concedida uma declaração de frequência ao fim ou quando o jovem sai antes do término dos dois anos.

O Plano de Trabalho informa que a ONG possui “mecanismos para propiciar a permanência dos aprendizes no mercado de trabalho”, o que pode se dar pela garantia de que serão promovidos encontros com as empresas com o objetivo de apresentar o currículo dos aprendizes que não tiveram a oportunidade de serem contratados; a formação de um banco de dados virtual dos jovens egressos; ou o encaminhamento a diversos Programas de estágio para estudantes e a Programas de inserção do governo. Todavia questionamos: será que isto realmente ocorre?

No decorrer dos dois anos de contrato o jovem pode vir a ser efetivado ou desligado a qualquer momento, desde que todas as partes envolvidas concordem. Ainda assim, observamos que, nas considerações do Manual da Lei da Aprendizagem (2009) e pelo próprio Plano de Trabalho da instituição, também deveria ter um acompanhamento dos egressos. Conforme a análise, percebemos que o Plano de Trabalho é um instrumento feito para ser avaliado pelo MTE e aprovado.

Este item parece que ratifica a Portaria MTE nº 615, de dezembro de 2007, sobre o cadastro de entidades e cursos com o discurso de ser um agente “concreto em favor da promoção dos direitos da juventude à qualificação profissional e ao emprego digno” (BRASIL, 2008). Assim como o discurso do MTE diz que pretende buscar mais do que fiscalizar o cumprimento da Lei nº 10.097/00 e sim “promover o aumento da qualidade dos cursos e programas ofertados, valorizando também o investimento dos empregadores na formação de mão de obra qualificada” (BRASIL, 2008). Mas questionamos se realmente é assim que ocorre?

4 POTÊNCIA DE SABERES RELATADOS PELOS JOVENS "OURO NEGRO"

4.1 A metodologia escolhida para nossa pesquisa de campo

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRE, 1986). Optamos por utilizar a netnografia como uma das nossas metodologias porque ela possui vantagens explícitas: consome menos tempo, é menos dispendiosa, menos subjetiva e menos invasiva; além disso, por estar fora de um espaço fabricado para pesquisa, permite ao pesquisador analisar os comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento sem que interfira diretamente no processo como participante fisicamente presente (GUTIERREZ, 2009).

A pesquisa de Adriana Dias (diretora de Pesquisas Online do "Diga-me", portal do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais) aponta aspectos significativos na utilização dos recursos midiáticos: proporciona baixo custo, rapidez, evita a inibição, aumenta a receptividade do entrevistado (CALDAS, 2002). Por isso, há uma preferência pelo virtual, tendo a autoaplicação como vantagem e a liberdade, pois possibilita que as pessoas se sintam mais à vontade sozinhas diante do questionário para respondê-lo, pensamento este que corrobora o de Gutierrez (2009).

A autora desta dissertação foi convidada a fazer parte de um grupo, ou comunidade, em uma rede de relacionamentos para os jovens aprendizes egressos. Essa rede foi formada por uma educadora egressa da instituição pesquisada[26]. O grupo é constituído por mais de 100 jovens ex-aprendizes e ex-educadores do Programa e possuem a liberdade de incluir outros membros.

O convite para participar da pesquisa foi postado no *site* de relacionamentos desse grupo de ex-aprendizes, ficou um mês disponível (de meados de setembro a outubro de 2012). Os que assim desejassem deveriam enviar as repostas para o *e-mail* da pesquisadora. Essa opção foi utilizada para manter o sigilo dos dados dos egressos, concedendo assim maior liberdade de expressão, conforme incentiva Gutierrez (2009):

[26] No grupo são divulgadas oportunidades de empregos, informações educacionais e culturais, além de dicas sobre capital atitudinal no ambiente de trabalho. A educadora idealizadora do grupo mencionou que este tem como um dos objetivos centrais auxiliar os jovens que, mesmo tendo participado do Programa, se sentem "a deriva" (SENNETT, 2009) na busca de nova oportunidade.

> [...] além da garantia de confidencialidade e anonimato aos informantes, tratá-los por pseudônimos e não por seus nomes de usuário, incorporando na pesquisa as respostas e *feedbacks* vindos dos participantes ativos das comunidades, além de eticamente recomendável, para Kozinets (2002), a checagem de dados com os próprios membros do grupo legitima e acrescenta credibilidade à pesquisa. Através dos membros do grupo e da solicitação de suas opiniões, pode-se chegar a *insights* e conclusões além das observadas em campo. [...] Para a coleta e análise, três tipos de captura de dados são eficazes, segundo Kozinets (2002). [...] Os dados levantados em entrevistas com os indivíduos, através da troca de *e-mails* ou em conversas em *chats*, mensagens instantâneas ou outras ferramentas (GUTIERREZ, 2009, p. 38-39).

Destacamos que optamos por utilizar essa metodologia por entendê-la como mais abrangente ao enfatizar "comunicação e cultura", para o contato com os jovens, que têm por hábito utilização de redes sociais, além do grande número de usuários no ciberespaço, sendo um campo rico para a comunicação e muito utilizado na educação não formal, de acordo com Trilla (1993).

Temos como objetivo analisar os efeitos do Programa de Educação Não formal Jovem Aprendiz desenvolvido na Costa do Sol do Rio de Janeiro a partir da perspectiva dos jovens egressos e dos educadores. Buscamos entender, assim como Charlot (1996) o que os egressos consideram significativo para a vida social e profissional deles hoje; interessou-nos o que fazia sentido para os jovens naquilo que aprenderam, assim como suas escolhas.

Durante as entrevista os participantes, de forma geral, demonstraram um saudosismo ao falar do Programa – assim como na pesquisa de Fernandes (2005a, 2005b, 2011, informação verbal) –, e os aspectos mais citados foram os positivos, o que ratifica os estudos de Gohn (2010) que citam os tipos de aprendizagem, que podem ser: prática; teórica; técnico-instrumental; política; cultural; linguística; sobre economia; simbólica; social; cognitiva; reflexiva e ética. Algumas dessas aprendizagens ficam explicitas nas falas dos jovens, além dos eixos que dialogam com o pensamento exposto, além de Gohn (2007), também por Trilla (2008), que vinculamos ao projeto pesquisado e a suas diversas aprendizagens.

4.2 **As contribuições do Programa segundo os jovens aprendizes**

Perguntou-se inicialmente aos jovens aprendizes se foram: efetivados no decorrer dos 2 anos, efetivados no final dos 2 anos, se terminaram o curso mas não foram efetivados, se foram desligados pelo Programa ou desligados a pedido. Utilizando a netnografia, tivemos um total de 24 jovens aprendizes respondentes; embora fosse um percentual grande de

participação, se considerarmos que o grupo possui mais de 100 jovens, entendemos que poucos sentiram necessidade de participar da pesquisa fazendo uma análise e avaliando o que vivenciaram no Programa.

Quadro 6 - Detalhes dos participantes da pesquisa.

Os 24 jovens que participaram da pesquisa:
APRENDIZES - 9 foram efetivados no decorrer dos 2 anos,
APRENDIZES - 3 foram efetivados no final dos 2 anos,
APRENDIZES - 2 terminaram o contrato, mas não foram efetivados.
APRENDIZES - 5 pediram seu desligamento,
APRENDIZES - 5 foram desligados a pedido da empresa.
TOTAL: 24 APRENDIZES

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Depois questionamos: *O que consideravam significativo para sua vida social e profissional deles hoje? Quais os significados de ficar no Programa até o fim ou sair no meio, ser ou não efetivado? Ou seja, qual o impacto deste Programa sobre você?*[27] E deixamos uma última questão, que chamamos *livre*, para que os jovens mencionassem o que achavam ser importante. Optamos por classificar as respostas pelos pontos centrais que mais foram destacados nas falas dos jovens. Vejamos:

4.2.1 Tornar-se alguém. Saberes do/no cotidiano

O APRENDIZ 2 foi efetivado no final dos dois anos e aponta o que aprendeu no Programa, delimitando tanto na capacitação teórica, quanto prática:

[27] Optamos por não desmembrar as respostas a estas perguntas por entender que os jovens possuem histórias vinculadas à sua vida que tentamos em alguns momentos deixar claras para o leitor – por exemplo, no caso do APRENDIZ 2, ao mostrar sua situação ao cursar o Programa e se foi efetivado ou não, se isto aconteceu durante o Programa ou ao seu término –, visando entender como essas diversas aprendizagens interferem na vida deles atualmente. Assim como as respostas livres que os jovens inseriram e que se adaptavam ao contexto.

> *Como foi o meu primeiro emprego, na teoria [na capacitação teórica] aprendi a trabalhar em grupo e possuir um bom relacionamento com meus colegas de trabalho, pra manter uma boa impressão e um bom perfil na empresa. Na prática [na empresa] procurei ouvir métodos e dar sugestões de como efetuar o serviço de forma mais rápida e correta, assim evitando erros e sempre aceitando novas mudanças no decorrer desse processo (APRENDIZ 2)*[28].

A fala desse jovem destaca o trabalho em grupo, formando uma identidade cultural que, segundo Gohn (2010) é uma aprendizagem cognitiva. O bom relacionamento e a postura adequada compreendem o ouvir e o sugerir. Também mencionou o aprimoramento e a agilização do serviço, evitando erros em excesso e aceitando as mudanças ("a flexibilidade"); isso remete ao eixo direcionado à formação para o trabalho, que objetiva que o participante, como elemento grupal, aprenda a trabalhar de forma coletiva, priorizando as demandas ou problemas (GOHN, 2007).

Esse jovem, ao mencionar o trabalho coletivo**,** refere-se ao companheirismo. Sua rotina na "vida de adulto" envolvia o Programa de Aprendizagem durante o dia e a educação formal à noite. Ele era liberado mais cedo da capacitação teórica para evitar chegar atrasado na escola. Para ele, todo este esforço valeu a pena, pois ele comenta sua efetivação ao dizer:

> *Ser efetivado foi uma experiência muito legal, que guardo para sempre. Lá eu aprendi a lidar com companheirismo e muitas vezes outros não tinham a mesmas intenções; sendo assim, tive que me adaptar a essas ações! Mas foi gratificante e me sinto bem preparado em novos desafios que ocorrem no dia a dia! O impacto deste Programa me mostrou qualidades que eram desconhecidas por mim que no decorrer dele foram descobertas e bem utilizadas, e sempre procuro acrescentar melhorias e pôr em prática para um bom desempenho. Gostei muito de ter participado do Programa, simplesmente foi um processo muito importante na minha vida. Nele eu aprendi a destacar aspectos importantes que tive, com destaque de compartilhar e aprender no curso semanal que tínhamos e eram bem explorados! (APRENDIZ 2).*

O jovem sente que *está preparado para os desafios postos*. Inclusive se empenhava na educação continuada**,** assim como muitos jovens inseridos no Programa, com o estímulo e incentivo de seus educadores. Após sua efetivação, continuou fazendo diversos cursos de especialização (muitos pelo *Sistema S*), cursos técnicos (em alguns casos os jovens cursavam nível superior).

O APRENDIZ 2 atualmente se encontra em outra empresa, atuando na área em que estudava na época de aprendiz. Isso remete a Charlot (2001) quando menciona os desafios que pontuam a vida dos jovens, sua energia e a busca de "tornar-se alguém", que é acrescentado quando o APRENDIZ 2 menciona a **autodescoberta** das suas potencialidades.

[28] Deixamos algumas partes do depoimento dos jovens em negrito a fim de destacá-las como aprendizagens significativas.

Esse jovem afirma que no curso compartilhou e teve companheirismo, ou seja, tanto aprendeu quanto ensinou. Isso remete ao eixo que focaliza a personalização**,** no qual o trabalho inclui o desenvolvimento de valores morais com o objetivo central de preparar para o mercado de trabalho por meio do ensino de uma habilidade específica, embora esta não tenha sido a única preocupação ou a maior delas (GOHN, 2007).

Muitos jovens foram enfáticos ao mencionar que o aprendizado marcante envolve além do ensinar e o aprender, pois engloba o conviver, a aprendizagem ética (GOHN, 2010). O trabalho em equipe surge como destaque: *"no trabalho em equipe aprendi a ter uma mente mais aberta sobre o mundo e o que ele tem a me ensinar e saber a conviver trabalhar no ambiente de uma grande corporação"* (APRENDIZ 3). Essas palavras nos lembram Charlot (2001), ao mencionar que a relação com o saber é uma relação com o mundo. Como é também explicitado por esta jovem ao compreender a questão cultural:

> *Para mim foram de muita contribuição as aulas do Programa, pois me ajudaram tanto em conhecimentos gerais como no convívio social. Um curso extra que me proporcionou a ampliação dos meus conhecimentos em áreas que eu não conhecia antes. O Programa Jovem Aprendiz foi riquíssimo em diversos assuntos, onde eu tive a oportunidade de expressar minha opinião, ouvir outras experiências, conhecer pessoas inesquecíveis... O cursinho foi por mim, acredito eu, muito bem aproveitado, e é um conhecimento que levarei por toda a minha vida. Só tenho a agradecer e apoiar (APRENDIZ 4).*

O APRENDIZ 4, corroborando com o 3, menciona o convívio social, que requer ouvir, escutar e falar, o que remete à questão do diálogo como fator fundamental para uma boa comunicação, além da aprendizagem na diversidade**,** fortalecendo vínculos de respeito, a civilidade – que Gohn (2005) destacou em suas pesquisas sobre o aprendizado quanto a diferenças ao aprender-se a conviver com demais e socializar-se –, e o respeito mútuo.

A APRENDIZ 18, que na época concluiu uma graduação e imediatamente ingressou em outra, o que às vezes lhe exigia momentos de sono em sala devido à "vida de adulto" – que expusemos em capítulos anteriores –, foi efetivada antes dos dois anos e analisa sua aprendizagem, que inicialmente era extremamente tímida, e seu desenvolvimento:

> *Na teoria aprendi sobre as situações que poderia enfrentar no decorrer da minha vida profissional e na pessoal também. Na prática aprendi a vivência em grupo, a lutar em busca de objetivos em comum e a saber ouvir a opinião de todos. Isso me ajudou a trabalhar em grupo, a ouvir mais as pessoas e a saber aceitar, mesmo quando não concordava com algo (APRENDIZ 18).*

> *Ajudar um jovem a ingressar no mercado de trabalho, ensinar como se portar no ambiente de trabalho, como agir, no meu caso ensinar trabalhos administrativos, entre outras coisas, me fez crescer profissionalmente e*

> *amadurecer pessoalmente. Desejo me tornar, através dessa oportunidade, um bom profissional, poder passar minhas experiências para outras pessoas que precisarem e ajudar minha empresa com meus conhecimentos (APRENDIZ 19).*

Percebemos na fala da APRENDIZ 18 a questão de adaptar-se ao mundo de regras, e a fala da APRENDIZ 19 ratifica. Charlot (2001), quando diz que o ser humano é portador de desejos, uma vez que algo só é aprendido se fizer sentido, ou seja, se despertar ecos no sujeito. Esse "fazer sentido", que também é defendido por Gohn (2005), fica expresso no depoimento a seguir, em que o APRENDIZ 20 relata que foi efetivado no final dos dois anos e que é possível trabalhar uma educação para emancipação com perspectivas para a liberdade e não para opressão (OLIVEIRA, 2010), ou seja, "uma outra educação é possível", parafraseando Gadotti (2012).

> *O Programa me proporcionou experiências únicas, como a preparação para situações vivenciadas dentro de um ambiente empresarial. Dentro do Programa tínhamos a liberdade de levantar questões relacionadas a situações vivenciadas por nós, levando em consideração que éramos uma turma; sendo assim, ouvíamos diversas experiências. Ouvindo, conseguíamos nos prevenir de algumas situações e ver como nos portar em outras. O impacto total é positivo, pois não só no trabalho, mas em alguns âmbitos da minha vida, utilizo conceitos aprendidos no Programa, como por exemplo "saber ouvir" (APRENDIZ 20).*

O APRENDIZ 20 fala sobre a liberdade que possuía de questionar e a oportunidade de fazer isso coletivamente. Além disso, menciona a questão do educador, pois os jovens criam vínculos – laços como diz Gohn (2005) – durante o processo. Na fala dos APRENDIZES 18 e 20 percebemos a questão das aprendizagens para além do mundo do trabalho – para a vida. Surge como destaque na fala dos APRENDIZES 18, 19 e 20 a questão do saber ouvir e do crescimento profissional, como pontuou o APRENDIZ 17. Eles destacam a questão do saber ouvir como fundamental para o diálogo e os processos de negociação.

Essa visão soma-se a algumas características da educação não formal que Gohn (2006a; 2006b) frisa: a organização e a consciência de como agir em grupo, valorizando o coletivo, a concepção de/sobre mundo, sua construção e reconstrução. Tudo isso ajuda a formar um sentimento de identidade. No caso dos jovens aprendizes, essa identidade geralmente é permeada de lembranças de saberes relacionados a oportunidades. Mostra a importância do cotidiano, de aprender as coisas da vida, ou seja, fundamentalmente "a vida" (CHARLOT, 2001).

De acordo com Garcia (2009), a educação não formal favorece a possibilidade da criação**,** assim como fala da sua irreverência. A autora destaca o cotidiano como fator

preponderante para acrescentar maiores informações a esse campo de saber. Para ela, o cotidiano é imbricado de sentidos, que são construídos e reconstruídos, e a educação não formal vem sendo constituída no meandro de conceitos que são criados, aliando as opções ideológicas, percepções, formação daqueles que estão envolvidos nesse cotidiano.

Objetivo, foco, comprometimento**,** dentre outros atributos, aparecem na fala do APRENDIZ 9 ao relatar suas aprendizagens no Programa:

> *O Programa sempre abre um círculo de discussão de aspectos que são vividos cotidianamente em meios sociais em geral; isso certamente te deixa com o senso mais aguçado, análise crítica, e orienta em um foco/objetivo, onde participamos de tarefas, onde se vê o comprometimento, a agilidade e a qualidade do trabalho do aluno; isso pode servir de autoanálise. Meu senso de análise crítica melhorou muito. Foi uma porta de entrada, onde consegui fazer um networking, e estou aqui hoje graças ao Programa também, que foi a minha primeira oportunidade de mostrar-me para o mercado de trabalho, e mostrar que um jovem também pode ser extremamente comprometido com os valores e objetivo da empresa (APRENDIZ 9).*

A fala do APRENDIZ 9 dialoga com a da educadora que frisa a importância do comprometimento e como este se vincula a nossas escolhas e, mesmo sendo jovem, é possível ser responsável e não esperar o futuro para sê-lo. Tais características envolveriam todos no processo, destacando os fatores relacionados à sua formação profissional e humana (GOHN, 2006), que interfere direta e/ou indiretamente em sua prática.

4.2.2 O primeiro passo para uma carreira: estar preparado para desafios postos

Muitos jovens entrevistados mencionaram a experiência de ter passado pelo Programa como marcante em suas vidas, inclusive sendo considerado o "pontapé inicial" para jovens que já haviam trabalhado. Por exemplo, o APRENDIZ 1 menciona que, embora tenha ficado pouco tempo no Programa, teve diversas aprendizagens e destacou o que isso pode proporcionar aos jovens. Esse jovem cita que sua efetivação deve-se à sua breve estada no Programa, e está até hoje na empresa. Vejamos seu depoimento:

> *Apesar de não ter ficado tanto tempo no Programa de Jovem Aprendiz, eu tirei algumas coisas de proveito nessa experiência de preparação do jovem para o mercado de trabalho. Por exemplo, como posso ser flexível no setor da empresa que eu trabalho; buscar sempre estar aprendendo como fazer outras coisas, porque isso não ajuda somente a empresa, mas também fica de experiência para algo futuro! Pra mim foi bom, espero que para os outros também tenha sido. Se todo mundo*

> *praticar as coisas que foram aprendidas no curso com certeza irá se beneficiar no futuro. Isso me ajudou logo no começo da minha carreira profissional e tem me ajudado.*
> *Ter passado pelo Programa de Jovem Aprendiz foi uma experiência boa e seria muito bom se os novos profissionais que estão na porta do mercado de trabalho participassem de cursos como esse e botassem em prática o conteúdo de aprendizagem que, com certeza, muitos desses problemas que existem hoje em algumas empresas seriam diminuídos! Eu achei que fez diferença, sim, porque sempre que a gente aprende algo novo sobre como lidar com certo tipo de coisa isso é benéfico (APRENDIZ 1).*

Em síntese, esse jovem relata a preparação para o mercado e fala da *educação permanente*, ao mencionar a busca constante pelo aprendizado e que o futuro que pode ser próximo ou a longo prazo, ao se referir à experiência que fica e aos benefícios, o que Gohn (2010) define como aprendizagem reflexiva – experiências geradoras de saberes.

O jovem também cita a questão da "flexibilidade" que o mercado exige, a preparação se dá através da "educação permanente", lembrando os estudos de Antunes (1999); Chauí (2003); Pochmann (2004) e Sennett (2006, 2009), que mencionam o desejo de estar sempre querendo adquirir mais conhecimento para galgar postos melhores.

O jovem seguinte, APRENDIZ 17, foi efetivado no final dos dois anos e revela que, embora tenha passado pelo Programa todo, não conhece a fundo a Lei da Aprendizagem. Diferentemente dele, o APRENDIZ 11 mencionou que aprendeu sobre a Lei da Aprendizagem no curso e que, dessa forma, sente-se mais preparado para questionar seus direitos, o que demonstra aprendizagens diferentes de um jovem para outro, o que nos remete a Gohn (2010) ao mencionar as aprendizagens técnico-instrumentais, ao conhecer as leis, a aprendizagem política, ao lutar pelo exercício de seus direitos e a aprendizagem linguística, que permite ler o mundo, perceber/descobrir e entender/compreender.

Além disso, o APRENDIZ 17 menciona a questão da organização do tempo, que Sennett (2006) alerta como fator preponderante do nosso sistema global, e que a experiência serviu tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Vivemos atrelados a não sabermos os riscos pelos quais realmente seremos recompensados, ou seja, que caminho deveremos seguir, pois estamos subordinados a uma ordem com novos controles difíceis de entender e que causam impactos sobre o nosso caráter (SENNETT, 2009).

> *Inserção no mercado de trabalho, experiências profissionais, relevância no currículo...*
> *[O curso] me ensinou como me comportar e tratar as pessoas num ambiente profissional, como ser proativo, como organizar-me com meu tempo e trabalho... Foi essencial para meu crescimento profissional e como pessoa também! Profissionais de qualidade nos ensinam da melhor forma possível! (APRENDIZ 17).*

O APRENDIZ 11 destaca, nesse contexto: *"Me ajudou muito para dar o primeiro passo para minha carreira";* diz que é algo realmente significante, pois deu um *"suporte e uma oportunidade para entrar no mercado de trabalho, adquirindo conhecimento e experiência"*. Isso remete à autoestima de estar trabalhando que Sennett (2006) e Gohn (2006) destacaram. Para Gohn (2010), a aprendizagem teórica envolve solidariedade, cidadania, participação, o que fica expresso também quando o jovem acrescenta, expressando sua de gratidão:

> *Esse Programa também dá oportunidade de conhecer gente maravilhosa, de sorrir e se divertir e saber socializar com vários tipos de pessoas com histórias de vida diferentes. Realmente espero que essa primeira, ou nova, etapa da vida de cada jovem seja marcante como foi pra mim (APRENDIZ 11).*

Percebemos o eixo socializante na fala desse jovem quando menciona que conheceu gente maravilhosa, assim como foi já aludido "*o companheirismo"* (APRENDIZ 2), "*conheci pessoas inesquecíveis"* (APRENDIZ 4), "*conseguir fazer networking*", ou seja, a rede de relacionamento (APRENDIZ 9). Esse eixo visa instigar e orientar os jovens participantes a ter um olhar inquiridor, valorizando a pesquisa, a leitura, sendo capazes de dialogar com os textos e os contextos em que estão inseridos, isto é, o que GOHN (2007) chama de formação de cidadãos com visão crítica do mundo. É por essa nova relação com o saber que os jovens são capazes de desconstruir imagens estereotipadas, negativas, apoiando-se numa reflexão crítica por meio da apropriação de novos significados à linguagem em diversas mídias.

O Programa acaba sendo por muitos como o caminho para "criar estratégias de como será prosseguir em nossa caminhada". A APRENDIZ 21 disse: "*elevei meus conhecimentos [...] vivenciando em meu dia a dia experiências novas [...], [o curso] ampliou minha forma de ver o mundo da indústria, pois é muito diferente de um telespectador para quem participa"*, o que nos remete à aprendizagem linguística e à cognitiva a respeito de conteúdos novos, problemas que lhes dizem respeito (GOHN, 2010).

Essa jovem menciona a questão de idealizar como é o mundo do trabalho e verificar como isso se dá. Para outros, o destaque se dá com respeito ao desenvolvimento psicológico, como relata o APRENDIZ 22:

> *O desenvolvimento psicológico, o conhecimento são fundamentais e essenciais para obter sucesso no mercado de trabalho... Instruções que serviram de base. Um fator que muito interferiu para mim foi: trabalho com minha paciência e colocação das palavras, como devo me vender ao mercado de trabalho [marketing pessoal]. O conhecimento adquirido ao longo do curso serviu muito para elevar meu olhar além das nuvens, onde podemos ver de uma forma mais ampla e longa. Dessa forma*

> *podemos criar estratégias de como será prosseguir em nossa caminhada (APRENDIZ 22).*

Esse jovem expõe os aspectos comportamentais como fundamentais no seu processo de aprendizagem; novamente pontua o termo amadurecimento. Na questão prática, menciona que aprendeu a fazer planilhas no Excel no curso teórico, pois o currículo abrange módulos de informática aplicada e, dessa forma, reformulou o almoxarifado da empresa em que trabalha, fazendo uma planilha de estoque no Excel. Foi um sucesso, ressaltando a praticidade e derivando para o fato de que, depois de pouco tempo, ele fosse efetivado.

O mesmo jovem, depois de entrar no Programa, tentou inserir seu irmão e sua namorada. Seu irmão, embora tenha participado de diversos processos seletivos, não foi escolhido por nenhuma empresa; a namorada conseguiu entrar no Programa. Essa jovem, na época trabalhava em uma empresa de onde pediu demissão para poder participar do Programa, por ser meio período, o que facilitaria seus estudos (a jovem fazia curso técnico).

Antes do final do curso, o jovem aprendiz e sua namorada cumpriram o que idealizaram no inicio, com o trabalho de plano de vida (consistia em apresentar à turma seus objetivos a curto, médio e longo prazo e os passos do planejamento), que foi se casarem e convidar tanto a educadora quanto os membros da empresa para esse momento da vida deles.

Esse jovem relata que sua esposa, depois de efetivada, teve oportunidades em outras empresas, uma das quais aceitou, e atualmente pensa na proposta de regressar à empresa onde fora aprendiz, pois recebeu uma proposta para recontratação. Já o jovem, após sua efetivação, passou a ser o gestor do aprendiz que entrou na sua vaga. Ele e sua esposa foram efetivados após um ano de Programa.

Retornando à questão do desenvolvimento psicológico, a jovem citada a seguir, que foi efetivada antes do término dos dois anos, relembra que, na época de sua efetivação, embora tenha ficado feliz, lamentou ter que deixar a capacitação teórica. Ela conta:

> *Contribuiu para tornar-me uma profissional apetitosa... Contribuiu para que hoje eu possa trabalhar em equipe, além do relacionamento interpessoal, trocando conhecimentos e contribuindo para o crescimento da empresa. O principal fator que interferia era a questão do trabalho em equipe (dividir opiniões). Posso afirmar com todas as letras que o impacto que o Programa teve sobre mim foi sobrenatural, ninguém muda da noite para dia... Mas este Programa teve o poder de fazer-me refletir sobre atitudes pessoais e profissionais que poderiam direta ou indiretamente me prejudicar na jornada da vida. Quem me conheceu antes do Programa sabe o quanto ele foi importante na minha vida. O Programa deveria continuar para ajudar formar novos profissionais, para ajudá-los a ingressar no mercado de trabalho semipreparados. Durante 10 meses tive a oportunidade de conhecer capacitadores hiper profissionais que trabalham nos aprendizes seus pontos fracos e fortes [...], tornando-os pessoas melhores... (APRENDIZ 23).*

Então ser *"apetitosa"* pode corresponder ao movimento para aprender, que é induzido pelo desejo, devido à incompletude do homem. Pois certos indivíduos têm o desejo de aprender, sempre estão dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou aquele tipo de saber ou no mínimo demonstram certa disponibilidade para aprender. Como o ser humano é incompleto, a educação é interminável – jamais será concluída (CHARLOT, 2001). Por isso faz sentido o APRENDIZ 22 mencionar "*prosseguir em nossa caminhada***".**

Nas falas dos jovens, embora não houvesse nenhuma pergunta direcionada aos seus educadores, a grande maioria frisava a importância destes na passagem do Programa e expressavam seu agradecimento, como percebemos em muitos depoimentos, além da constante preocupação de que o Programa permaneça e que outros jovens sejam beneficiados.

4.2.3 "Permitir que o passado fique para trás": da teoria para a *vida adulta*

Segundo Gohn (2005), um processo de aprendizado ocorre quando as informações fazem sentido para os indivíduos inseridos num dado contexto social, por isso destaca que a educação não formal poderá desenvolver o aprendizado quanto a diferenças, adaptação do grupo a diferentes culturas, construção da identidade coletiva do grupo, balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Em termos de conhecimento técnico, a APRENDIZ 4 mencionou que o curso que fez, de varejo, *"é uma ferramenta extremamente usada por mim atualmente, pois no momento eu me dedico à área de vendas"*. Já o jovem mencionado a seguir fala da aprendizagem que teve no curso teórico, que o ajudou na organização, além de um negócio, no plano pessoal, de constituir família, e como seus conhecimentos foram válidos na realização desse evento.

> *Assuntos como esses me levaram a olhar diferentemente a sociedade e a me portar diferentemente, aceitando algumas coisas e analisando outras. Os conceitos administrativos me ajudaram muito na vida pessoal, principalmente quando estava organizando meu casamento. Consegui analisar valores, dividir, poupar. Saber quanto poderia gastar, e na verdade ele ainda me ajuda bastante. Nunca me esquecerei da analise SWOT*[29]*, rsrsrsrs. O empreendedorismo não é só para começar um negócio, mas para aprender a plantar e como manter a planta viva (APRENDIZ 5).*

[29] O jovem ao mencionar a análise de SWOT ou análise FOFA (Potencialidades, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) está se referindo ao conteúdo administrativo de planejamento estratégico dado no curso de Ocupações Administrativas.

Quando esse jovem relata *"manter a planta viva"*, remete à fala de Charlot (2001), que enfatiza que devemos aprender tudo para sobreviver, como uma das formas diferentes de aprender. Dessa forma, analisando as questões direcionadas ao mercado de trabalho, esse jovem comenta os aspectos comportamentais, além da aprendizagem sobre economia que Gohn (2010) menciona.

Ele pertencia a uma empresa que cumpria a lei por obrigação, inclusive muitos jovens sofriam assédio moral, ouvindo expressões que não condizem com o que a lei diz de fornecer estrutura moral ao jovem. Aliás, esse jovem questionava muito o que lhe era ensinado no curso e como era a prática na empresa. Esse olhar diferenciado que o jovem tem ficou claro ao dizer que algumas coisas são passíveis de aceitação e outras não.

É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. Essa relação que o jovem trava com o saber pode tanto ajudá-lo como impedi-lo de se desenvolver em sua aprendizagem (CHARLOT, 2001). Então, para entender como se dá a relação com o saber, faz-se necessário levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. Suas pesquisas vislumbram as situações didáticas quando afirma que não se pode pensar o saber (ou o "aprender") sem pensar o tipo de relação que se supõe para construir ou alcançar esse saber (CHARLOT, 2001).

Resgatamos o histórico desse jovem junto à sua educadora; ela menciona que ele era extremamente reativo à capacitação teórica e que foi um desafio tê-lo no Programa por dois motivos. Primeiro, ele era de uma empresa que tinha o jovem para cumprir a cota, muitas vezes contradizendo o que a Lei determina, e que o jovem estava insatisfeito com o que vivenciava. Além disso, era um líder inato da turma, questionando e levando outros a fazer o mesmo sobre a metodologia do Programa, bloqueando a si e aos outros de participar de forma efetiva.

4.2.4 Rumos a seguir – a escolha da profissão e o receio de ficar à deriva

Em alguns casos, o Programa auxiliou os jovens a descobrir seus potenciais e quais rumos desejariam seguir profissionalmente. Percebemos até que jovens que fizeram o Programa veem-no como um incentivo a continuar seus estudos, pelas postagens que os jovens colocam no grupo.

Uma jovem menciona que o Programa a ajudou a *"ser mais objetiva e melhor comunicadora"* e que, *"baseada nas questões de relação interpessoal, optei por cursar Psicologia"* (APRENDIZ 6). Sobre isso, conclui: *"para mim foi bem interessante, porque aprendi métodos diferentes e melhores para me relacionar com as pessoas, não só profissionalmente, mas também no âmbito familiar..."*. Nessa fala vemos a importância da aprendizagem para a vida, que influi nas relações familiares**.** Mas a jovem se refere também à relação de complementaridade (TRILLA, 2008), pois o Programa a auxiliou na escolha da profissão, o que muitos jovens indicam, enquanto outros, mesmo após os dois anos de Programa, continuam tentando saber que carreira seguir.

Algo similar ao que foi dito pela APRENDIZ 6 é destacado pela APRENDIZ 7: *"Contribuiu muito na minha forma de pensar e a ter certeza do que eu queria realmente ser (função que quero exercer)"*. Essa jovem, mesmo tendo sido desligada a pedido da empresa, relata, com tom de saudosismo: *"A minha passagem pelo Programa foi muito boa, foi uma experiência que vou levar por toda minha vida. Gostei tanto que, se eu pudesse, faria tudo novamente"*.

A questão da escolha profissional chega bem forte também na fala de outra jovem, que menciona: *"Através do Programa pude decidir qual profissão irei seguir, ou seja, me descobri profissionalmente..."* (APRENDIZ 8). Ela considera que, depois de ter ingressado no Programa, amadureceu muito como pessoa. Desse modo, concordamos com Charlot (2001) quando diz que o produzir sentido se apoia em uma experiência. Todavia, a reflexão é fundamental nesse processo, pois só através dela a vida se torna uma experiência. E a jovem conclui: *"Apesar de ter sido desligada, o Programa foi muito bom para mim, pois através dele pude decidir qual profissão seguir, pois me identifiquei com a área de logística"* (APRENDIZ 8).

Outra questão mencionada é que houve jovens que, mesmo ficando os dois anos de contrato, não foram efetivados no final, o que remete a Sennett (2009), ao mencionar os que ficam *à deriva*. Muitos buscam seus educadores procurando algum tipo de informação ou ajuda para reingressar no mercado. No grupo na rede de relacionamento em que fizemos a pesquisa, acabava sendo o elo entre alguns ex-educadores a divulgação de oportunidades, eventos culturais e incentivos à educação permanente. Tal iniciativa parte de forma autônoma desses educadores egressos.

Ao falar sobre as contribuições do Programa em sua vida, o APRENDIZ 24 diz que ele *"contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, ampliando mais a minha visão sobre o mercado profissional. Novas expectativas no mercado de trabalho"*. Ele conclui dizendo que *"foi ótimo, porém ainda não consegui um emprego, mas estou na expectativa e*

na esperança de que apareça uma nova oportunidade com essa qualificação" (APRENDIZ 24).

O que esse jovem relata é muito significativo, pois acontece com muitos que participam do Programa. Tanto ao final do contrato quanto no desligamento, eles se veem de novo com a necessidade de buscar outra oportunidade no mercado de trabalho. O que mostra quão importante é que se cumpra o que é destinado no Plano de Trabalho da ONG, que, como analisamos anteriormente, garante um projeto de reinserção, que, segundo nossos dados, não existe. O que pode levar o jovem a ficar à deriva, cercado por empresas, mas sem conseguir sua reinserção no mercado.

4.2.5 "Talentos" críticos e gratos

Quando os jovens estão vivenciando o Programa, têm muitas críticas a fazer; mas, na condição de egressos, percebemos que a maioria deles preferiu acentuar as boas lembranças, assim como na pesquisa de Fernandes (2005a; 2005b).

O APRENDIZ 13, quando questionado sobre o motivo de tantos jovens se reportarem ao lado positivo do Programa, analisa:

> *Confesso que realmente não tenho muito a reclamar de nada, pois até mesmo tive muito mais ganhos e que me fizeram esquecer qualquer critica que poderia fazer, realmente nem 'tudo são flores', pois concordo que nada é perfeito, mas, se fosse para criticar algo, não passaria das instalações, que muitas vezes não eram apropriadas, porém, com a tal da 'eficiência', os educadores davam a volta por cima e transmitiam o conteúdo/mensagem necessário (APRENDIZ 13).*

Esse jovem comenta discretamente as instalações que a ONG oferecia para os encontros e salienta o papel dos educadores como fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse com qualidade. Os jovens têm dificuldade de fazer uma crítica estruturada sobre o Programa ou a lei, como identificou Oliveira (2010) ao mencionar o sentimento de conformidade que atinge a maioria dos jovens: é como se conformar com a condição social que lhes é imposta, em vez de lutar por sua emancipação.

Desse modo, é significativo analisar as poucas ponderações críticas. Nesse ponto, os educadores egressos se sentiram mais abertos para se declarar do que os ex-aprendizes. Mas não podemos deixar de destacar que eles ratificaram a fala de Gohn (2005), de que a educação não formal é vinculada aos aspectos culturais e tem como característica fundante a criação, a

ousadia, uma vez que novos desenhos procuram dar respostas aos desafios de acordo com os novos paradigmas emergentes**;** para isso a autora inclui novas abordagens, metodologias e conteúdos cognitivos e sociais, com a finalidade de rever, reinventar seus múltiplos significados.

O APRENDIZ 9 percebeu que na empresa em que estava não teria oportunidade de crescimento; então procurou e encontrou outra oportunidade, valendo-se dos conhecimentos que adquiriu e das pessoas com quem teve contato. Ele narra:

> *Minha passagem, sem sombra de dúvida, foi espetacular; se hoje trilho esse caminho, certamente também teve a ajuda do Programa e dos professores, é claro que a predisposição de cada pessoa também irá influenciar no que ela irá seguir, fazer e almejar. Existem pessoas que podem achar um saco tudo aquilo, que não irá trazer nenhum beneficio, mas provavelmente essas pessoas ainda não possuem um objetivo, [...] hoje você faz isso com você mesmo, mas amanhã você poderá movimentar uma empresa [...] (APRENDIZ 9).*

Esse jovem destaca que, além do Programa e dos educadores, a questão motivacional interna foi algo fundamental. O APRENDIZ 14, partindo do mesmo pensamento, afirma que *"na prática o Programa possibilitou alcançar maior visibilidade no mercado, do ponto de vista de grandes empresas. Foi o processo inicial que permitiu estabelecer um maior networking com algumas pessoas"*. E reafirma que o Programa *"auxiliou de forma mais efetiva no quesito relacionamento interpessoal"*.

Esse jovem universitário na época era um dos que mencionava a falta de oportunidade de crescimento desses novos talentos nas empresas, *"uma experiência que para mim foi curta e interessante, ótima oportunidade para diversos jovens, sem dúvida"*. A partir disso ele buscou outra oportunidade no mercado de trabalho, desligando-se do Programa. De forma geral, percebemos que os jovens questionam se realmente as empresas desejam reter seus "talentos" (SENNETT, 2006; ANTUNES, 1999).

Seguindo nessa linha de pensamento, o APRENDIZ 13 menciona que muitos jovens têm pressa de serem efetivados, o que remete a questões tratadas no Capítulo 2, quando relatamos casos em que houve efetivações baseadas numa atitude unilateral. Os próprios jovens vão percebendo que têm pressa, como lembra Sennett (2006), e é ilustrado pelo depoimento do jovem:

> *Normalmente um Jovem Aprendiz que entra no Programa espera apenas ser efetivado como seu alvo maior (assim fui eu), mas com o decorrer do tempo, no passar de 2 anos, nós vemos que não é a efetivação na empresa X que importa, e sim o ganho e a experiência que adquirimos ao longo desse período no curso, onde aprendemos que o que deve ser valorizado é o profissionalismo e o profissional, e*

> *não empresa e dinheiro. Concluindo, o que eu esperava a ONG me deu, era entrar no mercado de trabalho e armas para viver nele, e assim o faço hoje (APRENDIZ 13).*

Essa fala demonstra gratidão aos seus educadores, *"em agradecimentos especiais eu agradeço a duas pessoas que sempre levarei como mestres para o mercado de trabalho e a vida profissional*", o que também apareceu na fala de muitos jovens, como os APRENDIZES 20 e 23, dentre outros. Mas também há trocas de educadores no decorrer do Programa, e o APRENDIZ 20 menciona interferência desse fato na aprendizagem.

> *O Programa é muito bem elaborado, mas é válido destacar a importância da educadora no meu processo de aprendizagem. Sou totalmente contra a troca de educador. (...) Destaco também a seriedade e o comprometimento da minha educadora, pois seria muito fácil ela chegar e apenas transmitir o conteúdo, entretanto ela se preocupava conosco, dava conselhos e para mim ele foi mais do que importante na minha vida (APRENDIZ 20).*

A fala do jovem destacou como o desligamento do educador influenciou seu processo, em função da troca. Compreendemos que a rotatividade (*turnover*) de profissionais que atuam como educadores ocasiona desconforto para os jovens aprendizes, que criam vínculos, laços com eles, vendo-os como pessoas em quem podem confiar para relatar assuntos pessoais e profissionais, como alerta Fernandes (2005) e Gohn (2007).

Retornando à questão da efetivação dos jovens aprendizes, esse deixa de ser o alvo principal, conforme o tempo vai passando. Tivemos jovens que foram convidados a ser efetivados e não quiseram, pois analisaram a empresa, suas pretensões futuras e decidiram que aquele momento ou aquela empresa não seriam adequados.

Alguns jovens, ao serem efetivados, lastimaram não poder permanecer no curso de capacitação, como já pontuamos. Uma vez desligado do Programa, o jovem não poderia concluir o curso, nem mesmo efetuando pagamento particular, como sugerido pela APRENDIZ 16 em seu desligamento.

Outra questão pertinente é que alguns jovens foram desligados pela empresa sem consentimento expresso da educadora, apenas porque a empresa desejava fazer redução no quadro de funcionários e incluiu os jovens aprendizes, o que por lei é ilegal. Com isso, alguns jovens foram deixados "à deriva" (SENNETT, 2009), sem um norte, ao não entender os motivos do seu desligamento. Esses jovens se questionavam: onde haviam errado?

Percebemos nas entrevistas que mesmo assim tais jovens também nutrem um sentimento de gratidão pelo Programa. *"O curso me ensinou muito como me comportar dentro de uma empresa, como demonstrar de que modo eu posso contribuir para o*

crescimento da empresa"; em sua análise, o Programa "*me ensinou a me relacionar com outras pessoas, a respeitar o espaço de cada um"* (APRENDIZ 15).

Outra jovem que também foi desligada na mesma situação, quando foi questionada sobre aprendizagens e impactos do Programa na sua vida, considera os impactos positivos, assim como a maioria dos jovens:

> *O curso possibilitou expandir meus horizontes do conhecimento, além de poder me relacionar com outras pessoas, aprimorando a interpessoalidade. Os impactos foram inúmeros e positivos, pude melhorar muitas áreas em minhas características profissionais e amadurecer minha mente de jovem recém-chegada ao mercado de trabalho. Desejo ter absorvido tudo que pude dos excelentes profissionais que ministram esse curso e muito sucesso para minha carreira!!! (APRENDIZ 16).*

Mais uma vez percebemos os sentimentos para com os educadores; como esses jovens mencionavam apenas os aspectos do curso teórico, aprofundei a pergunta sobre a questão do desligamento e as aprendizagens na empresa. O jovem que demorou a se recolocar no mercado de trabalho preferiu não falar nada, mas a jovem que já trabalhava na época e era aprendiz em seu outro emprego de meio período disse que isso contribuiu muito para o seu amadurecimento, termo muito utilizado pelos jovens; a APRENDIZ 22 também o usa à frente.

> *Realmente meu desligamento foi desagradável, e não de acordo com o que se preza na lei e na ética, o momento do desligamento foi desagradável, pela situação constrangedora, porém por outro lado amadureceu-me, pois na vida recebemos sim e não, mais precisamos estar à procura de sermos os melhores possíveis e com excelência no que fazemos!!! (APRENDIZ 16).*

Um dos jovens pontua as relações dos gestores com os jovens na empresa e faz a avaliação de que mesmo em empresas que veem o jovem como um potencial colaborador ainda há pessoas na equipe que não partem desse pressuposto e por isso percebem o jovem apenas como cumprimento de cotas. Para o APRENDIZ 1, que foi efetivado antes do término do contrato, a situação na sua empresa não mudou a forma como os gestores veem os aprendizes; ele relata:

> *Lá na empresa na minha época de aprendiz eu não tinha muito contato com as pessoas responsáveis pelos jovens, era uma vez por mês, só na hora de assinar a folha de ponto. Meu contato era mais com a coordenadora do setor; por sinal, pra ela o jovem é só pra ter a cota necessária da empresa, ela mesmo disse isso esta semana (APRENDIZ 1).*

A fala desse jovem foi repetida por muitos, enquanto ainda eram aprendizes. Ele mesmo a ouviu enquanto era jovem, e continua a ouvir como efetivado, da gestora se referindo aos outros jovens. O tempo passa e gestores com esse olhar permanecem

administrando o Programa em sua empresa, mesmo tendo jovens efetivados. Mas nessa mesma empresa, em outros setores, há gestores que apoiam a lei e investem nisso. Foi significativo que muitos jovens relatavam casos similares em outras empresas.

A APRENDIZ 8 chama a atenção para as questões de como os jovens são tratados nas empresas, suas funções são alvo de reclamações constantes dos jovens junto aos educadores.

> *O Programa é muito bom, apesar de algumas empresas ainda não darem o devido valor aos Jovens Aprendizes, não acreditando que os mesmos podem dar muitos benefícios à empresa, às vezes até dando atividades não muito construtivas, que não ensinam muita coisa, como por exemplo tirar cópias... (APRENDIZ 8).*

Muitos jovens se consideram talentosos, mas percebem que muitas vezes não são vistos como tal. Isso remete as críticas de Antunes (1999) sobre o "apagão de talentos", o que também foi demonstrado nas pesquisas de Sales (2012) e Soares (2006). Sobre isso, um jovem que solicitou seu desligamento do Programa por encontrar outra oportunidade relata:

> *Meu gestor pediu minha efetivação com nove meses, porém o RH barrou e pediu para aguardar, informando que pela nova política estava proibida a efetivação de pessoas que possuíam parentes na empresa. Então falei com uma pessoa que tinha sido meu gestor na empresa em que eu estava como jovem aprendiz e estava em outra empresa agora. Ele prontamente me ofereceu uma oportunidade, aceitei e estou aqui até hoje, já fui promovido a analista de produção, um cargo de confiança, e tenho 70 % da minha faculdade de engenharia paga pela minha empresa; realmente estou muito grato, isso é fruto de muito trabalho (APRENDIZ 9).*

Neste depoimento percebemos que muitos jovens buscam ser promovidos logo, especializam-se com cursos e se autoavaliam como prontos para serem efetivados, mas uma série de fatores – no caso desse jovem as burocracias internas da empresa – fez com que se desligasse do Programa, indo buscar oportunidade em outra empresa como funcionário.

Em alguns casos em que a capacitação prática não correspondia às expectativas, os jovens muitas vezes procuravam outras oportunidades. Um deles menciona: "*Na teoria [na capacitação teórica] tive grande aprendizado a respeito de posturas profissionais no ambiente de trabalho"*. Seguindo na análise, complementa: "*a prática [na empresa] foi sem muito aprendizado, trabalhei apenas no arquivo e em pequena parte do sistema*" (APRENDIZ 10). Esse jovem relata que o impacto que o Programa teve sobre sua vida foi que melhorou sua postura profissional e o relacionamento com os colegas de trabalho:

> *Foi um grande aprendizado em relação às aulas 'teóricas' na capacitação oferecida pelo ONG.*

> *Com relação à empresa, a contribuição foi muito pouca, quase nula, pois ela não aproveitava da melhor maneira a mão de obra que possuía. Eles têm o Programa somente por obrigação, [...] o nível de efetivação lá é muito baixo. Lá os jovens são, na grande maioria, usados para os serviços "chatos", como arquivo, xerox, organização de documentação, leva e busca, fazer ligações de agendamento de cursos, palestras... etc.! Em resumo, é o serviço que é o mais chato que sobra para eles. Em poucos momentos dentro do Programa eu vi um jovem [de outra empresa] que trabalha, por exemplo, na logística tendo uma explicação de como funciona e ajudando a operar aquele setor! (APRENDIZ 10).*

Essa fala do Aprendiz 10, diz que o nível baixo de efetivação em sua empresa é justificado por a empresa ser uma grande multinacional e ter uma cota muito grande de aprendizes; dessa forma, não tem como efetivar todos os jovens. Oliveira (2010) teve a impressão de que os aprendizes são como ‘coisas’, utilizando a expressão de Freire. E que, por serem vistos assim, necessitam ser "domesticados”, daí o treinamento comportamental. Isto remete a quando os educadores mencionam algumas questões de higiene pessoal com os jovens, pois as empresas alegam que tem jovem que, às vezes, chega malcheiroso, uma vez que vai direto da escola para o trabalho.

Oliveira (2010) alerta sobre três itens a serem pensados, na medida em que os jovens não refletem/não questionam o Programa de Aprendizagem e se conformam com as situações que lhes são impostas. Os aprendizes podem ser vistos como seres oprimidos; derivando dessa conformação, tendem à naturalização, por mais perversas que possam ser as relações que estabeleceram. E isso pode ocorrer em virtude do caminho que eles traçam para sobreviver a essa dominação, vão à busca da formação constante, o que confirma o pensamento já exposto de Chauí (2003).

Essa postura de conformação aparece em algumas falas dos jovens egressos ao mencionar que, para se adaptar ao mercado, é necessário se submeter a ele, o que alguns colocam como ouvir, cumprir ordens, respeitar e não questionar para se manter em seus cargos. Tais relatos também foram mencionados por Soares (2006) ao estudar o Programa Jovem Aprendiz, mas sobre as condições que os jovens têm em algumas empresas; o APRENDIZ 11 usa termos como opressão e exploração.

> *Em algumas situações o Jovem Aprendiz se sentia oprimido, por ser um novato, e muitas vezes explorado. De fato o Jovem Aprendiz está no trabalho para aprender e absorver ao máximo os procedimentos de trabalho. Porém* ***nunca*** *deve deixar de opinar sobre algum assunto ou sobre o trato, muitas vezes ficamos calados por medo de retaliação. Mas se é nosso direito temos que expor, com profissionalismo. Aliás, somos respaldados pela lei e pela ONG. O Programa ensina todas as leis, todas as regulamentações que o Jovem Aprendiz tem e os direitos e benefícios que ele também adquire. Então, caso tenhamos que lutar por alguma coisa, é importante estar bem informado. Não deixe uma má imagem para a empresa nem para seus supervisores, mas sim uma imagem de respeito (APRENDIZ 11).*

Segundo os jovens, tanto aprendizes quanto educadores, essa retaliação pode ir desde assédio moral até pedidos constantes de desligamento do jovem junto ao educador responsável, inclusive informando fatos diferentes de como ocorreram na empresa. É interessante perceber que o jovem utiliza o termo “oprimido”, mesmo termo contido nas análises de Oliveira (2010). A postura desse jovem ao falar sobre lutar remete à questão de muitos jovens analisarem criticamente as situações que vivenciavam.

O APRENDIZ 2 se mostra satisfeito e feliz de ter passado pelo Programa, mas não esquece de salientar que, enquanto era jovem aprendiz, tanto ele quanto os outros reclamavam bastante que *“a questão dos benefícios para os jovens aprendizes é insignificante, se comparados com os dos outros funcionários, como por exemplo, plano odontológico, que por lei a empresa não é obrigada a fornecer”*.

4.2.6 A metodologia sob o olhar dos aprendizes

O Programa oferece, além da entrada no mercado de trabalho, como dito nas entrevistas, novos caminhos após o Programa, como salienta a APRENDIZ 12:

> *Algumas dinâmicas me ajudaram a abrir a mente quanto ao mercado de trabalho, me motivaram a criar meu plano de carreira e ver como me comportar no ambiente de trabalho. A convivência com a turma através da dinâmica me ajudou a voltar a me comunicar melhor, pois tenho problemas de dicção e fiquei motivado a me comunicar com mais clareza. O Programa foi uma boa experiência para mim, sempre gostei de trabalhar em grupo, de lidar com pessoas, e no Aprendiz Legal, através da ONG, consegui isso. Hoje estou empregado, com um salário satisfatório e em um ambiente de trabalho com pessoas muito boas. Minhas tarefas são tranquilas, consigo trabalhar sem precisar fazer horas extras ou ser explorado pelo empregador. Foi o meu primeiro emprego e recentemente consegui também minha primeira viagem a trabalho, fui para Belo Horizonte-MG. Muitos aprendizes não gostavam de participar das dinâmicas porque achavam chato, só pensavam no momento de ir embora, mas eu sempre gostei de participar, acho interessantes, dá para aprender muitas coisas através delas. O curto período que passei pelo programa, um ano, foi um momento muito difícil para mim emocionalmente, estava passando por problemas familiares e pessoais, mas o trabalho e as aulas de capacitação para mim funcionavam como doses de ânimo em minha alma. Hoje sou funcionário efetivo no xxx [Nome da Empresa] de Macaé, fui fichado como Auxiliar de Escritório e após quatro meses promovido a Auxiliar de Faturamento (já exercia a função como aprendiz), fiz minha primeira viagem a trabalho para realizar um curso e estou muito satisfeito (APRENDIZ 12).*

O APRENDIZ 12 foi efetivado e demonstra como foi seu período no Programa. Fatores externos interferem na vida dos jovens, por isso o educador deve estar sempre pronto

para auxiliar tanto no que diz respeito às questões técnicas, comportamentais, como nas emocionais. O jovem salienta a importância da metodologia utilizada e como ele se fortaleceu, tornando-se um ser mais comunicativo, apesar de suas dificuldades, assim como os resultados em termos financeiros e culturais que a empresa em que trabalha tem lhe proporcionado por seu empenho.

Tanto a fala do APRENDIZ 9 quanto a do APRENDIZ 12 admitem que muitos jovens não gostam de estar no Programa ou até da metodologia implantada pela ONG. Isso complementa o pensamento da EDUCADORA 1, ao mencionar seu desafio, mas, com o passar do tempo, alguns aprendizes mudam sua postura, como aconteceu com o APRENDIZ 5.

Alguns jovens estranham a metodologia da ONG e a princípio a acham chata ou acreditam que não estão aprendendo nada. Muitos acham que ver um filme ou ouvir uma música pode ser feito em casa ou que uma dinâmica é apenas uma brincadeira. Mas, depois de alguns meses, os jovens começam a entender melhor e aprendem a ter novos olhares sobre a metodologia implantada e valorizam os momentos com o grupo, inclusive dando sugestões aos educadores do que podem utilizar nos encontros para trabalhar determinados conceitos e competências com análises e comparações com a vida cotidiana. Todavia, ressaltamos que o estranhamento no que diz respeito à metodologia também ocorre com alguns educadores, como veremos mais à frente.

> *O Programa Jovem Aprendiz tem uma visão totalmente diferente do que eu imaginava para um curso de formação profissional e capacitação, com seus dinamismos e modos diferentes de mostrar o mercado de trabalho dentro da sala de aula. Impactou-me muito por não ser um modelo tradicional, como feito nas escolas, e assim surge um primeiro flash, logo nas primeiras aulas, e até o termino eu percebi que a minha autoestima, confiança (sem medo de errar), vocabulário profissional e rebuscado, proatividade, e* ***foco****, planejamento, gentileza etc. são atributos que eu não aprendi, mas a ONG buscou isso dentro de mim que eu mesmo não sabia que existiam. Na minha forma de enxergar o Programa, ele te olha como um potencial que necessita ser lapidado, o Programa desperta em você habilidades e te desenvolve, levando ao seu nível máximo (quando você se permite a isso) e assim ensina a trabalhar em harmonia com essas forças que foram desenvolvidas, e assim surgiu o diferencial na minha vida, com a ONG sou uma pedra lapidada que rendeu fruto, porém só podemos render o esperado se nos permitimos isso. Nós somos o que queremos ser, e não o que o seu mundo determina (APRENDIZ 13).*

Mais uma vez surge como destaque nas falas a metodologia diferenciada do Programa, que, segundo esse jovem, causou estranhamento a princípio, mas depois ele foi se adaptando e compreendendo o trabalho que estava sendo feito. Mas será que quando esse jovem menciona que *"o Programa te olha como um potencial que necessita de ser lapidado"*, não seria a mesma análise que fizemos, que o "ouro negro" só tem valor econômico a partir do momento

que é refinado? Da mesma forma, os jovens, para as empresas, se tornam um *"talento"* quando passam por esse refino. Além disso, esse jovem menciona a questão da autoconfiança, que foi trabalhada. Esse é um aspecto fundamental para esses jovens que muitas vezes se veem como incapazes devido às poucas oportunidades tidas na vida.

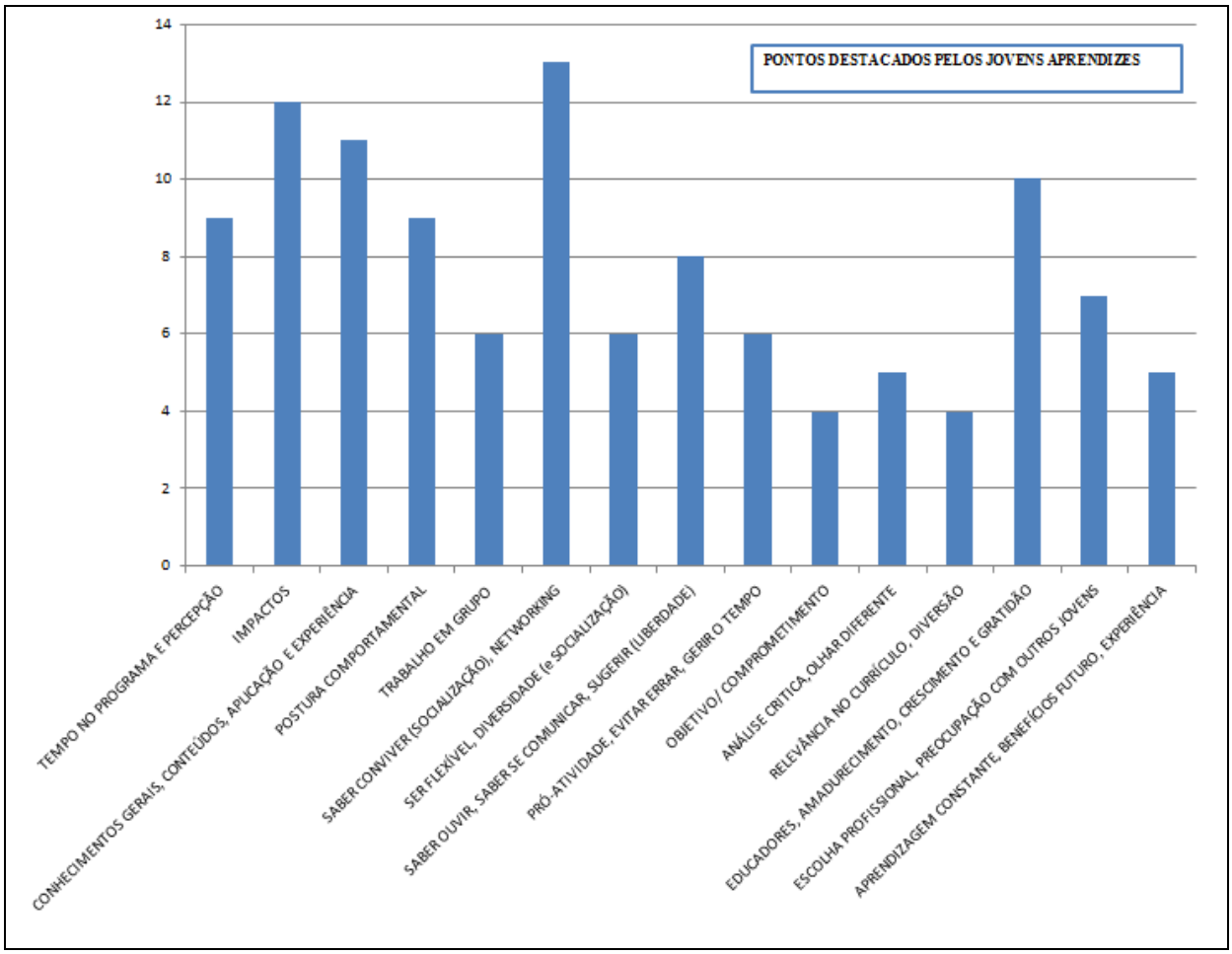
Os APRENDIZES 9, 12 e 14 mencionam a socialização; alguns relataram a questão do *networking*, ou seja, a rede de relacionamentos que foram adquirindo a partir da sua inserção no Programa. Também percebemos que a maioria dos jovens que passou pelo Programa incentiva que outros jovens possam passar por essa mesma experiência. Muitos jovens efetivados acabam sendo, no futuro, gestores de outros jovens aprendizes.

Percebermos que a metodologia utilizada ajudou a criar o espaço de sociabilidade, de convivência, de participação. Os jovens aprenderam de forma lúdica e, principalmente, de forma significativa. Descobriram mais de si e do mundo, elevando a imaginação, puderam criar e concretizar ideias. "Fazer sentido"; por isso, uma experiência de vida, especialmente pela possibilidade de maior flexibilidade de tempo e pela liberdade para escolher os conteúdos a serem desenvolvidos, o que a educação não formal disponibiliza (FERNANDES, 2005b).

Em síntese, ressaltamos que os jovens aprendizes mencionaram que, independente do tempo no Programa, demonstraram sentimento de saudosismo e agradecimento pela passagem no Programa. Todos os entrevistados avaliaram como boa experiência, independente de ter ficado no período pelos dois anos do contrato ou não. Eles destacaram questões como preparação para o mercado de trabalho e a experiência para o futuro. Os jovens mencionaram também os efeitos das aprendizagens para formação humana nas relações sociais, envolvendo valores, ética e escolhas, o "aprender a ser", que envolveu postura comportamental, aprender a trabalhar em grupo, saber conviver (socialização), *networking*, saber ouvir, saber se comunicar, sugerir (liberdade), proatividade, evitar errar, gerir o "tempo", ter objetivo e comprometimento, análise critica, olhar diferente, relevância no currículo, diversão, amadurecimento, crescimento e gratidão ao vivido e aos educadores, auxílio na escolha profissional, preocupação com outros jovens, aprendizagem constante, benefícios futuros. Alguns jovens se referiram a conhecimentos gerais, conteúdos, aplicação na vida cotidiana.

Representamos isso no gráfico a seguir, onde pontuamos as ideias principais advindas das entrevistas com os jovens aprendizes. Buscamos em cada entrevista as palavras mais mencionadas. Depois criamos tópicos e fomos relacionando por aproximação. Somamos as repetições, gerando assim um quantitativo no gráfico.

Quadro 7 - Destaques de aprendizagem pelos jovens aprendizes



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

4.3 **As contribuições do Programa, segundo os jovens educadores**

Os ex-educadores participantes totalizaram 6 pessoas. Eles demonstraram grande satisfação em participar. Questionamos: *O que o levou a entrar ou a sair do Programa e o que você buscava? Quais as influencias que você tem hoje derivadas da sua participação no Programa? Quais são os fatores relacionados à sua formação profissional e humana que interferem direta e/ou indiretamente em sua prática?* Assim como os jovens aprendizes, eles tiveram uma pergunta livre: *Sinta-se a vontade para mencionar o que desejar sobre sua passagem nesse Programa.* Para melhor compreensão, optamos por fazer um texto pontuando através de subitens os aspectos mais mencionados pelos entrevistados.

4.3.1 Descobrindo-se educador

Percebemos, pelas entrevistas, que se descobrir educador e as implicações que isso acarreta são um processo holístico, pois se dá ao longo da trajetória desse ser como atuante na prática e nas vivências do cotidiano. Ou seja, ser educador, conforme os entrevistados demonstraram em suas palavras, envolve compreender os jovens e aprender a lidar com essa "fase das incertezas" (SPOSITO; CARRANO, 2003), conhecer as legislações que dão apoio à Lei da Aprendizagem, assim como se tornar um elo de confiança entre empresa e aprendiz.

Os seis educadores entrevistados mencionaram que, ao entrarem no Programa, não o conheciam a fundo, embora uns dois tenham relatado que já haviam tido contato com jovens aprendizes, mas isso não os impediu de, assim que se tornaram educadores, se debruçar sobre a Lei da Aprendizagem e buscar melhorar as relações junto aos jovens.

> *Quando vi a vaga na internet, percebi que possuía os requisitos exigidos. Não sabia que era para trabalhar com Programa de Aprendizagem e conhecia muito pouco da Lei nº 10.097/00. No inicio, não tinha muitas expectativas, já que não conhecia o Programa, mas desde então fiquei encantada com a paixão que notava em alguns educadores. Depois passei a buscar essa mesma paixão e a conhecer mais profundamente a legislação e a metodologia. Quando já estava adaptada, busquei contribuir com o desenvolvimento da turma e dos aprendizes individualmente, criando laços e estreitando relações (EDUCADORA 3).*

Esse encanto que a educadora menciona que os outros educadores tinham remete ao que Garcia (2009) aborda em sua pesquisa, de os educadores tomarem para si um envolvimento que cria laços de afetividade, no qual se dedicam ao que fazem, e a responsabilidade que tomam para si individualmente; muitas instituições se utilizam disso para investir pouco em recursos.

Ela menciona a paixão dos educadores mais antigos, que eram empenhados com o que faziam. *"Conheci a proposta durante o processo seletivo, e me chamou a atenção estar na área de treinamento e desenvolvimento sobre outro foco: o da formação"* (EDUCADORA 6). A questão da formação se apresenta como fator preponderante para a eficácia da aprendizagem, com a conexão tanto entre o sujeito e o saber como entre o saber e o sujeito (CHARLOT, 2001).

Os educadores ao pensarem em protagonismo, um dos *slogans* do Programa, pensam em estratégias metodológicas que possibilitem que os jovens se mobilizem, o que percebemos nas falas de muitos jovens é que foi concretizado, pois Charlot (2005) defende que duas

condições são necessárias para sua efetivação sobre a aprendizagem: “fazer sentido” e que possa responder a um desejo e produzir prazer.

Outro ponto fundamental comentado pela EDUCADORA 3 é o conhecimento da legislação e da metodologia para manter um bom trabalho, mas para isso é fundamental que o conhecimento não se dê empiricamente, como acontece na maioria das vezes, mas que tenha um gestor pedagógico próximo possibilitando essa mediação entre a entrada do educador no Programa e as necessidades do público jovem, além da metodologia e da lei. Isto remete à aprendizagem cognitiva, a aprender a respeito de conteúdos novos, problemas que lhes dizem respeito, ao aspecto técnico-instrumental, como funcionam os órgãos, a burocracia, as leis (GOHN, 2010).

> *Com relação aos fatores humanos, é indispensável que as pessoas tenham consciência do seu papel numa organização ou em qualquer lugar onde trabalhem. Se as pessoas não souberem qual o seu papel num determinado lugar, elas não têm objetivos e sem objetivos não existem metas para serem alcançadas (EDUCADOR 4).*

Para o EDUCADOR 4, a consciência de seu papel faz a diferença no modo como ele atuará. A maioria dos educadores informou que se inseriu no Programa porque preenchia o perfil solicitado para a vaga, mesmo sem ter conhecimento a fundo sobre a lei ou sobre jovens, visto que isto não é requisito para atuação no campo, mas, depois de inseridos e conhecendo a realidade, eles demonstraram noção de comprometimento Mostraram que sabiam que lidar com jovens não era apenas lidar com números.

A administração da ONG possui metas mensais e de aumento gradativo de número de jovens no Programa, metas que podem interferir na atuação do educador.

O diálogo é um fator preponderante no trabalho do educador social para Gohn (2007), pois ajuda a formar cidadãos reflexivos, a fim de buscar soluções para os problemas do cotidiano, desenvolvendo habilidades para além do mundo do trabalho e compreensão ampla de mundo. Isto parece endossado na fala da EDUCADORA 2, ao mencionar suas aprendizagens sociais (GOHN, 2010).

> *Comprometimento e respeito ao próximo, pois quando respeitamos fica menos complexo aceitar as diferenças, por mais que elas se distanciem de nossos princípios. Comprometimento é o principal alicerce de nossas escolhas. Não podemos esquecer que, uma vez feitas as nossas escolhas, temos que assumi-las (EDUCADORA 2).*

Tudo isso leva a buscar a formação do indivíduo para além do mercado de trabalho e para a vida e suas adversidades, por meio do resgate de sentimentos de valorização de si próprio como autoestima a partir do desenvolvimento de sentimentos de autovalorização, pela rejeição dos preconceitos e principalmente do desejo de lutar para ser reconhecidos como iguais, como seres humanos que, dentro de suas diferenças, também são talentosos e potentes e têm necessidade de mostrar e até provar isso. Por isso os conhecimentos adquiridos a partir de sua própria prática os ajudam a desenvolver a cultura política do grupo (GOHN, 2006a).

Enfim, "aprender é mudar, aprender é se socializar" (CHARLOT, 2001, p. 29). E como a juventude tem mudado? O que tem aprendido? Os estudos de Fernandes (2005) com a(s) juventude(s) assinalam a importância de manter as histórias orais como fortalecedoras dos registros para que estes possam ser utilizados também como contribuição para avaliação das políticas públicas com a(s) juventude(s). Os estudos de Charlot (2007), Corrochano (2008), Sposito e Carrano (2003) nos ajudam a compreender desafios, angústias, satisfações, interesses, crenças, convivências e ações que os jovens enfrentam.

4.3.2 Fase das incertezas

Estamos falando da(s) juventude(s), uma "fase de incertezas e certezas" (CHARLOT, 2007; SPOSITO; CARRANO, 2003); o que percebemos nas falas dos educadores é que a ideia da corresponsabilidade se dá de educador para educador. Percebemos, pelas respostas dos jovens educadores, que essa fase de escolhas também é difícil para eles.

Isso fica expresso nas palavras da EDUCADORA 5: *"busquei fazer o melhor em prol de atender as necessidades alheias. Não buscando a perfeição, mas sim amenizar os problemas do outro, fazendo com que o jovem se sinta participativo na sociedade"*. Ela conclui: *"o que percebo também é que não só o jovem tem dúvidas e anseios, como também os adultos, formados ou não, que tentam explorar da melhor forma o mundo do trabalho e do desenvolvimento"*. Confirmamos, assim, que esse momento de dúvidas e escolhas perpassa tantos os educandos quanto os educadores, enfim, todos os jovens, ratificando nossos estudos como uma "época de incertezas".

A questão das múltiplas aprendizagens é resumida pela EDUCADORA 2: "*a diversidade é importante na vida de todo ser humano. Tudo isso me trouxe mais determinação, disciplina e autovalorização"*, demonstrando a aprendizagem cultural, a partir

de uma identidade do grupo, diferenças, com a diversidade sendo entrecortada pela aprendizagem ética, que vivencia ou observa valores como bem comum (GOHN, 2010).

Atuar com essa fase da vida em que não se é adulto, mas também não é criança, também foi destacada por esses educadores:

> *[Percebi] que jovens sem oportunidades conseguem fazer toda a diferença quando são estimulados e possuem um ambiente favorável e com as ferramentas adequadas. Quando eles têm a consciência de que são seres modificadores e modificados no ambiente em que atuam, eles produzem mais e começam a traçar objetivos na vida, ou seja, eles começam a encontrar sentido no vivenciar profissional, acadêmico e pessoal do dia a dia (EDUCADOR 4).*

> *[Isso] me trouxe uma oportunidade de adquirir maiores conhecimentos e participar um pouquinho desse mundo juvenil: seus desejos do presente e planejamentos futuros. Não só ganhei conhecimento trabalhando com um público diferenciado, mas fiz novas amizades, trocamos experiências e vivências valiosas. Posso até não atuar mais nesta área futuramente, mas foram momentos únicos e que guardarei para toda a vida, tanto profissional quanto pessoal (EDUCADORA 5).*

O *"encontrar sentido"* de que fala o EDUCADOR 4 e o *"guardar por toda a vida, tanto no âmbito da vida pessoal quanto profissional"* da EDUCADORA 5 remetem ao que Charlot (2005) diz: aprender é apropriar-se de práticas que nos leve a confrontarmos com a questão do sentido do mundo, da vida e de si mesmo e não é apenas adquirir saberes no sentido escolar e intelectual e escolar.

Quando o educador entende sua responsabilidade, chega a pensar que não vai conseguir ou que situações negativas no meio do caminho representem um empecilho.

> *Sinceramente, achei que não fosse conseguir. O Programa é voltado para a formação de futuros adultos cidadãos. Por empresas cuja* ***responsabilidade*** *nos foi repassada. Aliás, espero que elas tenham consciência dessa responsabilidade. Que não participem do Programa apenas como forma de status. Minha maior preocupação era com o que eu estava repassando para aqueles jovens. Pessoas com realidades sociais, financeiras, religiosas, pensamentos, objetivos entre outros fatores muito diferentes. Espero que aqueles jovens tenham aprendido de certa forma a fazer suas escolhas, porque quando se sabe o que se deseja fica mais fácil não se perder diante de tantas opções e caminhos existentes (EDUCADORA 2, grifo do entrevistado).*

A palavra-chave para a EDUCADORA 2 é responsabilidade. O que ajuda a pensar que a qualidade do Programa tem que ser reavaliada, pois, embora se tenha conseguido bons resultados, eles não podem se dar apenas pela boa vontade do educador, têm que ser construídos coletivamente por todas as instâncias participantes. E o educador e o jovem são apenas algumas dessas instâncias. Isso lembra o que já foi aludido por Charlot (2001) sobre aprender a vida, a se defender e lutar para "sobreviver".

Portanto, a instituição capacitadora, as pessoas nas empresas, tanto gestores dos jovens quanto os outros funcionários, precisam reconhecer o Programa como legítimo direito e formador para os jovens e não apenas como cumprimento da lei. As escolas devem buscar entender a realidade destes jovens inseridos no Programa e fazer um elo entre suas aprendizagens. Dessa forma, os órgãos fiscalizadores[30], além de fiscalizar as cotas, devem também fiscalizar todo o processo, nas suas diversas instâncias.

4.3.3 "Humanização, socialização e singularização"

Para Charlot (2005, 2001) a educação é um processo de humanização, socialização e singularização. Singular no sentido de que se dá em cada um de forma diferente, e social porque vivemos em sociedade. O autor defende que tais saberes devem ser voltados para emancipação social e cultural, lembrando que o "homem nasce inacabado"; dessa forma, o homem é aberto a transformações, oportunizando a aprendizagem com o outro, com o mundo e consigo mesmo (CHARLOT, 2001).

A EDUCADORA 6, quando questionada sobre os fatores relacionados à sua formação profissional e humana que interferem direta ou indiretamente em sua prática hoje, menciona que "*as questões da subjetividade sempre interferiram na prática como educador, seja na influência do educador na formação, na singularização, na escuta diferenciada e no acolhimento dos jovens em suas demandas"*. Ela demonstra que o educador influencia, acolhe as singularidades de cada jovem que apresenta demandas diversificadas, além de suas atividades administrativas e educacionais.

> *O Programa modificou o meu olhar quanto ao processo de formação. Há um peso no papel do educador que antes eu não imaginava. Somos responsáveis pela singularização das pessoas, por romper com o estabelecido, e isso eu trago para as experiências de hoje, como tutora do ensino superior em EAD [educação a distância]. Outra questão é a necessidade de formação continuada, que durante todo o período no Programa se mostrou essencial (EDUCADORA 6).*

Charlot (2005) fala sobre a relação com o saber, a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; é essa necessidade que percebemos na fala da EDUCADORA 6 sobre a formação continuada.

[30] Órgãos mencionados na parte 2 desta pesquisa.

A princípio, se a educação não formal é considerada por alguns como menos importante, como espaço para passar o tempo e fazer com que os jovens fujam da marginalidade, no entanto, seu ápice – e isso de acordo com os teóricos citados – é que ela é uma área voltada à formação integral do ser humano, especialmente porque não tem um currículo *a priori* e vai se construindo nas/das necessidades e desejos, trabalhando com competências e habilidades (GOHN, 2007).

O fator humanização é essencial em sua singularidade e necessita ser considerado, pois quando se fala em educação integral é porque se trabalha com a diversidade, sem preconceitos em relação a outras áreas do saber, por isso valoriza-as, dando sentido (FERNANDES, 2011, informação verbal).

O EDUCADOR 4 diz que *"a troca de experiências foi em si um aprendizado adquirido como um todo. A oportunidade de ver esses jovens sendo contratados e, ao mesmo tempo, mostrando seu potencial foi algo único"*. Isso remete à aprendizagem reflexiva pautada em experiências geradoras de saberes (GOHN, 2010). Todavia, questões como ética profissional, convivência com as diferenças, trabalho em equipe são competências que, conforme vimos nas entrevistas dos aprendizes, foram aspectos trabalhados com eles, mas internamente nem sempre o ambiente era assim.

> *Eu acho que o ambiente de trabalho era péssimo e com uma competitividade, do lado dos educadores, que refletia negativamente nos jovens aprendizes. Fiz minha parte e fiz o que pude com a consciência de levar aos jovens os temas abordados que acredito fazerem parte da minha vida:* ***ética profissional***, ***convivência com as diferenças*** *e* ***trabalho em equipe***, *dentre outros (EDUCADOR 4, grifo do autor).*

É interessante notar que os educadores, ao analisarem o Programa, tendem a articular os jovens aprendizes com aspectos positivos e até uma visão saudosista (FERNANDES, 2005) e costumam ser críticos com a gestão da ONG e a forma como o Programa funciona. A próxima educadora defende o Programa como um direito, deixando que os jovens compreendam que não é um favor essa política pública para a juventude, assim como o *slogan* da "responsabilidade social" é repassado aos jovens em suas empresas e que é muito bem abordado nos estudos de Soares (2006) e Gohn (2005, 2009).

> *Não vejo 'o Programa como uma oportunidade para o jovem', como se fosse um favor. Entendo claramente que a Lei nº 10.097/00 é uma política pública, um direito. Dentro da sala de aula busquei uma atuação que possibilitasse uma condição para a produção de uma consciência própria e autônoma. Para que os jovens percebessem como se dá a formação de uma mente alienada muito comum no mundo do trabalho pertencente à sociedade capitalista; por isso, uma fala minha*

> *muito comum por vezes era repetida por eles: 'cuidado com o discurso pronto' (EDUCADORA 3).*

Dentro dessa lógica, essa educadora menciona sua preocupação com a questão do *serviço chato* que os jovens prestam na capacitação prática. Algo que também foi mencionado pelos jovens (como, por exemplo, a APRENDIZ 8). Esta aprendiz cita que para uns é dada pouca importância, enquanto para outros é excessiva ou de alta "responsabilidade".

O empregador nem sempre concorda com a lei, como relata a EDUCADORA 1. Ela menciona que alguns empregadores têm suas resistências e muitas vezes quem percebe isso nitidamente são os jovens, que acabam sendo submetidos a trabalhos superficiais ou então chamados de "O Infeliz[31]", aquele que muitas vezes faz o que ninguém na empresa quer fazer.

Devido a esse clima que se instaura em algumas empresas ou com determinados gestores que não compactuam com a lei, muitas vezes os jovens são relegados a trabalhos inferiores ao que é determinado na legislação, como carregar peso, ficar seu período de trabalho apenas fazendo fotocópias ou então servindo para comprar materiais na rua, pegar copos d'água. Ou então fazer tarefas de *office boys*, indo ao banco, o que por lei não é permitido, pois caracteriza risco. Esses fatos nos foram mencionados nos relatos dos jovens entrevistados (EDUCADORA 3).

Outro ponto relatado pela EDUCADORA 1 são os casos em que os jovens demonstram seu cansaço e alegam sobrecarga de atividades. Uma jovem chegou a solicitar à sua educadora que evitasse passar trabalhos para casa, pois já havia muitos do colégio. Uma jovem que fazia faculdade à noite em outra cidade e se deslocava de ônibus entre uma cidade e outra e às vezes cochilava na sala da capacitação de manhã por cansaço do ritmo da "vida adulta" também é exemplo do jovem atarefado, como ficou claro nos resultados da pesquisa de Soares (2006).

A EDUCADORA 3 compartilha o pensamento da EDUCADORA 1 e foca sua análise na qualidade do Programa, passando por sua gestão.

> *A operacionalização dessa proposta traz algumas contradições. Não sei em outras ONGs, mas naquela em que eu atuei ficou claro o descaso com a qualidade do Programa. A quantificação era sempre mais importante, as metas eram sempre lembradas, até para nós que éramos da área pedagógica; a gestão era obscura, formada por uma supervisão paternalista; a supervisão pedagógica não possuía um*

[31] "O Infeliz" é uma alusão irônica ao programa de TV *O aprendiz.* Nesse programa os jovens são submetidos a provas constantes em uma competição na qual depois são rigorosamente avaliados por seus pares e por seus gestores. Quem não se enquadra no perfil buscado no programa é demitido taxativamente. Com isso, os jovens se sentem pressionados e muitas vezes ouvem comentários pejorativos ao serem chamados de "O infeliz" como alguns mencionaram nas entrevistas.

> *pedagogo. Os pedagogos estavam distantes, na sede, o que dificultava a troca (EDUCADORA 3).*

Destaca-se aqui a preocupação da gestão com números que geram lucros, e não personalização e preocupação com o jovem e qualidade de vida apresentada em virtude do programa em que está inserido. Muitas vezes a empresa de capacitação acaba se rendendo ao que lhe é imposto pelas empresas contratantes, cabendo ao educador argumentar dentro do possível, utilizando o discurso da instituição a seu favor. Em vista disso, com tantas atribuições, às vezes o educador, por mais que se perceba comprometido com sua prática, vê-se obrigado a cumprir as determinações burocráticas, podendo ocorrer a perda da essência da potência da educação não formal – as relações humanas.

Essa educadora, além de abordar questões como qualidade, metodologia, amadurecimento, chama a atenção para o pedagogo neste espaço. Isso lembra a chamada Pedagogia Social, que estuda as áreas referentes aos contextos não escolares. Desejamos deixar claro que reconhecemos as vantagens de uma equipe multidisciplinar, mas defendemos que haja um espaço para que pedagogos atuem auxiliando a gestão de tais equipes de educadores. Quem ensina nos espaços não formais não é necessariamente professor de formação, por isso o termo “educador” é mais aplicado nesse caso para definir este profissional.

Garcia (2009) aponta uma diferença entre professores e educadores que nos ajuda a pensar inclusive as mudanças nas legislações dos cursos de Pedagogia, assim como Libâneo (2005) enfatiza o “cientista da educação” para auxiliar a gerir essa equipe multidisciplinar. Para aquela autora, o que falta muitas vezes ao educador é uma preparação adequada em termos de formação escolar, pois, embora ele possua a competência do saber fazer, é necessário o auxílio do gestor pedagógico mediando o processo.

4.3.4 A metodologia sob o olhar dos educadores

Um fato importante nesta discussão é que, mesmo com o *boom* que há na área, ainda percebem-se faltas que Gohn (2010) aponta: formação especifica dos educadores, definições de funções e objetivos, sistematização das metodologias, construção de instrumentos metodológicos de avaliação, acompanhamento do trabalho, acompanhamento do trabalho de

egressos, criação de metodologia e indicadores para estudo e mapeamento de formas de autoaprendizagem.

> *Acredito que o meu olhar sobre uma música, uma reportagem, um filme, um jogo nunca mais será o mesmo. Sempre penso como isso pode ser trabalhado pedagogicamente. Sinto que fui 'tocada' pela metodologia e pela proposta do Programa; ambos são riquíssimos para se trabalhar (EDUCADORA 3).*

Para essa assistente social que não tinha experiência em ministrar aulas, entender a metodologia do Programa a faz hoje em dia ter percepções diferentes ao ver filmes ou ouvir músicas. Isso é interessante, porque é como se houvesse um filtro no olhar do educador para trabalhar diversas questões que a cultura nos traz, confirmando aprendizagens defendidas por Gohn (2010) nos seus estudos. Os jovens se adaptam e aprendem a fazer da mesma forma, inclusive sugerindo temas e o material a ser usado em diversos encontros. Por isso a relação de diálogo e escuta entre todos os envolvidos é fundamental.

A EDUCADORA 1 cita que houve jovens que comentaram que as aprendizagens da capacitação dialogavam com o que eles estavam vendo no colégio. Algumas vezes reproduziam no colégio os trabalhos feitos na capacitação ou reviam na capacitação assuntos que já haviam visto no colégio, como o clássico filme de Charlie Chaplin, "Tempos Modernos", o que lembra a questão da complementaridade entre educação formal e não formal, endossada por Trilla (2008).

Outro ponto destacado é o que a EDUCADORA 3 frisa: a importância de treinamentos para os educadores, inclusive para se adaptarem melhor aos desafios impostos. Nesse sentido, é mister ir pelo menos um passo além e considerar os estudos do Gohn (2007, p. 40), que alertam sobre a questão de os espaços não formais criarem momentos de reflexão e planejamento, contribuindo para melhorar a qualidade do trabalho, e não apenas visar números a fim de buscar verbas. Ou seja, quanto maior o número de aprendizes, mais as empresas pagarão à instituição capacitadora mensalmente para aplicação do curso teórico.

> *Outra contradição é que não havia um setor de treinamento em uma empresa que atua com treinamentos. Éramos simplesmente "jogados" em sala para ministrar os conteúdos. Creio que, se tivesse sido devidamente treinada, teria compreendido muito antes a real proposta do Programa. Num período de aproximadamente um ano e meio pude observar o amadurecimento dos jovens e notar como uma metodologia rica é capaz de agir em uma turma heterogênea (EDUCADORA 3).*

Defendemos que a formação do educador passe pela consciência crítica e por um engajamento no qual prática e teoria se inter-relacionem e que, acima de tudo, ele tenha

clareza de seu papel, como menciona Gohn (2007): a formação do educador deve se pautar numa consciência crítica da realidade em que atua e vive, tendo capacidade de analisar criticamente as experiências passadas e atuais.

Cada educador potencializa o que acha interessante no currículo, conforme vai se constituindo como educador e melhorando seus conhecimentos e as formas de tratá-los, desde que esteja com disposição de aprender e de se reformular. Em vista disso, há educadores que crescem em conhecimento com o tempo e aqueles que, nos encontros, apenas replicam – e isso faz muita diferença na formação dos jovens.

É fundamental que o educador tenha clareza do seu papel como formador de valores, objetivando articular a teoria específica e o aprendizado e os saberes da prática, para que desenvolva seu trabalho de maneira responsável e engajada. Dessa forma, vai ser ativo, dinamizador, facilitador, portador de um ouvido amigo – o que vai auxiliar na construção de novos saberes. Como consequência, espera-se que seu público-alvo se envolva em todo o processo, na gestão, na avaliação e na sistematização das atividades – e não apenas por meio da transmissão de uma técnica que poderá contribuir para sua profissionalização futura.

4.3.5 O tempo

Este subitem envolve o tempo, a alta rotatividade dos profissionais e como a cultura e o clima organizacional nos bastidores da ONG influenciam as aprendizagens dos educadores, o que muitas vezes reflete nos jovens. Para o EDUCADOR 4, o trabalho coletivo surge desde a organização dos profissionais e sua gestão, chegando à autogestão, o que lembra Antunes (1999), ao mencionar que tal pensamento é imposto como sendo o mais adequado, e faz com que o trabalhador se dedique o máximo possível.

A pesquisa de campo mostrou que, nas regiões localizadas mais longe dos centros urbanos, tidas como interior, fica potencializado o discurso da autonomia e da autogestão. Questionamos: Será que essa autogestão induzida no Programa se aproxima do pensamento de Sennett (2009) quanto a uma nova forma de controle? Será que não há necessidade de um superior imediato ordenando, mas que o funcionário tem tarefas e responsabilidades a cumprir? Essa descentralização de poder acaba por aumentar o número de atividades?

O EDUCADOR 4 salienta os fatores humanos e como a organização está imbricada em todo o processo, auxiliando no melhor desempenho dos funcionários em busca da

autogestão. Segundo este educador, surge daí a necessidade de habilidades e motivações. A autogestão acaba dialogando com a otimização do tempo – fato também mencionado pela EDUCADORA 5 –, que surge devido à necessidade de fazer muito em pouco tempo, confirmando o que mencionamos na parte 2 desta pesquisa sobre as atribuições desses profissionais.

> *As influências foram: buscar incessantemente a qualidade no meu trabalho, otimizar o tempo para que possa dar conta de todo o serviço a ser praticado, perceber que o jovem não é só indeciso na sua vida profissional, mas tem muita criatividade e diversidade, o que me proporcionou um novo olhar e um conhecimento mais amplo dessa nova geração que está se fazendo e/ou está por vir (EDUCADORA 5).*

Garcia (2009), Gohn (2010), Fernandes (2005a; 2005b) e Trilla (2008) destacam a flexibilidade, foco no desenvolvimento da cidadania, criatividade, liberdade, autoestima, solidariedade e democracia como algumas características da área da educação não formal, uma vez que, para eles, a educação não formal surge como digna de si mesma, respaldada numa ciência aberta, que valoriza o cotidiano, cotidiano que se demonstra desafiador tanto para os educadores quanto para os aprendizes.

Percebemos que a EDUCADORA 5 destaca, além da "otimização do tempo" (SENNETT, 2006; 2009), questões como a criatividade e a sua conclusão, destacando o jovem como ser especial em seu trabalho. O EDUCADOR 4 toca em pontos nevrálgicos para o estabelecimento de um bom clima de aprendizagem e as condições consideradas precárias por ele quando há falta de ferramentas necessárias para execução do trabalho e da gestão, que lhe foram mais significativas.

> *Sempre defendi a tese de que profissional bom é aquele que entra na empresa, faz o seu trabalho e cumpre os resultados. Aquele que se mata fora do horário de trabalho e faz hora extra precisa se justificar. E a minha justificativa sempre foi um ambiente inadequado para realização das tarefas e a falta de ferramentas para desempenhar meu trabalho e, ainda por cima, como se não bastasse,* ***um clima organizacional que já faz parte da cultura da ONG, cheio de intrigas****. Acho que, num ambiente desses, ou você aceita trabalhar nessas condições precárias ou está fora [...]. Não fiquei na instituição, pois eu não me adaptei à cultura organizacional do ambiente, que estimulava conflitos em vez de propor soluções, pois trabalhar com objetivos organizacionais significa todos trabalharem na mesma direção com suas respectivas atribuições, competências e prazos. Quando um ambiente organizacional não é consonante e sim dissonante, não há gestão, o que ocorre são retrabalhos e falta de atendimento das tarefas solicitadas no prazo (EDUCADOR 4, grifo do autor).*

Embora os educadores tenham se esforçado para criar um bom clima de aprendizagem, segundo os EDUCADORES 3 e 4, havia apenas uma equipe com gestão pedagógica ausente e

uma gestão administrativa que não lidava com os conflitos internos, desencadeadores de uma gestão em que há faltas. Isso pode fazer, por exemplo, com que as trocas entre esses profissionais sejam superficiais e que auxiliem pouco os novatos, pois a demanda de trabalho do dia a dia não permite que, por mais que o educador mais antigo quisesse contribuir com seu *know-how*, ele fique impossibilitado. *"Afinal, mesmo com cada um desempenhando seu papel, o trabalho em equipe era fundamental para assuntos como fechamento de turmas e integração entre elas, possibilitando ricas aprendizagens"*. Além de "*aulas-passeio, trocas metodológicas"* (EDUCADOR 1).

Além disso, quando o EDUCADOR 4 menciona a questão da falta de ferramentas para execução do trabalho; ele se refere aos recursos materiais a que o educador terá acesso, fundamentais para auxiliar no planejamento, especialmente os materiais midiáticos. No plano de curso (2010) consta o espaço físico e os equipamentos disponíveis, o que às vezes não condiz com a realidade. *"O espaço físico depende da parceria que a ONG fizer, como por exemplo a utilização de um prédio público da prefeitura no qual os jovens utilizam a escada de incêndio como locomoção cotidiana para participar dos encontros"* (EDUCADOR 4).

Os materiais multimídia às vezes são escassos, sob a alegação de economia de verbas, o que acarreta a realização de rodízios de educadores para utilização de alguns materiais. Ou esses educadores utilizam seus próprios recursos, como *laptops* e máquinas digitais, dentre outros.

> *Sempre que identificava algo que não condizia com meus princípios éticos ou com a legislação deixava claro para os meus superiores – o que trazia desconforto para eles. A companhia adotava uma conduta compulsória de acumulação de cargos e nunca estava aberta a negociações. [...] Em algumas reuniões ouvíamos "a porta da rua é serventia da casa"; como eu não me retirei, fui convidada a sair (EDUCADORA 3).*

No depoimento da EDUCADORA 3 fica subtendida a questão da qualidade. Então questionamos: qual tipo de qualidade se busca? Quem a busca? Quem a deveria buscar? Percebemos, pelos depoimentos, que muitas vezes os fatores que contribuíram para a alta rotatividade estavam relacionados justamente à qualidade de vida e ao trabalho que o educador buscava fazer. A falta de tempo para dedicação à educação continuada por parte dos educadores refletia no estímulo dado aos jovens.

> *É um Programa rico e que exige superação constante, já que o público jovem é espontâneo, demanda atenção a questões que extrapolam o ambiente organizacional e possui curiosidade devido a ser uma fase de descobertas. Somos um ponto de apoio e um referencial, influenciamos o processo de singularização se*

> *fizermos bom uso das ferramentas para a saída do lugar comum e podemos fazer a diferença na formação de jovens críticos sobre as próprias práticas e implicações. Com isso, crescemos como profissionais e pessoas, pois a troca de experiências faz deste um processo único (EDUCADORA 6).*

Mesmo quando saíam do Programa antes do término dos dois anos, os jovens se encontravam muitas vezes impossibilitados de voltar, uma vez que a instituição coloca como diretriz interna algumas exigências visando impedir que os jovens fiquem migrando de empresa. Isso faz com que muitos jovens que saem do Programa fiquem buscando outra oportunidade de retornar ao mercado de trabalho, ou seja, "buscam na região da Costa do Sol o seu lugar ao sol, que às vezes parece lhes ter dado as costas". Pois relatos de alguns jovens mencionam que eles ficam deprimidos, tristes e passam meses na busca incessante por ser admitido em alguma empresa ou como efetivo ou estagiário, como relata a EDUCADORA 1 e é endossado na fala da EDUCADORA 3.

Segundo os educadores, não existe banco de dados dos egressos. Isso ocasiona que muitas vezes o educador, por conta própria, tenta orientar os jovens sobre vagas e oportunidades; entretanto, conforme a documentação analisada e a lei exige, é necessário que a instituição reveja seu posicionamento na reinserção dos jovens egressos, evitando que muitos fiquem "à deriva" (SENNETT, 2009).

Desse modo, tais programas devem se preocupar em ir além de passar informações, de acumular conteúdos, mas sim em trabalhar saberes, visando a que os jovens compreendam melhor as relações com os outros e as relações consigo mesmo, que engloba o sentido do mundo, da vida humana (CHARLOT, 2005), pois as três dimensões da relação com o saber – mobilização, atividade e sentido – se interpenetram; e que se preocupem com a formação e as motivações que levam esses educadores ao Programa, objetivando auxiliar melhor os jovens.

Em síntese, os educadores salientaram que tiveram efeitos significativos por terem participado do Programa. A maioria deles não conhecia o Programa *a priori*, mas no decorrer foram aprendendo os saberes necessários à sua prática, vindo a poder contribuir com as expectativas dos jovens, auxiliá-los nas escolhas e conscientizá-los, pois modificamos e somos modificados. As inspirações vieram da crença na metodologia utilizada no Projeto; dos valores desenvolvidos; da paixão que percebiam nos educadores mais experientes pelo que exerciam.

Ficou evidenciado, nas falas, que os educadores desejavam auxiliar na efetivação dos jovens e tornar os aprendizes participativos na sociedade, além de amenizar os problemas que eles enfrentam; a maioria dos educadores tem consciência e autoavaliam seu papel; por isso buscavam alinhar os objetivos entre a empresa e suas colaborações.

Os educadores também salientaram as metas e o objetivo de fazer o melhor em prol dos outros. Pontuaram a importância de um bom treinamento, pois muitos não contemplavam as demandas do cotidiano, além de a ONG não ter um setor específico para isso nem um pedagogo na região visando auxiliar a equipe multidisciplinar, o que remete à importância desse profissional orientando a equipe.

Também foram lembrados aspectos negativos, como o *turnover* dos educadores; as competências administrativas que requerem atendimento aos prazos muitas vezes impactando no pedagógico; a conduta de acumulação de cargos; o incentivo à autogestão, de forma que mais responsabilidades fossem imputadas a cada educador. Tudo isso configura a maldição da opressão do capitalismo, com seu controle invisível (SENNETT, 2009).

Concordamos com Fernandes (2005b), que menciona que podem ser notados de imediato os seguintes efeitos: aumento da autoestima, reconstrução da personalidade e da identidade, formação de vínculo afetivo, sentimento de pertencimento, desenvolvimento do processo criativo e da imaginação. Os jovens demonstraram que criaram laços de amizade estreitos, de solidariedade, tanto com os educadores quanto com os colegas de turma, mostrando, portanto, a conquista de valores humanos mais positivos, o desenvolvimento da autoconfiança, a construção da identidade e do sentimento de pertencimento a um grupo social, necessário e indispensável para a formação.

Com os novos saberes, aprenderam a fazer, a planejar, a concretizar, a buscar o novo, a se aperfeiçoar, ou seja, foram se instrumentalizando e com essas habilidades permitiram abrir novas frentes de trabalho, aspectos destacados no campo da educação não formal (FERNANDES, 2005b; GOHN, 2010).

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

> Vem, vem comigo cantar/ hoje vou mergulhar profundo/ tem lá no fundo do mar/ ouro pra alimentar o mundo/ que faz crescer, impulsiona / o conhecer, multiplicar tão lindo pela própria natureza / meu rio vai gerar tanta riqueza / com igualdade, sim / bom pra você, bom pra mim!
>
> Vou jogar a rede e puxar [...]/ Preservar é dar valor/ eu quero um lugar pra viver/ segurança e saúde / pra dar e vender/ e assim festejando eu vou/ ver a vida renascer.../ É, a mensagem taí... /Explorar não é destruir/ se faltar vira o caos/ não posso deixar/ pelo rio eu vou lutar
>
> *(Mingau, et al*[32]*).*

No decorrer do estudo, percebemos que as políticas públicas para a juventude começaram a ser pensadas na década de 1990; todavia, o jovem passou a ter maior destaque a partir do ano 2000, na "Era Lula", que tentou focalizar a juventude como uma alternativa para o "apagão de talentos". Em consequência disso, foram implementados diversos programas, a fim de inserir o jovem no mercado de trabalho com o discurso de diminuir as desigualdades, quando na verdade questionamos se não seriam ainda medidas paliativas para tirar o jovem do ócio, voltando-se para a manutenção da paz e manter o *status quo* vigente.

Salientamos que a educação não formal surge nesse contexto como um campo de possibilidades que podem ser utilizadas para o bem ou para o mal. As políticas públicas adotadas a partir do ano 2000 tendem a investir cada vez mais em projetos mais baratos e que atuem na área da educação (FERNANDES, 2005), fato este que, dentro dos espaços não escolares, levaram ao *boom* da educação não formal com projetos sociais.

Gohn (2005) destaca que muitos projetos têm saldo positivo, por envolverem uma cultura de cidadania, que dentre muitas aprendizagens a educação não formal possibilita saberes práticos, teóricos, técnico-instrumentais, políticos, culturais, linguísticos, sobre economia, simbólicos, sociais, cognitivos, reflexivos e éticos, como mostraram os depoimentos dos entrevistados sobre os efeitos de terem participado de um Programa de educação não formal. Isso se entrelaça diretamente com as análises dos entrevistados, passando por envolvimento e afetividade entre educando e educadores, que foram marcadas

---

[32] Enredo carnaval 2013 da Grande Rio"Amo o Rio e vou a luta: ouro negro sem disputa" (contra a injustiça em defesa do rio... O royaltie é nosso). Disponível em <http://www.sambas2013.com.br >. Acesso em: 13 jan. 2013.

como fator preponderante para os resultados satisfatórios voltados para a humanização (GARCIA, 2009; FERNANDES, 2011, informação verbal).

Partindo do princípio de que a(s) juventude(s) tem(têm) seus *talentos*, que precisam ser moldados para cumprir as exigências do mundo do trabalho, fizemos uma analogia da região escolhida para a pesquisa com suas peculiaridades, que têm como símbolo maior o petróleo, conhecido também por "ouro negro". Dessa forma, mostramos a necessidade que o mercado tem de que esses jovens, antes pensados e incluídos numa categoria inferior, façam treinamento, ou seja, refinem para ter a oportunidade de se inserir e lutar para permanecer no mundo do trabalho.

Partindo de uma reflexão crítica, contamos com apoio bibliográfico de autores que analisam o Terceiro Setor e a história das políticas públicas para juventude no Brasil, relacionando com o histórico da educação não formal, assim como os estudos sobre a educação não formal.

A literatura sobre a Lei da Aprendizagem é escassa, não abarca a relação com a educação não formal. Ainda há poucas pesquisas acadêmicas nessa área, um tema que está em construção, que é emergente: educação não formal, Programa Jovem Aprendiz e egressos.

Outro ponto é a metodologia que escolhemos; a netnografia possibilitou respeito aos significados que as pessoas deram aos seus saberes, vivenciados a partir de uma análise dos jovens egressos, comparando com a revisão de literatura no tema. Além disso, a escolha por esse público-alvo – aprendizes e educadores – se deu por os considerarmos os principais atores sociais envolvidos na execução da Lei da Aprendizagem focalizando a educação não formal. Eis aí o nosso diferencial em relação às outras pesquisas.

Nosso trabalho perpassou as relações emergentes da economia global, pensou em políticas públicas para uma juventude que vive sua fase de dúvidas e certezas. O ser experiente, mas como? *Se por não ter experiência não pode ter oportunidade e se não tem oportunidade, também não consegue a experiência*. É o "círculo vicioso" (STENGER, 2009) que poderíamos denominar "síndrome de Tostines[33]".

Outra característica que nossa pesquisa assinalou é que tanto educadores quanto aprendizes pesquisados ressaltaram o momento de suas vidas; ora são considerados adultos, ora são tidos como crianças. Ou seja, estão na "fase das dúvidas e incertezas". Charlot (2001, 2005), Corrochano (2008), Sposito e Carrano (2003) mencionam os jovens que estão nessa

[33] Tostines era uma marca de biscoitos que, na década de 1980, lançou um comercial que tinha uma pergunta paradoxal: "Tostines vende mais porque é fresquinho ou é fresquinho porque vende mais?". O que nos interessa aqui é que o mesmo estilo de pergunta pode ser feito ao jovem: ele não consegue emprego porque não tem experiência? Ou por não ter experiência ele não consegue emprego?

fase, convergindo, por exemplo, com a postagem que uma jovem fez no grupo: "*eu era feliz quando tinha que me preocupar apenas com as notas do boletim escolar"*.

Também destacamos nas entrevistas, de forma particular e coletiva, como se deram as aprendizagens cotidianas e como elas se manifestam para os egressos neste momento das suas vidas; foi destacado um sentimento de afetividade dos envolvidos com o Programa, a criatividade, a dedicação e o empenho dos educadores foram pontuados, assim como foi destacado que as empresas necessitam aproveitar melhor seus "talentos" (SENNETT, 2006).

As nossas entrevistas confirmaram que "educar é educar-se, sendo educado por outros homens" (CHARLOT, 2005), pois, mesmo se descobrindo educador no dia a dia, os entrevistados mencionaram que essa vivência os ajudou a desenvolver não apenas a formação profissional, mas também uma formação humana, pensando em cidadania, ao trabalhar num sistema de corresponsabilidade, sendo flexível, privilegiando o capital atitudinal e estimulando o capital cultural e intelectual passando pelos âmbitos do lazer, da cultura, do trabalho, das novas tecnologias e das competências básicas do refletir, analisar e pensar.

A pesquisa demonstrou que, independente do tempo que ficaram no Programa, os jovens aprendizes demonstraram saudades dessa experiência. Eles mencionaram a importância dessa inserção no mercado, a melhora na conduta e as influências positivas em suas vidas.

Eles trouxeram mais conotações positivas do que negativas, mesmo quando questionados sobre o que poderia ser aprimorado. Muitos alegaram que seriam poucas coisas, como por exemplo: benefícios trabalhistas iguais aos dos outros funcionários e que os gestores nas empresas reconhecessem seus "talentos". Em contrapartida, citaram como positivos a liberdade de criticar e sugerir, o saber ouvir, que foram trabalhados na capacitação teórica, assim como a importância do olhar, do toque, da percepção de si e do outro e os laços afetivos que potencializam uma aprendizagem significativa.

Os educadores citaram a questão de lidar com os jovens, o que foram aprendendo no dia a dia e que eles também são seres portadores de dúvidas, assim como os aprendizes. A responsabilidade desse profissional foi outro ponto mencionado. Eles salientaram a importância do treinamento adequado, a relevância de ter um cientista da educação, o pedagogo, orientando a equipe multidisciplinar.

Também foi destacado o "clima" agradável como fator de auxílio na aprendizagem. Neste quesito, segundo os educadores, o clima interno da equipe multidisciplinar nem sempre é amigável. Todos os entrevistados concordam, assim como os teóricos que nos deram base, que trabalhar com jovens é compreender melhor o ser humano, é ser capaz de desenvolver

valores que estavam esquecidos, de trocar saberes, de propiciar novos olhares para diversos assuntos e estar aberto para se colocar disponível, sendo mediador do processo de aprendizagem numa relação em que se dê valor ao trabalho cooperativo.

Para isso, é fundamental firmar uma relação de sinceridade, de incentivo, de cooperação, desenvolvendo paulatinamente uma relação em que os sentimentos se intensifiquem e os conteúdos se interliguem. Eis aí a importância de o educador frisar as questões comportamentais, como aprender a lidar com os outros, desenvolver o senso crítico, saber avaliar, dar e receber *feedbacks*, o momento mais adequado para falar, ouvir, sugerir e se relacionar com o mundo, consigo e com os outros, apropriando-se das relações com o mundo, esse sujeito aprendente (CHARLOT, 2001).

O envolvimento e o comprometimento dos educadores se dão também com respeito à sua própria formação. Por isso faz-se necessária a educação continuada desses profissionais, pois vivemos na era da informação, que temos que transformar em conhecimento e ajudar os jovens a fazer isso também. Nesse caso, como apontado por alguns educadores entrevistados, a presença do pedagogo como mediador da equipe multidisciplinar é fundamental para auxiliar desde aspectos pedagógicos até no suporte da orientação educacional.

Entendemos e defendemos o pedagogo como elemento mediador dos educadores nas equipes multidisciplinares. A Pedagogia é considerada “ciência da e para a educação” (SCHIMIED-KOWARZIK apud LIBÂNEO, 2010, p. 6), e por isso precisa se reafirmar especialmente no que tange à educação não formal, tendo um olhar amplo sobre as “educação(ões)”.

Este profissional foi se “metamorfoseando” tanto que caiu em descrédito nas outras áreas, o que nos faz entender a posição radical de Libâneo (2010) ao dizer que esse profissional precisa se apoderar de suas especificidades como gestor da educação, especialmente na “sociedade do conhecimento”, em que tudo é pedagógico e necessita de um gestor para orientar e mediar esses processos de aprendizagem.

“Metarmofosear”, a expressão utilizada por Libâneo (2010), parece-nos adequada quando falamos de juventude(s). Transformações, mudanças hormonais, fase de desenvolvimento do corpo, aprendizado para lidar com diferentes tipos de responsabilidade, no momento intermediário entre criança e adulto.

Em nossa pesquisa, ao analisar a história política do país e confrontar com as resoluções que esse curso já teve, percebemos os jogos de interesse na formação desse profissional, assim como aconteceu com o curso de assistente social, mas ambas as profissões são fundamentais para a execução da Lei da Aprendizagem.

Enfim, para os educadores é fundamental assumir uma postura diferenciada em relação ao jovem. Os jovens aprendizes desejam ser compreendidos, querem atenção e têm muitas dúvidas; cabe aos educadores ajudá-los a achar seus próprios caminhos, assim como ter um profissional para dar apoio à equipe multidisciplinar desses educadores, criar uma relação de confiança que muitos não possuem em outros lugares, além da importância de fatores como assiduidade, pontualidade, ética, comprometimento, responsabilidade, se tornando uma referência, em que eles confiam e alguns até se espelham.

Percebemos que o educador, quando ciente de seu papel no Programa, auxilia os jovens a compreender que outra educação é possível. Por isso a criatividade surge como alternativa para lidar com questões como material escasso ou até mesmo as singularidades dos grupos. Acreditamos que a Educação pode ser uma possibilitadora de transformação, e o educador tem papel fundamental neste processo.

Pelos fatos relatados, defendemos o acompanhamento do Programa por órgãos, o que se faz necessário para que esses educadores tenham respaldo e um *feedback* de seu trabalho, a fim de que possam ser avaliadas de perto as instituições, as pessoas e as ações e se os fins delas justificam seus meios.

Para próximos estudos podemos adentrar mais em questões como o papel do pedagogo nesses espaços, como se têm projetado os estudos no Brasil em torno da Pedagogia Social e o projeto de lei que está tramitando, que define a formação do Pedagogo Social. Como está o processo da regulamentação da profissão do educador social no Brasil?

Além disso, questionamos sobre os jovens que ficam “à deriva” (SENNETT, 2006, 2009); o que tem ocorrido com eles? Quais as políticas pensadas pelo governo e pelas instituições capacitadoras para reinserção desses jovens? Como se manifesta na Lei da Aprendizagem a “responsabilidade social” das empresas?

Portanto, afirmamos que, embora a Lei da Aprendizagem não seja uma panacéia, como dito por Trilla (2008) sobre a educação não formal, esse Programa remete a temas como educação, trabalho e sustentabilidade, uma vez que intensifica, através da educação, a participação desses jovens no mundo do trabalho, sendo sustentável sua entrada e quiçá sua permanência não apenas no mundo do trabalho, mas acima de tudo no mundo de um ser “quase adulto”: o mundo da vida.

REFERÊNCIAS

ACÁCIA, Lione. Prefeitura promove nova seleção para o Jovem Aprendiz. *Prefeitura de Macaé*, Macaé, 11 jul. 2011. Disponível em: <http://www.macae.rj.gov.br/noticias/leitura?noticia=23882>. Acesso em: 15 abr. 2012.

ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. *Cadernos de psicologia social do trabalho,* São Paulo, *v*.2, p. 55-72, dez. 1999. Mesa redonda - Mercado informal, empregabilidade e cooperativismo: As transformações das relações de trabalho no mundo contemporâneo. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v2/v2a08.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

ARANTES, Valéria; GHANEM, Elie; TRILLA BERNET, Jaume. *Educação formal e não formal:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. v. 1, 168 p.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Catálogo nacional da aprendizagem profissional* – CONAP. Brasília: 22 mai. 2012b. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A36A27C140137990E9ADE0AC7/Informativo%20CGPI%20-%20CONAP.pdf>. Acesso em: 17 jul. de 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *CBO - Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf> . Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. *Manual da Aprendizagem:* o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz. Brasília, 2009. 84 p. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf> . Acesso em: 11 abr. 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria MTE nº- 723, de 23 de abril de 2012 – Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr.2012c. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A36A27C140137709B066818B2/Portaria%20MTE%20nº723,%20de%2023%20de%20abril%20de%202012.pdf>. Acesso em: 14 set. de 2011.

_____. Dia internacional do jovem trabalhador. In: *Fome zero.* Postado em 24 mai. 2008. Disponível em: <http://www.fomezero.gov.br/noticias/dia-internacional-do-jovem-trabalhador> Acesso: em 12 mar. 2012.

_____. *Parecer CEE/RJ Nº 033/2006.* Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro/ Conselho Pleno. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn060033.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011

_____. Secretaria Nacional da Juventude. Desemprego entre jovens cai para 15% no País em plena crise mundial, segundo OIT. *In: Portal Brasil.* Postado em 24 mai. 2012a. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2012/05/24-05-2012-desemprego-entre-jovens-cai-para-15-no-pais-em-plena-crise-mundial-segundo-oit>. Acesso em: 01 jan. 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Juventude está na pauta do governo federal. *In: Portal Brasil.* Correio do Brasil. Postado em 21 nov. 2011b. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/comunicacao/entrevistas/2011/11/21-11-2011-juventude-esta-na-pauta-do-governo-federal?searchterm=jovens+e+desemprego>. Acesso em: 01 jan. 2013.

CALDAS, Luiz Carlos Agner. 6-Métodos e técnicas de pesquisa cientifica. In: CALDAS, Luiz Carlos Agner. *Otimização do diálogo usuários-organizações na world wide web:* estudo de caso e avaliação ergonômica de usabilidade de interfaces humano-computador. 2002. Dissertação (Mestrado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. p. 270 -309p. Disponível em: <http://www.agner.com.br/download/mestrado/cap06.pdf> Acesso em: 11 jun. 2011.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos; Conclusão. In: _____. *Os jovens e o saber:* perspectivas mundiais. Pará: Artmed, 2001. p.15-31; 145-152.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização:* questões para a educação hoje. Pará: Artmed, 2005. Resumo. Disponível em <www.adidatica.com.br/arquivos/RESUMO%20CHARLOT.doc>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. (Org). *Sociologia da educação:* pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. Páginas

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set/ dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf >. Acesso em: 4 nov. 2011.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens olhares sobre o trabalho. In: *Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*, ANPED, 2002. p. 1-15. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/25/mariacarlacorrochanot09.rtf> Acesso em: 05 jun. 2010.

_____. *O trabalho e a sua ausência:* narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo. 2008a. 450 p . Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06042009-102813/pt-br.php>. Acesso em: 09 jun. 2011.

_____. *O Trabalho e a sua ausência na experiência juvenil contemporânea.* 2008b. f 1-17. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4320--Int.pdf.> Acesso em: 05 jun. 2010. .

DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wania; PINHEIRO, B. ONGs e Políticas Públicas de Educação Profissional: Proposta de educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.29, n.2, p.29-41, maio/ago.2003. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/292/boltec292d.htm>. Acesso em: 18 jun. 2011.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez , 1999. p. 89-102. Disponível em <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm> Acesso em: 01 jun. 2012.

DIB, Simone Faury; SILVA, Neusa Cardim da (Coord.). *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2. ed. rev. atual e ampl.. Rio de Janeiro: Rede Sirius, 2012. Disponível em <http://www.bdtd.uerj.br/roteiro_uerj_web.pdf?PHPSESSID=e73r2fgde03kqjv53u5a31br36> Acesso em: 10 jun. 2013.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Resenha do livro da Park e Fernandes. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899>. Acesso em: 27 ago. 2011.

FERNANDES, Renata. *As marcas do vivido sentido:* memórias de jovens ex-frequentadores de um projeto de educação não-formal. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2005. p. 276. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1412>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. As marcas do vivido: do que falam os ex-frequentadores de um programa de educação não-formal. In: FERNANDES, Renata; PARK, Margareth (Org.). *Educação não-formal:* contextos, percursos e sujeitos. Campinas, São Paulo: UNICAMP/CMU; Holambra; São Paulo: Setembro, 2005b. p. 207-224.

_____. GARCIA, Valéria. Educação não formal: campo de/em formação. *Revista profissão docente*, Uberaba, v. 6, n. 13. 2006. Disponível em: <www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/284>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____. Vídeo: *Programa literatura e educação* : educação não-formal : memória de jovens e história oral em Jun. 2011, UNICAMP, Campinas, São Paulo. Entrevista concedida a Margareth Park. Disponível em: <http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/87SKUX9HK69U/> Acesso em: 25 jan. 2012.

GADOTTI, Moacir; Trabalho e Educação numa perspectiva emancipatória. In: GADOTTI, Moacir; FRIGOTTO, Gaudêncio. SCHERPING, Guillemo. *II Fórum mundial de educação profissional e tecnológica.* Florianópolis, Santa Catarina. 30 de mai. 2012 (Debate 4).

GARCIA, Valéria. Conjecturas conceituais sobre educação não-formal. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel, Paraná. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo7/112valeriaaroeiragarcia.pdf> Acesso em: 04 jan. 2012.

_____. Um sobrevôo: o conceito de educação não formal. In: FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini (Orgs.). *Educação não-formal:* contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP; UNICAMP/CMU; Holambra, São Paulo: Setembro, 2005.a. p. 19-43. Disponível em <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/GARCIA_UmSobrevoo_IN_EducacaoNaoFormal_p19_43.doc/view>. Acesso em: 04 jan. 2012.

_____. A educação não-formal e a questão social. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2, 2005, Cascavel. Universidade Estadual do Oeste do

Paraná. 13 a 15 de outubro de 2005.b. Disponível em <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu05.pdf> Acesso em: 19 dez. 2011.

GARCIA, Valéria. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais, *Revista de ciências da Educação,* São Paulo, ano X , n. 18, p.65-97, 2008. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_18.pdf.> Acesso em: 04 jan. 2012.

_____. *A Educação não-formal como acontecimento*, 2009. 456 p. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469595>. Acesso em: 04 jan. 2012.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política:* impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

_____. Educação não-formal na pedagogia social. In: *Congresso. Internacional de Pedagogia Social, 1.*, Mar. 2006a. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio,* Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta:* Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em <metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/.../5>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. *Educação não formal e o educador social:* atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *FE 192 - Aula 11* - Movimentos Sociais Populares - Movimento Negro. In: Cameraweb, [2011]. Servidor de conteúdo multimídia Unicamp.Vídeo:163 mim. Disponível em: <http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/BSDUX69UU52U/>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. *Não-fronteiras:* universos da educação não-formal. Prefácio Olga Rodrigues de Moraes Von Simson; dados quantitativos Renata Sieiro Fernandes. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000323.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

GONZALEZ, Wânia. ONGs e a educação de pessoas jovens e adultas no Rio de Janeiro: um estudo de casos múltiplos. In: CONGRESSO DE LEITURA, 17, 2009, Campinas. *"É preciso transcrever o mundo"*. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2121.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2011.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Caxambu, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012 .

JARVIS, Peter. Et al. Educação, universalização e democratização. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Florianópolis, 29 de mai. 2012. (Conferência Temática 1).

LIBÂNEO, José. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 157p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Método de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

_____. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e á validade nas abordagens qualitativas. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53.

MARI, Juliana. Aqui tem carreira. 85. ed. *Pesquisa da fundação Getúlio Vargas.* Disponível em: <http://www.sinprorp.org.br/clipping/2005/191.htm> Acesso em: 11 mai. 2012.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social:* crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal De. *Jovens aprendizes:* aspectos psicossociais da formação para a vida. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010, 97 p. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24197/Dissertacao%20Lygia%20versao%20final.pdf?sequence=1> Acesso em: 17 ago. 2012.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*, Campinas, 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/educacao-e-trabalho> Acesso em: 17 out. 2012.

POCHMANN, Marcio. Et al. Há uma crise na oferta de mão de obra no Brasil? In: SEMINÁRIO AGENDA SOCIAL DO TRABALHO, 2013, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CEAT Brasil. (Mesa 1)

REVISTA VEJA. Cidades de porte médio crescem mais que metrópoles. Postado em 15 jul. 2011. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ibge-cidade-de-porte-medio-cresce-mais-que-metropole> Acesso em: 11 mai. 2012.

RIO das Ostras cresce no ritmo da exploração do petróleo. In: You Tube. Postado em 03 mai. 2011. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=9C-ekGCdHzs> Acesso em: 11 mai. 2012.

SALES, Paula. *Políticas para capacitação profissional de jovens:* estudos sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um programa de aprendizagem. 2010. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte,. 2010. Disponível em <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SalesPE_1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

SALES, Paula. Educação profissional de jovens: estudo sobre as relações entre atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SENEPT), 2008, Belo Horizonte. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Poster2.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011

SARRES, Carolina. Desemprego entre jovens pode significar falta de mão de obra no futuro, avalia especialista. *Agência Brasil,* Brasília, 22 jan. 2013**.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-01-22/desemprego-entre-jovens-pode-significar-falta-de-mao-de-obra-no-futuro-avalia-especialista>. Acesso em: 29 jan. 2013.

SANTOS, Daniele Taranto Pereira dos. *Macaé:* de balneário a porto. Disponível em <http://www.fsma.edu.br/publicacoes/minhoca/artigo_daniele.htm.> Acesso em: 11 mai. 2012

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter:* as conseqüências pessoais. Tradução Marcos Santarrita. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. *A cultura do novo capitalismo.* Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Ana Lucia. Orientações da UNESCO para a educação não formal: repercussões no contexto brasileiro. *Cad_pesq11.indd,* p.103-124, maio de 2011. Disponível em <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq12/7_orientacoes_cp12.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2011.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades . In: CASTRO, Jorge Abranhão; AQUINO, Luseni Maria C. de. *Juventudes e políticas sociais no Brasil*. IPEA, 2009, p. 43-69. Disponível em <http://cenpec.org.br/biblioteca/acao-comunitaria/estudos-e-pesquisas/juventudes-e-politicas-sociais-no-brasil>. Acesso em 15 nov. 2012.

SILVA, Manoel Rubim. Educação X Apagão De Talentos Humanos. *Jornal Pequeno*: O órgão das multidões. Online. 28 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.jornalpequeno.com.br/2011/11/28/educaao-x-apagao-de-talentos-humanos-178392.htm>. Acesso em: 11 mai. 2012.

SILVA, Roberto; Et al. Educação Social: regulamentação da profissão, formação do educador social e representação política. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL & SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 4. São Paulo. *A hora e a vez da Educação Social no Brasil*. São Paulo: 2012. (Mesa 1)

SOARES, Ozias de Jesus. *Para além de uma "incubadora de monstrinhos":* A formação do jovem trabalhador sob a Lei da Aprendizagem. 2006. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1023/1/tese.pdf> Acesso em: 15 ago. 2012

SOFFIAT, Flávio Munhoz. Juventude e Políticas Públicas: Os Governos de FHC e Lula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE JUVENTUDE BRASILEIRA, 5, Pernambuco. Pernambuco, 2012. p. 1-16.

SPOSITO, Marilia Pontes; CARRANO, Paulo Cesar. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf > Acesso em: 15 ago. 2012.

STENGER, Celisa. *A percepção de jovens egressos do programa adolescente aprendiz sobre o desenvolvimento de suas competências"*.2009. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2009. Disponível em <http://inf.unisul.br/~psicologia/wp-content/uploads/2010/03/Celisa%20Stenger.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

TRILLA BERNET, Jaume; et al. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Ariel Education. 1993. 276 p.