



Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Mestrado em Educação Tecnológica

Cláudia Leão de Carvalho Costa

Estudo da formação pelas atividades de aprendizagem e trabalho em alternância no “Programa Jovem Aprendiz” segundo a lei 10.097 de 2000.

Belo Horizonte
2017



Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Estudo da formação pelas atividades de aprendizagem e trabalho em alternância no “Programa Jovem Aprendiz” segundo a lei 10.097 de 2000.

Cláudia Leão de Carvalho Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET MG; sob a orientação do Professor Doutor Antônio de Pádua Nunes Tomasi, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa I: Ciência, Tecnologia e Trabalho: Abordagens Filosóficas, históricas e Sociológicas.

Costa, Cláudia Leão de Carvalho
C837e Estudo da formação pelas atividades de aprendizagem e trabalho em alternância no "Programa Jovem Aprendiz" segundo a lei 10.097 de 2000. / Cláudia Leão de Carvalho Costa. -- Belo Horizonte, 2017. 164 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2017.
Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes

Bibliografia

1. Educação para o Trabalho. 2. Pesquisa Sociológica. 3. Jovens – Emprego - Legislação. I. Nunes, Antônio de Pádua. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 370.193

Elaboração da ficha catalográfica pela Biblioteca-Campus II / CEFET-MG

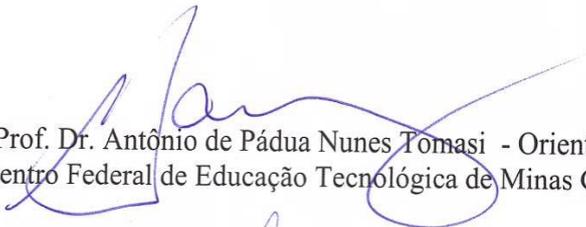


CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Cláudia Leão de Carvalho Costa

**Estudo da Formação pelas atividades de aprendizagem e trabalho em
alternância no "programa jovem aprendiz"**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 24 de fevereiro de 2017, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Fabio Wellington Orlando da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Hugo e Ludmilla Leão, ao marido Laerte pelo apoio financeiro e emocional.

Aos jovens aprendizes trabalhadores que com seus sonhos, emoções e experiências contribuíram para a realização da pesquisa!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por iluminar o meu caminho, protegendo e guiando os passos da jornada pessoal e profissional.

À minha família pela força, amor e por entender minhas ausências ao longo dessa vida itinerante de pesquisadora. Especialmente ao Hugo e Ludmilla pelo apoio, cumplicidade, torcida e incentivo.

Ao meu orientador Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi, pessoa singular, pelo acolhimento, oportunidade, por tudo que aprendi e pela possibilidade de realizar este trabalho.

Ao professor Dr. Ivo Tonet, colaborador com indicações de leituras que contribuíram para a formação ideológica.

Ao professor Dr. Vicente Parreiras pela análise do projeto de pesquisa, pelas palavras de encorajamento, pela confiança e por aceitar ser membro da banca examinadora.

Ao professor Dr. Fábio Wellington Orlando da Silva também por aceitar fazer parte da banca examinadora.

Às colegas que viajaram a França pela companhia e por compartilhar os momentos especiais, especialmente a parceira Sara.

Aos diretores do Centro de Formação Profissional por abrirem as portas da Instituição para realização da pesquisa. Agradeço a confiança, apoio, oportunidade e carinho.

Aos orientadores de curso que me cederam informações, e que participaram com tanta disponibilidade e atenção. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Aos jovens aprendizes, adolescentes muito agitados e esperançosos, pela alegria e pelo otimismo, pela colaboração e ajuda nas entrevistas e questionários. Pelas brincadeiras e pela vivacidade com que encaram o primeiro emprego.

“O Êxito da vida não se mede pelo caminho que você conquistou, mas sim pelas dificuldades que superou no caminho.”

Abraham Lincol

POESIA SOCIAL

“Ninguém vive só... mesmo as estrelas do céu cantam juntas,

Mesmo as águas do oceano se esparrinham em conjunto.

Mesmo as lágrimas rolam duas a duas, não raro acompanhadas de um sorriso.

Ninguém vive só. Mesmo as folhas pequeninas dos arbustos dormem juntas. E os pássaros cortam os ares em revoadas.

Ninguém vive só. Mesmo as pedras procuram o caminho, porque o caminho não é deserto, mas transitado pelos homens.

Mesmo as flores procuram os jardins, porque são visitados.

Mesmo o perfume procura as flores, porque as flores perfumam e exercem maior atração.

Ninguém vive só. E nessa grande harmonia de conjuntos, nesta constante busca do outro, neste irresistível poema de socialidade, nós nos situamos também, como gente.

Ninguém vive só. Situar-se como gente é abandonar a ideia do EU e atitude do egoísmo, para aderir ao NÓS. Eu, você e todos NÓS. Abertos, confiantes, construtivos, comunitários, SOCIAIS.”

(ROQUE, Schneider, *Parada para pensar*, Ed. Paulinas, 1974)

Resumo

Nesta pesquisa foi analisada a formação em alternância de jovens aprendizes no contrato de aprendizagem profissional comercial da lei 10.097 de 2.000 no programa de inserção no trabalho. Analisamos as atividades de aprendizagem e a forma como se processa a realização e o desenvolvimento do aprendizado no centro de formação profissional. Esta análise perquiriu a articulação e integração das atividades de aprendizagem realizadas na empresa e centro de formação e capacidades desenvolvidas, os elementos formativos, a abrangência e completude e a alternância. O modelo formativo da alternância foi utilizado como referencial teórico em que a experiência das aprendizagens comportamentais, sociais e no trabalho está presente em ambos os contextos, formação e trabalho. O contexto formativo do trabalho foi evidenciado pela dimensão e importância que ocupa na formação em alternância. Foram utilizados o questionário, entrevistas, análise documental, observação e registro de imagens na pesquisa. Além dos jovens aprendizes, instrutores, orientadores de curso e supervisores da empresa participaram com o fim de elucidar as questões da pesquisa. Foram acompanhadas dez atividades de aprendizagem e a prática em ambiente pedagógico simulado, o supermercado pedagógico, no centro de formação profissional na colheita das informações na qual se embasaram as análises. As atividades de aprendizagem no contexto da formação de jovens aprendizes no Centro de formação Profissional e comercial estariam ligadas ao contexto sócio profissional, mas as aprendizagens ainda são desenvolvidas sem levar em conta a ação do jovem no trabalho e os desafios, a realidade e os problemas do contexto de trabalho. São experiências desarticuladas e não integradas às demandas do espaço formativo trabalho e ao que o jovem realiza na empresa. O modelo de alternância se verifica pela forma ou tipo associativa e não integrativo.

Palavras-chave: Formação. Alternância. Jovem Aprendiz. Atividade de Aprendizagem.; Trabalho.

ABSTRACT

This study analyzed the alternating training of young apprentices in the commercial vocational apprenticeship contract of Law 10.097 of 2,000 in the work insertion program. We analyze the learning activities and the way in which the realization and development of the learning in the vocational training center takes place. This analysis looked at the articulation and integration of the learning activities carried out in the company and training center and developed capacities, the formative elements, the comprehensiveness and completeness and the alternation. The formative model of alternation was used as a theoretical reference in which the experience of behavioral, social and work learning are present in both contexts, training and work. The formative context of the work was evidenced by the dimension and importance it occupies in alternating training. The questionnaire, interviews, documentary analysis, observation and image registration were used in the research. In addition to the young apprentices, instructors, course counselors and company supervisors participated in order to elucidate the research questions. Ten learning activities and the simulated pedagogical practice were followed, the pedagogic supermarket, at the vocational training center in the collection of the information on which the analyzes were based. The learning activities in the context of the training of young apprentices in the Vocational and Commercial Training Center would be linked to the socio-professional context, but the learning is still developed without taking into account young people's work and the challenges, reality and problems Of the work context. These are disjointed experiences that are not integrated with the demands of the training space and what the young person does in the company. The alternation model is verified by associative or non-integrative form or type.

Key words: Formation. Alternation. Young Apprentice. Learning Activity. Job.

Lista de Figuras

- Figura 1** – Relações entre o alternante e o mundo segundo concepções de Calvó e Gimonet.
- Figura 2** – Módulos da formação do jovem aprendiz no Centro de Formação Profissional.
- Figura 3** – Jovem aprendiz resinando produtos no CFP.
- Figura 4** – Jovens aprendizes no trabalho no supermercado Pedagógico no CFP.
- Figura 5** – Jovens aprendizes trabalhando no setor de perfumaria do Supermercado Pedagógico no CFP.
- Figura 6** – Jovens aprendizes trabalhando no setor de açougue do Supermercado Pedagógico no CFP.
- Figura 7** – Jovens aprendizes fazendo atividade de aprendizagem de Merchandising no supermercado Pedagógico.

Lista de Gráficos

- Gráfico 1** – Capacidades e Aprendizagens Comportamentais Sociais de Acordo Com Aprendizizes
- Gráfico 2** – Capacidades e Aprendizagens Individuais de Acordo com Aprendizizes
- Gráfico 3** – Capacidades e Aprendizagens Gerais no Trabalho de Acordo com Aprendizizes
- Gráfico 4** – Capacidades e Aprendizagens Comportamentais Sociais dos Aprendizizes de Acordo com Orientadores de Curso
- Gráfico 5** – Capacidades e Aprendizagens Individuais dos Aprendizizes de Acordo com Orientadores de Curso
- Gráfico 6** – Capacidades e Aprendizagens Gerais no Trabalho dos Aprendizizes de Acordo com Orientadores de Curso
- Gráfico 7** – Aprendizagens Sociais, Individuais e Gerais no Trabalho

Lista de Tabelas

- Tabela 1** – Aumento do Índice da Taxa de Desemprego dos Jovens de 16 a 24 Anos nas Capitais.
- Tabela 2** – Distribuição de Jovens de 15 a 17 Anos Conforme Atividade -2015.
- Tabela 3** – Número de Contratação de Aprendizizes Segundo Rais 2010-2016.
- Tabela 4** – Apresentação das Classificações da Alternância por Lerbet (1995) e Bourgeon (1979).
- Tabela 5** – Critérios de aprovação constante no PC da instituição pesquisada.
- Tabela 6** – Questionário primeira atividade de aprendizagem.
- Tabela 7** – Questionário segunda atividade de aprendizagem.
- Tabela 8** – Questionário terceira atividade de aprendizagem.
- Tabela 9** – Questionário quarta atividade de aprendizagem.
- Tabela 10** – Questionário quinta atividade de aprendizagem.
- Tabela 11** – Questionário sexta atividade de aprendizagem.
- Tabela 12** – Questionário sétima atividade de aprendizagem.
- Tabela 13** – Questionário oitava atividade de aprendizagem.
- Tabela 14** – Questionário nova atividade de aprendizagem.
- Tabela 15** – Questionário décima atividade de aprendizagem.
- Tabela 16** – Questionário da atividade prática de aprendizagem no supermercado pedagógico.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CBO	–	Código Brasileiro de Ocupações.
CEAs	–	Centros de Educação em Alternância.
CEDEJOR	–	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural.
CEFFAs	–	Centros Familiares de Educação em Alternância.
CFP	–	Centro de Formação Profissional.
CT	–	Código do Trabalho.
EAD	–	Educação à Distância.
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EFAS	–	Escolas Famílias Agrícola.
FGTS	–	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INSS	–	Instituto Nacional de Seguridade Social.
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
LDBN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MFR	–	Maison Familiare Rurale.
MTE	–	Ministério do Trabalho e Emprego.
NR	–	Norma Regulamentadora.
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho.
ONG	–	Organização Não Governamental.
OPS	–	Organização Pan-americana de Saúde.
OSCIP	–	Organização da Sociedade civil de Interesse Público.
PC	–	Plano de Curso.
PDV	–	Ponto de Venda.
PNAD	–	Plano Nacional de Amostras de Domicílio.
PNPE	–	Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego.
PROJOVEM	–	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais.
PT	–	Plano de Trabalho.
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SIT	–	Secretaria de Inspeção do Trabalho.
SM	–	Salários Mínimos.
SRTE	–	Superintendências Regionais do Trabalho e Emprego.

- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- UNMFR – União das Maisons Familiares Rurales.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema gerador.....	17
1.2 As Oportunidades de Formação e Profissionalização	21
1.4 Exigências para a Formação Profissional.....	23
1.5 Conhecimento de Novas Tecnologias	25
1.6 Educação Profissional no Brasil e Setores Formativos	26
1.7 Os Programas de Aprendizagem Profissional	27
2 QUESTÕES METODOLÓGICAS	31
2.1 Dos Questionários	33
2.2 Das Entrevistas	33
3 Educação e formação para o trabalho.....	36
3.1 Formação: concepções e elementos que a compõem	39
3.2 Qualificação e Formação	43
3.3 Formação: Aprendizagens e Desenvolvimento de Competências.....	45
3.4 Formação: explorando o conceito	48
3.5 Formação ao Longo da Vida	51
3.6 Elementos Intrínsecos da Formação	54
3.6.1 Aprendizagem, saberes e conhecimento.....	54
3.6.2 A experiência e sentido	57
4 Formação Profissional e Formação em alternância.....	59
4.1 Etimologia do Termo Alternância e Aproximação dos Polos – Prática e Teoria.....	59
4.2 História da Formação em Alternância	61
4.3 A Prática da Alternância, Gênese do Conceito, Abrangência e Compreensão do Movimento Existencial.....	66
4.4 Processo de aprendizagem em alternância	72
4.5 Relações Humanas na Alternância	76

4.6	Formação em Alternância como Dispositivo de Profissionalização	77
4.7	Modalidades e formas assumidas pela Alternância.....	80
5	O JOVEM E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	86
5.1	Dimensão Formativa do Trabalho	86
5.2	Mudanças no Mundo do Trabalho.....	89
5.2.1	Trabalho inserido no processo de humanização na configuração moderna	89
6	Aprendizagem Profissional em Serviços eM Supermercados.....	103
6.1	O Jovem Aprendiz em Serviços de Aprendizagem em Supermercados	106
6.2	Metodologia do Curso de Aprendizagem Profissional Comercial	106
6.3	Dados e contexto da Pesquisa.....	108
6.4	Análise dos Instrumentos da Alternância e o Programa de Aprendizagem	137
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
	APÊNDICE A – Documentos utilizados no processo de coleta de dados.	161
	APÊNDICE B – Registro das atividades no CFP	164

1 INTRODUÇÃO

A dissertação presente é fruto da pesquisa em Sociologia do Trabalho e Educação Tecnológica da Linha 1 - Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e Sociológicas, pelo programa de Pós-graduação no CEFET Minas e de estudos sobre inserção de jovens no primeiro trabalho e experiência e prática profissional de formação em alternância. Os jovens aprendizes são participantes de um curso de Aprendizagem Profissional e Comercial em Centro de Formação Profissional situado em Belo Horizonte, que iniciaram em outubro de 2015 e finalizam em outubro de 2016.

O interesse em pesquisar e estudar sobre a formação do jovem aprendiz, trabalhador no contrato de aprendizagem Profissional da lei 10.097 de 2000, sobretudo, sobre a formação em alternância, as atividades de aprendizagem e as práticas educativas no e no trabalho nasceu da minha trajetória profissional e acadêmica, o contato com a área de educação me instigou a conhecer e desenvolver a pesquisa.

Cabe a toda sociedade encontrar os caminhos para formar os jovens para o trabalho e também os defender e proteger por serem hipossuficientes. Há de garantir a eles os direitos constitucionais à educação e ao trabalho. Ciente de que essa responsabilidade é de todos, órgãos competentes do Estado, instituições privadas e por todos nós cidadãos, pois se não forem respeitados e protegidos poderia haver o comprometimento do normal desenvolvimento do jovem sob vários aspectos entre eles o econômico, educacional, fisiológico, social e, sobretudo humano.

O trabalho no SESI Minas, unidade Emília Massanti, mesmo desempenhando função administrativa foi a primeira oportunidade de lidar com jovens em processo de formação profissional. Após o trabalho de orientadora de curso no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC Minas, meu interesse por educação e principalmente pelas atividades formadoras de jovens para o trabalho se intensificou e move na atualidade o desafio de desenvolver a pesquisa.

Na especialização em docência para a educação profissional, pude desenvolver e acompanhar situações de aprendizagem realizadas em seis laboratórios que projetavam experiências formadoras e que foram aplicadas no trabalho na empresa. Nessa pesquisa pude

refletir sobre a formação de jovens no trabalho e os desafios em educar jovens do ensino médio que, sem experiência profissional, começam a trabalhar nas empresas, que muitas vezes o enxergam apenas como “funcionário problema”.

Em outra ocasião, tive ciência de reclamações de empresários acerca do jovem trabalhador, especialmente o jovem que vivencia a experiência do primeiro emprego, sobre sua falta de interesse e compromisso, sobre sua perfunctória formação e a falta de conhecimentos acerca do trabalho que estes realizam. E ainda o anseio do empresário em contratar o jovem profissional para o setor de comércio que atenda às mínimas exigências requeridas pela função. Todo esse contexto me parece inquietante e desperta o interesse em pesquisar o jovem aprendiz e a formação em alternância. A formação em alternância é muito difundida e utilizada na Europa e mais visualizada na educação do campo¹ no Brasil e se mostra como uma modalidade formativa emblemática na formação humana.

Pela pesquisa bibliográfica realizada, nota-se pequeno o número de pesquisas que abordam o tema juventude e trabalho e a formação em alternância no meio urbano no Brasil, especialmente sobre experiências que envolvam atividades de aprendizagem e potenciais capacidades sociais e individuais que desenvolvam e facilitem a inserção do jovem no emprego.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação profissional do jovem aprendiz para o primeiro trabalho pelas atividades de aprendizagem em alternância de acordo com a lei 10.097 de 19/12/2000² conhecida como lei da Aprendizagem, ou lei do jovem aprendiz.

Muito se fala que a comunicação entre as demandas do trabalho e a escola em torno da formação e da profissionalização não seriam pensadas de forma conjunta, e que as experiências da escola e do trabalho não são relacionadas, organizadas e associadas. A passagem de um espaço para o outro seria vivenciada pelo jovem com muitos obstáculos e dificuldades, a inserção no trabalho pelo jovem é sempre um processo de ruptura ou de distanciamento, em que as atividades de aprendizagem e as práticas seriam dissociadas entre o trabalho e a escola, em resumo a tão falada dicotomia entre teoria e prática.

¹ A maioria das pesquisas na revisão bibliográfica e na literatura relata que a alternância no Brasil é majoritariamente aplicada na formação de pessoas no meio rural, ou seja, no campo. Na França e em Portugal esse panorama já se mostra diferente sendo a alternância uma formação que se aplica no cenário rural e urbano.

² A lei 10.097 de 2000 disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm

Quanto ao tipo ou modelo de alternância praticado verifica-se que pela forma de desenvolvimento das atividades quase sempre se confirmada pelos discursos dos entrevistados que as atividades são mais justapostas que associadas nos modelos de aprendizagem.

Se formar pessoas seria tarefa difícil, formar jovens para o trabalho e garantir uma educação profissional de qualidade é engenhoso e requer muito estudo e interação dos espaços escola e trabalho. Salomão levanta uma situação preocupante:

As deficiências do Brasil na educação afetam a distribuição de renda e o crescimento pessoal dos indivíduos, diz Alberto Rodríguez, especialista em educação do Banco Mundial e coordenador do estudo. Essas deficiências também provocam a perda de competitividade do país em relação a economias com as quais disputa o mercado global. Enquanto a educação brasileira não der um salto qualitativo, o país continuará patinando -- e comendo poeira dos rivais. "Não tenho a menor dúvida de que o baixo crescimento do PIB brasileiro nos últimos anos está intimamente associado à baixa qualidade do ensino", diz o economista americano Edward Glaeser, professor da Universidade Harvard e estudioso dos efeitos da educação sobre o desenvolvimento das sociedades. "A educação é um dos motores do crescimento, e no Brasil esse motor funciona mal". (SALOMÃO, 2008, p.03).

Ademais, outro elemento social formativo, o trabalho, se torna não menos importante e desafiante. Ambos, formação e trabalho são imprescindíveis e constitucionalmente garantidos a todos e principalmente aos jovens. Observa-se que para essa parcela de indivíduos, conseguir um trabalho remunerado e formal está sendo cada vez mais difícil dadas as poucas vagas, a falta de experiência e falta de oportunidades a eles oferecidas. Esta dificuldade em introduzirem-se na vida adulta, no emprego e no modo de produção capitalista pode trazer outros problemas sociais ao jovem. Como descreve Guimarães:

(...) é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca. (GUIMARÃES, 2004, p.12)

1.1 Problema gerador

Os jovens adolescentes de baixa escolaridade e de camadas sociais desfavorecidas enfrentam dificuldades em profissionalizar-se, devido, em grande parte, às reduzidas oportunidades de formação profissional, conduzidas pelo Estado ou por outros agentes formadores. As novas configurações e contextos de trabalho, impulsionado pelas novas exigências e aumento de competitividade, demandam, por sua vez, maior capacitação e experiência profissional dos jovens. Como forma de superar estas dificuldades e melhor capacitar-se para o mercado de trabalho, Programas de Aprendizagem Profissional de formação em alternância se mostram como alternativas para estes jovens.

Os jovens adolescentes que participam do Programa Jovem Aprendiz possuem, de acordo com levantamento de renda no período da pesquisa, condição social precária, são desfavorecidos economicamente, por isso o trabalho seria fator social potencial de inclusão. Eles têm no trabalho o único modo de manterem seus estudos e também encontram uma forma de contribuir com a renda familiar, que apesar da baixa remuneração, pode ajudar a custear suas despesas com material escolar, livros, transporte e lanche na escola.

Os jovens entre 14 e 18 anos incompletos totalizaram 22,1 milhões de pessoas, correspondendo a 12% da população brasileira, está em maior proporção na região sudeste e são cerca de 40% da população em 2015, e segundo levantamento do IBGE, houve tendência de diminuição em 2016 pelo envelhecimento da população. Sendo a maioria de 51,19% do sexo masculino e 48,81% feminino, e mais de 80% vivem nos centros urbanos³. As informações sobre escolaridade dos jovens mostram que estão em defasagem entre a idade e grau de escolaridade atingido. Em 2015 um terço dos jovens entre 15 e 17 anos não havia terminado o ensino fundamental e menos de 2% havia concluído o ensino médio.

Evidencia-se em pesquisas que há uma parte expressiva de jovens brasileiros que se encontra fora do sistema educacional e com dificuldade de se inserir no trabalho Luz (2010), Silva (2011) e Almeida (2013). Neste contexto o estudo dessa temática faz-se importante ao entendimento do Programa Formação Profissional e de acesso ao primeiro trabalho formal, o “jovem aprendiz”. Esse Programa de aprendizagem e formação profissional de mão de obra jovem certifica o desenvolvimento de algumas aprendizagens para o trabalho, por meio de atividades em alternância. Seria a oportunidade de acesso ao emprego e garantia de promoção de igualdade⁴ de condições e de existência mais digna aos jovens adolescentes.

A pesquisa tem como proposta conhecer e analisar a formação profissional de jovens que estão se inserindo no primeiro trabalho pelas atividades de aprendizagem que eles desenvolvem na instituição formadora e na empresa. Conhecer a legislação e a formação em alternância do jovem em seu primeiro contrato laboral com vínculo empregatício em empresa designada parceira do “Centro de Formação Profissional Comercial” que denominarei CFP⁵.

Os jovens vivenciam o desafio de se inserir no trabalho e encontram muitas dificuldades iniciais. Devido à pouca idade e experiência, não saberiam quando e onde começar a procurar emprego, qual vaga pleitear, que tipo de capacidades precisam ter, quais

³ Conforme dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica aplicada 2016.

⁴ Igualdade no sentido filosófico da existência de uma esfera mínima de direitos sociais nas sociedades democráticas a ser efetivado.

⁵ Para Preservar a Identidade da Instituição Pesquisada, ela será denominada de modo fictício como <<Centro de formação Profissional Comercial>> cuja sigla será CFP abreviada em toda a dissertação

as possibilidades de inserção e ainda quais escolhas e caminhos deveriam seguir para obter um ofício e trabalho. Estão em fase de desenvolvimento e existem caminhos que os conduziriam para a informalidade, ao desemprego ou para outras escolhas. De acordo com dados da OIT – Organização Internacional do Trabalho na América Latina, (OIT 2016), aproximadamente 7 milhões de jovens procuram trabalho sem sucesso e 27 milhões estariam em empregos informais, com salários precários e sem proteção de direitos.

De acordo com Silva (2009), o modelo de desenvolvimento econômico estabelecido no Brasil, tem negado aos jovens a condição de sujeito de direitos. E se mostraria mais grave no contexto de crise atual, pois além da concentração de renda que é identificada pelos estudos de Mattoso (2000), eleva-se a violência urbana, o desemprego juvenil e a pobreza na região nordeste e sudeste do país.

Tabela 1 - Aumento do índice da taxa de Desemprego dos jovens de 16 a 24 anos nas capitais no período de fevereiro a julho de 2016

Capitais	Taxas de Desemprego – Jovens de 16 a 24 anos
Belo Horizonte	de 6,9% para 7,2%
Salvador	de 11,8% para 12,6%
São Paulo	de 8,1% para 9,3%;
Recife	de 10,5% para 11,4%;

Fonte: elaboração da autora conforme dados do PNAD.

Observando a tabela 1, como exemplo pode-se ver que houve aumento do desemprego bem expressivo em algumas capitais, que causaria preocupação e atenção por atingir todo o Brasil e especialmente o Sudeste.

Ainda de acordo com dados recentes da OIT na América Latina, a taxa de desemprego urbano dos jovens entre 15 e 24 anos chega a 14,6% no ano de 2016, mais que o dobro da taxa geral (6,7) e o triplo da taxa dos adultos acima de 25 anos (5,3%). Garantir uma formação de qualidade que os possibilite ter acesso a aprendizagens significativas e integradas ao trabalho talvez pudesse possibilitar ao jovem sair dessa elevada taxa de desemprego.

Conforme dados apresentados no Pnad/IBGE – Plano Nacional de Amostras por domicílio - observados na tabela 2, em 2015 havia em torno de 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, dos quais mais de um milhão não estudam nem trabalham; 584,2 mil só trabalham e não estudam e aproximadamente 1,8 milhão conciliam as atividades de estudo e trabalho. O perfil dos jovens que não estudam e não trabalham e não procuravam emprego (durante a

pesquisa), caracterizam-se por serem pobres e viverem com renda per capita inferior a um salário mínimo (SM). Quanto aos jovens que necessitam de conciliar trabalho e estudo, o perfil se repete, são na maioria do sexo masculino (60,75%) e pobres (63,03%).

Tabela 2 – Distribuição de jovens de 15 a 17 anos conforme atividade -2015

Características	Só estuda	Estuda e trabalha	Só trabalha	Nem trabalha nem estuda
Jovens brancos	42,15	39,48	37,84	34,49
Jovens negros	57,15	59,8	61,46	64,87
Outros	0,7	0,71	0,7	0,64
Sexo				
Homens	48,16	60,75	70,65	41,88
Mulheres	51,84	39,25	29,35	58,12
Renda familiar per capita				
Vivem renda familiar per capita inferior a 1 SM	67,11	63,03	65,68	83,5
Vivem renda familiar per capita de 1 a 2 SMs	17,92	24,81	23,48	9,14
Vivem renda familiar per capita superior a 2 SMs	9,85	6,34	4,9	3,17
Sem declaração de rendimentos	5,12	5,83	5,93	4,19
Total				
Total	7.210.636	1.763.990	584.228	1.083.489

Fonte: Dados do IBGE 2015

O número elevado de jovens que não trabalham e não estudam pode ser indicativo de que ou existe uma grande falha no sistema educacional que faz com que os jovens não estejam buscando a escola como possibilidade de obter formação, ou o mercado não os têm absorvido seja pela falta de vagas ou pela falta de profissionais com alguma qualificação e capacidades que os habilite ao trabalho. Tais pessoas seriam os “jovens itinerantes” por estarem em busca de oportunidades e espaços, é o termo que Silva (2009) os nomeia em sua pesquisa.

São jovens que iniciam o itinerário de formação e profissionalização para uma atividade de trabalho visando obter capacidade de empregabilidade⁶. O termo empregabilidade poderia ter o sentido de empenho pessoal de cada trabalhador em adquirir qualificação para o trabalho como possibilidade de inserção e participação no trabalho, conforme pensamento de Frigotto (2005).

⁶ Conceito neoliberal que expressa a capacidade mutante/flexível de adaptação às diversas demandas do mercado. Difundido por organismos internacionais e expressa as exigências feitas aos trabalhadores pela nova lógica de concorrência do mercado (Silva 2001).

Uma das formas que o jovem brasileiro encontra para se inserir decorre de políticas públicas direcionadas para a juventude que têm como objetivo promover a aprendizagem profissional de jovens e articular formação, trabalho e emprego. Uma das ações governamentais que faz parte dessa política pública é assumida pela lei 10.097 de 2000, regulamentada pelo Decreto 5.598 de 2005 que atualmente é de responsabilidade do MTE - Ministério do Trabalho e Emprego. O Programa “jovem aprendiz” do governo federal foi criado no início deste século, como fomento, para formação e desenvolvimento profissional do jovem e inserção no primeiro emprego.

Pela tabela 3 pode-se notar que o número de jovens contratados no Programa da Aprendizagem Profissional nos anos de 2010 a 2014 apresentou aumento, e diminuição nos anos de 2015 e 2016. Fato que poderia ser explicado pelo período de desaquecimento da economia e retração do número de emprego e contratações.

Tabela 3 – Número de Contratação de Aprendizizes segundo Rais 2010-2016.

2010	201.097
2011	264.764
2012	310.249
2013	348.183
2014	402.683
2015	401.765
2016	376.174

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – Boletim de contratações da Aprendizagem Profissional

O fato de haver uma legislação específica regulamentando o trabalho de jovens é um indicativo da importância e necessidade de criar mecanismos balizadores e que efetivam a inserção do jovem no primeiro emprego e também acompanhar a formação e a profissionalização do jovem, visando a prepará-lo para o trabalho e para um ofício.

1.2 As Oportunidades de Formação e Profissionalização

Os obstáculos que os jovens encontram em profissionalizar-se são muitos. A escolha dentre os processos formativos, entre fazer curso técnico ou curso de capacitação e qualificação ou superior, são dilemas importantes e que dependem de escolhas e orientações. Eles estariam em fase que ainda é difícil planejar e traçar escolhas. Bezerra (2005) destaca

uma particularidade interessante dos jovens contemporâneos. São jovens que começam a pensar e traçar uma carreira cedo, mas sem estabelecer metas/prioridades e por isso a carreira acabaria sem linearidade. Trajetórias que por vezes são adiadas, frustradas e com possibilidade de fraturas, eles se deparam com várias encruzilhadas e com poucas opções. A pesquisa de Santos (2009) aponta alguns programas e planos como a PNPE – Política Nacional De Estímulo Ao Primeiro Emprego instituída em 2003 e Pro-Jovem em 2005 como iniciativas do Estado de profissionalização e inclusão dos jovens.

Já para Grácio, (1991), a democratização do acesso ao emprego com os programas e políticas públicas com este fim instituídos, no começo deste século, não suprimiu as desigualdades, deslocou-as, e foi agravada pelo fato de o número de postos de trabalho não crescer na proporção do número crescente de jovens que buscam emprego, o que para ele seria uma “crise de oportunidade”.

Se para os setores econômicos e produtivos o jovem seria visto como elo da cadeia produtiva e que deveria responder às demandas do mercado, formando, interagindo e qualificando-se para se tornar uma mão de obra à disposição capaz de responder às necessidades e aos imperativos econômicos novos, para os jovens em formação, por outro lado, não se deveria perder de vista a finalidade do ato educativo que é o desenvolvimento humano e integral do indivíduo.

Os desafios lançados aos sistemas de educação, formação e ensino se mostram grandes e precisam seguir o propósito de desenvolver nos jovens a capacidade de análise e resolução de problemas como exposto no pensamento de Nóvoa (1992), Barbier (1992) e Lesne (1990). E para isso faz-se necessário conhecer as novas situações, para a contínua percepção dos novos contextos e a preparação do homem que será no amanhã.

Para se alcançar esse propósito uma dificuldade consiste em desenvolver as capacidades de iniciativa, de responsabilidade, de decisão, de autonomia e de construção do saber do jovem que garanta aprendizagem e atitudes necessárias para a profissionalização e para facilitar a inserção no trabalho e ainda para adaptação ao mundo moderno nos dizem Cabrito (1994) e Azevedo (1992).

Neste propósito a tendência deve ser de minimizar o sentido e a representação negativa que a formação profissional teve nos últimos tempos, ocupando lugar menor na hierarquia dos saberes, onde os saberes técnicos e profissionais seriam preteridos em relação

aos de natureza teórica e acadêmica tidos como nobres. Então a formação precisa promover o equilíbrio dos enfoques teórico e acadêmico, partindo de princípios da experiência e ação, sempre conferindo aprendizagens significativas e que relacionam os saberes acadêmicos e profissionais de acordo com Cabrito (1994).

Para superar a visão desse lugar estratificado que a formação profissional seria enxergada por alguns, e para preparar o jovem diante das novas configurações do trabalho, as formas diversificadas de práticas formativas vêm propor formação que consiga este fim. Apresentam traços identitários distintos, revestidos de valores econômicos, sociais e organizacionais diferentes, com práticas educativas que podem diminuir a distância do meio escolar formador e do meio produtivo real, como a proposta de formação em alternância.

1.4 Exigências para a Formação Profissional

A concepção da Formação Profissional pretenderia atender de maneira pertinente e oportuna os desafios gerados pelo ambiente produtivo, social e de trabalho, dotando os jovens de capacidade e de aprendizagens que atingiriam os objetivos formativos de preparação para demandas do trabalho, inserção social e melhoria das condições de empregabilidade sem protelar a formação humana, Manfredi (2002).

E de acordo com Gimonet (2005) a formação profissional possuiria papéis de adoção de proposta pedagógica própria de formação dos indivíduos em cultura baseada em experimentação e permanente inovação. Apresentando proposta de mudança, revisão e renovação dos processos, metodologias e abordagens, e nesse contexto a alternância inspira e atrai atenção como sistema, projeto ou modelo educativo.

O mercado tem emitido sinais de que precisa de pessoas com capacidades que atendam à demanda que ele gera a partir do sistema de produção. E para a incorporação da força de trabalho jovem, os programas que desenvolvam aprendizagens são bem vindos, especialmente por meio das políticas públicas educacionais de qualificação e de formação para o trabalho. As propostas formativas neste sentido seriam estruturadas e direcionadas para demandas de mercado. A esse pensamento de incorporação da força de trabalho crítica Silva,

Podemos perceber como a qualificação (escolaridade e formação profissional) se transformou no fetiche capaz de romper a exclusão social. É preciso questionar o consenso que a relação entre trabalho e educação parece ser portadora. O desemprego crescente de jovens escolarizados, principalmente nos setores mais modernos da sociedade é tomado como um dos argumentos para tornar relativa essa perspectiva instrumental da educação que se expressa como se fosse capaz de garantir emprego, ou, até mesmo o trabalho. (SILVA, 2009 p. 50)

As exigências requeridas ao jovem trabalhador para que consiga o emprego são nomeadas como capacidades, aprendizagens e também como competências, conforme Silva, e

deve aglutinar a polivalência, policognição, multiabilitação, formação abstrata, formação flexível e os traços culturais, valores e atitudes de integração, de cooperação, empatia, criatividade, liderança, capacidade de decisão, responsabilidade e capacidade de trabalhar em equipe. (SILVA, 2009, p. 47)

As aprendizagens e capacidades formariam a competência da pessoa e que vem definindo a formação profissional e pretende adaptar os sujeitos em formação às inseguranças do mercado e ao mundo moderno. As aprendizagens que desenvolvem a comunicação, capacidade de negociação e de decisão seriam essenciais para a profissionalização, diz Conceição (2005).

Escola e empresa juntas, nesta perspectiva, estariam destinadas a constituírem-se como espaços de formação profissional, de aprendizagens para o trabalho, todavia, cada espaço poderia tornar-se o local privilegiado da formação, mas tradicionalmente ainda seria na escola onde se concentraria maior número de atividade de aprendizagem e de formação.

Barbier (2009) nos explicita que a formação “imersão” no mundo do trabalho torna possível a aquisição de aprendizagens relativas ao exercício de uma profissão e a aquisição de elementos constitutivos do sistema de valores da empresa que garantiriam a fácil inserção no coletivo do trabalho e no mundo da produção. Combinar as aprendizagens e experiências oferecidas pela escola com a prática produtiva da empresa seria a formação integradora que Lerbet (1995) preconiza. Então conforme este pensamento, o autor atribuir aos espaços as seguintes responsabilidades e tarefas:

- À escola a tarefa complexa de simular situação e potenciar o confronto de opiniões, proporcionar conhecimentos culturais, técnicos e científicos, o desenvolvimento pessoal e social dos jovens e a formação como cidadão, e à:

- À Empresa, proporcionar situações de aprendizagem com graus progressivos de dificuldade, permitindo a aplicação dos conhecimentos da escola para dar conta de analisar, resolver problemas, elaborar saberes e o desenvolvimento da autonomia tornando-se a empresa organização qualificante. (BARBIER, 1992, p. 18)

Assim o problema que julgamos ser basilar é perceber se o programa jovem aprendiz desenvolve por meio de atividades de aprendizagem e práticas formativas, capacidades que integrem, interajam e aproximem os espaços e que intercambie e facilitem ao jovem a passagem entre os espaços “escola-trabalho”, facilitando o processo de inserção e bom desempenho da atividade profissional.

O jovem aprendiz inicia o contrato de aprendizagem no CFP e fica uma semana na empresa e uma semana no CFP, realizando atividades de aprendizagem no cargo para o qual foi admitido. Assim, a alternância da formação nos distintos ambientes ofereceria aos jovens o contato efetivo com o mundo do trabalho pela imersão e aproximação no contexto real de trabalho. Propusemos-nos a observar e analisar como a formação em alternância facilitaria e propiciaria aos jovens o desenvolvimento de capacidades para o trabalho. E se a formação profissional em alternância institui o modelo de formação profissional de jovens no local da pesquisa pelas atividades e práticas formativas articuladas nos espaços formadores, o centro de formação e a empresa.

1.5 Conhecimento de Novas Tecnologias

Para os jovens exercerem uma atividade profissional, não seria atividade simples, tendo em vista que o avanço e surgimento de novas tecnologias que mudam significativamente os processos. Estes se tornaram automatizados dentro das organizações exigindo novas experiências, ações e conhecimentos mais especializados dentro dos processos produtivos e saberes contextualizados. Essas inovações indicam que o jovem trabalhador precisaria enfatizar a produção de ideias novas e desenvolver habilidades técnicas e comportamentais melhorando os recursos pessoais como pensa Silva (2001).

Os conhecimentos tradicionais não são suficientes, a competitividade aumentou e os que não melhorarem seus recursos poderão ser excluídos das organizações ou mesmo nem conseguir nestas entrar. Os conhecimentos e as informações seriam parte do processo produtivo (Castells 2002, p. 52) e quem consegue gerar, processar e aplicar informação e conhecimento de forma eficiente poderá obter melhor desempenho.

Dentre as novas tecnologias, a informática tem facilitado tarefas simples como atividades de consumo, ir ao banco, visitar lugares e comunicar-se. A internet proporcionou a automatização de compras e vendas, o “e-commerce”⁷ seria prática usual. Este seria um canal dinâmico que faz supermercados e lojas de varejo ampliarem as vendas e faz chegar ao consumidor mais produtos em menos tempo. Permitiria ao consumidor fazer pesquisas comparativas de preço de forma mais rápida. Então para atender a este novo dispositivo que demanda mão de obra mais atualizada e capacitada a operar as novas tecnologias e conhecer

⁷ Termo se refere à venda de produtos pela internet, comércio virtual ou venda não presencial de acordo com Wikipédia disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/> : acesso em 23/01/2017.

os novos processos produtivos, o trabalhador necessitaria operar tecnologias e processos automatizados.

E a falta de profissionais possuidores dessas capacidades profissionais tem sido utilizada muitas vezes como argumento das organizações para justificar a exclusão dos mais jovens, a pequena geração de vagas e a exclusão e miséria humana gerada pelo capital. Nesse sentido,

[...] a desvalorização da força de trabalho sempre foi a resposta instintiva dos capitalistas à queda de lucros. Mas a generalidade dessa afirmativa esconde alguns movimentos contraditórios. As novas tecnologias aumentaram o poder de certas camadas privilegiadas; ao mesmo tempo sistemas alternativos de produção e controle do trabalho abrem o caminho para a alta remuneração de habilidades técnicas, gerenciais e de caráter empreendedor. A tendência exagerada pela passagem para o setor de serviços e pelo alargamento da “massa cultural” tem sido a de aumentar as desigualdades de renda, talvez pressagiando o surgimento de uma nova aristocracia do trabalho, bem como a emergência de uma subclasse mal remunerada e totalmente sem poder. (HARVEY, 2003, p. 180)

Então seria este o desafio, acompanhar as demandas da sociedade capitalista e as mudanças que vêm ocorrendo no início do século XXI no mercado de trabalho, do comércio e nos serviços o de evoluir e encontrar novas formas de aprendizagem. O modelo de formação por alternância desenvolveria capacidades pautadas na vivência profissional e pessoal que poderiam agregar conhecimentos contínuos que atendam os processos de trabalho e os novos contextos do meio sócio produtivo, como apresentado por Gimonet (2009).

Esse modelo de formação anuncia a valorização das características subjetivas dos jovens, e talvez atenda aos novos contextos do trabalho desenvolvendo as capacidades técnicas e pessoais, aliando os conhecimentos na experiência para resolver problemas na ação, nas práticas e nas atividades de aprendizagem que ocorreriam no ambiente de formação e no ambiente de trabalho. As práticas da alternância poderiam apresentar resposta à formação do jovem aprendiz trabalhador. Conhecer as expectativas e experiências dos jovens no primeiro trabalho e como se desenvolvem as atividades de aprendizagem em alternância é o foco da pesquisa.

1.6 Educação Profissional no Brasil e Setores Formativos

Em breve análise histórica, os estudos sobre formação e educação profissional seriam menos privilegiados e justifica-se “pelo fato de os historiadores da educação brasileira se preocuparem, principalmente com o ensino das elites e do trabalho intelectual” de acordo com Cunha (2000, p. 89).

As concepções da educação profissional se apresentam sobre algumas perspectivas: uma primeira com características compensatória e assistencialista, voltada aos mais pobres e que não possuem bom desempenho na escola. A segunda linha voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e do modelo econômico de desenvolvimento, para satisfação da demanda de mercado e estruturado para ele. E ainda uma terceira perspectiva orientada para a ideia de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos, com a formação técnica, com forte base científica social e histórico-crítica preparando para o trabalho e também para a formação humana, apontado por Manfredi (2002, p. 57).

Os setores constituídos pelas redes de ensino médio, técnico federal, estadual, municipal e privado, pelo Sistema S de aprendizagem e de serviços social mantidos pelas contribuições parafiscais das empresas, escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores, por organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional e pelas universidades públicas e privadas oferecem formação para o trabalho aos jovens.

Os centros de formação Profissional ligados ao Estado por meio dos Serviços Nacionais de Aprendizagem Profissional assumiram a responsabilidade de criar cursos e programas de aprendizagem na esfera de sua especialidade, indústria, comércio, transporte, agricultura e serviços entre outras de acordo com as demandas de cada área sócio produtiva.

1.7 Os Programas de Aprendizagem Profissional

De acordo com Silva (2009, p. 69) há um conjunto de entidades, do terceiro setor, compostas por organizações, associações comunitárias, fundações privadas sem fins lucrativos que prestam serviços de interesse público. Elas fazem o papel de intermediação entre Estado e sociedade e atuam na maioria segundo a lógica do mercado preocupando-se com resultado. Teriam interesse mínimo em politizar e exercer militância em favor dos direitos sociais. Isto desvirtuaria o propósito dos programas de aprendizagem e os fins sociais e legais.

Também as entidades patronais e sindicais, ONG's – Organizações não sociais, OSCIP's, - Organização da sociedade civil de interesse público, associações civis e organizações sociais têm sido responsáveis pela implementação de projetos sócio educacionais e técnicos financiados, sobretudo com recursos públicos e subsídios para

prestarem o serviço de formação aos jovens aprendizes, dentre eles o Programa de Aprendizagem Profissional Comercial. São entidades de caráter privado, mas com ações estruturadas e criadas com fins educacionais e interesses comuns, integrados ao propósito de possibilitar ao jovem o acesso ao emprego e à formação profissional de acordo com Silva (2009).

Tais instituições seriam apenas executoras de políticas compensatórias, denominadas por Castel (1998, p.546) Políticas de Inserção, que na sua origem eram pensadas e apresentadas como experimentais. Elas realizariam ações urgentes diante da necessidade de melhorar as condições de escolarização e de formação de jovens, sem qualificação, os “não empregáveis”.

Encontram-se na literatura autores que têm criticado esse tipo de formação, pela concepção pautada pela visão disciplinadora do capital. A formação profissional teria orientação mais tecnicista do que tecnológica e sempre seriam voltadas às necessidades do mercado, servindo a ideologia do setor patronal, consoante Manfredi (2002, p. 204).

A lei orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141, de 28/12/1943), em 10 de janeiro de 1946, criou pelo Decreto Lei n.º 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Em seguida, foi editado o Decreto-Lei n.º 8.622, que dispôs sobre a aprendizagem dos comerciários. A entidade gerencia recursos advindos do recolhimento da contribuição de impostos patronais e também recursos dos trabalhadores do comércio. Esses recursos seriam a maneira que possibilitaria à instituição ofertar cursos de aprendizagem profissional comercial e outras propostas de formação inicial e continuada com cursos técnicos, de graduação, pós-graduação e EAD – educação à distância.

O programa de aprendizagem Profissional e Comercial dos jovens aprendizes está inserido na proposta de formação inicial e continuada de educação profissional de entidade que oferece unidades de formação de jovens aprendizes em vários núcleos da região metropolitana de Belo Horizonte, e também no país.

As considerações e argumentos que acima foram expostos demonstram o cenário do problema de formação para o trabalho do jovem. Nesta pesquisa da profissionalização do jovem aprendiz no Programa de Aprendizagem Profissional e Comercial para o trabalho, visamos responder à pergunta: As atividades de aprendizagem em alternância realizadas pelos jovens aprendizes seriam articuladas e integradas entre o centro de formação e a empresa, ou

seja, o jovem aprendiz aplica o que aprendeu na empresa de acordo com a formação de alternância?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a dimensão formativa da aprendizagem de jovens aprendizes para o trabalho pelas atividades de aprendizagem na formação em alternância.

E como objetivos específicos observar como as atividades de aprendizagem são realizadas e se desenvolvem no centro de formação e a partir daí verificar se ocorre a articulação e integração entre as atividades de aprendizagem que o jovem realiza na empresa e no trabalho.

Investigar os aspectos “completude”, “abrangência” e “formação” das atividades e as aprendizagens sociais individuais e no trabalho desenvolvidas pelo jovem

A presente pesquisa possui 6 capítulos e as considerações finais. O primeiro constitui-se pela introdução, na qual apresentamos as preliminares referente ao problema que gerou a pesquisa, adentrando nas novas configurações do mercado de trabalho. Discorremos sobre as exigências de conhecimentos de novas tecnologias e comportamentos que têm exigido o desenvolvimento de formação profissional alinhada aos novos contextos sociais para o jovem enfrentar as dificuldades de inserção no mundo trabalho. Apresentamos a o programa de formação pesquisado, a questão da pesquisa, os objetivos gerais e específicos.

No capítulo a seguir, o caminho metodológico seguido será detalhado, a delimitação do universo de estudo, os procedimentos e opções tomadas na construção da pesquisa.

O terceiro capítulo pretende explorar a temática da formação, os conceitos teóricos da educação e formação, os elementos intrínsecos e como se processam as aprendizagens, desenvolvimento, experiência e sentido.

No quarto capítulo explicita-se o entendimento da história, o modelo de formação em alternância e as modalidades e propostas que servem como referência. Compreendendo as práticas, o processo e dispositivos de profissionalização assim como as relações humanas presentes nesta modalidade formativa.

Para o quinto capítulo mostra-se a dimensão formativa do trabalho e que mudanças traçam o cenário na configuração moderna. A nova morfologia do trabalho ampliaria o contingente de trabalhadores informais e *part time* e temporários no cenário racionalista do

mundo produtivo. Neste contexto da subproletarização o jovem aprendiz seria um ator desta realidade, adentramos nas percepções do jovem trabalhador e as pessoas envolvidas na pesquisa sobre a visão e importância do trabalho na formação.

O sexto capítulo apresenta a análise da pesquisa. Conhecemos como se desenvolvem as atividades de aprendizagem realizadas no processo de formação dos jovens aprendizes. Quais as capacidades desenvolvidas pelas atividades e daí verificamos se a alternância seria reconhecida no processo da experiência vivenciada pelo jovem. E a verificação da articulação e aproximação do contexto real do trabalho ao contexto de formação do jovem aprendiz.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados e tecemos considerações sobre a importância do desenvolvimento das aprendizagens articuladas e integradas ao trabalho e da necessária comunicação entre os ambientes formativos para o desenvolvimento do jovem trabalhador e como ainda a formação em alternância no programa ainda não assumiu a proposta mais integradora dentre os modelos que se evidenciam.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Decorrente da problemática e questões a se investigar acerca dessa experiência formativa de jovens, o recorte da pesquisa tem como matriz duas turmas da Aprendizagem Profissional Comercial, inseridos no curso em CFP, instituição privada do setor comercial, intitulado como “Aprendizagem Profissional e Comercial em Serviços de Supermercados”, na região de Belo Horizonte, em turma que iniciou em outubro 2015 e finalizou no mesmo mês em 2016. Participaram da pesquisa 65 jovens aprendizes dos quais apenas três foram contratados ao final do curso na empresa que os admitiu como jovens aprendizes.

Os jovens sujeitos da pesquisa encontram-se na faixa etária entre 14 e 24 anos e são classificados de acordo com o Pnad/IBGE (2015) como: “pré-adolescente” com idade inferior a 15 anos; “jovem adolescente” o subgrupo de 15 a 17 anos e a parcela populacional de jovens denominada “jovem-jovem” compreendida entre 18 a 24 anos. Já o grupo “jovem” pode chegar até os 29 anos.

Vale ressaltar que o jovem aprendiz fonte de coleta de dados da pesquisa faz parte do quadro acima como jovem de renda familiar per capita⁸ entre 1 a 2 SM – Salários Mínimos. Ele tem o desafio de trabalhar e estudar para garantir a sobrevivência e está à procura de formação profissional que o remunere por um salário de forma imediata. Ressalta-se que na pesquisa, dos 65 jovens participantes 43 se declararam do sexo masculino, 22 feminino, 25 se declararam negros, 23 pardos, 16 brancos e 1 amarelo.

Na instituição pesquisada, os aprendizes não fazem o curso do programa de aprendizagem no regime de internato e os intervalos de tempo entre centro de formação e empresa têm duração de uma semana. A alternância se dá em ambiente de trabalho na empresa e o curso no centro de formação profissional, porém o aprendiz retorna à sua casa todos os dias. Diferentemente da forma como a alternância foi instaurada nos países europeus e, no Brasil no meio rural, em que os estudos ocorrem também na propriedade da família.

Participaram dez supervisores dos jovens nas empresas contratantes e quatro instrutores/orientadores de curso das respostas dos questionários. Já nas entrevistas foram ouvidos oito jovens aprendizes, dois supervisores e dois instrutores/orientadores de curso.

⁸ No original em *latim*, a expressão "per capita" significa "por cabeça", trata-se de renda, considerando-se membros da população em particular e sua participação na renda total do país, segundo Info escola disponível em: <http://www.infoescola.com/economia/renda-per-capita/>.

A abordagem metodológica para coleta e análise dos dados foi quantitativa e qualitativa de caráter analítico, o que permite aproximar do objeto de estudo e caracterizar os elementos para o fim e objetivo que se propõe. Adotando-se uma investigação mais próxima ao estudo de caso.

A pesquisa qualitativa em educação é comumente utilizada por permitir que se aproxime da situação investigada pela imersão no cenário natural e captar mais informações detalhadas do processo de aprendizagem no local em que ocorre e assim discutir qualitativamente os dados coletados. Bogdan e Biklen consideram que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em sua forma de palavras ou imagens (...). Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar ou substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 48).

Utilizou-se a análise documental para coletar dados que subsidiaram a pesquisa, as fotos dos jovens no local da prática pedagógica no centro formador e também na empresa, durante o período da realização das atividades de aprendizagem no CFP no módulo específico profissionalizante, visto que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. (LUDKE e ANDRÉ, 1995, p. 39).

O diálogo estabelecido entre os teóricos, observação in loco e análise documental, assim como os questionários e entrevistas permitiram a construção das conclusões e considerações da pesquisa.

Em contato telefônico com a instituição, agendamos uma reunião com a finalidade de inteirar e esclarecer os objetivos da pesquisa, razões, âmbito e ações para sua consecução. Assegurando o anonimato da instituição e a disponibilização do relatório final da investigação. Já com as empresas fizemos o agendamento em datas por eles disponibilizadas para as entrevistas.

No primeiro momento procedeu-se à análise documental dos normativos legais, documentos institucionais, plano de curso e plano de trabalho do Curso de Aprendizagem profissional e comercial em serviços de supermercado. Após as observações diretas, passamos aos questionários e entrevistas, acompanhando de perto o desenvolvimento das

atividades de aprendizagem e das práticas simuladas, conceituais, teóricas, primeiro no Centro de formação e depois na empresa.

2.1 Dos Questionários

Aplicamos o questionário aos 65 jovens aprendizes, cuja redação final teve o propósito de conhecer o perfil dos jovens do curso e as atividades de aprendizagem. A aplicação do questionário foi em sala de aula, durante o período de aulas, em datas combinadas com antecedência com os orientadores de curso.

O questionário foi preparado para colher informações do jovem sobre as atividades de aprendizagem e práticas desenvolvidas no CFP, visam saber se os jovens as compreendem e percebem como completas, abrangentes, formativas e articuladas ao trabalho que eles realizam. O questionário foi respondido pelos orientadores/instrutores de curso no mesmo momento que aos jovens. E em outro momento os questionários aos supervisores/monitores na empresa, pelo fato de estarem externos ao CFP.

Durante a aplicação do questionário, a investigadora se prontificou a prestar esclarecimentos e solicitou a colaboração para uma futura entrevista com alguns dos jovens aprendizes, orientadores de curso e com os supervisores da loja.

2.2 Das Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dez jovens aprendizes, dois orientadores/instrutores do curso e dois supervisores da empresa, totalizando quatorze entrevistas. A realização de entrevistas se justifica na necessidade de complementar as informações obtidas com os questionários visando elucidar as questões da pesquisa e para maior estruturação e compreensão das informações relativas às atividades de aprendizagem.

Quanto aos critérios de seleção dos jovens se deu em função de disponibilidade por eles manifestada, considerando que exigiu deles um tempo considerável em função de leitura do protocolo da entrevista, dos esclarecimentos necessários e do fato de serem gravadas e posteriormente apresentada a transcrição para a concordância quanto ao conteúdo.

Nas entrevistas com os orientadores de curso, considerando as questões que matriciaram a investigação, procuramos fazê-las junto aos que conduziram o módulo

específico profissionalizante, que desenvolveram as atividades e práticas no ambiente de trabalho. E pelo fato desses orientadores poderem estabelecer e facilitar o contato da pesquisadora com os supervisores da empresa.

Na empresa, os sujeitos pesquisados foram sempre os indivíduos que acompanhavam a formação do jovem no contexto do trabalho.

A duração das entrevistas variou entre quarenta e cinco minutos e uma hora e quinze. E em primeiro momento os entrevistados foram informados sobre o âmbito e objetivos da pesquisa, num segundo momento foi formalizado o contrato de sua realização: autorização da gravação, salvaguarda da confidencialidade, protocolo das entrevistas desde a transcrição integral do conteúdo gravado até a leitura posterior e anotação de esclarecimentos. Ao final foram feitas fichas sínteses da análise temática de cada entrevista para retirar informações mais relevantes.

Em sequência procedeu-se à análise de conteúdo sendo definidas unidades de registro e de contexto, frases, parágrafos e trechos das entrevistas e categorizadas em razão da progressão dos elementos e sua relação com os objetivos traçados.

Na construção da entrevista em relação aos jovens em formação estruturou-se os indicadores que foram construídos na problemática da pesquisa que foram os seguintes:

- a) conhecer as razões que levaram o jovem a escolher o programa de aprendizagem profissional comercial;
- b) compreender a relação existente entre as aprendizagens realizadas no centro de formação e na empresa;
- c) perspectivar a percepção dos jovens quanto às contribuições da formação, do centro de formação e empresa para sua inserção no mercado de trabalho;
- d) se as práticas e atividades de aprendizagem realizadas e desenvolvidas no centro de formação traziam aprendizagens completas, abrangentes e formativas e se as observou no trabalho realizado na empresa;
- f) se o jovem reconhece a empresa e o trabalho que lá realizam como formadores e como se sentiam no programa de aprendizagem.

Na entrevista realizada junto aos supervisores da empresa a estruturação da entrevista deu-se em torno dos seguintes tópicos gerais:

a) Saber se as práticas e atividades de aprendizagem realizadas e desenvolvidas no centro de formação demonstram serem completas, abrangentes e utilizáveis no trabalho do jovem na empresa;

b) Recolher elementos sobre as atividades de aprendizagem realizadas pelos jovens no trabalho na empresa e o acompanhamento dos supervisores;

c) Saber quais seriam os contributos e elementos de formação da empresa ao jovem em processo de formação, se existiria por parte da empresa esse propósito;

d) Analisar a integração, articulação entre as atividades de aprendizagem da empresa e do centro de formação;

e) Saber se os monitores acompanham o processo de aprendizagem do programa jovem aprendiz e realizam com eles atividades de aprendizagem no ambiente de trabalho.

Por último a entrevista realizada com os orientadores/instrutores do curso no centro de formação profissional pretendeu dar resposta aos indicadores:

a) Haveria atualização e diálogo do centro de formação e a empresa quanto aos requisitos que a mesma demandaria do jovem em relação às atividades de aprendizagem, ou elementos de formação;

b) Recolher elementos sobre as atividades de aprendizagem habitualmente realizadas pelos jovens na prática em ambiente simulado e as experiências do trabalho;

c) Perspectivar objetivos da formação para o trabalho no CFP se ocorre de acordo com o sistema da alternância;

d) Colher percepções e elementos do ponto de vista da instituição formadora caracterizadores do processo de formação e sobre a alternância de tempos e espaços de formação e se as práticas são experiências para resolução de problemas reais.

Apresentamos a seguir as os processos formativos e as relações com o trabalho. E retrataremos como formar profissionalmente esses jovens seria apostar numa conciliação entre os imperativos do crescimento econômico e os interesses do jovem enquanto sujeito em desenvolvimento.

3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.

“A educação... é a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca.”

(Moacir Gadotti).

Este capítulo aborda educação e formação de jovens no contexto do trabalho. O cenário contemporâneo estampa um panorama competitivo, em que a empregabilidade é um elemento de atenção e a discussão da educação e profissionalização é temática desafiadora e requer refletir e analisar as atividades e práticas que as implicam.

Para isso pretende se discutir e entender as definições de educação e formação para traçar os limites e definições de cada elemento e fazer uma diferenciação entre eles para compreendê-los e considera-los na perspectiva do jovem adolescente trabalhador. Vale ressaltar que o objeto da pesquisa será compreender as atividades de aprendizagem e as práticas da formação em alternância em contexto institucional determinado: o do programa jovem aprendiz. Este inserido na empresa que contrata os jovens aprendizes para o trabalho e que os insere em programa de aprendizagem.

Pensar em formar pessoas é levar em conta as necessidades do sujeito, o educando, o aprendiz e encontrar nele o “humor”⁹ para a formação, a partir da perspectiva de sua vida, de suas ações, de suas práticas, mas com abertura para a globalidade e para o mundo. O presidente da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de formação Rural Juan Cano, fala de uma “educação planetária”, que tem o objetivo de desenvolvimento de ações para estar, ao mesmo tempo, no local e no global. Deveria se pensar em construir a identidade social pela educação, de forma alternante, sistêmica, engajada e compromissada com seus principais atores ainda de acordo com o pensamento do autor.

A escola como instituição educativa tem contribuído para o caráter principal e significativo à história humana, a construção da identidade cidadã dos jovens, colaborando para sua socialização. “A escolarização ajuda a pensar os tipos de homens, mais que isso, ela ajuda a criá-los (...)” Brandão (2005, p. 11).

⁹ O termo é utilizado como figura de linguagem metafórica, no sentido de o ser o educando o “humor” uma “substância que afeta a estrutura do solo e o nutre para garantir uma boa colheita”. Significado de acordo com dicionário on line, disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=met%E1rfora> acesso em: 17 de set. 2016.

O trabalho de educar e formar jovens de forma consistente tem demonstrado ser tarefa difícil e a escola enquanto instituição responsável por esse encargo poderia contribuir para a construção de uma sociedade pautada pela solidariedade, cooperação, responsabilidade e honestidade, priorize o desenvolvimento do senso crítico e desperte a sensibilidade quanto aos problemas sociais e comunitários. Estas são tarefas a serem assumidas pelo corpo coletivo da escola e demais instituições que se propõem ao mesmo fim. A comunidade escolar e também pais, empresa e setores governamentais assumiriam esse propósito de promover a transformação social em uma perspectiva emancipatória como tarefa educativa, Mèzaros corrobora:

a tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso ou ambas têm êxito e se sustenta, ou fracassam juntas. [...] As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (MÉSZÁROS, 2008, p.87).

A educação desempenha papel fundamental na sociedade para moldar e alterar características individuais do indivíduo e a posição que ele ocupa na estrutura econômica, social e política. O foco dessa perspectiva é essencialmente atribuído à relação da instituição escola com os alunos de acordo com o pensamento de Carnoy (1983, p. 19). Ao que é bastante criticado por outros autores, visto ser um encargo não apenas dela, mas do estado, sociedade, família. A escola promove sim a experiência educativa, mas seu principal papel seria instrumentalizador.

A ideia da escola como espaço de domínio preponderante quando se pensa em instituições educativas na contemporaneidade, encontra apoio, entre outros autores, Lledo apud Sacristán:

[...] prepara para participar do mundo na medida em que proporciona a cultura que compõe esse mundo e sua história, transformando-a em cultura subjetiva, o que dá forma de nossa presença diante dos bens culturais, uma maneira de ser alguém diante da herança recebida. (LLEDO, 1998 apud SACRISTÁN, 2000, p. 39).

Nesse sentido somos herdeiros das gerações que nos precedem, e que nos instrumenta e dá posse ao conhecimento acumulado, passando a intervir no universo em virtude da educação que se recebeu. Durkheim propõe a definição seguindo concepção filosófica nesse sentido:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978, p. 41)

Contudo, no mundo contemporâneo, as necessidades socioeducacionais são múltiplas e implicam saberes específicos, a escola seria provedora e instrumentalizadora de tais conhecimentos. Mas há de se pensar e questionar, seria somente a escola a instituição capaz de prover e instrumentar o conhecimento ou outras instituições como as de trabalho, esporte e convívio também promovem aprendizagem?

A educação escolar exerce papel social de transmitir saberes e conhecimentos, mas abarcaria outros papéis como o de convívio com o outro, ressocialização, humanização como Souza afirma:

Os saberes construídos nos processos educativos (escolares, ou não) podem contribuir de maneira significativa para a ressocialização de adolescentes, jovens, crianças e adultos que participam de organizações sociais ou que iniciem sua escolarização ou a retomem. A ressocialização, enquanto processo de reconhecimento e reinvenção permanentes, garante a educação ao longo de toda a vida, isto é a luta pela construção da humanidade de ser humano. (SOUZA, 2006, p. 161)

Pode se aferir que o que resultar da educação escolar será fruído nos demais espaços no decorrer da vida, aprimorado e ressignificado. Nesta perspectiva o espaço escolar não é o único onde o jovem pode adquirir saberes, conhecimentos e aprendizagens. Mas desenvolve fundamentos que possibilitam a compreensão do seu próprio potencial e as configurações da vida. A escola dá os elementos básicos que possibilitam enxergar além das coisas como estão postas, inclusive no contexto do trabalho.

Considerando que a escola seja um dos primeiros espaços a proporcionar a educação, na nossa compreensão ela é algo que se estende à vida, e fornece as ferramentas que não se esgotam e nem se encerram em nenhum tempo. A educação é de suma importância para o ser humano, e ao jovem em especial. Ademais a vida na modernidade tem se tornado complexa e exigente, com inúmeras e novas demandas sociais, intelectuais e informacionais. Nesta conjuntura, a educação poderia instrumentalizar o jovem para as outras etapas da vida.

Há autores que concebem a educação como prática social ou ação orientada a valores (econômico, político, social, ético, estético), Souza (2010, p. 6) e a apontam como responsável pelo ensino e instrução que não seriam neutros, mas possuiriam dimensão valorativa conforme a coletividade de sujeitos, concepções que iriam de Durkheim a Paulo Freire, e de Antonio Gramsci a Hannah Arendt.

No viés desse pensamento há autores que concebem a escola como espaço de significação social em relação ao conhecimento, o lugar “legitimado” para a tarefa de ensinar, socializar, aculturar os atores sociais. Contudo não seja seu único papel e tampouco o único lugar a fazê-lo atesta Brandão (2005, p. 9). “Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Em que outros ambientes sociais, a formação seria possível. Seria a escola, pela incumbência educativa o caminho o acesso a determinadas posições mais visadas no trabalho ou no emprego?

Foi se o tempo em que somente boa educação garantiria uma boa posição social e tampouco as relações de trabalho exigiriam do artífice apenas habilidades manuais.

Então como se processam a relação entre educação e trabalho nas circunstâncias expostas na atualidade? Existe a preocupação com as aprendizagens, os saberes, as capacidades e o conhecimento escolar dos jovens? Quais exigências escolares para os novos paradigmas sociais? Haveria o compromisso de se educar além dos conteúdos propedêuticos escolares e preparar o jovem para enfrentar o trabalho, a vida? Seriam questões que nos levam a refletir a relevância da formação e da educação e que entender que sem a divisão de responsabilidades, a escola só não daria conta.

A educação é um bem social e deve ser capaz de abarcar dimensões socioculturais variadas, e ir além segundo Imbernón (2000, p. 51) “[...] a escola deve assomar-se à vida, à sociedade, ao que a rodeia, não para substituir com materiais o que o meio proporciona; mas sua missão é sim de projetar a pessoa sobre todos esses materiais.” E esta missão de projetar o jovem é o bem social que tanto a escola quanto o trabalho poderiam assumir.

3.1 Formação: concepções e elementos que a compõem

Os debates sobre a educação e formação de jovens têm tratado de questionar sobre a necessidade de reformar os processos e ajustá-los às exigências e necessidades do novo momento histórico. Então surgem algumas questões como que tipo de formação se deveria privilegiar, quais seriam os elementos que caracterizam os processos de formação e se eles dialogariam com o trabalho.

Surge necessidade de diálogo entre espaços formativos, com a pretensão de realizar a formação que articula e integra aprendizagens. Então termos que nomeiam o que se pretende fazer nos espaços formativos que visariam dotar o sujeito do pretendido conhecimento.

Como exemplos pode se citar a capacitação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização e qualificação como processos de formação que se comunicam diretamente ao mundo do trabalho com terminologias diferentes e com temáticas ambíguas. São termos empregados em recursos humanos e que se apresentam como possibilidades no processo de formação do jovem trabalhador.

Para trabalhar as concepções, Alonso (1988) sugere observar as prescrições e os sentidos das matrizes curriculares em que se encontram e as propostas metodologias, pois as terminologias seriam empregadas nos discursos sem muita propriedade e quase sempre com o mesmo fim. Ele afirma que, “como essas terminologias têm prevalecido em determinados períodos históricos, faz-se necessário clarificar sua carga semântica genérica para um melhor entendimento da sua apropriação educacional.”

Nessa linha vamos evidenciar os conceitos e traçar apontamentos orientando o debate de formação do jovem no contexto do trabalho.

Nos anos 80 o termo ‘reciclagem’ surgiu no discurso pedagógico empregado no sentido de dar nova roupagem aos processos de formação de professores para trabalharem no contexto do plano de desenvolvimento do país que passava por um período de crescimento das demandas de infraestrutura e os profissionais da educação deveriam se atualizar para melhor formar os jovens.

No dicionário o termo reciclagem pode ser encontrado como “atualização pedagógica, cultural, para se obter melhores resultados”. E também “formação complementar dada a um profissional, para permitir-lhe adaptar-se aos progressos industriais, científicos.”.

Seria expressão que se destina com mais coerência a coisas do que às pessoas e seriam utilizados para designar treinamentos em cursos rápidos, superficiais e por vezes descontextualizados com o processo de formação. Por isso o termo estaria em desuso.

Já o termo ‘treinamento’ amplamente utilizado na área educacional e na área de recursos humanos e remete à prática, destreza e preparação. Mas o termo associa-se à passividade de quem é treinado. O aprender reflexivo, com criticidade e o movimento

dialético de aprendizagem substancial e com sentido histórico-materialista não combinam com o termo que implica a “repetição mecânica”. O que não se pode conceber como formação humana.

O treinamento objetiva corrigir desvios e/ou falhas de desempenho de quem o executa e também a atingir certa eficácia que observa mais o meio sócio produtivo que o autodesenvolvimento humano. Em Ferreira (1985, p. 67) “treinamento é uma atividade organizada, metódica e sistematicamente conduzida para se atingir determinada parte de um problema específico de produção.” No contexto taylorista conformava com os fins e meios produtivos, mas na educação tem conotação de adiestramento ocupacional, e metodologia que remonta não ao educando, mas aos donos do capital.

O termo é muito empregado na formação continuada, mas o sentido de tecnicidade do termo não se mostra adequado como Marin pode nos esclarecer:

Penso que em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearmos apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quando mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral meramente modelando comportamentos ou esperando relações padronizadas, estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (MARIN, 1995, p. 5)

A aptidão para realização de tarefas no sentido de desenvolver habilidades, atitudes, instrumentalizar tarefas e aparelhos também podem ser concebidas como treinamento, e assim o indivíduo poderia desenvolver destrezas pelo treinamento para certas operações técnicas.

Outro termo, ‘aperfeiçoamento’ encontraria no paradigma funcionalista o sentido de tornar perfeito, atingir a completude, o capricho e sofisticação que tornaria o ser humano algo que não somos. O termo empregado no sistema educativo na concepção teórica do capital humano se mostra também condenável uma vez que seres humanos podem tentar melhorar, mas a perfeição pode ser mais utopia que realidade, dado sempre à possibilidade de interpretação e de significação do que seria perfeição.

Nos contextos de mudanças tão rápidas quanto modais o termo ‘atualização’ remete a tornar atual o que se considera sem uso. E como o fazer se o que se viu hoje já não se vê amanhã. O processo de atualizar seria uma constante que talvez não alcançaria o ideal do que se considera conhecimento moderno produzido em uma área. No máximo se pode tomar

ciência do conhecimento, dos estudos e pesquisas que segundo Fusari (1988) “muitas vezes acabam ficando nas prateleiras das bibliotecas, sem que se tenha acesso a esse saber.”

O jovem teria o conhecimento sobre inúmeras tecnologias, mas nem sempre as poderia adquirir ou ter acesso a elas. Por isso atualizar e não ter contato com o que se atualiza seria inútil. Outra crítica que Fusari (1988) faz à utilização do termo seria o fato de o jovem talvez não questionasse em que medida os novos conhecimentos poderiam ajudar a melhorar a si e o mundo ao seu redor. O termo atualização também é um termo distante do que se compreende como formação.

Outra designação que se utiliza para educar ou formar o jovem é a ‘capacitação’. Na área de recursos humanos e de educação a utilizam para significar ações, cursos, palestras, seminários de desenvolvimento de temas sobre variados assuntos. Fusari (1988, p. 04) a explicita como “processo que envolve ação e reflexão articulando o indivíduo e o contexto total, onde se deve pensar “para quê”, “como”, “quando” e “para quem”. Um fazer imediato envolvido no processo que permitirá a visão do mundo e seus valores”. Envolveria assim a reflexão no processo de desenvolvimento.

O jovem reflexivo concebido por Schön (2009, p.17) revela-se na maneira como os enfrentam os problemas que não são possíveis resolver com o conhecimento apenas técnico; são as capacidades que se põe em uso para atuar sobre situações instáveis, incertas, singulares e que apresentam conflitos de valor. “[...] os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver”. Para tanto utiliza a distinção entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”, formas que definiriam verdadeiramente o que seria a formação.

Capacitar seria mudar a prática e o nível de consciência, nortear e tornar capaz de desempenhar uma função que pode ser com fins profissionais. Maturana e Rezpka (2000, p. 11), afirmam que, “a capacitação tem a ver a com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, com recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver”.

Não envolve persuadir a pessoa a mudar, mas criar conceitos e ideias, sem doutrinar. Seria estimular o questionamento e a crítica no contexto do que se capacita segundo sua

própria razão construída. Capacidades levariam a aprendizagens e aprendizagens criam capacidades em movimentos interacionais de acordo com o pensamento de SCHÖN (2009).

A busca por fórmulas conceituais são formas de reconhecer a construção de aprendizagens, conhecimentos e saberes que levam ao aprimoramento pessoal, profissional ou até mesmo técnico, mas a construção e empoderamento do saber se revela processual conforme tempos, individualidades e relações com o mundo do indivíduo.

E qual seria o lugar da qualificação e da competência na formação? Elas integram e compõe o quadro teórico de acordo com quais concepções e valorações nos debates na atualidade sobre formação para o trabalho. Este tema virá no tópico seguinte.

3.2 Qualificação e Formação

A expressão qualificação começou a ser utilizada como sistema ou modalidade formativa após a guerra de 1945, nasceu no Estado Social diante das regulações sobre o trabalho. No Estado social, o trabalhador viu favorecer o estatuto social disposto nas convenções coletivas e no sistema do ensino Profissional, com prerrogativas garantistas de direitos e proteção. A qualificação institui, hierarquiza e classifica os postos de trabalho e ainda organiza e empreende os saberes em torno dos diplomas e certificados que de acordo com Dugué também:

“Enquanto a corporação de ofício inseria o trabalhador numa organização social constituída em torno dos privilégios (...)a qualificação o faz entrar na ordem da cidadania em que as diferenças sociais são justificadas pelas classificações efetuadas no interior de uma escola profissional”. (DUGUÉ, 1999)

As convenções coletivas estabeleceriam as condições e normas gerais e o contrato de trabalho as regras individuais do emprego e as atribuições do posto de trabalho e do trabalhador. Traçando correspondência entre as capacidades e os saberes que este detém e a vaga ofertada por meio do salário.

Em sua origem, Dugué (1999, p.22) esclarece que a qualificação representaria uma “figura de ofício” que se adapta às condições de exercício de trabalho, mas sem reconhecer os saberes adquiridos no trabalho, o que nos parece uma contradição em si. Seriam os diplomas os responsáveis por reproduzir desigualdades primeiro na escola e depois na sociedade. A ausência do diploma pode impedir o acesso do trabalho e às exigências rápidas da produção que seria mais mutante e mais flexível. A qualificação desenvolveu-se neste debate, no

contexto industrial taylorista, em que o trabalhador devia se moldar ao posto de trabalho que ocuparia.

Já no período contemporâneo em que a quantidade de diplomas em relação às necessidades do mercado é muito maior, a qualificação conferida pelos diplomas e certificados criaria outro fator para o seu desprestígio no sistema. Por essas limitações o sistema de qualificação sofre desvalorização e perda de legitimidade de acordo com o pensamento de Dugué (1999).

A qualificação para os sociólogos franceses estaria ligados à habilidade profissional adquirida na prática, ao saber fazer, associada à ação, em situação e contextos específicos e se difere da qualificação técnica que requer conhecer os métodos, os procedimentos formais, abstratos e processuais. Quando o trabalhador adquire o conhecimento dos procedimentos e padrões das situações de trabalho então sua formação o habilita para o exercício qualificado conforme pensa Dubar (1998).

Neste debate, a qualificação para Friedmann (1946) apud Dubar (1998) institucionaliza a formação pela empresa e descreve qualificação como “habilidade profissional” a ser por ela desenvolvida. Ele questiona a perda gradativa de habilidade profissional dos operários, e os prejuízos da desqualificação do trabalhador, no cenário contemporâneo em que se perdem e se empobrecem as tarefas que deles se exigem e também pelo pouco empenho das empresas em ofertar recursos para este fim.

As pesquisas conduzidas por G. Friedmann (1946) apud Tomasi (2002) reforçam a autonomia da qualificação que resultaria de um processo de formação independente da formação no trabalho. Qualificação reflete o saber e o saber fazer do trabalhador que são construídas socialmente e transformadas de acordo com os critérios sociais das forças, dos conflitos, das mudanças e ainda pela evolução tecnológica do taylorismo e das mudanças sociais contemporâneas.

Já Naville (1956) apud Dubar (1998) define qualificação como “relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social”. O valor social seria o estatuto de reconhecimento no sistema de produção que associaria as qualidades gerenciais e relacionais aproximando o conceito do que hoje se entende por competência.

Mas tanto qualificações como a competência seriam construções abertas e em evolução ao que Tomasi (2002) destaca ser relevante sempre retomar as concepções e o

debate para manter a sobrevivência dos termos frente às mudanças estabelecidas no mundo do trabalho.

Outras questões são levantadas por Tomasi (2002) que alerta sobre a análise da trajetória formativa que deveriam atentar quanto aos aspectos sociais da qualificação que dissimularia a expropriação do saber e a autonomia do operário. O autor levanta o debate e questiona como seria possível medi-la? Quais variáveis poderiam ser determinantes ou quais critérios utilizar para avaliar a qualificação? E ainda como confrontar os avanços da tecnologia que expõem o trabalhador à desqualificação e ao desemprego? Estas questões embora importantes não poderiam ser tratadas nesta dissertação por estenderem o debate e fugirem ao foco, mas são relevantes e atuais.

Atualmente o termo qualificação seria utilizado como preparação do trabalhador em cursos rápidos em que se pretende aprender uma tarefa de forma rápida para conseguir o emprego e diante da urgência de uma colocação no mercado. E ainda está sendo substituído pela apresentação do modelo de competência diante das mudanças sociais e do trabalho.

3.3 Formação: Aprendizagens e Desenvolvimento de Competências

O modelo de desenvolvimento por competência aparece e modifica as demandas do trabalho e considera as aprendizagens comportamentais e sociais. A integração entre o trabalho e a formação na lógica da competência seria mais presente que na lógica da qualificação. O saber existente na ação e permitiria a adaptabilidade profissional nas situações de trabalho em conformidade ao pensamento de com Dugué (1999).

Mas há quem critique o modelo de competências por conter carga de ideologia e por possuir mitos por trás do discurso político social com graves consequências no processo de formação de pessoas “competentes”. A crítica seria no sentido de tornar inelutável a submissão do trabalhador “ignorante” ao técnico “sapiente” de separar e dividir “quem sabe” de quem “não sabe”. Este discurso permite a exclusão do homem do acesso ao conhecimento, da decisão e do controle dos processos do trabalho conforme pensamento de Chauí (2014). A autora levanta as questões de quem seria o incompetente? A pessoa seria expropriada de sua condição de sujeito e convertida a objeto do saber e da prática dos competentes? Indaga quem seriam os competentes e explica três características que tornam o discurso da competência uma arma ideológica perigosa e que expomos a seguir:

(1) aceitação da divisão do conhecimento em especialidades cada vez mais fragmentadas ditadas não por necessidades internas aos próprios conhecimentos (que se enriquecem e se complicam internamente), mas por imperativos administrativos, burocráticos e mercantis, que nada têm a ver com o próprio saber; (2) transformação das especialidades (administrativamente concebidas) em propriedade de especialistas e em direito à autoridade ou ao poder de decisão e de controle sobre ações, pensamentos e sentimentos dos não especialistas, isto é, conversão do conhecimento em exercício de poderio; (3) uso desse poderio para um verdadeiro processo de intimidação social e política no qual os que não possuem o suposto saber dos “competentes” são transformados em incompetentes para agir, pensar e sentir por conta própria, precisando da aprovação e do consentimento dos guias especializados. (CHAUI, 2014, p. 117)

Quando o sistema de qualificação não responderia às transformações do meio sócio produtivo a competência surgiria como sistema em condições de dar resposta às mudanças e as novas exigências do emprego que são reelaborados nos novos contextos sociais. A competência de acordo com Dugué (1999) não confere atributos definitivos e relacionam-se aos saberes ao que a autora define como:

Conjunto de conhecimentos e de maneiras de ser que se combinam harmoniosamente para responder às necessidades de uma dada situação em dado momento. (...) remetem a uma mistura de saber e de comportamento que confere um lugar preponderante ao saber ser. (DUGUÉ, 1999, p. 25)

O sistema e a lógica da competência contribuiriam para o enfraquecimento de negociações dos trabalhadores no cenário de automatização da organização neotaylorista conforme Dugué (1999). A competência se desenvolveria de forma a tornar a evolução da hierarquia nas empresas mais horizontal que o modelo de qualificação, com características verticais, tornando a mobilidade e evolução profissional, atribuições de âmbito mais individual, ou seja, devido aos conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais. Podemos deduzir do pensamento da autora que o trabalhador neste contexto é o sujeito de sua trajetória de formação e ao longo do tempo tem se tornado mais fraco quanto ao poder de reivindicação e negociação junto ao seu empregador. A ele cabe demonstrar seu valor e o domínio de competências. O poder de reivindicações coletivo enfraquece, pois, as conquistas são individuais.

A competência tem também no debate social sofrido críticas por Dubar (1998) que discute não ser ela nem nova, nem mais racional que a qualificação. Ela poderia tornar-se “pretextos para exclusão dos mais frágeis, dos mais velhos e menos diplomados.” Ele nos explica que,

O modelo de competência corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de

uma “mobilização” pessoal (*Commitment*¹⁰) contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica. (DUBAR, 1998, p. 19)

A evolução sistemática e a ampliação das competências requeridas pelo trabalho fazem com que o conteúdo das atividades educativas tenha que desenvolver e elaborar no sujeito as capacidades profissionais e pessoais, e o leve a escolher o itinerário educativo para formar-se. Agora como o jovem poderia prever nesse itinerário educativo, as competências que precisaria adquirir? Para quem cedo se insere no trabalho este desafio requer estar em sintonia e atento às mudanças, o que a esse jovem já seria demais exigir, diante do que poderia significar tornar-se “competente”.

A responsabilidade da instituição formadora no sistema de formação profissional inicial e continuada é grande. Precisa descobrir novas modalidades formativas e desenvolver saberes para preparar os jovens trabalhadores em especialidades diversas e para passarem de uma especialidade a outra. Esses saberes devem abarcar adaptação e adequação dos jovens às situações de trabalho, resolvendo problemas, negociando, dialogando, trabalhando em equipe e demonstrando o saber fazer. Seriam as capacidades gerais, relacionais e sociais adquiridas e exercidas no trabalho as mais valorizadas para Dugué (1999).

No processo de formação de jovens, o discurso de quem se propõe na atualidade é, como tornar esses jovens, pessoas “competentes”? O que deveria ser, além de coloca-los inteirados do desenvolvimento técnico e tecnológico, torná-los pessoas a par de saberes científicos, culturais, políticos, ambientais entre outros saberes, em suma proporcionar a formação “integral”¹¹.

A competência possuiria características mobilizadoras de saberes, que se desdobrariam em saber, saber fazer e saber ser; onde o saber teria a referência na prescrição na regra ou norma, o saber fazer na ação, na experiência, no desenvolver do trabalho e o saber ser na conduta do indivíduo. A competência estaria relacionada ao saber agir na situação profissional de acordo com Stroobants (1994) apud Tomasi (2002, p. 06).

¹⁰ *Commitment* entendido na abordagem interacionista do trabalho como comprometimento, compromisso.

¹¹ Formação integral entendida como domínio dos fundamentos científicos. Seria o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos (Estudo dos saberes técnicos e seu valor para o ser humano) e pedagógicos. Formação que integra ciência e cultura, humanismo e tecnologia e desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. O objetivo profissionalizante teria fim em si mesmo sem se pautar pelos interesses do mercado, culminando em formação ampla da pessoa. De acordo com pensamento de Tonet (2006).

Diz respeito às capacidades profissionais, à formação que prioriza o trabalho e se constitui no desempenho do jovem trabalhador. Tomasi (2002, p. 8) enfatiza, “a competência se encontra também, e sobretudo, nos comportamentos, nas atitudes, que têm como característica fundamental antecipar-se aos problemas, e não, apenas solucioná-los.”

A ação e o agir são elemento da definição de competência de Dadoy (2004, p. 108) “capacidade reconhecida para efetuar certas ações”. Já as capacidades profissionais tratariam da aprendizagem de atividades particulares, identificadas e especificadas, e que habilitariam e daria aptidão para que o jovem esteja “adaptado a fazer determinadas atividades”.

O termo competência foi apropriado inicialmente pelo Direito, mas a linguística, a sociologia e a ergonomia também apresentaram importantes contribuições nos debates do tema. Na sociologia, as questões dos saberes relacionais são significativas, na ergonomia as confrontações são feitas nas empresas que se apropriaram do termo competência para reestruturarem o sistema de produção, necessitadas de apreender melhor o trabalho dos operadores para torna-los mais performáticos nos ensina Dadoy (2004, p. 110).

O jovem seria uma página em branco a ser preenchida e formada na escola e pela experiência do trabalho. Que ainda não este não aja direcionado ao saber fazer, ao saber ser na empresa. Teria de criar seu vocabulário particular de capacidades por meio de exercícios e atividades de aprendizagem, com resolução de problemas de formas diferentes para desenvolver suas habilidades e competências. A alternância seria o modelo formativo que cria a possibilidade da experiência de aprendizagem no trabalho para a formação de competências de forma integrada.

A instituição formadora é a organizadora desse processo de formação de competências pelas aprendizagens que possibilita ao jovem no “Programa jovem aprendiz”. São as aprendizagens observadas em situações de trabalho e invisíveis quando incorporados pelos jovens trabalhadores que integrados ao processo de formação e trabalho torna-se “alternância integrativa”. Modelo de formação que discorreremos nos tópicos seguintes.

3.4 Formação: explorando o conceito

A distinção do conceito de formação de outros conceitos correlatos como educação, escolarização, instrução e ensino é tarefa difícil e a discussão conceitual mais neva os

entendimentos que esclarece, então é preciso fazer considerações e tentar elaborar um entendimento do conceito com a observação das aprendizagens voltadas ao trabalho.

Na legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-(LDBN 9394/96), no primeiro artigo reconhece várias possibilidades formativas e diz que a educação abrange “processos formativos”, mas não especifica como eles podem ser formulados. Nos discursos e discussões acadêmicas também é possível verificar confusão de significações. Educação e escolarização, instrução e ensino são comumente tratados como sinônimos, segundo Souza (2013, p.3).

Poderia ser entendido como processo formativo o caminho de desenvolvimento e crescimento pessoal, profissional e intelectual da pessoa. Mas esse processo não deve ser um percurso solitário e isolado, ele deve ser social e histórico.

As concepções que permeiam e se referem ao processo social tratados no item em que discorremos sobre a educação, aqui as realçamos, visto que na formação também se consideram os elementos constitutivos sociais, econômicos, políticos, culturais, em relação à realidade, à trajetória, quanto à origem, ao contexto tanto pessoal quanto em relação ao grupo ou da coletividade da qual se originou, ou se faz parte.

E como no processo formativo está ligado ao fenômeno da escolarização e passa a ser incumbência da escola, do CFP, da universidade e centros de pesquisa e aos se proporem o fazê-lo. Quando da assunção da escola de massa e a universalização do ensino fundamental e mais recente neste começo de século com a “escola para todos”, a escola capitalista passou a necessitar de um “novo trabalhador” que tivesse o estereótipo que coadunasse aos moldes de produção capitalista, Souza (2013, p.5). Então a associação entre formação e educação e entre educação e escola seguem até nos debates acadêmicos como tendo e mesmo objeto. A escola assumiu a função de ensinar assumindo a tarefa com profissionais específicos, currículos, métodos e processos especiais para atender à modernidade, uma vez que a família não mais daria conta da tarefa.

Escola seria lugar de instrução e ensino e não educação [...] ensino é o ato de tornar possível uma aprendizagem. Em princípio, qualquer pessoa dotada de alguma capacidade de discernimento é capaz de ensinar algo a alguém e, se se pode haver aprendizagem sem ensino, não há ensino que não esteja orientado a um aprendiz. Daí a referência sempre a uma relação entre ensino e aprendizagem [...] Ao ensino voltado para a realização de uma tarefa específica, uma aplicação imediata ou uma instrumentalização para o trabalho dá-se o nome de instrução. Instruir é dar utilidade prática ao ensino. (SCHÖN, 2009, p. 164).

Na literatura francesa, Barbier (2003, p. 1) tem o entendimento de que a formação não é evidente em si, a concepção se confunde com preceitos normativos, ou liga-la ao que deve ser, ou também adotar postura descritiva de como pode ser. Há definições segundo o autor que se situam sobre registro pessoal, outras sobre o social, mas é comum a concepção em função do reconhecimento e da compreensão do fenômeno em relação aos atores envolvidos no processo. E ainda florescem noções ligadas a valores, entre eles auto realização, autonomia, interação e adaptação.

Ao trabalhar o que ele denomina de “dispositivo de formação”, o autor procura não se utilizar de definições. Aduz que, por meio das atividades de formação de um ponto de vista exterior sobre o que as especifica e sobre as principais características de operação e funcionalidade ser a melhor forma de se fazer a analisar do tema.

Segundo Barbier, quatro pontos delimitam as ações e dispositivos que caracterizariam a formação, considerando o tempo e os atores do processo formativo. Expõe que devem ser observadas:

-Como são organizadas as atividades, são fornecidas ou são implementadas. As atividades evoluem no curso da ação?

-A organização das atividades é referente às intenções postas, aos significados enunciados. As atividades descrevem os objetivos e o que se planeja com elas. As intenções postas são atribuídas de sentido para os atores, elas permitem evoluir antes, durante ou depois de realizadas e permitem observar progresso.

-A organização pressupõe compromisso com as atividades dos participantes, apresentam potencial de eficácia na ação propriamente ditas.

-A organização das atividades é situada no tempo e no espaço dado. (BARBIER, 2003, p. 140)

Vale fazer a observação da importância da ‘ação’ e do ‘dispositivo’ como elementos no processo educativo que viabilizam o aprendizado. A ação seria o conjunto de atividade dotada de unidade de sentido e de significados para e pelos atores e parceiros, e que ‘dispositivo’ seriam cenários e meios suscetíveis de gerar a atividade e fazê-la acontecer em relação aos objetivos postos, explica Barbier (2003, p. 141). Ele ressalta que, como são atividades humanas, seriam passíveis de poderem se transformar tanto no mundo físico como no social.

Já os resultados esperados seriam descritos como crescimento de conhecimento, de produção, de capacidade ou ainda de desenvolvimento de aprendizagens e competências. Conhecimento, capacidade e competência funcionam como declarações sobre recursos

mobilizantes para os sujeitos na aprendizagem, de acordo com Barbier (2009). A retórica da formação se situa na forma de experiência sobre uma situação, um processo de ser/ter e agir sobre ele. Isso leva a pensar que a formação consiste no fato de passar de um estado de detenção de recursos mobilizantes a outro estado de recursos mobilizantes, julgado superior.

O autor explica:

“Se nós examinarmos sempre as atividades eficazes nas quais se engajam os aprendizes em formação, nós constatamos que elas se apresentam no encontro entre sujeitos e situações, como ativação de possíveis atividades em parte ligadas à história anteriores dos sujeitos. Esta observação é válida conforme o método utilizado, ativo ou passivo: a única diferença é que em um caso a atividade é manifesta, discursiva e essencialmente mental. Além disso a formação é de fato considerada quando alcança as transformações e as atividades são constatadas pelos aprendizes.”

“Si l’on examine toutefois les activités effectives dans lesquelles s’engagent les apprenants en formation, on constate que celles-ci se présentent à la rencontre entre sujets et situations, comme l’activation de possibles activités en partie liées à l’histoire antérieure des sujets. Cette observation est valable quelle que soit la méthode utilisée, <<active>> ou <<passive>>: La seule différence est que dans un cas l’activité est manifeste discursive, et dans l’autre essentiellement mentale. De plus la formation discursive, et dans l’autre essentiellement mentale. De plus la formation est de fait considérée comme parvenue à son terme lorsque des transformations attendues d’activités sont constatées chez les apprenants.” (BARBIER, 2003, p. 4)

O que a literatura francesa expõe é que seriam as atividades para formação recursos mobilizantes e que deveriam ser ajustadas, modificadas e transformadas para fazer sentido e para melhorar o processo de aprendizagem e formação. Barbier (2009) explica “as diferentes categorias de práticas são feitas geralmente não somente e unicamente em mudança de curso, mas em uma configuração de mudanças em curso”.

3.5 Formação ao Longo da Vida

Se para alguns a formação teria a ver com adaptação, numa visão utilitarista, para outros a ideia seria de construção e transformação do sujeito, e, a partir dele se caracterizaria a visão humanista.

A formação ao longo da vida pode ser para alguns autores um desdobramento de educação permanente, aprendizagem ao longo da vida e também educação ao longo da vida, mas de acordo Lima (2007) seria como “um continuum que compreende a educação de crianças, jovens e adultos” e nasce no contexto de Estado do bem estar social após a II guerra mundial.

Começa como princípio e ideologia educativa que objetiva a autonomia do ser, a transformação social, com proposta e projeto de emancipar o sujeito e torna-lo crítico e ciente do seu dever na condução de seu próprio processo formativo. Mas esses princípios têm sido moldados e transformados conforme evoluem os contextos e paradigmas educativos.

Situa-se no contexto histórico, político e social não linear e é determinado por políticas e práticas culturais e educativas em situação dialética, mas que teria a característica de adaptação à estrutura social, à economia, à competitividade e à produtividade Lima (2007, p. 20). Tem se afastado da raiz humanista e crítica, e se firmado como formação e aprendizagem funcionalmente a serviço do ajustamento e da adaptação aos novos imperativos da economia e da sociedade inserido em programas de qualificação, de capacitação e de gestão de recursos humanos ainda de acordo com o autor.

Mészáros (2005, p. 75) reconhece que a formação não pode ser vocacional, dado que isso “em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, e privadas de qualquer poder decisório”.

O conceito de formação ao longo da vida segundo Lima (2007) seria universal, mas tem sido difundido em discursos simplistas e generalistas e associado ao desemprego estrutural, à falta de qualificação ou de competências, ao que o autor considera uma deslegitimação equivocada.

Órgãos como UNESCO E OCDE apresentaram discurso na década de 1970 em que a aprendizagem ao longo da vida emergia como conceito chave da educação permanente e da formação ao longo da vida em documentos importantes, porém os termos educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida aparecem como conceitos sinônimos demonstrando evidente equívoco segundo Boshier (1998) apud Lima (2007).

Educação e aprendizagem são discutidas no debate da educação permanente, mas são distintas conceitualmente. A educação constituiria proposta generalizada, cujo currículo é proposto por um sistema educativo geral e com sentido coletivo, obtida formal ou informalmente, enquanto a aprendizagem seria fruto decorrente da vida, mais individual e pode ser obtida na experiência pessoal também. Lima (2007) assim entende e diferencia os conceitos:

Esforços sistemáticos para ações deliberadas, para decisões e estratégias racionalmente planejadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais [...] de que se espera que resultem aprendizagens; ou seja, para contextos de

educação formal ou não formal. Por sua vez a aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de ações de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo. (LIMA, 2007, p. 16)

Depreende-se do pensamento do autor que no processo de aprendizagem o sujeito confirmaria o ensino. E a prática de ensinar-aprender partiria do seu referencial e a educação conceberia o ensino como oferta educativa socialmente organizada.

O sistema educativo possuiria ofertas educativas socialmente organizadas, mas que não garantem o aprendizado, nem o acesso (embora dispositivos legais prevejam o contrário) a permanência dos educandos e tampouco sucesso educativo de acordo com o pensamento de Lima (2007).

Entretanto a formação educativa já remeteria a um fim vocacional, que pode ser em termos de cidadania, de educação geral, para o trabalho ou ainda para uma profissão ou ofício. De acordo com Lima (2007), a sua capacidade de ação deve ser a de desenvolver e dar sentido, processo contínuo garantido pelo Estado e desejado pelo sujeito, que se revela necessário e indispensável em domínios tradicionais e também diante das novas exigências mais recentes, conforme o autor as atividades educativas formativas compreendem:

educação de base, alfabetização, a concientização, o esclarecimento e a autonomia, a educação política e cívica, a educação comunitária, o mundo do trabalho, da economia, do emprego e das profissões, a cultura de paz e de solidariedade, a educação multicultural, as “literacias múltiplas (Kellner,2002)”, a saúde, o meio ambiente, o acesso à informação e ao conhecimento e sua leitura crítica, a cooperação internacional[...] entre outras. (LIMA, 2007, p.78).

O elemento formação é um conceito que adquire vários contornos no discurso da educação. Para Freire (1996, p.25) o ato de formação não é transformar um objeto ou sujeito ou inferir sobre o outro como se ele fosse objeto de sua ação. Não poderia imprimir estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado. Formação tem o sentido de construção, de transformação, de empoderamento e crescimento.

A formação ao longo da vida deve integrar todos os projetos educativos sem ser enclausurado num universo restrito e numa política cultural limitada, mas ser capaz de confrontar criativamente os novos problemas sociais, de cidadania e de trabalho, de educação geral e das formações específicas, pensa Lima (2007).

O desenvolvimento das concepções de educação, aprendizagem e formação ao longo da vida ou permanente distanciam da ideia de mera adaptação ou acomodação de acordo com

Lima (2007) recusa a “modelagem de pessoas” e “mera transmissão de conhecimentos”. Aproxima-se de projeto de vida e do princípio do homem como centro e sujeito do processo de “educar-se”. A vida como construção de aprendizagens novas. Parte da pessoa, que deseja formar-se e planejar seu processo de evolução e crescimento pessoal e profissional.

Seria a capacidade do indivíduo ao longo de sua trajetória, continuar a aprender depois de terminada a sua formação “escolar”, esquecendo a dicotomia entre adquirir conhecimento na escola e aplicar o conhecimento no local de trabalho. Poder-se-ia dizer que é o aspecto mais central na construção de uma nova ordem social e de criar uma alternativa para os jovens especializarem, encontrarem uma vocação, um estilo de vida e um ofício no meio sócio produtivo.

A formação tem a característica de ser absolutamente pessoal e intransferível não uniforme e não pode ser telecomandado, depende da própria pessoa e de sua relação consigo mesmo, com o outro e com o meio que a circunda revela Pineau (2004). A pessoa não sofreria influência direta da empresa, da sociedade da família, mas partiria de si a vontade de traçar sua formação, seu desenvolvimento. Formação para o autor vai além de aprender, seria humanizar-se para a vida.

3.6 Elementos Intrínsecos da Formação

Para compreender a formação precisamos saber os elementos que fazem com que o aprendizado se realize e o que se produz a partir do aprendizado. Para isso discorreremos sobre os principais componentes intrínsecos à consecução da aprendizagem.

3.6.1 Aprendizagem, saberes e conhecimento

Aprender vem do latim “apprehendere”, e “apreender” significa adquirir conhecimento para si, aprender pelo espírito, de acordo com Maggi (2006, p. 14) é uma ação de apreensão pelo espírito, se refere tanto a aprender alguma coisa, como aprender a fazer alguma coisa, pode assim ser ativada pelo próprio sujeito ou estimulada por outra pessoa. Para ele o produto da aprendizagem deveria ser “entendido como levar alguém a aprender”.

Na perspectiva de Hargreaves (2003, p. 37), seria a capacidade de processar e gerir informação, de adaptação às mudanças. Seria recurso econômico básico da sociedade, em que

os indivíduos aprendem de forma autônoma e uns com os outros. Adaptação às mudanças é o termo que a OCDE (2004) utiliza no seu relatório publicado sobre a responsabilidade da escola no desenvolvimento da sociedade do conhecimento. Os valores também determinam e diferenciam o ser que está a desenvolver a aprendizagem, entre os quais o relatório cita criatividade e inovação.

Para Fabela (2005, p.72) a aprendizagem ocorreria individualmente ou coletivamente nos domínios da sociedade em ambiente em que os atores contribuem para construção do conhecimento, contínua e processualmente e de forma partilhada, como uma cultura.

Pode-se destacar a horizontalidade do termo em que todos os atores do processo têm participação na autoformação. Ele diz que para que a aprendizagem aconteça deve-se ter a presença dos elementos, o desafio o significado e a integração e o contexto relacional a seguir expostos:

Desafio: é o elemento desencadeador para que se efetive uma aprendizagem. Devido ao fato de que se trata de situação ainda não vivenciada e que irá influenciá-lo e impulsionar a construção do conhecimento sobre alicerces de redes entre pessoas e a sociedade. Além do desafio o aprendiz deve ter:

Significado: deve atender ao desejo e necessidade do aluno, estabelecendo relação entre seus conhecimentos prévios e ter relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional, desenvolvimento sua consciência e criticidade.

Integração: é o elemento de apropriação e elaboração do ser que aprende no momento que constrói a ordem e a estrutura na sua relação com o mundo por meio seu significado pessoal e sua maneira de ser flexível.

Contexto relacional: envolve elementos emocionais e cognitivos que são gerados pelo questionamento do ser que aprende, com as dúvidas e incertezas. “No contexto relacional expressa e partilha de ações novas e intervenções como base de segurança do que se constrói”. (FABELA, 2005, p. 66-77)

Na concepção do autor, os jovens desenvolveriam a aprendizagem em projetos que se aproxime de elementos de sua própria personalidade e que demonstrem possibilidade de desempenho pessoal e profissional, traço em que se apoiaria a aprendizagem.

A partir das concepções dos autores podemos aduzir que o aprendiz seria demonstrado através da utilização de recursos próprios e externos para interpretar e analisar uma determinada situação de desafio e por meio de significações no contexto e processo relacional, criaria soluções ou proposições desenvolvidas para resolvê-la. O desafio poderia ser o “dispositivo de aprendizagem”, conforme Barbier (2009).

O saber possui o elemento cognição como constitutivo e conforme Tomasi (2002, p. 06) pode ser “o reconhecimento da experiência enquanto fonte do conhecimento.” O Saber é elemento fundamental para construção das noções de qualificação e competência ainda de acordo com o autor.

Já quando se refere aos saberes e conhecimento Barbier apud Maggi nos esclarece sua distinção:

O uso combinado das noções de saberes e de conhecimentos em contexto educativos organizados [...] de acordo com uma lógica de comunicação, deve permitir reconhecer aos saberes a propriedade de designar enunciados conserváveis, acumuláveis, susceptíveis de comunicação-transmissão, apropriáveis por diferentes sujeitos e aos conhecimentos a de designar estados, resultados de experiências cognitivas, marcadamente de interiorização dos saberes, decorrentes da aprendizagem. (BARBIER, apud MAGGI, 2006, p. 11)

Diante disso pode-se deduzir que para que haja conhecimento seria necessário haver dispositivos de aprendizagem. Os conhecimentos seriam ativáveis e variáveis de um sujeito a outro, podendo ser ainda ativado pelas atividades de aprendizagem desenvolvidas pelo CFP.

Já o conhecimento seria dissociado do elemento informação, e são reconhecidos como distintos por vários autores como Maggi (2006), Coutinho e Lisboa (2011), uma vez que o acesso à informação pode não ser possível a todos, e pelo fato de que o simples acesso à informação não garantiria o conhecimento e a aprendizagem, pelas concepções diferentes.

Faz se necessário distinguir o propósito educativo, seja do que é, e qual a finalidade e objetivo que almeja, pois embora sejam diferentes devem ter o mesmo sentido de alcançar a organização dinâmica e formas significativas e utilizáveis do ser que se forma para transcender a isso e evoluir para um pensamento crítico. Jesus (2007, p. 49) evidencia que não haveria concepção única de aprendizagem.

Para Gimonet (2007, p. 56) “a aprendizagem não consiste em armazenar noções, informações, partes de um programa.” A aprendizagem em alternância seria um programa que parte da experiência, da atuação e da coleta de dados no terreno e da experiência que antecede e vem antes da noção teórica, da aula. Esta se torna mais interessante quando o conteúdo já contenha sentido para o alternante. A prática profissional seria referência comum dos aportes teóricos, não menos importantes, e que se encontram associados de maneira articulada e em construção formando uma relação entre os saberes e aprendizagens que se seriam otimizados.

Todos os processos educativos, percursos e dispositivos de aprendizagem expostos visam dar um contorno das concepções de formação. Dentre as inúmeras modalidades uma que se apresenta como possibilidade de se estabelecer como uma proposta diferente é a formação em alternância. Ela alterna espaços e possui estratégia que os integra, a partir da experiência e pode contribuir no processo formativo e desenvolver o objetivo de formar para o trabalho.

3.6.2 A experiência e sentido

Pensar a formação e o que dela possa fruir como experiência e sentido é uma perspectiva que Bondia (2001, p. 01) considera possível somente pela ruptura d maneira tradicional de formação de jovens que temos feito até o momento. Para ele, há de superar a relação de oposição entre ciência e técnica, teoria e prática, a experiência e o sentido que se constrói nas atividades de aprendizagem. Para o jovem em formação, o sentido talvez seja o mais importante e corresponda mais à perspectiva dele como sujeito que está inserido no dilema do processo, em meio ao discurso polarizante entre a ciência e técnica e a teoria e prática. Fazer com que a formação possua sentido e represente não um fardo, mas um desejo e um objetivo para o jovem. Significaria um passo importante para que ele se posicione diante dele mesmo e diante dos outros e do mundo em que vive, refletindo sobre o agir em relação ao conhecimento, e sua formação.

E como consequência do agir, a experiência tem relação com a existência, com a vida singular e concreta. Bondia (2001, p.8) revela “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” Para o autor a experiência é o que nos acontece e o saber da experiência versa sobre o sentido do que nos acontece e resultaria no conhecimento. O saber que se revela ao indivíduo concreto e singular entendido individual ou coletivamente. O saber da experiência seria um saber particular, subjetivo e pessoal. Explicita que,

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDIA, 2001, p. 8).

A formação em alternância do jovem não poderia ser entendida como algo que tem objetivo previsto, ou meta que se conhece de antemão, mas uma abertura e um meio que conduza a um saber que forma e transforma a vida do jovem em sua singularidade. A

experiência faz parte da alternância. Experiência que se dá como mecanismo de apropriação e domínio do mundo e do desconhecido que conforme Bondia (2001, p. 9) “não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré dizer’.” A partir do entendimento do autor sobre sentido e experiência é que a formação do jovem e alternância para o trabalho poderá ser mais bem entendida. As atividades de aprendizagem do Programa de formação profissional nos dão as pistas para analisar as experiências e o sentido que jovens aprendizes constroem. Tanto em relação à formação quanto ao trabalho.

O sujeito que vive a experiência pode ser transformado por ela. A experiência da alternância conforme Bondia (2001, p. 15) “seria a experiência aquilo que ‘nos passa’, ‘nos toca’, ‘nos acontece’, e que compõe e forma a subjetividade e pode transformar e amadurecer o indivíduo.” O saber da experiência seria um saber que não se separa do indivíduo, não está como o conhecimento, fora de nós, mas tem sentido no modo como molda a personalidade, o caráter, e a forma humana de ser e estar no mundo. A experiência na empresa da formação é uma experiência que o CFP talvez não proporcione.

A alternância dá destaque às atividades experienciais e articula o conhecimento na experiência e o integra ao mundo do trabalho veremos como historicamente essa proposta formativa ganhou relevância e destaque na educação profissional no próximo tópico.

4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

“A educação profissional é um direito de todos os trabalhadores, fator de enriquecimentos pessoal e instrumento básico para o exercício da cidadania, devendo sempre complementar a escolaridade formal e nunca sendo substitutiva desta” (Manfredi, 2002).

4.1 Etimologia do Termo Alternância e Aproximação dos Polos – Prática e Teoria

O verbo “*alternare*” vem de “*alternus*”, foi introduzido na língua francesa por Le Fevre no fim do século XIV. De acordo com Rodrigues (2008), Alternância¹² designa em sentido de “a sucessão repetida no espaço ou tempo que faz reaparecer alternadamente numa ordem regular, os elementos de uma série”. A palavra tem origem latina *alternare* e provém de *alter* que significa, “o outro, tratando-se de dois sujeitos”.

De acordo com Geay (1998) apud Rodrigues (2008) em 1936 a palavra alternância aparece em uma carta escrita por um padre Granereau fazendo menção à uma “fórmula nova à formação mais profissional das elites campesinas”. Ligada a experiência de aprendizagem e o pensamento que defendia a aliança entre o saber teórico e as competências técnicas.

Devido ao fato de haver diversos modelos das escolas vigentes no século passado, e de não corresponderem às demandas estudantis, intelectuais, sociais e até mesmo políticas, abriu se espaço para que a alternância ganhasse destaque na educação inicial, continuada, permanente, superior e na educação profissional e está em expansão na Europa nos explica Geay (1998) apud Rodrigues (2008).

Voisin (1993) associa a formação em alternância com a relação formação para o emprego. Já Draghi (1993) trabalha a formação em alternância na perspectiva de desenvolvimento econômico, com a formação pela aquisição de competências profissionais exigidas pelo mercado e pela economia.

Ao que Merli (1993) critica e diz se tratar se de uma visão reducionista e economicista da alternância. Para ele alternância seria mais um projeto de formação permanente que considera a pessoa e o desenvolvimento do meio e a inserção sócio profissional que prioriza o desenvolvimento de seu potencial como pessoa.

¹² BESCHERELLE (A) « Dictionnaire Universel de la Langue Française ». Paris, Garnier Frères, 1845, p. 143.

Bercovitz (1982) pensa a alternância como múltiplas variedades de saberes construídos e aprendidas a qualquer momento e em qualquer lugar e que decorre em razão dessas aprendizagens. Rodrigues (2008) fala de alternância como um conceito aberto, em desenvolvimento permanente, em pleno movimento e que coloca em debate a dicotomia entre a teoria e a prática novamente em questão. A alternância para o autor situa-se na interseção entre a “lógica educativa” (lógica escolar) e a lógica produtiva (lógica do trabalho) e da articulação entre elas para a formação do sujeito. Já Lerbet (1995) fala de “de uma formação em tempo integral com escolarização parcial”. Uma maneira de aprender que tem a experiência vivida como forma de consolidar a construção do saber.

Rodrigues (2008) trabalha com a ideia de que a formação em alternância integra ação educativa de dois meios de aprendizagens: o escolar e o sócio produtivo. Apresentam dispositivos e práticas inovadoras, que juntam elementos com sentidos opostos reconciliando o sujeito aprendiz e o sujeito que produz. E que embora diferenciados, devem articular as lógicas para completar-se e enriquecer-se. A formação em alternância se operacionaliza com a instauração da inversão da lógica tradicional de aprendizagem. Assim as instituições adotam a formação em alternância para tentar resolver o insucesso das práticas que realizam na tentativa de se distanciar da tradicional maneira de ensinar, e também de operar os saberes experienciais, da ação, e das competências fora do programa. Ele reforça a ideia e comenta:

A alternância centrada na formação global e integrada à qualificação profissional permite superar a falsa oposição entre os seguintes pares: conhecimentos teóricos na escola e os conhecimentos práticos na empresa; o mundo da escola e o mundo da vida; o abstrato e o concreto; o pensado e o vivido; o disciplinar e o não disciplinar; a formação e a produção; o formal e o não-formal; o indutivo na escola e o dedutivo no trabalho. (RODRIGUES, 2008, p. 52)

Os autores Lesne (1982) e Geay (1998) apud Rodrigues (2008) defendem a superação das dissociações da teoria e prática pela integração e articulação das lógicas para se fortalecer e completar, superando essa dicotomia, por não concordarem com a tradicional forma de aprendizagem em que o componente formal seria encontrado na escola e o não formal fora dela.

A aproximação e a superação da polarização dos ambientes educativos e formativos escola trabalho é uma proposta da alternância que pode ter como produto aprendizagens experienciais mais consistentes favorecendo o jovem aprendiz no processo de profissionalização.

Calvó (2002) afirma o pensamento explicitado por Gimonet (2007) que “apesar de que se diga o contrário, os setores de formação profissional ou técnica são considerados de

segunda classe e, em muitos casos fora do sistema formal de educação”. Mas contrariamente a esse pensamento dos autores defendem que a alternância projeta-se como proposta de relevância, pois é a chave fundamental para abrir a porta para o desenvolvimento da pessoa, de sua condição econômica e pode ser instrumento para aliviar a pobreza e promover a inserção de jovens no trabalho. Também a UNESCO (1999, p.22), em documento de desafios e estratégias para o Brasil ressaltou a necessidade de redução das desigualdades sociais por meio da educação. Para o século que então se iniciava criou quadro programático de “Perspectiva de educação para todos ao longo de toda a vida” e “Renovação da Educação Profissional” como iniciativas prioritárias governamentais, o que sinaliza para a valorização e maior destaque para a educação profissionalizante.

A alternância para Marirrodriaga (2013) representa uma das possibilidades no que diz respeito à necessidade de se criar vínculos estáveis e eficazes entre a educação e o mundo do trabalho por meio de uma formação consolidada e integrada. É uma das chaves para desencadear o processo de valorização e prestígio para a educação profissional. A formação em alternância possibilita aos jovens produzirem saberes a partir das experiências vividas no entorno sócio profissional. Eles aprendem a aprender e aprendem fazendo, com a experiência que tratamos no item anterior.

4.2 História da Formação em Alternância

O contexto histórico do nascimento da alternância ocorre na França, entre as duas guerras mundiais, em período de reconstrução social e econômica da sociedade europeia e durante o desenvolvimento industrial, em 1935. Silva (2003), Queiroz (2004) e Nascimento (2005) afirmam precisamente que o berço da alternância seria a região sudoeste da França com a Maison Familiare Rurale – MFR. . O estado francês priorizava o desenvolvimento e modernização das áreas urbanas, então o campo era negligenciado e deixado em segundo plano e a educação dos jovens do campo idem. A alternância objetivava ser uma alternativa de formação aos jovens do campo para não deixarem o local em que viviam. A alternância com as práticas educativas desenvolveria o meio de forma a fixar os jovens no campo.

As famílias e os jovens desejavam que seus filhos tivessem uma boa formação escolar, mas a mão de obra destes jovens era necessária no processo produtivo local, ademais era onerosa a manutenção dos filhos no meio urbano e havia a preocupação deles romperem os vínculos e a tradição com a terra Silva (2003), Gimonet (2007). Um pároco local engajado em

movimento de sindicato e cooperativa da região em diálogo com as famílias mobilizou a proposta original da alternância para formação dos jovens, e junto a estes pensaram na operacionalização da construção de um novo sistema e forma de educar. De um problema local partiu a discussão que constituiria mais tarde no nascimento de um projeto pedagógico e organização de um processo educativo novo.

O novo projeto pedagógico da alternância iniciou com os jovens passando uma semana na casa paroquial em estudos e três semanas na prática laboral, conjugada e realizada na propriedade rural da família segundo Silva (2003). Eles inauguraram assim uma nova perspectiva de produção do conhecimento, mas sem a consciência de que a proposta educativa seria posteriormente denominada “Pedagogia da alternância” ou “Educação em alternância”.

Em 1942, após sete anos de criação da primeira Maison Familiare Rurale, já existia na França 17 centros de formação com cerca de 500 jovens aprendizes em formação na agricultura e nasceu a União das Maisons Familiares Rurales UNMFR se consolidando como nova proposta pedagógica. A proposta pedagógica era pensada nos jovens e se compunha em formação geral e técnica Silva (2012). Seguiu traços peculiares de construção do conhecimento em contraposição às práticas de educação tradicional que valoriza a dimensão do conteúdo e não valoriza outras dimensões como a prática e aplicação dos saberes. A alternância propõe a integração dinâmica do conhecimento acadêmico escolar em articulação e aplicação ao mundo do trabalho. Segundo Rodrigues (2008) o reconhecimento legislativo da Alternância como uma modalidade pedagógica de formação profissional possibilitou a obtenção de recursos do estado, pois se tornou muito relevante, conhecida e valorizada em toda Europa no final do século XX e:

A partir de meados dos anos 1960, a alternância na Europa começou a ganhar considerável evidência por meio dos colóquios, debates, produções acadêmicas, de numerosas publicações e da mobilização, em seu favor, de meios econômicos, legislativos e políticos. (RODRIGUES, 2008, p. 37)

De acordo com Mônaco (1993) apud Rodrigues (2008) em um período de três décadas (1960, 1970 e 1980) houve uma expansão da formação em alternância. Em 1960 teria sido uma saída para a escolaridade obrigatória e o trabalho no meio sócio produtivo tornou-se um lugar complementar à escola. Em 1970 o projeto pedagógico mostrou-se uma proposta interessante e estendeu o alcance aos jovens urbanos europeus que buscam trabalhar e se profissionalizar com formações mais rápidas e também houve interesse pelas empresas e por escolas profissionais. Em 1980 a alternância foi chamada a responder os desafios e

dificuldades de um novo contexto social, político e econômico de um mundo que se torna mais complexo, industrializado e dinâmico.

Já em 1990, a alternância na França dividiu-se em duas linhas, uma voltada para a formação (alternância qualificante e a segunda pedagogia nova) e outra voltada para o emprego (alternância de inserção e de transição profissional). Para Voisin (1993) como há problemas de desemprego em toda Europa e no mundo, a alternância expande-se com o desafio de melhorar o nível de qualificação dos jovens, por ser uma proposta de formação com visão de integração com as demandas do meio sócio produtivo.

Hoje a alternância¹³ tem sido forte tema de debate, e se diversificado em diferentes níveis de formação, ampliando seu campo de abrangência, de ação formativa e sócio profissional e conseguiu a atenção de instituições de ensino, pesquisa e extensão que contribuindo para que na atualidade seja debatida em diversos cursos e níveis de ensino na França, Portugal, Itália, Alemanha, Bélgica, Inglaterra, Rússia e Brasil.¹⁴

O surgimento da alternância é fruto de um movimento que nasceu inspirado em problemas locais, gerando uma ação de força que partiu da associação de projeto de desenvolvimento social e de cooperação entre os agricultores e o pároco católico ligado a movimentos sociais. Denota o caráter do poder social de enfrentamento das privações e exclusões, pela sobrevivência e desenvolvimento da educação dos jovens ao que Rodrigues (2008, p. 74) denomina de “escola emergente das forças sociais locais”.

A Alternância não nasceu pronta e está em processo de reelaboração ao longo de sua história. Gimonet (2007) diz que é uma proposta educativa que não teve referência institucional de modelo de escola e não surgiu do pensamento acadêmico, foi criada de uma “invenção e implementação de um “instrumental pedagógico” que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação”. Sua gênese assinala um movimento dialético, partindo da realidade e da experiência da ação e da reflexão, mas sempre de um problema concreto.

¹³ Rodrigues (2008) demonstra que na França o sistema de formação das Maisons Familiales Rurales com 500 Centros de Formação em Alternância e dos seus mais de 60 Institutos de Formação Superior em Alternância, são oferecidas alternativas de formação de nível médio e superior em mais de 150 cursos profissionalizantes, entre elas: viveirismo, botânica, fruticultura, viticultura, viniculturismo, enfermagem, mecanização agrícola, técnicas agrícolas, pecuária, leiteira, agronomia, zootecnia, mecânica, comunicação, gastronomia, nutricionismo, veterinária, engenharias florestal, de alimentos, eletrônica, do meio ambiente, entre outras formações.

¹⁴ Rodrigues (2008) relata que depois da França o Brasil ocupa o segundo lugar entre as 43 países que adotam como referência o modelo de alternância inspirado nas MFRs.

Segundo Queiroz (2004) existe diferentes tipos de centros de formação que trabalham com a pedagogia da alternância no Brasil, divididos em três tipos de acordo com o nível de escolaridade oferecido, educação básica, educação profissional e educação superior.

A formação em alternância surgiu no Brasil no meio rural em 1969, no estado do Espírito Santo, com os CEAs – Centro de Educação em Alternância que se constituem nas EFAS – Escolas Famílias Agrícola e nos CEFFAs – Centros Familiares de Educação em Alternância e têm se expandido para todo o país. Em São Paulo outros projetos e propósitos como o PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens empresários Rurais, o CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do jovem Rural, também nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul espelham na alternância como proposta educativa. Há inclusive a Universidade Federal Rural no Rio de Janeiro que oferece mestrado na área.

A partir de 1985 nascem as CEAs – Centros de Educação em Alternância inaugurando a experiência denominada “Pedagogia da Alternância” no Brasil. Emergem de movimentos sociais de caráter campesino, como busca de alternativas que respondessem aos problemas vivenciados no campo, no setor da agricultura, especialmente a familiar, constituída de famílias de pequenos agricultores conforme Rodrigues (2008). A experiência educativa foi reconhecida no campo e houve a expansão das práticas pedagógicas.

O estudo da alternância tem segundo Queiroz (1997) produzido muitas teses e dissertações publicações inclusive em parceria com instituições internacionais como a Universidade Nova de Lisboa em Portugal e Universidade François Rabelais de Tours na França, Universidade de Clermont Ferrand em Rennes entre outras de acordo com Rodrigues (2008).

Silva (2015) em análise dos conteúdos e documentos bibliográficos revela que a riqueza da proposta de alternância tem sido explorada em diferentes esferas institucionais, públicas, privadas e comunitárias em diferentes níveis de ensino e em diferentes modalidades de educação, formação de jovens, formação inicial, continuada e permanente. Multiplicam-se os centros de formação por alternância pelo reconhecimento do potencial educativo da proposta, inclusive de políticas públicas educacionais e voltada para jovens;

Começa a ocorrer uma disseminação e utilização dessa estratégia pedagógica para além da rede dos CEFFAS. Assim é que, na atualidade, é possível identificar a emergência e desenvolvimento de outras tantas experiências e, inclusive, de políticas públicas que assumem a proposta da Pedagogia da Alternância como um dos eixos centrais de suas ações de formação. [...] as experiências analisadas são convergentes

na consideração da adequação da estratégia pedagógica da Alternância às condições de vida e de trabalho da população, especialmente pelas possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens. (SILVA, 2015, p142).

Observa-se que a alternância possui grande variedade de nomenclatura que autores utilizam para expressar o tipo de formação, podemos ver que há denominações como “experiência pedagógica em alternância”, “experiência em formação”, “estratégia pedagógica”, “prática educativa”, “modalidade educacional”, “metodologia pedagógica”, “sistema educativo”, “modalidade de educação”, “modelo de formação”. Não há unicidade do termo, embora tudo se refira à modalidade de formação e integração do indivíduo à realidade do trabalho e à escola. Mas Machado (2000) considera que o importante seria a inter-relação entre o todo e suas partes e as partes com o todo na relação entre o alternante, o aluno e o processo de formação.

Haveria ainda uma divergência referente às terminologias atribuídas à Alternância nas dinâmicas educativas segundo Silva (2015, p.41), sendo por uns considerados como método ou metodologia, para outros, sistema educativo e ainda estratégia e proposta pedagógica, mas todas tratam do diálogo entre o mundo escolar e a realidade do trabalho. Apesar de tais discordâncias de tipologia e classificação o autor diz que “seu desenvolvimento exige a presença de dispositivos pedagógicos específicos em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas”.

Para se trabalhar com a alternância a formação inicial dos monitores seria direcionada aos objetivos da proposta que se apropriem dos fundamentos teóricos, pedagógicos, filosóficos e metodológicos da alternância. Há de se ter o reconhecimento do professor bem capacitado ou uma pessoa que acompanhe o jovem aluno ou aprendiz, como monitor e tutor. A orientação nas atividades escolares e também no meio sócio profissional prestigia as atividades e a experiência formativa no trabalho. Segundo Silva (2005, p. 10) “os monitores desenvolvem uma responsabilidade educativa de orientação e acompanhamento dos alunos nas vivências em grupo, que implica uma atuação em vários planos e funções constituindo, dessa forma, uma identidade diferenciada dos demais docentes”.

Os instrumentos pedagógicos específicos da alternância para Begnami (2003) são “o plano de estudo, o caderno da realidade, o caderno de acompanhamento da alternância, visitas às famílias, visitas de estudo, intervenções externas, estágio, o projeto profissional do jovem,

entre outros”. Esses seriam os instrumentos de acompanhamento pedagógico das práticas formativas mais comuns na alternância.

4.3 A Prática da Alternância, Gênese do Conceito, Abrangência e Compreensão do Movimento Existencial.

A discussão das percepções do jovem sobre o trabalho também como espaço formativo e as contribuições das atividades de aprendizagem e práticas que eles desenvolvem no CFP e na empresa como elementos de formação para a inserção no trabalho serviram como ponto de partida para a investigação desta pesquisa. Passamos a analisar se tais práticas e atividades de aprendizagem dos jovens se concebem conforme o modelo da alternância. E a partir daí procuramos compreender e observar se aplicam no trabalho as aprendizagens e práticas que realizam do CFP. As práticas e referências da alternância como componentes formativos integrados ao processo de formação por é o que iremos discorrer neste capítulo.

Buscar compreender e entender os sentidos da aprendizagem e da prática na construção do conhecimento e a educação em alternância parte da ação propositiva e de reflexão sobre um fazer no seu próprio movimento, uma prática que engloba a tríade aprender-agir-aprender. Aproxima-se do que Paulo Freire (1996) discorre sobre o processo de construção da autonomia do jovem que intervém no mundo, que trabalha e estuda e que deseja encontrar caminhos para uma formação completa, abrangente, libertadora, emancipadora e integradora. E pelo trabalho e educação constroem a autonomia como processo objetivo de integração do sujeito agente na construção de sua subjetividade:

[...] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2005, p.21)

Na discussão sobre a formação de jovens faz-se necessário entender e formular quais são os contornos e limitações que a formação poderia encontrar para os que não encontram alternativas de subsistência e cedo começam a trabalhar, que arcam com sua subsistência e de sua família, que advém de classes menos favorecidas e que precisam trabalhar e estudar em uma fase de estruturação para a vida adulta. Esse movimento de formar-se como cidadãos e como trabalhador conforme Martins (2013) se constitui em período de luta pela conquista de espaço, de conhecimento, de preparação e também em tomar consciência de ser sujeito de

direitos políticos, econômicos e sociais e que “são parte” da estrutura do capital como nos leva a compreender Mészáros,

[...] as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito* particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (grifos do autor). (MÉSZÁROS, 2005, p. 128)

A alternância se constitui em um projeto de inclusão de jovens trabalhadores no mercado de trabalho. A proposta se mostra como perspectiva inovadora com atividades integradoras e inclusivas. É exposta e apresentada como plano de realização de um novo modelo em formação. A alternância não se mostra alhures da prática, mas como possibilidade teórica de uma prática e teoria combinada e integrada aos elementos fundantes na formação do indivíduo. Partindo sempre do pressuposto de que a ação educativa que se pretende deve ser transformadora e emancipatória, é uma experiência na promoção da autonomia dos sujeitos de acordo com Martins (2013).

Na alternância o exercício das atividades de aprendizagem, assim como as práticas pertinentes à formação, não deve ficar circunscrito ao âmbito do centro de formação ou da escola, mas estende-se ao âmbito da atividade de trabalho também.

Deve o centro de formação elaborar atividades teóricas e práticas que levem o aprendiz ao conhecimento aprofundado, melhorando e articulando o conhecimento acadêmico às formas de produção. A prática como componente formativo deve ser integrada à formação na alternância. Constitui-se como permanente diálogo entre as diferentes formas de apreensão e produção. A experiência e ação produzem a significação de uma práxis¹⁵. Práxis na sociologia como atividades materiais e intelectuais exercidas pelo ser homem e que contribuem à transformação da realidade social e também a práxis ligada à educação.

A formação seria um processo mais abrangente que educação. Esta é um processo programático inserido em processo maior que se desenvolve por toda a vida que se constitui formação. E que se inicia junto à escolarização. Educação e formação são processos que se comunicam entre si e também com a práxis, com a experiência, com o trabalho neste sentido entende Gimonet (2007).

¹⁵ Práxis segundo Begnami (2010) é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, convertendo-se em parte da experiência vivida.

Sem que se possa entender a formação em alternância dissociada de educação Rodrigues (2008) define a Alternância como modalidade educativa que utiliza espaços e tempos com lógicas de funcionamento diferentes da escola e do meio sócio produtivo.

Os monitores na escola são responsáveis pelos conhecimentos gerais de caráter mais universal e a família, a empresa ou trabalho com as aprendizagens significativas em que o aprendizado é voltado para a vida e o meio sócio profissional. Já neste meio o aprendiz sempre é acompanhamento por um tutor.

Os pilares que estruturam a alternância são a experiência vivenciada na ação, a associação da escola ao trabalho (pilares meio), e a formação integral e emancipatória e além do desenvolvimento sustentável e solidário. Todos com o acompanhamento da família no processo de educação e formação do jovem. Segundo Begnami (2013) a pedagogia da alternância se apresenta como princípio, método e estratégia de formação. Para ela:

A Pedagogia da alternância como dimensão organizadora dos tempos/espaços formativos que acontecem na escola e no contexto econômico, político, social e cultural dos educandos (as), de suas famílias e de suas comunidades. A superação da dicotomia entre teoria e prática é exercitada no cotidiano do fazer pedagógico, na utilização de instrumentos e processos pedagógicos que priorizam o diálogo de saberes, a experimentação, a valorização das culturas, o exercício da produção de conhecimentos. (Begnami, 2013, p. 23-29)

Os saberes da alternância não se apresentam desvinculados da realidade do trabalho. A prática da educação contextualizada concretiza-se à medida que a realidade sócio-profissional dos (as) educandos (as) é conteúdo sistematizado à luz dos referenciais teóricos, nos planos de estudo, plano de trabalho e no desenvolvimento da atividade tanto educativa quanto laborativa segundo Begnami (2013). Os temas que integram a alternância ainda segundo ela são interdisciplinaridade¹⁶, transdisciplinaridade¹⁷, polidisciplinaridade¹⁸, multidisciplinaridade¹⁹, formação técnico-profissional, sustentabilidade, economia solidária, juventude e formação dentre outros e evidenciam a preocupação com o processo formativo e de um projeto de vida

¹⁶ Segundo Calvó e Gimonet (2013) a interdisciplinaridade representa uma aprendizagem mais estruturada e complexa, porque os conceitos estão dispostos ao redor de unidades mais globais, conceituais e metodológicas. É composto por estruturas compartilhadas por várias disciplinas, o que permite e estimula uma maior compreensão do aluno e também o caminhar por elas para formar-se.

¹⁷ Transdisciplinaridade compreendida como cooperação entre as diversas matérias ou disciplinas de maneira muito profunda, com grau de complexidade (dificuldade) superior. Relaciona ao que é e o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas e através das disciplinas e que permite a incorporação de qualquer uma das disciplinas, favorecendo a compreensão do mundo atual por meio da unidade do conhecimento.

¹⁸ A polidisciplinaridade utiliza diversas disciplinas para estudar um elemento ou caso concreto sem preocupação em interconectar as disciplinas entre si e é utilizada de forma pontual.

¹⁹ A multidisciplinariedade seria a concepção de um aprendizado consolidado que se perfaz com a contribuição de várias áreas científicas para a criação de um conhecimento consolidado e que é também utilizado por muitas disciplinas no contexto da vida humana.

para os jovens. Entendendo a importância do trabalho no projeto de vida e na formação do jovem.

Na alternância, a formação é voltada para a transformação do sujeito, do seu meio e da sociedade. A formação do sujeito que transforma a si pela emancipação que o conhecimento consolidado produz e a sociedade em consequência do desenvolvimento do indivíduo que a integra. O meio de transformar seria pelo debate sobre as relações de trabalho que se desenvolvem, sobre os paradigmas e sobre os processos de exploração. O sujeito na alternância se questiona, interroga sobre como participa desse processo de formação, assim como se estabelecem com os outros na produção de sua vida.

Segundo Calvó (2002) a alternância tem como objetivo o desenvolvimento das pessoas e de seu meio social em curto médio e longo prazos, “por meio de atividades de formação integral, principalmente de adolescentes, mas também, de jovens e adultos”. Já Begnami (2003) cita como objetivo da formação em alternância o protagonismo juvenil contextualizado com a realidade a visão crítica e comprometida com a transformação social e política, empreendedorismo, geração de trabalho e renda dos jovens.

O objetivo da formação em alternância seria o desenvolvimento da pessoa para que ela alcance a melhor versão de si mesmo segundo Calvó e Gimonet (2013). Especialmente os jovens que devem descobrir nos estudos e no trabalho suas aptidões e seus talentos. Segundo Estevam (2003) “a alternância difere do ensino formal ao propor uma formação voltada para a busca de respostas às necessidades locais e ao mesmo tempo ser compatível com a realidade dos jovens e suas famílias”.

A finalidade principal da alternância seria a formação integral das pessoas sob os aspectos técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, ético, espiritual. Cada ser é único com seus projetos e sonhos profissionais, de vida e sociais. De acordo com Calvó e Gimonet (2013) em conformidade com a finalidade da formação em alternância seria os indivíduos assumirem o compromisso de se converterem em atores do seu próprio desenvolvimento.

Os meios de que dispõem esta proposta de formação para alcançar as suas finalidades seria a metodologia pedagógica que integra a escola ao meio sócio profissional, com períodos em ambos os contextos, com atividades de aprendizagem que refletem a realidade, com os mesmos problemas, desafios e com tomadas de decisões que se aproximem da experiência

vivencial do trabalho. Aprende-se pela experiência e com o envolvimento dos atores no processo de formação. Esses meios são facilitados pelos monitores e supervisores, a família, o contexto social, o setor produtivo, o centro formador e o próprio jovem.

A família, a empresa, a sociedade, o centro de formação e o próprio jovem também são gestores do processo de formação, aderindo aos princípios da alternância como atores para o desenvolvimento. Deve haver segundo Calvó e Gimonet (2013) a co-gestão entre os institutos e organizações²⁰ familiares e sociais nesta modalidade formativa. A alternância evocaria a noção de ritmo, situação espacial, sistema formativo e educativo, com metodologia própria. Os autores partem de uma definição simplificada da alternância:

Possui como componente binário espacial-temporal, isto é, uns períodos na escola e outros na família ou na comunidade, o que implica dois fatores, lugar e tempo. Poderíamos assinalar que, mesmo sendo certa, é uma definição limitadora e constringente na qual poderíamos incluir todos os processos educativos, seja qual for a metodologia aplicada. (CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 49).

Os autores evidenciam ainda de que a formação da alternância poderia ser institucionalizada dentro de um quadro teórico de modelos e em uma estrutura de formação que se denomina pedagogia da complexidade. Seria uma formação sistêmica que se centra na experiência e realidade. Insere o jovem no contexto de um trabalho, na sociedade e no processo de aprender a agir no trabalho e na sua realidade. As estruturas de formação são divididas em três para Calvó e Gimonet (2013) e considera que a alternância se aproxima da terceira corrente:

- “A corrente da **Pedagogia tradicional**, centrada no programa e no docente. É a mais presente no tempo e no espaço, com as particularidades citadas anteriormente. Caracteriza-se pela primazia dada ao programa e, conseqüentemente, aos saberes a serem ensinados para atingir a cultura e os degraus de conhecimento sancionados pelas provas de cada ciclo. Características: disciplinas justapostas, programa e programação confundidos, transmissão de conhecimentos, alunos como sujeitos passivos, horários fixos e repetitivos, relação com as famílias basicamente de informação, buscando a homogeneidade como facilitadora. Essa orientação pedagógica tem seus valores, mas, também, seus grandes limites[...] ela deixa na beira da estrada um grande número de crianças e adolescentes, com todas as conseqüências nefastas do fracasso escolar.
- A corrente da **Pedagogia ativa ou escola nova**. Inverte a lógica, dando prioridade à pessoa em formação. Essa orientação pedagógica acentua a autonomia da criança e sua especificidade em relação ao adulto. O trabalho pedagógico e educativo mexe, então, nas dimensões intelectuais, cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais. O programa inscreve-se num plano de formação concebido segundo lógicas e procedimentos próprios ao tipo de pedagogia aplicada. Os materiais de formação encontram-se na escola (nos livros, nas atividades vivenciadas na sala), mas também, na vida da criança, no seio da família, de seu ambiente físico, social, cultural. [...]a sala de aula não é um ambiente fechado onde prevalece essencialmente a escuta, o silêncio e o trabalho individual. É uma oficina,

²⁰ Ranson; Hinnings; Greenwood. (1980) define organização como províncias de significados e relações de poder.

um espaço de ação, de expressão e de cooperação. Nessa lógica, o docente e o programa se adaptam ao aluno, o melhor mestre é o pedagogo e, ao mesmo tempo, ele é o facilitador, o acompanhante e docente quando é necessário.

- A corrente da **Pedagogia da complexidade** [...] Um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados (como numa tapeçaria). O mundo é um tecido de acontecimentos, de ações de interações, intercâmbio de informação, determinações, riscos, incertezas e contradições. Supõe articular, distinguir sem separar, associar sem reduzir. Coloca o paradoxo do um e do múltiplo, mas, também, que o todo é mais que a soma das partes. “E, ainda, que se misturarem ao mesmo tempo, a ordem, a desordem e a organização, como em qualquer sistema vivo.” (grifos nosso) (CALVÓ; GIMONET, 2013, p.110).

O modelo da alternância se aproximaria muito da pedagogia ativa por esta colocar o aluno em situações mais favoráveis para aprender e fabricar a realidade simplificada não só dentro das paredes da instituição formadora. Já a Pedagogia da complexidade incorpora os princípios da alternância porque nela os desafios, as situações contrárias ou contraditórias são enfrentadas pelo aluno em momentos distintos, seja no trabalho, seja na escola, exige o atuar, agir, tomar decisões e aprender pela experiência da ação. O erro é um acontecimento do percurso e serve para consolidar o aprendizado.

Conforme Gimonet (2007) a definição de alternância como método pedagógico é simplista, ele a define como sistema educativo complexo que a partir da experiência, se projeta até o futuro espaço-temporal, dando significado e sentido àquilo que se aprende e ao que leva ao conhecimento:

[...] uma pedagogia da complexidade [...] uma educação que considera a pessoa nas suas diferentes dimensões, na sua trajetória de vida, no seu meio ambiente; que considera a multiplicidade e a diversidade das fontes de saber e seus meios de difusão; um produtor de seu saber e seus meios de difusão; que coloca o aprendiz mais como um produtor de seu saber do que como consumidor, como sujeito de sua formação que concede ao formador um estatuto e funções de acompanhador, de facilitador, de animador mais que de um professor que executa um programa. (GIMONET, 2007, p. 56.)

A alternância embora complexa encontra na simplicidade do cotidiano, dos problemas e situações de vida subsídios para a aprendizagem. Na alternância se encontra respostas simples aos problemas complexos. Foge do modelo tradicional dicotômico em que uns ensinam e outros aprendem, as respostas aos problemas são construídas por aprendizes e monitores que na “Simplicidade da solução encontrada com outros: “cria uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes” nos diz Gimonet (2007, p. 22). Tem sua origem em movimentos de contestação à forma de ensinar tradicional e surge com espírito de educação nova.

A alternância seria o processo de formação que sairia do convencional, pela abertura ao espaço extra paredes da escola, que encontra na ação e na experiência do trabalho, no agir

social, na participação da família e do diálogo aberto para desenvolver as capacidades, encontrando alternativas para o seu próprio meio, com seus próprios meios Calvó (2002).

A formação em alternância não se trata apenas de um encaixe dos modelos binários: escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego que são simples esquemas justapostos ou associados. Segundo Chartier (1986) a Alternância interativa é a que verdadeiramente aproxima os diversos atores, meios e sistemas permitindo a colaboração e a conveniência entre os elementos da educação e seus atores “com atuações sistêmicas, complexas e complementares” conforme seus dizeres.

Deve estimular e buscar desenvolver no jovem o exercício de engajar nas lutas sociais de afirmação dos direitos do sujeito, entendendo que se forma e educa para e pela autonomia dos sujeitos. Caldart (2008 p.36) explicita esse pensamento e afirma a importância de que os sujeitos “se organizem e assumam a condição de sujeitos de direitos da direção de seu destino”.

4.4 Processo de aprendizagem em alternância

A fórmula básica da formação em alternância é segundo Nosella (2013) “um tempo na escola, um tempo na família ou em atividades didáticas apropriadas que podem ser também fora da escola e da família”. Para ele não se trata apenas de justaposição de espaços e tempos, mas uma integração de pólos e o despertar para o desenvolvimento do jovem, dos valores locais, do aprendizado, da cultura num projeto de experiência profissional e avaliação contínua. Pode-se dizer que trata-se de um processo que cria valores fundamentais do humanismo, auxiliando o jovem a perceber suas individuais inclinações intelectuais, morais, sociais por meio de uma refletida articulação ente escola, família e meio sócio produtivo.

Existem variadas e múltiplas formas de aprendizagem, e uma das formas possíveis seria pelo exemplo, pelos desafios, pela resolução de problemas que a aprendizagem experiencial da alternância proporciona. A experiência é o elemento que colabora para o saber e o aprendizado de acordo com Calvó e Gimonet (2013), pois nos moldes tradicionais da aprendizagem nem tudo que se ensina efetivamente se aprende, nem toda informação que o aprendiz acessa se converte em conhecimento. A aprendizagem é singular e única na pessoa que se forma. O fato de a formação em alternância estabelecer um encadeamento de espaços e tempos de vida diferentes e complementares situa o aprendiz frente a lógicas diferentes em relação a referências, finalidades, objetivos, linguagens, modos de pensar, conhecimentos,

saberes e aprendizagens distintas. Os autores dividem os processos de aprendizagem em alternância em três tipos de aprendizagem, informais, não formais e formais.

Aprendizagens informais ou experienciais para Calvó e Gimonet (2013) seriam as bagagens de aprendizagens espontâneas e aleatórias que o convívio no trabalho, na escola ou no contato com outras pessoas produz. Para que essas aprendizagens sejam formativas devem se concretizar e serem comunicadas de forma oral ou escrita, mas refletida. Devem ser analisadas e questionadas para se estruturar de forma lógica, passando do particular para o geral, do concreto ao abstrato, do singular ao plural e ainda;

As experiências podem ser positivas, negativas, estruturadoras, perturbadoras, alienantes, libertadoras, mas sempre são significativas para as pessoas. Geralmente as experiências são formativas quando se coloca o estudante frente a uma realidade rica em dimensões afetivas, sociais, cognitivas. O trabalho é fonte importante de experiências pelo fato do saber fazer, mas tem que considerá-lo no espaço que lhe corresponde, isto é, como parte de um todo integral da pessoa que precisa, também, do saber ser, saber ter e saber estar (conviver). Por isso, deve-se considerar a experiência como fonte de saber que contribui em abrir novas perspectivas, criando modificações nas representações da pessoa sobre si mesma e sobre os demais. (CALVÓ e GIMONET, 2013, p.67)

Já o segundo processo são as aprendizagens não formais como as não reconhecidas pelos currículos, são adquiridas de forma paralela ao sistema, na vida educativa ou profissional, são adaptáveis às realidades e representam a primeira etapa para a formalização de um conhecimento.

Aprendizagens formais ou acadêmicas seria o terceiro tipo, são estruturadas segundo requisitos legais, possuem lógica organizada de acordo com o que se prevê no sistema de ensino, nos currículos nacionais e programas oficiais. Corresponde à ideia de fragmentação em disciplinas, com valores estruturais, conceptualização dos conhecimentos e construção dos saberes sistêmicos e ainda;

Sua eficiência está relativizada pela duração das aprendizagens, sua possível utilização e possibilidade de adaptação. Representam, sobretudo, uma forma de rejeição se não oferecem à pessoa uma aplicação que lhe permite apropriar-se delas e se não tem sentido ou significado para sua vida prática, afetiva, isto é, para sua realidade. (CALVÓ e GIMONET, 2013, p. 69)

A aprendizagem seria processo complexo que envolve o ser todo, em momento e contexto determinado produzindo conhecimento. A alternância caracteriza-se por ser capaz de se conectar, articular, associar, priorizar, construir, transferir informações, conhecimentos e saberes de acordo com o entendimento de Calvó e Gimonet (2013). Seria um itinerário em

movimento de ação-reflexão-ação com a ambição de permitir a aprendizagem contínua e científica, mas sem estar preso à escola, o aprendiz aprende fazendo e faz aprendendo.

Para Marirrodriaga (2013) a alternância é transformadora frente aos modelos de aprendizagens do tipo transmissivo de conhecimento, com instrumentos pedagógicos específicos que envolveriam os sujeitos em formação e que se apoiam em uma associação que favorece o conhecimento pela participação, pelo empoderamento.

O empoderamento favorecedor da consciência do coletivo e consequente desenvolvimento do indivíduo, e do seu meio, das relações entre todos e que coincide com os objetivos da UNESCO que citamos a seguir:

O desenvolvimento tem uma dimensão intensiva (refere-se não só a um aspecto da vida humana, senão a todos, dispostos em ordem hierárquica, segundo sua importância), e uma extensiva (que se refere a todos os seres humanos, sem exclusão de nenhum tipo). É um conceito metafísico enquanto se refere à conquista, por parte do ser humano, da plenitude de sua vocação.

Um homem desenvolvido é uma pessoa capaz de crescer em sua própria humanidade, que tem chegado a ser, em certo sentido, mais homem. O conceito de desenvolvimento pressupõe uma vocação para o ser humano. Nobre tarefa, a da educação: suscitar em cada pessoa, segundo suas convicções e com pleno respeito à sua liberdade, essa elevação do pensamento e o espírito universal a certa superação de si mesmo. (UNESCO, 1999)

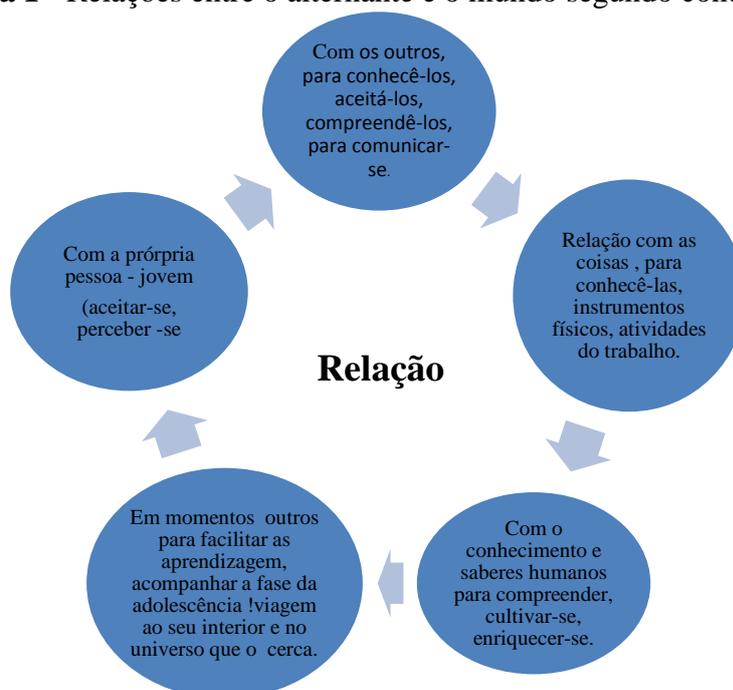
Entretanto na alternância a hierarquia de conhecimentos e graus de importância das aprendizagens não existiria, pois, todo saber e conhecimento que o indivíduo conquista e o utiliza para sua vocação, amadurecimento e crescimento são aprendizagens significativas para este sujeito.

Outra característica da alternância para Calvó e Gimonet (2013) é a de se trabalhar por projetos, projetos produtivos, do tipo aprender fazendo. O aprendiz exerceria suas responsabilidades no mundo produtivo, no comercial, no setor de serviços com projetos e problemas a se resolver. E a partir daí há a possibilidade de o jovem planejar, projetar, prever, desejar, querer e mobilizar a aprendizagem em função de suas forças e possibilidades e conforme as metas estabelecidas. O trabalho por projetos não seria um fim em si mesmo, mas instrumento e/ou atividade para motivar os estudantes, provocando situações de aprendizagens e ao mesmo tempo convertendo-se em projeto real. O trabalho por projeto pode ser aplicável no centro de formação por meio de atividades planejadas ao fim do objetivo proposto de desenvolvimento. Levando ao aprendiz do jovem aprendiz e ainda ser contributo para formar o profissional tanto na empresa, quanto no CFP e na escola e ser forma de estudo diferenciada.

Os autores citados concebem que poderia se criticar a priori essa visão da alternância como uma opção capitalista ou liberal produtivista, mas o fato de trabalhar por projetos pode permitir a construção não só do projeto pessoal, mas comunitário, associativo, transcendente, solidário e dessa forma fugir à lógica do capital.

Calvó e Gimonet (2013, p. 56) resumem a aprendizagem em alternância como “toda formação como o resultado de um processo de aprendizagens múltiplas, amplas e variadas que se faz ao longo do tempo, [...] aprendizagens são ao mesmo tempo saberes que implicam saber fazer, saber ser e conduzem ou engendram um saber projetar-se”. Representam uma interação permanente entre si, os outros e o trabalho, o fluxograma abaixo representa o que para os autores seriam os processos de aprendizagem e construção do conhecimento, as relações dos seres entre si de acordo com a formação em alternância:

Figura 1 - Relações entre o alternante e o mundo segundo concepções.



Fonte: (CALVÓ e GIMONET, 2013, p. 65)

A seguir vamos discorrer quais as principais implicações que as relações do alternante com o mundo e o espaço que o cerca. Como as relações favoreceriam o aprendizado em alternância possibilitando a interação dos atores e parceiros, propiciando a construção das relações de aprendizagem, mostrando-se se como sistema facilitador do conhecimento mútuo e favorecendo o espaço de conhecimento.

4.5 Relações Humanas na Alternância

O aspecto da colaboração entre os indivíduos é um componente do sistema relacional, e está presente na alternância estabelecendo uma rede de relações, segundo os espaços e os envolvidos no processo de formação: família, trabalho, empresa, comunidade. As relações humanas e as relações interpessoais seriam a base das formações em alternância conforme Calvó e Gimonet (2013). Essas relações ocorrem em toda a vida e especialmente no período da pré-adolescência ou adolescência. Período complexo para a família, pois não é fácil ver sua criança crescendo. Já para a escola esse período apresenta muitas dificuldades de disciplina e para a empresa o jovem não é reconhecido como pessoa “responsável”, então a colaboração e manter o diálogo são condições importantes para o equilíbrio emocional do jovem.

A pedagogia da alternância implica a participação dos pais, fazendo-os interagir na formação do jovem por meio dos instrumentos: o diário de bordo²¹, o livro ata, a caderneta escolar, o portfólio²² de aprendizagem do jovem aprendiz. A alternância facilita as relações humanas, a integração e a participação do jovem em sua família em comunidade, no trabalho com o desenvolvimento progressivo e a conquista de espaços de autonomia que o jovem vai construindo pela aprendizagem.

A relação orientador-aprendiz não tem lugar na alternância. Não no sentido de o orientador detentor do conhecimento e aprendiz receptor do mesmo, relação mais condizente com a educação bancária. A relação entre o orientador de curso e aprendiz é de acompanhamento em relação à complexidade da ação educativa do projeto da pessoa em formação.

Para Vasconcelos (2012) a relação humana como processo de compreensão subjetiva dos elementos de formação para atingir o objetivo da aprendizagem passa pelos elementos seguintes:

Qualquer que seja a prática de ensino-aprendizagem, temos três dimensões básicas do processo de conhecimento das quais não se tem como fugir. São elementos que

²¹ Diário de bordo é uma pasta da turma de aprendizagem Profissional e Comercial com ficha de informações dos jovens aprendizes, com dados pessoais, contratuais e disciplinares.

²² Portfólio instrumento do processo didático para verificação de trabalho da avaliação formativa. Instrumento que sintetiza a o projeto educativo, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno. Permite analisar, avaliar, executar e apresentar produções resultantes de atividades desenvolvidas, onde o jovem aprendiz pode expor suas habilidades, fazer reflexões, leituras, desde projetos, demonstrando sua evolução, suas competências, suas habilidades e possibilita ampliar a visão reconceitualizando o aprendizado de acordo com ALVARENGA, G. M. Portfólio: O que é e para que serve? [Editorial]. Olho mágico, v. 8, n.1 jan./abr.2001. Disponível em: <http://www.uel.br/ccs/olhomagico/v8n1/portfol.htm>. Acesso em: 06 de set.2016.

devem ser trabalhados, qualquer que seja o tipo de organização desse processo. O primeiro elemento é o que nós chamamos de Mobilização para a Aprendizagem, o desejo de conhecer, a motivação, a curiosidade, a busca pelo conhecimento. O segundo elemento é o que nós chamamos de Construção do Conhecimento, que é a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Para conhecer é preciso agir, seja a ação motora e/ou perceptiva e/ou reflexiva. E a terceira dimensão do processo de aprendizagem é a Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento: enquanto o sujeito não expressar, não incorporar na linguagem ou em alguma prática efetiva aquele conhecimento que ele está adquirindo, o ciclo não se completa. (VASCONCELLOS, 2012, p 01).

Em síntese a relação entre os sujeitos envolvidos favorece a aprendizagem e representa elemento intrínseco da alternância. Calvó e Gimonet (2013) dizem que nossos sistemas educativos estão defasados, anacrônicos²³ e limitados. Uma condição do funcionamento do sistema da alternância reside no conhecimento mútuo e na interação dos atores (parceiros) que devem encontrar-se para conhecerem-se.

A formação para o trabalho em equipe é um requisito para a instituição da alternância. Apontam caminhos para que a relação humana aconteça. Esses caminhos podem ser facilitados por meio dos instrumentais como visitas técnicas, reuniões com os formadores e pais, orientadores de curso, formadores e tutores da empresa, meios de coleta de informação como internet, palestras, seminários entre outras formas de se buscar solução aos problemas e desafios do trabalho.

4.6 Formação em Alternância como Dispositivo de Profissionalização

A formação profissional enquanto processo que tem a concepção de formar adultos e jovens para o exercício de uma atividade de trabalho e para a vida, está diretamente relacionada à questão da relação formação trabalho, por ser considerada um dispositivo de profissionalização de acordo com Cabrito (1994) e Wittorski (2014).

E como dispositivo de profissionalização a alternância pretende promover a articulação entre o ato de trabalho e a de formação e integrar no movimento de ação na experiência do trabalho, a prática profissional e a prática simulada.

Esta pesquisa trata especialmente de dificuldades ou ausência de articulação entre as atividades de aprendizagem e as práticas e o que o jovem aprendiz realiza no trabalho. A hipótese levantada trata-se da existência ou não de comunicação entre os espaços e tempos de

23 Segundo os autores anacrônicos, pois “Os sistemas de aprendizagem que estão sendo aplicados na educação atual foram criados no século passado, épocas com características economicistas precisas: a industrialização e o produtivismo”.

formação do jovem aprendiz. E passa ainda pela dificuldade do jovem aprendiz em aplicar o que aprende no trabalho progredindo seu desenvolvimento profissional. Utilizando as aprendizagens do local de formação no local de trabalho em perspectiva de continuidade.

Para o autor Wittorski (2014) a comunicação que encadeia o processo de transferência deve ser considerada como um processo de construção de competências do jovem. Ao que nos propomos tratar de aprendizagens. Por sua vez identificar quais seriam os dispositivos de profissionalização que trazem ao contexto de formação as práticas eficazes seria o desafio em questão. Para o autor a concepção iterativa das relações formação e trabalho é que contariam.

Interação compreendida como susceptível de pensar local e situação de trabalho como local e situação de formação e local e situação de formação como local e situação de trabalho. E o jovem é convidado a ter postura reflexiva retrospectiva em relação às suas ações, transformando-a em experiência. Os saberes não se dividiriam mais em teóricos e práticos, mas saberes na ação.

Vale a pena distinguir o que se difere para Wittorski como formação profissional e formação profissionalizante, para ele:

Uma "formação profissional" forma seu público para ferramentas, métodos, técnicas úteis para agir. A oferta de formação se incumbe de propor situações de aprendizado susceptíveis de facilitar o desenvolvimento de aprendizagens metodológicas e técnicas, permitindo aos estagiários a aquisição progressiva de saberes, mas igualmente os métodos de trabalho que permitem "tratar" eficazmente as situações profissionais que lhes serão propostas no exercício cotidiano de sua atividade futura²⁴.

Diferentemente disto, diríamos que uma "formação profissionalizante" certamente forma para o manuseio de instrumentos, técnicas... necessárias para agir no exercício cotidiano do ofício, mas essa transmissão se realiza tendo como referência as condutas profissionais consideradas legítimas pelo grupo profissional. Uma formação profissionalizante tem, portanto, como desafio a construção identitária, a relação com o ofício em relação com a identidade coletiva. Ela necessita da constituição prévia ou simultânea de um grupo profissional capaz de manter um discurso sobre as "boas práticas". (WITTORSKI, 2014, p. 06)

24 Poderíamos dizer que as aprendizagens visadas são, naturalmente, da ordem de saberes teóricos e científicos, mas igualmente de **saberes de ação ou práticos** na medida em que trata de enunciados referentes a modos de fazer considerados **eficazes**. (o critério de validação é de fato, o de uma eficácia da ação (Wittorski, 2007).

Uma falha na alternância enquanto sistema de formação profissionalizante, para Wittorski (2014, p. 15) pode ocasionar ‘decalagens’²⁵ de temporalidades e de ritmos dos meios de trabalho, de formação e dos tempos e ritmos dos alternantes. Essas decalagens seriam rupturas na programação das atividades entre trabalho e formação e que não permitiriam ao alternante ‘re-sincronizar’ ou explicar e analisar as práticas, o que o autor sugere ser o ‘debriefing’ que seriam oportunidades de tratar essas questões.

Esse ‘debriefing’ se assemelha ao ‘feedback’, termo utilizado no programa de aprendizagem profissional pesquisado como o ‘parecer’, o ‘retorno’ no processo de aprendizagem que o plano de curso prevê tanto do orientador de curso ao jovem aprendiz quanto do próprio jovem aprendiz ao seu próprio aprendizado. A auto avaliação da aprendizagem é momento de reflexão e de relatar no portfólio do jovem aprendiz a experiência sobre a atividade. “Debriefing” e “feedback” se assemelham e tratam-se do mesmo instrumento no processo de formação.

Discutir os efeitos da formação profissional em Wittorski (2014, p. 18) poderia favorecer o deslocamento progressivo da responsabilização da formação para o da atividade profissional, instituindo-o como “estabelecimento formador”. O autor considera importante que “o ambiente de trabalho seja amplamente formador e que ele sustente essa dinâmica: noção de estabelecimento formador e a função formadora compartilhada”.

Esse seria um dos desafios da profissionalização em alternância o de reconhecer os meios de trabalho (o estabelecimento escolar, a empresa...) para que sejam progressivamente espaços formadores, no sentido de que eles integrem ao seu funcionamento uma preocupação com a formação, com as práticas profissionais, com a tutoria que compartilha e gerencia saberes, que oportuniza o “debriefing”. Dispositivo favorecedor da formação e que a torna mais aberta e descentralizada, mais próxima à realidade e que observa as inovações sociais e da área de atuação.

Em síntese, para a alternância a adesão dos atores ao projeto de formação e ao processo de desenvolvimento de práticas e aprendizagens passa pela produção de ferramentas de uns para uso de outros “frequentemente pelo meio da formação para meio do trabalho” conforme Wittorski (2014, p. 23). E também de momentos de construção em comum, de todos os atores das ferramentas de exame das necessidades, de avaliação, de exercício de

²⁵ O termo decalagens poderia ser entendido como distúrbio e disfunção.

análise das especificidades das atividades profissionais e das concepções de formação e do trabalho, e de um “referencial comum” entre todos os atores envolvidos.

4.7 Modalidades e formas assumidas pela Alternância

O estudo das classificações dos tipos e das modalidades de alternância apresentam alguns pontos em comum nas suas análises, nas características do ensino e na forma de catalogá-los, mas muitas são as subdivisões de acordo com os autores.

Observa-se nas classificações que os tipos apresentam diferenças quanto às práticas e quanto à integração pedagógica do conhecimento. Essa compatibilização do conhecimento seria fruto do trabalho e também da escola e apresenta-se ora classificado sob a organização pedagógica, cognitiva, relacional e ora conforme as práticas de atividades associadas, dissociadas e também subsequentes. Existem múltiplas concepções e práticas da alternância, modos de organização e discursos a ela relacionados de acordo com Rodrigues (2008). A seguir se faz uma breve apresentação das principais características e tipos de formação em alternância.

Girod de l’Ain e Y. Bernard (1975) apud Rodrigues (2008) classificam a alternância em *interna e externa*²⁶; esta última tem o objetivo de dar às pessoas possibilidade de formação pelo estudo aumentando a população de jovens e adultos que estão em experiência no trabalho voltada para a profissionalização como nos cursos noturnos, antes do curso universitário. Seria para os autores o processo de compatibilizar os estudos com o trabalho sem haver ligação entre as atividades, entre a escola e o trabalho. Já a alternância interna seria colocar períodos de trabalho durante os estudos e vice-versa, sem se procurar articular as atividades.

Lerbet (1995, p. 146) classifica a alternância sob o ponto de vista do ritmo das atividades como rítmica, inversibilidade e reversibilidade. A alternância rítmica seria quando as tarefas educativas são contínuas em que as tarefas são colocadas em subsequência, mas sem relação entre elas. As atividades do trabalho são apenas sequência contínua sem conexão com as atividades da escola.

A alternância inversibilidade seria a justaposição das atividades, há continuidade das atividades e o aprendiz utiliza a experiência e apoia-se sobre ela para agir e resolver um

²⁶ Grifo nosso

desafio, um problema, mas sem que reflita e sem que haja o processamento do conhecimento de forma casada, refletida e conjunta. Haveria uma ação e uma retroação do que se aprendeu formando uma reflexão-síntese, como sistema de troca de informações entre o agir e o aprender. Não há o casamento cognitivo integrado entre as ações e aprendizado.

Na alternância reversibilidade o aprendiz gerencia a prática educativa e laboral com a cognição e os recursos que possui e atua como ator de seu processo de conhecimento. A abordagem cognitiva desenvolve a autonomia na gestão na formação do aprendiz com suas próprias possibilidades e realiza o registro de recursos para a consolidação da aprendizagem. A alternância possui a especialidade de utilizar os registros de aprendizagem para tornar-se conforme palavras do autor “educativamente fértil”.

Outra classificação conforme Malglaive (1993) apud Rodrigues (2008) seria a falsa alternância, aproximada e real. A falsa alternância teria como modo de organização a colocação de estágios no percurso da formação, considerada falsa por não conectar a formação teórica e a prática, alternando apenas os períodos de teoria e prática.

A alternância aproximada organiza e vincula os tempos de formação num conjunto coerente ao meio externo, este considerado como lugar de estágio, onde os estudantes se preparam e observam a realidade profissional que escolheram e aprendem com a prática externa ao local de formação.

Já a alternância real visa formar o sujeito globalmente, a teoria e a prática são concomitantes. O aprendiz elabora o seu projeto pedagógico, executa-o e reflete sobre os passos que executou. Há uma lógica de interações e possibilidades de transformações do meio e dos agentes. A modalidade trabalha com projetos, permite abertura de sentidos e possibilidades para os aprendizes, essa estrutura de trabalho com projetos não é comumente trabalhada no ensino clássico, então essa alternância real se distancia do ensino tradicional por aproximar teoria e prática e dar sentido ao que se aprende.

A UNEFAB²⁷ (1999) classifica a alternância em três tipos: alternância dissociativa, associativa e integrativa ou integrada. No primeiro tipo, a alternância dissociativa concebe a organização do trabalho e do estudo ocorrendo em momentos desvinculados na formação. Se o estudo ocorre no início do curso o trabalho seria após esse período de estudo, com tempos e

²⁷ União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, entidade brasileira que representa as diversas EFA's e CEFFA's que trabalham a alternância no meio sócio profissional rural e voltada para aprendizagens do campo.

aprendizados diferentes e não inseridos dentro do curso formando um todo. Já no segundo tipo, a alternância associativa possuiria algumas atividades práticas presentes no processo formativo. As relações entre trabalho e estudo são em momentos desvinculados, diferenciados, mas reconhece-se o valor formativo do trabalho. Já na alternância integrativa ou integrada o trabalho e estudo são interligados de forma que a interação na formação ocorre de forma orgânica e pedagogicamente organizada. O cronograma é único entre trabalho e estudo e o aprendizado ocorre em ambos os espaços.

Outra modalidade ou tipo de alternância segundo Antoine e Al (1988) apud Rodrigues (2008) é classificação da alternância em justaposição, complementaridade e em articulação. Na alternância justaposição as atividades são em períodos entre o trabalho e o estudo de um ofício, sem relação entre o que se ensina na escola e o que se realiza no trabalho. Na alternância complementaridade há de acordo com o autor dois tempos de aprendizagens em processo que acontece primeiro na escola e depois na empresa. Os conteúdos não são casados no processo pedagógico. Os dois tempos de aprendizagem são contínuos durante a formação, porém são planejados independentemente, sem uma coordenação e relação entre eles, o que fragiliza o todo. Seria uma complementaridade de aprendizado. O que não se aprendeu na escola teria uma segunda chance de aprendizagem. Na alternância articulação o processo de cooperação entre a escola e o trabalho existe e trata-se de uma só organização em tempos distintos.

De acordo com Meirieu (1995) apud Rodrigues (2008) a alternância pode ser também de três tipos: implícita, aleatória e interativa, classificações existentes no contexto da formação profissional francesa. A articulação dos conhecimentos da escola e do trabalho não é organizada na alternância implícita. Os próprios sujeitos naturalizariam o aprendizado, aplicam os conhecimentos formais da escola ao que realiza e constrói na sociedade e no trabalho, separando o conhecimento útil do que não se precisa no trabalho implicitamente. A aleatória é organizada em torno de duas atividades em que uma seria centrada na formação e outra na produção, sem se relacionarem e sem ter algum tipo de estrutura pedagógica comum. O desempenho do aprendiz pode ser bom no trabalho e nem tanto na escola, não haveria eixo comum organizado em torno das atividades. A alternância interativa é o processo de aplicar o conhecimento para se resolver um problema, a prática desenvolveria no aprendiz a capacidade de tratar o problema e aplicar o conhecimento. O aprendizado seria um ir e vir, um movimento contínuo e o aprendiz investiria o conhecimento da escola para resolver os

“problemas” ou “obstáculos” nas palavras do autor. O que muito se aproxima da vida profissional real, pois desafios, obstáculos são resolvidos a todo tempo pelo trabalhador.

Bourgeon (1984, p. 35) classifica os tipos de alternância em justapositiva, associativa e copulativa. Na alternância justapositiva os períodos não seriam conectados e há diferentes atividades desenvolvidas no trabalho e na escola. Os tempos de aprendizagem não são ligados, são independentes. Reconhece-se o trabalho como formativo, mas sem conexão com a escola que tem papel definido e limitado ao pedagógico. A alternância associativa seria uma forma de somar às atividades de formação geral à parte técnica ou profissional, mas não ocorreria neste tipo uma integração articulada pedagogicamente. O processo de interação das atividades formativas é associado, mas descontínuo, com uma relação de adição o que torna precária a harmonização da formação que não integra de forma total o pedagógico ao laboral. Já a alternância copulativa não é apenas sucessão de tempos teóricos aos práticos, mas os meios sócios profissionais e escolares são integrados em uma unidade de tempo formativo. Não há somente sucessão de tempos teóricos e práticos, mas atividades organizadas num processo de intervenção no campo educacional e no campo laboral com os próprios agentes intervindo nas estratégias e situações de aprendizagem em alternância.

Os diversos tipos e denominações de alternância que se apresentam possuem assim elemento comum característico que se resume em perseguir o constante propósito de contribuir para o desenvolvimento do jovem com conhecimentos consolidados, organizados e assimilados de forma consistente.

De acordo com Lerbet (1995) apud Rodrigues (2008) a formação em alternância possui características que permitem agrupar alguns de seus tipos, conforme a forma que se organizam. Os tipos: externa, falsa, dissociativa, por justaposição, implícita e rítmica têm em comum o fato de não articularem teoria e a prática, com períodos separados entre as atividades de formação e as do trabalho, com aprendizagens não relacionadas e independentes. São de acordo com o autor semelhantes à classificação das alternâncias justapositiva de Bourgeon (1984) em que períodos não são organizados nem conectados e com diferentes atividades desenvolvidas no trabalho e na escola.

Já os tipos de alternâncias aproximada, complementaridade, aleatória e inversibilidade possuiriam características que se aproximaria com a alternância associativa de acordo com Lerbet (1995). Uma vez que a alternância associativa possui uma organização em que o meio escolar e o do trabalho possuem atividades de formação geral e atividades técnicas ou

profissionais que se somam, mas não ocorreria neste tipo uma integração articulada entre si pedagogicamente das atividades.

E os tipos de alternância real, articulação, integração e reversibilidade seriam aproximações do tipo proposto por Bourgeon (1984) como a alternância integrativa. A forma verdadeira de organização e união de tempos formativos para o autor é a que permite a formação articulada, interativa, orgânica e avançada das atividades aos jovens. Pois as aprendizagens se consolidariam sem dissociar o conhecimento da prática. O saber é utilizado para resolver questões da escola, do meio sócio profissional, pessoal, coletivo, etc. O saber é intrínseco à pessoa e à formação integral do alternante.

A Tabela 4 expõe as características segundo Lerbet (1995) e Bourgeon (1984) apud Rodrigues (2008):

Tabela 4 – Apresentação das classificações da alternância.

Alternância Justapositiva	Alternância Associativa	Alternância Integrativa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola e trabalho com atividades desenvolvidas justapostas. ▪ Aprendizizes desenvolvem atividades em um meio e o outro não como proposta da alternância, mas por organização de tempos e trabalhos diferentes. ▪ Escola e trabalho sem relação pedagógica e formulação curricular comum. ▪ Aprendizagens compartimentadas e não sequenciais. ▪ Objetivo da formação seria especialmente a certificação ou qualificação formal apenas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola é a instituição central na formação. As atividades no trabalho são monitoradas por tutores. ▪ Atividades no meio laboral são pensadas como situações formadoras e a escola possui modelos de formação como os da escola convencional. ▪ A polarização da teoria e prática é observada pelos aprendizizes e a formação associada não é nítida. ▪ Situações de aprendizagem simuladas sem conexão real com o trabalho e são apenas exemplificativas. ▪ A formação em alternância é burocrática e os processos de formação formais e não reais. ▪ A certificação é a finalidade para a qual as instituições de formação e de trabalho se orientam. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola e empresa constroem o percurso formativo juntas. ▪ A formação possui projetos que levam em conta o trabalho e escola como dimensões formativas. ▪ O aprendiz é o foco da formação. As atividades são interdisciplinares e o trabalho em equipe assegura a relação tanto na escola como no ambiente de trabalho. ▪ Situações de aprendizagem real com desafios do trabalho resolvidos na escola e desafios da escola resolvidos no trabalho. ▪ Conhecimentos teóricos e práticos subsidiam a aprendizagem que é integrada e relacionada. ▪ Orientadores de curso e os tutores do trabalho, são implicados e corresponsáveis pela

		formação. ▪ Objetivo de eficiência e eficácia na formação, tanto da escola como da empresa.
--	--	--

Fonte: Dados coletados conforme pesquisa de Rodrigues (2008)

A alternância integrativa possui um modo de organização mais elaborado, orgânico e articulado entre a instituição de formação e a instituição de trabalho. As atividades teóricas e práticas são experiências integradas igualmente, com diálogo entre situações reais e situações de formação, de desenvolvimento e de aperfeiçoamento do conhecimento correlacionado. Há o compartilhamento de responsabilidades comuns no meio sócio profissional e produtivo com o meio escolar, ambos comprometidos no processo de formação.

A partir da análise dos tipos e características de formação em alternância, apresentaremos o programa de aprendizagem profissional no CFP comercial pesquisado e a partir das observações e sínteses de análise iremos apresentar na conclusão se o modelo de formação dos jovens aprendizes se aproximaria de algum dos tipos de alternância expostos.

5 O JOVEM E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

“O reconhecimento de aprendizagens baseia-se em duas ideias muito simples: há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na ação, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas [...]; estes saberes, assim adquiridos, procuram o seu reconhecimento na formação ou no emprego, sendo que as necessidades de saberes são tão grandes que nenhum deles pode ser negligenciado, seja qual for a sua origem.”
ALCOFORADO (2008)

5.1 Dimensão Formativa do Trabalho

Os jovens possuem sonhos e expressam visões idealizadas em possuir um trabalho bem cedo em suas vidas. Eles subestimam a importância da escola e supervalorizam a experiência, os saberes e o “*savoir faire*” adquiridos no mundo do trabalho, acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitua a “verdadeira escola”, de acordo com Manfredi (2002).

Uma das variáveis estruturantes sociais é o trabalho e tentar compreender esse elemento social e clarificar o significado e sentido do trabalho como dispositivo formativo para os jovens é o que este capítulo modestamente propõe, amparando nas abordagens das entrevistas realizadas nos discursos dos jovens aprendizes e também pelas observações da pesquisa e no referencial teórico bibliográfico que desenvolveremos.

Haveria por parte do meio sócio produtivo, nos supervisores e tutores dos jovens na empresa um discurso que relata o objetivo que constitua preparar o jovem para o trabalho e no trabalho? E o jovem concebe o trabalho como espaço formativo? As narrativas dos jovens contemplam aprendizagens formativas no trabalho? Ou o jovem estaria ocupando o espaço de trabalho como mão de obra barata e sem lograr êxito na aprendizagem e formação no ambiente de trabalho, sendo apenas mais uma peça na configuração e contexto do capital?

Essas perguntas nos levarão a elaborar e discutir um dos objetivos da pesquisa, qual seja, discutir as percepções do jovem aprendiz sobre o trabalho como espaço formativo e as contribuições da alternância no Programa de aprendizagem e inserção no trabalho.

Por outro lado, investigar e adentrar na multiplicidade de sentidos que o trabalho possui, sem, contudo ter a pretensão de esgotá-lo será a proposta, além de entender se para o jovem o trabalho ainda possuiria o sentido de uma atividade importante e transformadora em suas vidas. Enfim o trabalho e a formação profissional possuiria dimensão formativa para a cultura jovem no contexto da inserção no primeiro emprego?

O trabalho pode ser apontado como uma das dimensões mais significativas na vida dos jovens, assim como o lazer, a formação, profissão, família, religião, esporte entre outros. O trabalho apresenta-se como espaço importante para a formação, sociabilidade e estruturação das identidades individuais e coletivas de acordo com Abramo (1994).

Originalmente o termo trabalho segundo dicionário etimológico²⁸ deriva da palavra latina *Tripalium* e designa um objeto como instrumento de tortura, composto de três paus com sentido na antiguidade de martírio e de padecimento. O termo poderia ser utilizado “tanto para ocupar-se de atividades manuais quanto ser instrumento de tortura por não cumprir atividades determinadas como tarefa.” (SOUZA, 2013, p. 8)

Na língua francesa o primeiro sentido da palavra advém do século XVI e seria o esforço suportado pela mulher durante a ação do parto associado ao ato de sofrimento e de criação, nos diz Méda (1999, p. 25).

Por influência do cristianismo e judaísmo, na antiguidade o trabalho era uma possibilidade de continuar a obra criadora de Deus “... o senhor Deus tomou o homem e o colocou no paraíso de delícias para que o cultivasse e guardasse...” (Gen. 2:15). Com o pecado original o homem teria sido condenado a trabalhar para remir o pecado e resguardar a dignidade que perdera diante de Deus e é visto como castigo “Porque deste ouvido à voz de tua mulher, comeste da árvore, de que eu tinha te ordenado que não comesses, a terra será maldita por tua causa; tirarás dela o sustento com trabalhos penosos, todos os dias da tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o pão com o suor do teu rosto até que voltes à terra, de que fosse tomado; porque tu és pó, e em pó te hás de tornar”.²⁹

Na idade antiga, a nobreza e o clero abastados levavam uma vida de costumes requintados e atividades não ligadas ao trabalho. Trabalho nessa época era entendido como atividades manuais. Este era visto como penitência para o pecado, uma forma de servir a Deus que distanciava o homem da luxúria e do ócio, conforme Carmo (1996). Dentre as várias visões do trabalho, a igreja o valorizava na medida em que contribuía para o cansaço do corpo e pureza da mente, afastando pessoas da preguiça e do ócio que as levava a pecar. O trabalho seria um meio de salvação, uma penitência. Conforme Carmo (1996) “o catolicismo ao

²⁸ Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.

²⁹ Trecho da Bíblia sagrada, Livro Gênesis

considerar riqueza e pobreza como dons de Deus apregoava sua ideologia e postergava a igualdade dos homens para o futuro reino divino”.

O protestantismo deu novo sentido ao trabalho, Max Weber interpretou sociologicamente a ética protestante e os princípios que ligavam a esfera religiosa e o desenvolvimento do capitalismo, reforçado pelo trabalho. A conduta do trabalho reforçaria a fé que leva ao enriquecimento, não condenável por Deus, pois quando se subtrai do “trabalho” o necessário para subsistência pessoal o restante poupado é reinvestido e a ascensão seria o êxito não condenável. Assim o trabalho constituiu-se a finalidade da vida e o que é produto dele seria uma riqueza não condenável como nos fala Carmo (1996).

A sociedade capitalista industrial caminhou no sentido de considerar o trabalho como fonte de criação na vida humana e de empregar o termo para múltiplas ações que realizamos. Os alunos usam o termo para fazer uma tarefa designada pelo professor, os intelectuais para contemplarem e elaborar teorias, pensar e produzir o trabalho, a reflexão passa a ser concebida como uma ação de trabalhar. Em contrapartida o Estado já considerou condutas de não trabalho, como exemplo a “ociosidade”, como delito, como se podia ver nos Códigos Penais a tipificação de “vadiagem” tida como crime. Os trabalhos forçados nas prisões são exemplos de trabalho como castigo e que passou a se constituir como elemento valorizado e também socializador em nossa cultura a partir das aceções do Estado, segundo Carmo (1996).

Já na concepção acadêmica da escola das relações humanas no contexto moderno, se utilizou das teorias da psicologia e sociologia em grupo para desenvolver estudos, técnicas e métodos para motivar os trabalhadores ao trabalho, visando produzirem mais, faltarem menos e incorporarem o sentido de realização pelo trabalho como objeto de satisfação pessoal. Sociólogos, educadores, psicólogos e outras áreas se interessam pelo trabalho como elemento educativo, profissionalizador, socializador e formativo do homem.

Outra instituição que concebe o trabalho como possibilidade de o ser humano construir a si mesmo e marcar sua existência no mundo é a escola. Ela prepara currículos com finalidade de formar e conformar pessoas para o trabalho. Para Enguita (1989) preparam indivíduos para aceitar e incorporar-se sem muitas fricções às relações de produção, formam mão de obra acrítica e disciplinada atendendo ao capital que precisa de um grande contingente de pessoas para o exército industrial de reserva e lançar mão quando do aumento da produção. A formação do trabalhador teria o viés funcionalista de acordo com o pensamento do autor.

Na instituição família há o orgulho quando o filho começa a trabalhar e adquire a possibilidade de contribuir com a renda para a família, nos estratos sociais mais baixos, quanto mais cedo começa a trabalhar, acredita-se que maiores são as chances de ser bem-sucedido. Entretanto há de se considerar que pode levar a abandonar por vezes a escola e a perspectiva de carreira uma vez que o trabalho ocupa tempo e disposição física da pessoa. Conforme Carmo (1996) o trabalho do menor é visto como preparação para o futuro, no que tange à disciplina exigida para se tornar cidadão honesto.

Enfim se observa o trabalho como elemento de exaltação, admiração e prestígio nas relações sociais. Ele goza de prestígio, sem dúvida entre os trabalhadores, isso explica o fato de ser o dia primeiro de maio, o dia em que se comemora o dia do trabalho no mundo todo.

5.2 Mudanças no Mundo do Trabalho

5.2.1 Trabalho inserido no processo de humanização na configuração moderna

O termo trabalho possuiu na filosofia o sentido de justificação de papéis e Platão na sociedade idealizada na República³⁰ reconhece que a divisão do trabalho traria benefícios à sociedade. Para o filósofo os homens seriam diferentes por natureza, a alguns como ao escravo caberia realizar tarefas necessárias à manutenção da cidade e aos cidadãos, as prerrogativas políticas e sociais. A contemplação como caminho e fonte da verdade justificaria a necessidade do ócio e tempo livre para a reflexão e exercício espiritual segundo Carmo (1996).

Nas economias de subsistência a produção era para satisfazer a gama limitada de necessidades. O trabalho era indissociável de seus fins e persegue a finalidade imediata de sobrevivência. O trabalhador seria quem decide o que, como, quando e a que ritmo produzir, eles controlavam seu processo de trabalho nos diz Enguita (1989).

As corporações de ofício surgem, como base das futuras categorias sócio profissionais, e houve a separação entre o trabalho manual e o intelectual ampliando o desenvolvimento da manufatura e da indústria então nascem as primeiras noções de profissões e especializações profissionais como o ferreiro, o mecânico, o comerciante.

³⁰ Diálogos de maturidade de Platão (escrito provavelmente entre 387 a.C. e 368 a.C.).

A concepção do trabalho e compreensão como hoje o entendemos desenvolveu-se nos séculos XVI a XIX com a instalação das relações capitalistas de produção de acordo com Méda (1999). A partir da Revolução Industrial as pessoas tornaram-se “submissas às Leis impostas pelas fábricas, ocorrendo o controle de suas vidas privadas” como afirmam Ribeiro e Léda, (2004). A liberdade não é mais absoluta ao trabalhador como nas economias de subsistência, mas relativa à realidade que o rodeia.

Já em Marx (1977, p. 323) o trabalho adquire centralidade é compreendido como “toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência”. Para o autor a nobreza e dignidade do trabalho são centrais na constituição humana e “o homem se faz homem pelo trabalho” de acordo com Souza (2010, p. 11). Há mediação entre o homem e a natureza: domando-a conforme seu desejo, visa a extrair dela os itens necessários à subsistência e para a sociedade. Realizando essa atividade, o homem se transforma e se auto produz, ao se relacionar com outros homens estabelece a base das relações sociais com a realização da atividade trabalho.

Na formulação Marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social. É uma capacidade humana de tornar a subjetivação real e efetuar mudança pela capacidade de agir e objetivar o natural. De acordo com Marx (1977, p. 325) o trabalho é um processo de relação entre o homem e natureza, em que o homem ao transformá-la, o faz a si também evidenciando o caráter formador e humanizador, modificador das relações sociais, como se pode deduzir do trecho:

Concebemos o trabalho sob a forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações que recordam as do tecedor, e uma abelha envergonharia, pela construção dos favos de sua colméia, mais de um mestre pedreiro. Mas o que distingue vantajosamente o pior mestre pedreiro da melhor abelha é que o primeiro projetou a colméia em sua cabeça antes de construí-la na cera. Ao consumir-se o processo de trabalho surge um resultado que antes de seu começo já existia na imaginação do operário. Ou seja, idealmente. O operário não apenas efetua uma mudança de forma do natural; no natural, ao mesmo tempo, efetiva seu próprio objetivo, objetivo que ele sabe que determina como lei, o modo e forma de seu agir e ao qual tem que subordinar sua vontade. (MARX, 1977, p. 216)

A sociologia marxista e a clássica compartilham a visão de que o trabalho constitui na sociedade moderna dimensão central na vida das pessoas como “sociedade do trabalho” e esse conceito se refere a “eterna necessidade natural da vida social” Marx (1977). O modelo de sociedade gananciosa e preocupada com o trabalho seria movido pela racionalidade e constitui as abordagens metodológicas dos maiores teóricos da educação e os sociais, mas eles não negam a dimensão formativa do trabalho. Os processos de pauperização, alienação,

racionalização e formas de organizar e desorganizar a vida social, escolar, econômica, política e até cultural são intrínsecas ao trabalho e suas contradições, de acordo com Offe (1989, p. 5).

A história da realização do ser social objetiva-se por meio da produção e reprodução da sua existência, do conhecimento, das relações sociais que se efetiva pelo trabalho. Este por sua vez, desenvolve-se pelos laços de cooperação social existentes no processo de produção material. Enfim o ato de conhecer, formar, produzir e reproduzir a vida humana realiza-se por meio do trabalho. Para Antunes (2008) “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas.” Para o autor, pode-se falar racionalmente do ser social tão somente quando se compreende sua gênese sua separação da base originária, sua emancipação e formação enquanto homem que estão fundadas no trabalho.

A subsunção do trabalho ao capital se consolidou na fase da maquinaria. A produção em massa de mercadorias a partir de uma produção homogeneizada e verticalizada vigorou na indústria ao longo do século XX pelo binômio Taylorismo e Fordismo, racionalizou a mão de obra, reduziu tempos e ritmos de trabalho e intensificou as formas de exploração do trabalho. Mesclou-se a produção em série de Fordista para o cronômetro taylorista apropriando-se do *savoir faire* do trabalho, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário e reduzindo a ação mecânica e repetitiva segundo Antunes (1999).

O trabalho foi pensado e estruturado como princípio educativo com o processo de industrialização, quando o conhecimento científico necessário para a indústria foi percebido como fruto da articulação entre atividades práticas e os estudos teóricos, nos diz Nosella (2013). Daí surge a formação para o trabalho moderno com a perspectiva funcionalista com o objetivo de capacitar as gerações mais novas a transformar a natureza de forma científica. Às instituições escolares coube o papel de desenvolver atividades didáticas de aprendizagem visando atingir esse objetivo geral.

Para Antunes (2008) haveria uma nova forma de ser do trabalho no capitalismo contemporâneo. Para ele, “em verdade, o sistema de metabolismo social do capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho

parcial ou "part time" ³¹, terceirizado, dos trabalhadores hifenizados que se encontra em explosiva expansão em todo o mundo produtivo e de serviços.”.

Poderíamos entender o termo hifenizado como o processo do trabalhador jovem não estar sendo integrado ao meio social e educativo para se formar integralmente como ser emancipado. Na entrevista o jovem aprendiz não concebe escola e trabalho como espaços formativos, narra com desprestígio a escola, mas o trabalho passa a ser para ele uma alternativa de aprendizagem, de formação, uma certeza e segurança, quanto à efetivação e integração do jovem trabalhador:

Para mim esse emprego foi ótimo, pois não estou indo bem na escola, então minha mãe disse que tenho de trabalhar, porque ela diz: “quem não gosta de estudar tem de trabalhar se não vira marginal”. Eu não tenho pai, então vou ter de assumir a casa daqui uns tempos. Eu não gosto do curso no SENAC, tem muitas regras e projetos, mas vou ganhar o certificado que pode comprovar que já tenho profissão. Mas eu prefiro o trabalho na loja, *lá aprendo muito mais coisas*. Aqui paga pouco, mas é divertido, fico no estoque, reponho na loja, atendo uns clientes e o tempo passa rápido, acho que vou querer continuar aqui se eles me contratarem. O gerente gosta de mim, mas com essa crise, não sei se vão me contratar, mas sou novo e posso ir tentando um emprego melhor em outras empresas. (aprendiz Leonardo, 16 anos, empresa de fast food). (grifo nosso)

Antunes (2008) advoga a tese de que o trabalho é formativo e central na vida das pessoas, mas compreende existir uma nova polissemia do trabalho, uma nova morfologia, uma forma de ser, em suas palavras o trabalho possui “uma ontologia própria”. O que se pode depreender que ocorreriam mutações nos sentidos do trabalho.

O trabalho para os jovens aprendizes se manifestou nos seus discursos como central em suas vidas, mas, adquire um caráter temporal, goza de prestígio entre os jovens que o têm com um significado de essencial e formativo, mas ao mesmo tempo vemos que o jovem teme o desemprego e a falta de trabalho, nele encontrando a possibilidade de ter uma profissão. Conforme o autor a retração dos antigos trabalhadores da ótica simbiótica do toyotismo flexibilizado dão lugar ao novo, que encontra uma nova reorganização sócio técnica da produção:

Nova morfologia que abrange o operariado clássico, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários que se ampliam. Nova morfologia que pode presenciar, simultaneamente a retração do operariado de base tayloriano-fordista e, por outro lado, a ampliação, segundo a lógica da flexibilidade toyotizada, dos novos modos de ser do proletariado, das trabalhadoras

³¹ Expressão que remete à meio expediente, meio período. Seria o trabalhador “part-time-workers”, “temporary-workers”, “casual-workers”, “self-employed-workers”. Beynon autor britânico sugere a caracterização desses trabalhadores como hifenizados (hyphenatedworkers).

de telemarketing e call Center, dos motoboys [...], dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos, dos assalariados do fast-food, dos trabalhadores dos hipermercados etc. [...]os trabalhadores e trabalhadoras oscilam, cada vez mais, entre a busca de qualquer trabalho ou o aceite de qualquer labor. (ANTUNES, 2008, p. 76).

Para Ribeiro (2009), o trabalhador flexível, não planeja e não organiza seu tempo, tem dificuldade de construir uma narrativa linear de vida, pautada em suas experiências profissionais. A formação do trabalhador requer um número maior de qualificações e habilitações que sejam formativas. O controle do tempo fica sob o domínio das empresas, que determinam a duração dos trabalhos, os cursos que os trabalhadores frequentarão e também as modalidades de contratos dos empregados, o que dificultaria a formação de uma carreira profissional legitimada socialmente. A seguir, no discurso da supervisora ratifica o valor da experiência do trabalho e da capacidade do jovem aprendiz:

O curso dos jovens aprendizes eu acredito que é uma coisa boa para eles, e se dependesse do supermercado, eles não fariam o curso não, ficariam só aqui na loja mesmo. Eles são muito necessários hoje na loja, pois basicamente são só eles os repositores. Nós estamos tendo dificuldade de contratar repositores, sabe como é né, esses jovens, não querem mais trabalhar de segunda a sábado, pegar no pesado, ter horário e ficar ouvindo chefe dar ordens, não querem dureza não!

Eu tomo conta de cinco aprendizes, tem uns que se interessam, querem aprender, mas outros só enrolam. Teve um que fez um treinamento sobre congelados e frios muito bom no SENAC, hoje ele cuida sozinho do setor de laticínios e congelados da loja. Acho que até vão contratá-lo, pois ele trabalha bem o merchandising no ponto de venda. Tem aumentado a visibilidade do setor e aumentou as vendas. É um jovem muito bom! (Renata supervisora dos jovens no supermercado BH)

Conforme Antunes (1999) emerge uma nova leitura e um processo de reestruturação do trabalho e do capital em uma era da acumulação flexível, a que ele denomina de uma nova forma de gestão organizacional, de avanços tecnológicos e da concorrência intercapitalista. Haveria segundo ele um aumento de trabalhadores *Part-time*, temporários e uma precarização da mão de obra. Haveria uma intensificação do trabalho, insegurança no emprego e racionalidade do mundo produtivo. O autor denominou esse fenômeno como **subproletarização**³² intensificada.

O mundo do trabalho em países centrais, com repercussão também no interior dos países de industrialização intermediária, tem presenciado um processo crescente de exclusão dos jovens e dos trabalhadores considerados “velhos” pelo capital: os primeiros acabam muitas vezes engrossando as fileiras de movimentos sociais, sem perspectivas frente à vigência da sociedade do desemprego estrutural. E aqueles com cerca de 40 anos ou mais, uma vez excluídos do trabalho dificilmente conseguem se requalificar para o reingresso. Ampliam os contingentes do chamado trabalho informal, além de aumentar ainda mais os bolsões do exército industrial de reserva. A expansão dos movimentos religiosos tem se utilizado enormemente desses segmentos de desempregados. O mundo do trabalho capitalista moderno hostiliza

³² Grifo do autor.

diretamente esses trabalhadores, em geral herdeiros de uma “cultura fordista”, de uma especialização que, por sua unilateralidade, contrasta com o operário polivalente e multifuncional (muitas vezes no sentido ideológico do termo) requerido pela era toyotista. Paralelamente à esta exclusão, há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, não só nos países asiáticos, latino-americanos, mas também em vários países do centro. (ANTUNES, 2008, p.89)

A precarização nas contratações temporárias causaria ansiedade, apreensão nas pessoas que não saberiam se seus empregos estão sob ameaça de término, e aonde suas carreiras profissionais chegarão, também fragilizam os vínculos entre os trabalhadores e entre estes e a empresa. Situação que faria aumentar a competitividade, o individualismo não permitindo que os trabalhadores se unam para formação de uma coletividade com maior poder de reivindicações frente às empresas e fortalecimento dos valores sociais e coletivos de acordo com o pensamento de Sennet (1999).

Esse individualismo levaria os jovens a construir o itinerário formativo dependente da empresa e do meio sócio profissional para determinar quais cursos seriam necessários. Deixam a vocação de lado e investem em cursos mais rápidos, de acordo com o que o mercado precisa e onde abrem mais oportunidades. O jovem aprendiz poderia ser esse trabalhador que busca um curso, ou um aprendizado em serviços de supermercados para se inserir e para realizar treinamento em um setor que demanda mão de obra com qualificação mínima e não específica.

O trabalho passa por transformações que retrata heterogenização, fragmentação e complexificação com resultados brutais que atingem os trabalhadores e em especial os jovens na modernidade. E esse fenômeno levaria ao desemprego estrutural entendido como aumento de produção e redução de mão de obra pelo progresso das novas tecnologias, causando a subproletarização, a expansão do trabalho parcial, temporário, precário e subcontratado e assalariamento do setor de serviços e ainda a incorporação do trabalho feminino e exclusão dos mais velhos e dos mais jovens. “O trabalho forma, transforma e deforma o trabalhador” de acordo com Antunes (2008).

Ainda conforme Antunes (2008) outro desdobramento desse processo de subproletarização da “classe que vive do trabalho” seria que os jovens que entram para a empresa não possuem nenhum tipo de organização sindical, o que fragilizaria a classe jovem operária. O autor cita Visser (1993) que diz, “o sindicalismo tem encontrado dificuldade em incorporar os jovens que trabalham no setor de serviços, os trabalhadores em tempo parcial”. Essa falta de organização e participação criaria uma fragilização do jovem trabalhador e o

sindicalismo ficaria restrito ao universo da empresa, criando uma relação que ficaria restrita, individualizada e personalizada diretamente entre o capital e o trabalho. Ao ser questionado na entrevista se o jovem aprendiz era sindicalizado a resposta desse jovem vem ao encontro da teoria do autor:

Eu não quis assinar o papel do sindicato quando entrei para trabalhar na empresa porque o nosso salário já é pouco, e esse seria mais um desconto. E eu nem sei o que esse tal sindicato faz pra gente. Eu quero mesmo é comprar meu celular novo e curtir com as “minas”. Meu pai trabalha aqui na loja também, e ele contribui com o sindicato todo mês, mas ele fala que não adianta nada e que o sindicato dá uns cursos só. Então para quê eu ter isso, de sindicato, é besteira. Vou fazer curso de barmain lá nesse sindicato, para quando eu estiver desempregado ter mais um diploma né! Quando eu tiver em uma empresa maior, recebendo melhor eu posso filiar, mas agora não quero. (Matheus Lucas, 17 anos, aprendiz do Supermercados BH).

Betetto (2012) em pesquisa afirma que o trabalho juvenil no programa de aprendizagem trata-se de contratação de mão de obra barata, de fácil controle e submetida a uma rotina de trabalho mecanizado, temporário e sem autonomia. Beneficiaria a empresa pela diminuição dos custos de contratação de mão de obra, e flexibilidade dos contratos e também por possuir encargos trabalhistas e tributários menores. O recolhimento de INSS e FGTS é em percentuais menores aos trabalhadores convencionais, além de o contrato ser temporário o que permitiria mudanças mais rápidas e menos onerosas no quadro de empregados das empresas.

O jovem aprendiz do Programa de Aprendizagem seria o trabalhador que conforme o autor sofreria com as “mutações do universo da classe trabalhadora”. O jovem pobre, filho de pais com baixa escolaridade e oriundos de escola pública seria exemplo de trabalhador que seria atingido pelas transformações que levariam de um lado à desespecialização do trabalhador e por outro lado oscila entre os temporários (que não têm garantias de emprego), e aos parciais (integrados precariamente à empresa). E também os subcontratados, terceirizados, os novos trabalhadores da “economia informal”. Seriam os proletários pós-industriais que Antunes (2008) denomina de “*subproletariado moderno*”. Na entrevista de um supervisor o discurso que se ouve colabora para esse entendimento:

O jovem aprendiz não tem aula aqui não, a gente só ensina como repor, empacotar, atender os clientes. Não ensinamos na loja não. Essa função é do SENAC. Os jovens são muito imaturos, não tem pro-atividade e só ficam 4 horas na empresa. Ficam aqui só um ano mesmo por que o Ministério do Trabalho e emprego fiscaliza e temos de ter uns 3 no quadro de funcionários. Eles aprendem a trabalhar, mas uma profissão mesmo, eles não aprendem. Tem de estudar mais e ver que o mundo não é só Whatsapp. Eles já entram e pede a senha do Wi-fi, o que é proibido na empresa. Tenho de chamar a atenção toda hora, pois se não, eles não fazem nem a reposição que deixo para eles fazerem. Muito difícil essa juventude de hoje. (Sr. Geraldo, supervisor de loja do Epa).

A concepção de formação do jovem não parece ir ao encontro da concepção de formação que Barbier (2009) entende como integradora e emancipadora. Se pode depreender do discurso do supervisor da loja. Não demonstra que a empresa se preocupa com os dispositivos de aprendizagem e com o desenvolvimento de ações que levem o jovem à apreensão de capacidades e valores que o instrumentalize para trabalho, para o desenvolvimento humano e para o futuro, mas apenas o capacita e o exercita para um trabalho imediato na função para o qual o contratou.

A desespecialização do trabalhador jovem aprendiz poderia ser observada uma vez que esse jovem certificado no curso é um jovem que está na empresa pela obrigatoriedade da legislação. A empresa o contrata e o matricula no centro formador, mas não há garantia de formação para um ofício, em que se possa fazer uma carreira e nem se especializar em uma profissão. A formação rápida que dura apenas um ano não o qualifica para ofício que o possibilite desenvolver objetivamente uma função, ou que garanta continuar na empresa que o contratou. Este jovem aprendiz seria um trabalhador que faz parte do que para Antunes denomina de periferia da força de trabalho,

... o grupo situado na periferia oferece uma flexibilidade numérica maior, inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal **com contrato por tempo determinado**, temporários, subcontratados e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego [...]. Este segmento tem crescido significativamente nos últimos anos. (grifo nosso). (ANTUNES, 2008, p. 131)

Os jovens desta pesquisa foram ouvidos em relação às suas percepções sobre o trabalho a partir da sua experiência no Centro de Formação e da experiência na empresa. Pode-se compreender que procuram um trabalho que além de suprir suas necessidades, garanta que permaneçam mesmo que temporariamente exercendo uma atividade remunerada, seja para garantir a sobrevivência, seja para adquirir algum poder de consumo. Por ser contrato temporário não têm perspectiva de permanecerem no emprego por muito tempo. Apesar de o jovem aprendiz relatar que o seu trabalho é necessário para manter e ajudar no pagamento das contas da família ele expressa no discurso o desejo de ter profissão, aprender mais e planejar seu futuro:

Meu pai trabalha como encarregado de horti fruti no supermercado há mais de uns cinco anos e conseguiu uma vaga para mim como aprendiz aqui. Minha mãe está desempregada, eu ajudo na conta de luz lá em casa e com o resto do meu salário eu comprei meu celular a prestação e estou agora pagando um tênis. Eu não quero continuar aqui não, peguei a vaga para não ficar parado, mas eles pagam pouco, trabalha muito e tem de trabalhar no fim de semana, eu vou ver se consigo vaga num escritório depois, agora não posso sair porque tenho de pagar essas coisas do cartão de crédito da minha mãe que comprei. [...] eu quero fazer faculdade, vou fazer o

ENEM³³ ano que vem e nem que seja com bolsa do ProUni³⁴ eu vou continuar a estudar. Quero ser o primeiro da família a ter curso superior. (Jovem aprendiz Allan, 16 anos, trabalha em empresa hiperrmercado).

Para Antunes (2008) a classe trabalhadora vem sofrendo mutações. Há amplo contingente de força humana disponível para o trabalho, em escala global que se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou que vivencia o desemprego. Relata ainda que os trabalhadores padecem das vicissitudes do trabalho precarizado, instável, temporário, terceirizado, ao que ele denomina como perenidade do trabalho. Mas o trabalhador jovem possui o sonho de produzir as condições materiais e ideais da existência e viver em sociedade para transformá-la. O jovem aprendiz relata:

Aqui na empresa eles exigem que eu atenda o cliente bem, tenha postura profissional e seja educada. Eles fazem o rodízio comigo, cada semana estou em um setor, fico na frente de caixa, na outra semana fico no bazar, vou para o estoque, não tem rotina, dizem que é para eu aprender um pouco de cada setor. Mas pelo que recebo: meio salário mínimo, não vale a pena esforçar porque eles querem que os funcionários façam de tudo, e se a gente erra o gerente dá uma bronca. Eu ainda sou aprendiz, estou aqui para aprender e eles querem que eu seja igual aos funcionários que tem mais de dez anos que estão aqui, e eu vejo que não cresceram nada na empresa. Eu vou vencer, quero ser professora, e quero fazer faculdade, por isso trabalho, para realizar meu sonho. (Carolina, aprendiz 16 anos de empresa Carrefour de supermercado).

O contorno do novo tipo de trabalhador segundo pensamento de Antunes (2008) requer que ele seja polivalente e multifuncional. O trabalho que as empresas buscam não se funda na especialização taylorista e fordista, mas o que se gestou na fase da “desespecialização multifuncional, expressa a enorme intensificação de ritmos, tempos e processos de trabalho, o que vem ocorrendo nos setores de serviços, industrial e comércio” diz Bernardo (2004, p. 84).

Os jovens que buscam uma primeira oportunidade de trabalho representam o frágil segmento que disputa uma vaga de emprego, seja pela pouca experiência, pelo grande excedente de mão de obra adulta, pelas poucas vagas formais de trabalho, pelos baixos salários ou pela pouca experiência profissional e comportamental como observam Silva e Kassouf (2002). Há a opção por parte do empresariado de contratação de trabalhadores adultos segundo pesquisa de Silva (2001) por serem trabalhadores que somam maiores experiências profissionais e já desenvolverem capacidades para o trabalho sem que a empresa

³³ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

³⁴ **PROUNI** é a sigla para Programa Universidade para Todos. Esse é um programa que promove a acessibilidade à educação para quem tem renda baixa. Por meio dele, é possível conseguir bolsas integrais ou parciais para universidades ou faculdades particulares cadastradas no programa em todo o país.

necessite treiná-los e investir financeiramente na sua formação. Ficaria mais barato e conveniente para a empresa mais uma vez preferir os jovens trabalhadores, concluímos.

O acesso dos jovens ao trabalho possui limitações em relação aos fatores como idade, sexo, condição econômica, familiar, dentre outros. A entrada no trabalho é marcada pela alternância entre procura por trabalho e a passagem por diferentes tipos de formação e qualificação profissional segundo Pochmann (2000). É marcada por insegurança, instabilidade e ligada a condições mais precárias que as de um adulto.

Diz Pochmann (2000) que para facilitar o acesso ao primeiro emprego em condições que assegurem boa formação profissional, há de se levar em consideração as desigualdades de oportunidades, os atributos pessoais, sociais e econômicos do segmento jovem da população. Além de que para a inserção seja satisfatória e decisiva, deve-se traçar uma trajetória futura para o jovem que evolua de forma estruturada no mercado de trabalho. O que vem acontecendo seria acesso precário, sem emparelhamento e negligente no acompanhamento, o que marca desfavoravelmente o desempenho e desenvolvimento profissional do jovem aprendiz. O autor enfatiza ainda que as ofertas de emprego para os jovens caracterizam-se por serem temporárias e instáveis o que dificultaria a construção de carreiras profissionais e uma formação sólida e contínua.

Os programas que se propõem inserir o jovem no trabalho seriam insuficientes, e possuiria caráter coercitivo para empresas e assistenciais para o jovem, direcionados para os jovens desempregados e desfavorecidos socialmente. Por outro lado, embora insuficientes, seriam o meio para que os jovens encontrem uma porta de entrada e uma oportunidade de ocupação e trabalho remunerado. Segundo pesquisa de Corti e Souza (2012), o grupo de jovens entre quatorze e dezoito anos seria menos favorecido pelas políticas públicas, visto que os programas neste sentido se concentrariam em maior parte aos jovens maiores de dezoito anos na atualidade.

Um dos programas que os jovens conseguem ingressar no trabalho de forma remunerada é o Programa Jovem aprendiz, foco da pesquisa. Ele é um programa de formação e qualificação profissional instituído pela Lei nº 10.097/2000 e pelo Decreto nº 5.598/2005 em parceria com empresas públicas e privadas. O programa priorizaria aprendizagens direcionadas ao trabalho de pouca especialização em atividades profissionais.

Em Belo Horizonte – MG os jovens entre quatorze e vinte e quatro anos (os jovens com algum tipo de deficiência podem continuar, sem limite de idade) são selecionados pelas empresas, firmam um Contrato de Aprendizagem nos termos do art. 428 da CLT – Consolidação das Leis trabalhistas. Eles recebem salário mínimo hora, o que é aproximadamente 50% (cinquenta por cento) do salário mínimo, referente a uma carga horária máxima de trabalho de até 5 horas conforme a documentação do Centro de Formação Profissional pesquisado.

As empresas de médio e grande porte são obrigadas a contratar no mínimo de 5% e no máximo de 15% do número de funcionários em seu quadro, de jovens aprendizes. Exemplificando, se a empresa possuir cem funcionários, cinco terão que ser jovens aprendizes. Os jovens são contratados por tempo determinado, com registro em carteira de trabalho, recolhimento dos tributos e benefícios trabalhistas e previdenciários pela empresa. Conforme a legislação eles devem ser obrigatoriamente matriculados na rede regular de ensino, exigível que o CFP e a empresa acompanhem a frequência escolar. O programa de Aprendizagem deve ter carga horária compatível para conciliar os estudos e o trabalho e não requer experiência profissional anterior. O jovem que estuda no período da manhã, trabalha à tarde na empresa durante uma semana e na semana subsequente faz o curso no CFP. Assim o jovem alterna os períodos na empresa e no CFP.

Os jovens contratados são acompanhados por um tutor³⁵ ou supervisor³⁶, que é um funcionário designado pela empresa para orientá-lo e o observar. Ele gerencia e ensina as atividades que o jovem desenvolve no ambiente de trabalho e o acompanha no dia a dia e no processo de aprendizagem no trabalho. O tutor ou supervisor assina o livro ata³⁷ de trabalho do jovem semanalmente. O tutor ou supervisor seria o responsável legal na empresa pelo jovem e ofereceria suporte sobre o desempenho do jovem no trabalho além de estimular o jovem a desenvolver suas habilidades e capacidades no ambiente de trabalho. Das reuniões com o Orientador e a família do jovem o tutor ou supervisor deve ficar ciente e acompanhar o processo de desenvolvimento do aprendiz, assim como as faltas, problemas de indisciplina, afastamentos e todo o processo de aprendizagem do jovem.

³⁵ Tutor: pessoa que recebe a incumbência de auxiliar os alunos acompanhando processo de aprendizagem no local de trabalho.

³⁶ Supervisor: s.m. indivíduo que exerce a função de supervisionar algo ou alguém: supervisor de ensino. Conforme dicionário on-line: disponível em: <<http://www.dicio.com.br>> acesso em 18-06-2016

³⁷ O livro ata é o caderno em que o jovem realiza as anotações sobre data, carga horária, horário de saída e de entrada além de observações importantes, também cola neste livro a cópia de atestados médicos, declarações de frequência à escola, e onde constam as atividades que o jovem realiza.

Os jovens ficam sob minha responsabilidade, porém não há como desenvolver treinamento ou formação com eles, ficamos mais atentos à disciplina dos aprendizes. (Renata supervisora Supermercado)

Quem é responsável pela formação é lá no curso, aqui não dá para fazer, não tem pessoal qualificado para isso.” (Geraldo – supervisor empresa).

Embora acompanhem o processo de aprendizagem do centro de formação, os jovens aprendizes relataram que o tutor ou supervisor da loja não realizam nenhuma atividade de aprendizagem ou segue nenhum programa de formação e não têm a função de ensinar o trabalho ou realizam atividades de aprendizagem como se pode extrair do discurso da jovem aprendiz Joyce:

Aqui na empresa aprendi como relacionar com os colegas de trabalho, que são muitos, eu pude ver que é muito importante trabalhar em equipe, usar os materiais de segurança e equipamentos de proteção para evitar acidentes, usar sempre o uniforme. Essas coisas eu aprendi muito aqui. Mas aula mesmo eu não tenho, não fazem treinamento com a gente, comecei a trabalhar nesta loja enorme e nem conhecia os setores direito da empresa, no primeiro dia fiquei perdida e com muito medo, mas com o tempo aprendi muita coisa. Eu cresci muito, quando entrei aqui eu não sabia nem conversar com os outros direito, era muito tímida e tinha vergonha de conversar, mas já melhorei. Pude ver que tenho de melhorar meu conhecimento com computador e ter uma profissão. Meu gerente falou que está precisando de uma pessoa para fazer sushi, e eu adoro gastronomia. Quero fazer um curso de “sushi-man” para me especializar na área, acho que vou ser uma boa profissional. Joyce (18 anos aprendiz do Verdemar Supermercados).

Todavia o local de trabalho deveria possibilitar a ampliação dos dispositivos de aprendizagem e empenhar se na capacitação do jovem, que conforme Guimarães e Romanelli (2002) contribuiria objetivamente com a formação do jovem. Além disso a empresa poderia propiciar a eles oportunidade de conviver com outros jovens e aprenderem a ordenar suas experiências, formar e amadurecer os processos de crescimento psicológico, intelectual e desenvolverem a socialização para o trabalho. Seria lá também o espaço formativo, onde se interioriza valores e formas de perceber o mundo. O jovem constrói no cotidiano e nas relações que estabelece os sentidos e representações conforme vivencia a experiência de trabalho e formação. É por meio dessa construção que o jovem se diferencia e individualiza enquanto sujeito nas relações, formando uma construção interna e subjetiva do trabalho a partir das atividades. Por isso constrói as representações externas nas relações com seus pares e nas relações sociais ponderam Contini e Koller (2002).

Os jovens expressam essas construções como positivas para eles nos discursos da pesquisa. O trabalho na adolescência seria a oportunidade de eles interagirem com adultos com percepções diferentes dos seus pais e professores, possibilita construir uma identidade própria e aprender a obter satisfação e prazer pelo trabalho, conforme o relato da jovem:

Quando eu comecei a trabalhar aqui no supermercado, eu não sabia nada, tinha dificuldade de conversar com as pessoas e de me expressar. *Aprendí fazendo no dia a dia mesmo da empresa*. Aos poucos eu estou melhorando. Estou ficando mais confiante, mais segura e todos me ajudam aqui na loja quando tenho uma dúvida. Mas sempre procuro falar com meu gerente sobre o trabalho. Ele tem falado que eu melhorei desde que entrei e é atencioso comigo. Só o gerente da tarde é um pouco sem paciência comigo as vezes, mas eu estou aprendendo muito a melhorar como profissional, estou mais comprometida e aprendo muito dia após dia aqui. Acho que vou sentir falta quando acabar o contrato. Grifo nosso (Amanda, aprendiz 17 anos de empresa de Cosméticos - Lojas Rede).

A moderna configuração capitalista está consolidada em cenário e processo de modernização, mas a crítica de Marx do trabalho sob o capitalismo é atual em relação ao contexto do homem submetido à exploração. O trabalho é a ação do homem sobre a natureza, para na relação com outros homens produzir condições materiais, e construir sua formação histórica. A concepção de educação por ele passa pelo modo como se analisa o trabalho e é nele que estariam os elementos materiais da formação humana segundo Arroyo (1991). O autor defende que toda tarefa do pensamento despertaria maior interesse e permitiria maior aprendizagem se estivesse ligada a uma atividade prático-concreta. E ainda

a sua discussão sobre educação passa pela indissociável união entre a dimensão prática do trabalho e o exercício intelectual levado a efeito para a compreensão dos seus processos, numa palavra, a práxis [...] se na pequena pedagogia escolar pouco avançamos, na grande pedagogia do trabalho e da práxis social houve grandes avanços. (ARROYO, 1991, p. 89)

Arroyo (1991) entre outros autores reconhecem a dimensão formativa do trabalho como elemento de transformação da realidade, para eles a educação e a formação humana vão além da instrução e se desenvolve efetivamente nas práticas sociais e haveria resistência em integrar e reconhecer espaços de formação não convencionais:

quando um grupo de educadores passa a dar ênfase ao direito à educação e não apenas à escolarização e passa a prestar atenção aos processos educativos que se dão na prática social e se propõe teorizar sobre essa realidade (...) e integrar a educação escolar nessa prática social mais global, essa postura é pichada de populismo pedagógico... (ARROYO, 1991, p. 78)

A formação dos trabalhadores avançou ainda mais pelo trabalho do que a escola; “qual é o princípio educativo que vem tornando o povo mais sabido, ainda que continue tão pouco e mal instruído?” Afirma: “o trabalho” é o pensamento de Arroyo (1991, p. 163). O autor ainda alerta que a teoria e a prática educativa não podem ficar alheias aos processos educativos que passam pela produção material da existência humana.

Daí a valorização do fazer prático em oposição ao fazer teórico e propõe superar a contradição do trabalho e recuperar seu caráter educativo Arroyo (1991, p. 172) afirma que: “somente uma combinação real entre instrução e trabalho produtivo superará esses limites, o

que supõe como mínimo superar qualquer concepção determinista e pessimista do trabalho moderno e qualquer ilusão compensatória da instituição escolar”. Embora ele reconheça que seja sensato recusar a ideia de que a categoria trabalho possa responder por todas as possibilidades da formação humana e conter em si todo o conjunto de experiências formativas factíveis e possíveis. E considerar também que outros espaços formativos como totais seria estreitar e territorializar³⁸ o campo educativo.

Reconhecer as práticas humanas e seu caráter educativo é conceber a dimensão formativa do trabalho como atividade humana, um espaço a mais através do qual se desenvolve o ser social. Vai além de concepções restritivas, e não se deveria considerar esses “espaços” como lugar onde nos constituímos, mas atividades onde nós construímos dizem Arroyo (1998, p. 148) e Barbier (2009). E o fundamento dinâmico dos espaços e dos tempos seria a atividade humana vinculada ao processo de produção material de existência cuja base é o trabalho, mas que não se resume a ele.

Na empresa eu aprendo mais coisas relacionadas ao meu desenvolvimento pessoal, a falar com os outros, e não de tratar clientes (...) eu tive dificuldade com a tecnologia, mas um colega me ajudou e aprendi (...) ninguém ensina a gente na loja, o gerente não também não ensina nada não, só xinga a gente quando morcegamos. Aprendemos mais olhando os outros fazerem. (Aprendiz Matheus Lucas 17 anos)

Na loja as pessoas observam mais o comportamento, aprendemos que o trabalho pode trazer coisas boas, pessoas que nos ajudam a gente melhorar, crescer como pessoas, mas é muito corrido, não param para dar atenção para a gente, a aprendizagem é mais no curso mesmo. (Aprendiz Mateus 16 anos).

Aprendi muitas coisas aqui no curso e na loja também, mas diferentes, aqui é tudo mais na teoria e lá é mais fazendo que se aprende. (Aprendiz Carolina 16 anos).

A dimensão formativa do trabalho coaduna e é reconhecida também pela alternância de acordo com os autores que foram referência na pesquisa. O trabalho pode e deve contribuir para a formação fornecendo os dispositivos que desenvolvam a pessoa, seja pela experiência, seja pelo sentido, ou pela ação, mas para isso a comunicação entre os ambientes não poderia ser negligenciada.

³⁸ Territorializar segundo o autor se traduz em compartimentalizar.

6 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM SERVIÇOS EM SUPERMERCADOS

O curso possui quatro módulos³⁹ de acordo com o PC, do CFP, e em cada módulo o jovem aprendiz realiza atividades distintas com finalidades de desenvolver competências específicas relacionadas às atividades que o curso propõe.

Inicia-se pelo módulo básico, que segundo o PC o jovem deve desenvolver competências básicas necessárias à inserção e atuação no mundo do trabalho através de atividades que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional do jovem. Ao final do módulo o orientador de curso o avalia de acordo com o quadro de competências a serem desenvolvidas nesse módulo. Não abordaremos atividades e aprendizagens desse módulo, pois escolhemos o módulo profissionalizante como foco da pesquisa por desenvolver atividades de aprendizagens mais próximas às do trabalho do jovem na empresa.

O módulo Profissionalizante se subdivide em dois módulos: Específico na função “Atividade no Supermercado”⁴⁰ e Informática. Conforme o PC cada módulo prepara o jovem aprendiz para o domínio das competências necessárias ao exercício profissional e aquisição de aprendizagens, conhecimentos, habilidades e valores específicos para a ocupação para o qual o jovem foi contratado. Assim no módulo profissionalizante além do “específico” o jovem deve também adquirir o domínio da competência relacionada à operacionalização de aplicativos básicos de informática, proporcionando a inclusão digital do jovem aprendiz. A pesquisa foi feita no módulo profissionalizante “específico” e “prática na empresa” com duração de seis meses.

O módulo “prática na empresa” é parte integrante do curso de Aprendizagem Profissional para o comércio e tem objetivo proporcionar ao jovem aprendiz a vivência na empresa das atividades e tarefas relativas ao cargo para o qual ele foi contratado consolidando o desenvolvimento das competências dos módulos básico e profissionalizante.

Ao final dos módulos as aprendizagens que o jovem aprendiz deverá desenvolver são descritas no PC, no módulo básico como:

³⁹ O termo “módulo” vem do latim *modulus*, que significa pequena medida;

⁴⁰ A instituição pesquisada oferece os cursos de Atividades em Serviços de supermercados, em serviços de almoxarifado, em Serviços administrativos, em Serviços de vendas.

- 1 - **Gerenciar o desenvolvimento pessoal e profissional**, a partir das demandas do mundo do trabalho, aplicando princípios de cidadania e empreendedorismo, adotando hábitos que promovam qualidade de vida com pró-atividade, inovação, disposição para o trabalho em equipe, respeito às diferenças, a fim de desenvolver comportamento empreendedor nos projetos pessoais, sociais e profissionais e tornar-se agente de mudança.

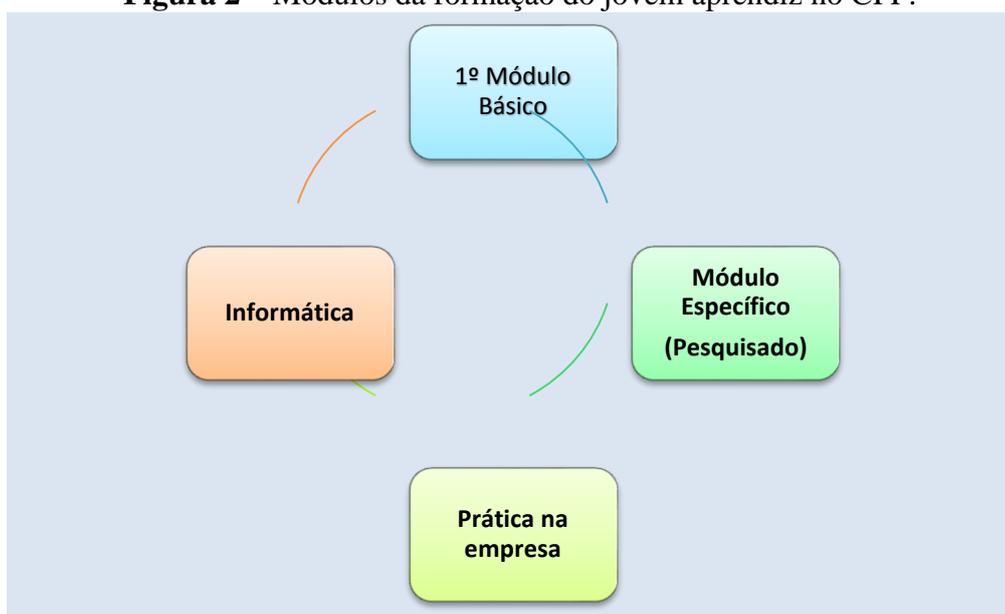
No módulo Profissionalizante Específico, as aprendizagens descritas no PC são:

- 2 - **Executar atividades de apoio em vendas em supermercados e hipermercados** de acordo com os procedimentos gerais e setoriais, demonstrando cortesia, atenção, pró-atividade e organização a fim de corresponder às demandas apresentadas pelo cliente, contribuir para a otimização e integração das atividades do estabelecimento comercial e desenvolver o potencial no mercado de trabalho.

Já no módulo de Noções de Informática, segundo o PC o desenvolvimento das aprendizagens são os seguintes:

- 3 - **Aplicar recursos de programas básicos de informática**, gerenciando pastas e arquivos, digitando e editando textos, realizando cálculos básicos e gráficos simples, utilizando recursos para pesquisa e comunicação na rede, com atenção e organização, a fim de agilizar e otimizar o processo de trabalho.

Figura 2 – Módulos da formação do jovem aprendiz no CFP.



Fonte: Elaborado pela autora demonstrando o módulo em que a pesquisa foi realizada.

O orientador de curso preenche a avaliação do jovem aprendiz com os resultados que designam se o jovem possuiria o desenvolvimento conforme a legenda a seguir:

CD – Competência Desenvolvida. O jovem atingiu os indicadores de desenvolvimento e possui competência para o trabalho de acordo com as aprendizagens. Está apto a realizar o módulo seguinte com suficiente aprendizagem de acordo com a avaliação do orientador/instrutor do curso.

CED – Competência em Desenvolvimento. O jovem não atingiu os indicadores de desenvolvimento e para o trabalho, ou seja, não obteve êxito nas aprendizagens. Ele segue para o módulo seguinte onde deverá realizar novamente outras atividades e terá nova chance para atingir os indicadores que ainda estão em desenvolvimento.

CND – Competência não Desenvolvida. O jovem não atingiu os indicadores de desenvolvimento para o trabalho, ou seja, não obteve êxito nas aprendizagens. Esse resultado somente pode ser dado pelo Orientador de curso/instrutor ao final do curso, ao jovem aprendiz que não desenvolveu as competências ou não as recuperou.

As atividades de recuperação oferecem aos aprendizes estratégias de aquisição e aprimoramento de conhecimentos não desenvolvidos em um primeiro momento, e são ser alinhados à dinâmica de avaliação continuada nos módulos seguintes.

No PC está previsto o “feedback” como prática constante em todos os módulos. O “feedback” é o retorno dos resultados, que o orientador dá ao jovem aprendiz, ressaltando os pontos positivos e os negativos quanto ao seu comportamento e aprendizagem. Nas reuniões com o grupo, e também, individualmente, o instrutor debate sobre os pontos positivos e os que merecem atenção para melhoria das aprendizagens do jovem aprendiz e da turma. E ainda, a auto avaliação sobre seu aprendizado deve ser também uma prática sistemática, integrada ao processo de ensino-aprendizagem, através das atividades realizadas no decorrer do curso, durante os módulos como descreve o PC.

O jovem aprendiz deve ter frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) durante todo curso, porém as faltas por módulo também devem ficar abaixo desse percentual para que possa atingir os indicadores de desenvolvimento e aprendizagens. Observa-se que as faltas do jovem aprendiz na empresa são lançadas no sistema acadêmico pelo orientador de curso e também entram no cômputo final de faltas. Para isso o orientador verifica quais dias faltou no livro ata do jovem, que é assinado e carimbado pelo tutor/supervisor da empresa.

Consta no PC do programa de aprendizagem, fazendo inclusive referência ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, que na avaliação do processo de aprendizagem os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, mas o PC não especifica quais seriam esses aspectos.

Constata-se que o jovem deve desenvolver as aprendizagens de forma gradual e contínua, que são observadas e avaliadas no CFP. Não há menção de avaliação da empresa no processo de desenvolvimento das aprendizagens, tampouco previsão de que a empresa possua instrumentos de treinamento, de avaliação, ou de algum outro tipo de instrumento didático a ser realizado, tampouco quanto ao acompanhamento do processo de desenvolvimento das aprendizagens.

6.1 O Jovem Aprendiz em Serviços de Aprendizagem em Supermercados

O jovem aprendiz é contratado inicialmente pela empresa, que faz seu próprio processo seletivo, com critérios admissionais por ela elaborado. Os jovens atuam no setor varejista e atacadista do segmento de supermercado por meio de contrato entre a empresa, o jovem aprendiz e com CFP de ensino profissionalizante e tem supervisão permanente das atividades, tanto no local de trabalho como no CFP.

O jovem aprendiz realiza atividades inerentes à rotina de supermercados e hipermercados de autosserviço, deve organizar e abastecer mercadorias nas gôndolas, registrar entrada e saída de produtos no estoque, deve repor, expondo de forma atrativa em pontos estratégicos de vendas e faz marcação e remarcação de preços. E ainda prestar informações aos clientes, auxiliando-os na compra e troca de mercadorias e produtos.

6.2 Metodologia do Curso de Aprendizagem Profissional Comercial

De acordo com PC a metodologia definida propõe atividades de aprendizagem para favorecer a qualificação do jovem aprendiz em serviços de supermercado por meio da contextualização de conhecimentos, habilidades e valores requeridos pelo mercado de trabalho. Pretende-se o desenvolvimento dialógico de aprendizagens que possibilitem ao aprendiz segundo a metodologia do curso de: *“gerenciar o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, executar atividades de apoio em vendas em supermercados e hipermercados e*

aplicar recursos de programas básicos de informática.” (grifo do Plano de Curso – PC da instituição).

Além do Plano de Curso, há o Plano de Trabalho que traz as diretrizes dos procedimentos para desenvolvimento das atividades de aprendizagem nas unidades do CFP da Instituição. O supervisor pedagógico é o responsável em orientar a execução dos PTs e PCs, esclarecer as normas gerais de funcionamento do curso de Aprendizagem, a estrutura curricular do curso, a distribuição da carga horária e os procedimentos e critérios de avaliação a serem adotados auxiliando o orientador/instrutor de curso.

O orientador de curso é responsável por acompanhar o jovem aprendiz no CFP Comercial presencialmente e na empresa por meio do livro Ata. No Centro de formação a forma de trabalho se dá por projetos⁴¹, onde o jovem desenvolve uma ação conforme o tema a ser estudado e segundo os componentes curriculares do módulo.

O PC prevê a realização de visitas técnicas orientadas a espaços onde o assunto em estudo possa ser vivenciado pelos jovens aprendizes, com o registro por fotos da visita. Os jovens aprendizes fazem um Portfólio que é o registro das atividades desenvolvidas por meio de relatórios, fotos, produções relacionadas com a experiência vivenciada e os projetos trabalhados no curso.

A unidade do CFF pesquisada possui um espaço onde são realizadas atividades práticas, que é denominado como “Supermercado Pedagógico”⁴². Esse espaço de execução de aulas práticas com atividades de aprendizagem previstas no PC de atendimento ao cliente, abastecimento, organização de mercadorias no ponto de venda e também atividades e projetos realizados pelos jovens aprendizes. Outro espaço de aulas são as salas de computadores para o módulo de Noções de Informática.

Prevê o PC a dinâmica das aulas a serem planejadas pelo orientador de curso com aulas expositivas e práticas em exposição dialogada⁴³. Tal organização facilita a memorização e a compreensão dos conteúdos pelos jovens aprendizes. O instrutor/orientador deve durante o

⁴¹ No módulo básico os temas de projetos são: Gentileza, Meio Ambiente, Leitura com Prazer e Empreendedorismo (Agente de Mudança). No módulo específico é criar um Plano de Negócios de uma empresa e de merchandising.

⁴² As fotos do supermercado pedagógico podem ser vistas ao final da dissertação.

⁴³ No Plano de curso não há explicação do que seria exposição dialogada, mas o orientador de curso explicou que se trata de uma aula em que o orientador de curso explica e também os jovens expõem o conhecimento para a turma, socializando-os com os demais jovens.

curso propor atividades que possam dar visão geral das ações e atividades durante as explicações, podendo intervir nas aulas práticas. Em síntese, deve realizar atividades e sala e no supermercado pedagógico.

A demonstração na prática da teoria da atividade de aprendizagem no ambiente simulado “supermercado Pedagógico” é estratégia utilizada para explicar o conteúdo de forma detalhada, seguindo passos pré-definidos. Isso facilita a visualização do conhecimento, os passos a serem seguidos e a percepção do contexto do trabalho pelo jovem aprendiz na prática simulada. Pode-se dizer de experiência vivenciada do trabalho no ambiente de formação.

Há previsão no PC de instalações, equipamentos e utensílios a serem disponibilizados aos jovens aprendizes durante os módulos do curso em quantidade e especificações próprias ao curso denominado como recursos tecnológicos. Assim como material didático impresso ou eletrônico. Os materiais didáticos são oferecidos pelo curso e os de uso pessoal são adquiridos pelos jovens.

Consta no PC que para o módulo em pesquisa o instrutor/orientador de curso deve ter conhecimentos específicos e experiência profissional na área de no mínimo seis meses para o exercício profissional do ensino aos jovens aprendizes. A seguir os discursos dos orientadores de curso não confirmam pela sua formação a experiência do exercício profissional que o PC prevê:

Sou formado em contabilidade, estou na instituição há 32 anos e trabalho na Aprendizagem há mais ou menos 8 anos como instrutor. Não tenho curso específico na área de supermercado, acho que nem existe! (Walter, Instrutor do CFP).

Eu sou formada em administração e especialista em gestão financeira. E trabalho há dois anos na aprendizagem. (Renata, Instrutora do CFP)

O registro de conclusão e o certificado do curso Aprendizagem em Serviços de Supermercado são conferidos ao jovem aprendiz ao final do curso no período de um ano se o jovem atingir os indicadores de desenvolvimento das aprendizagens em todos os módulos do curso. A empresa não avalia o jovem para fins de certificação.

6.3 Dados e contexto da Pesquisa

A instituição pesquisada trabalha e avalia os jovens aprendizes pelas aprendizagens que se validam por competências⁴⁴. A avaliação leva em conta o modelo de avaliação

⁴⁴ O formulário de avaliação do jovem consta nos anexos da pesquisa com os indicadores de eficiência e eficácia e que o jovem aprendiz é avaliado no final do módulo da aprendizagem.

formativo. Este modelo considera que o jovem atingiu os indicativos da aprendizagem pela demonstração de competência. Seria confirmado o pensamento de Wittorski (2014, p.14) “se observa a necessidade de se desenvolver a análise reflexiva das práticas e das situações profissionais para facilitar o desenvolvimento da atividade por essência contingente”. Ocorre que iremos demonstrar que os elementos “reflexão” e “solução de situações problema” e “experiência” para os jovens aprendizes não seriam elementos presentes nas situações de aprendizagens do Programa.

A avaliação do jovem aprendiz leva em conta no módulo específico profissionalizante o desenvolvimento de aprendizagem geral e também das intrínsecas ao cargo ou função que ele desempenha na empresa. E é a partir das atividades de aprendizagem que levam ao desenvolvimento das competências que iremos compreender e analisar a prática pedagógica desenvolvida no CFP. Não tanto pelo conteúdo, mas pela forma como se desenvolvem.

Os dispositivos das atividades de aprendizagem trazem à formação, práticas que poderiam ser eficazes e experiências em formação no trabalho resultantes das ações formativas dos jovens. Estas são percebidas como completas, abrangentes e articuladas ao trabalho. Para isso entendemos que ouvir o jovem aprendiz, o orientador de curso e o supervisor/monitor na empresa poderia fornecer elementos para a compreensão. Primeiro interrogamos os jovens aprendizes para saber se eles as concebem como atividades de aprendizagem que subsidiam a integração do trabalho na empresa e que os desenvolva para a função que exercem onde trabalham. Então fizemos também as perguntas aos supervisores/monitores na empresa e a aos orientadores/instrutores de curso, e obter o panorama geral de análise, que leva em conta o discurso dos atores, porém dá um maior respaldo aos jovens aprendizes, estes ouvidos em maior número.

Realizamos a pesquisa com 65 jovens aprendizes de duas turmas de Aprendizagem Profissional e Comercial do curso de serviços em supermercados. Participaram também 10 supervisores/monitores das empresas contratantes dos jovens aprendizes e 04 instrutores/orientadores⁴⁵ de curso. Resolvemos incluir os supervisores/monitores e instrutores, pois de acordo com Wittorski (2014, p. 10) “um juízo social referente à qualidade atribuída às pessoas e atividades a partir da constatação feita por um terceiro (tutor, inspetor,

⁴⁵ Discorremos instrutores/orientadores pois nos crachás deles ora se encontra um termo, ora se encontra outro termo, ao que nos foi esclarecido que os profissionais mais antigos são instrutores de curso e os que foram contratados recentemente orientadores de curso.

hierárquico) dá eficácia da atividade desenvolvida por um indivíduo e atividade”, então consideramos que seria importante para nossa pesquisa ouvi-los.

O autor nos ensina a percepção pelos componentes micro, meso e macro como combinações necessárias à análise da formação:

O nível do indivíduo autor da atividade, que dá lugar ao juízo de competência (nível micro), o nível do meio social imediato (nível meso ou social que é o nível do grupo de pertencimento, do coletivo de trabalho), o nível da organização dentro da qual estão inseridos os indivíduos (nível macro ou societal, a instituição escolar, por exemplo). Estes níveis meso e macro participam diretamente da elaboração do juízo de competência sobre a atividade desenvolvida pelo indivíduo. Uma atividade para ser competente é, assim, no nosso entendimento, concebida como uma combinação desses componentes que se alimentam da interação dos três níveis. (WITTORSKI, 2014, p. 10).

Foram consideradas como elementos de análise da pesquisa onze atividades de aprendizagem, o conteúdo teórico, a prática e a forma que são desenvolvidas. As simulações das atividades de aprendizagem no ambiente pedagógico do CFP no módulo profissionalizante específico e a experiência são observadas *in loco*, pela pesquisadora.

Nas respostas aos questionários e entrevistas foram verificados os discursos dos participantes que seriam contributivos para as considerações conclusivas, por isso foram escolhidas respostas que mais respaldam os fins da pesquisa para compor a dissertação.

A explicação quanto à consideração a ser analisada pelos investigados, foi esclarecida verbalmente aos mesmos, antes de se aplicar o questionário, em que os participantes deveriam considerar como:

Completa: quanto se observa os requisitos como necessários para propiciar aprendizagens e se elas seriam utilizadas na empresa quanto ao trabalho que lá se realiza. E se a experiência com a atividade de aprendizagem seria.

Abrangente: abrange todos os requisitos indispensáveis e necessários para o aprendizado, desenvolvendo capacidades para o trabalho e para as finalidades da função que executa.

Formativa: colabora e orienta o jovem aprendiz para sua formação e serve como contributo para propiciar aprendizagem para o trabalho e para constituir uma profissão/ofício e valores para sua vida.

E explicamos também que o as respostas deveriam considerar o percentual em relação aos itens anteriores de:

Sim: correspondendo ao percentual de 80% a 100% de aproveitamento⁴⁶ e aprendizagem quanto à completude, abrangência e se fossem considerados essenciais para a formação e o trabalho do jovem aprendiz.

Parcialmente: correspondendo ao percentual de mais de 50% até 79% de aproveitamento e aprendizagem quanto à completude, abrangência e se fossem considerados essenciais para a formação e o trabalho do jovem aprendiz.

Não: correspondendo ao percentual de menos de 50% do aproveitamento e aprendizagem quanto à completude, abrangência e se não fossem considerados essenciais para a formação e o trabalho do jovem aprendiz.

As respostas foram justificadas quanto à consideração que o jovem fez, relativa ao motivo de sua resposta nas entrevistas realizadas. As perguntas foram feitas aos jovens e aos orientadores/instrutores de curso sempre imediatamente após a realização das atividades de aprendizagem no CFP. Já os supervisores/monitores em momento posterior, quando contactados para responderem aos questionários e a entrevista.

Quando perguntado aos participantes da pesquisa se as atividades de aprendizagem aplicadas aos jovens sobre atendimento a clientes e sobre especificações de produtos, cujo indicador de aprendizagem tem função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 1ª competência: “Atende ao cliente prestando informações sobre a estrutura e funcionamento da empresa e das características e preços dos produtos”. Por motivos de maior compreensão dos participantes da pesquisa trocamos o termo competência para o termo “capacidades para” ao que foi respondido da seguinte forma;

Tabela 6 – Questionário primeira atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	14	3	1
Parcialmente	18	2	3
Não	33	5	
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 1ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

⁴⁶ Foi orientado aos entrevistados que considerassem aproveitamento no sentido de: aprendizagem útil e necessária, utilização e aplicação no trabalho.

A maioria dos jovens e metade dos supervisores da empresa respondeu que a atividade de aprendizagem atendimento ao cliente não abrange aprendizagens que se espera para que a formação seja eficaz e integrar os ambientes pedagógico e sócio produtivo. A aprendiz (a) Carolina e a supervisora Rosimeire nos dão algumas explicações:

Olha, eu não tinha pensado sobre as aprendizagens que eu tive. Até achei a atividade de atendimento ao cliente legal, mas a gente lida com muitos tipos de clientes no dia a dia da loja. Clientes que vão nos tratar de todo jeito. Uns dão patadas, outros são indiferentes e poucos nos tratam bem, por isso eu te falo, nós temos é de ter uma paciência enorme mesmo. O exercício não ensina nada diferente, ele pode até ajudar, mas no dia a dia é o contato mesmo com “os cliente” que vai fazer a gente melhorar. Acho que podia ter mais exemplos de situações que fossem mais comuns, para o Orientador de curso dar. Por que esse exercício só ensina umas meias dúzias de casos para nós estudarmos. Para mim achei que não dá muita ajuda lá no dia a dia do trabalho não. É diferente do que a gente vive lá. Pode até irritar mais o cliente que tá nervoso. (Carolina, 16 anos, aprendiz do Carrefour).

Para falar a verdade, foi a primeira vez que pude ter acesso ao exercício que o jovem aprendiz realizou no curso. Nem sabia que ele fazia esse tipo de exercício. O exercício de atendimento ao cliente é muito superficial, não retrata o real contexto do mundo do trabalho. Não dá margem para o jovem solucionar o problema que acontece neste emprego nã. O jovem aprendiz é um jovem muito conectado e usa muito aplicativos, celular e também o computador então a atividade é muito simplista e não permite que ele possa utilizar essas tecnologias no sentido de desenvolver suas habilidades e realizar bom atendimento, por isso me arrisco a dizer que a atividade não desenvolve o profissional que precisamos, não parece a realidade da loja. Muito diferente do que acontece aqui. (Renata, Supervisora - Supermercados BH)

Na formação em alternância, os conteúdos programáticos deveriam ser coerentes com a realidade, ou seja, às necessidades da experiência real do trabalho. A elaboração da atividade de aprendizagem deveria refletir o contexto do trabalho proporcionando experienciar situação real, pois a alternância de acordo com Gimonet (2007, p. 27) “seus porta vozes pedagógicos não se baseiam somente em teorias ou conceitos para colocá-los em prática de forma dedutiva.” Segundo autor, para a alternância ser evidente seria necessária coerência e comunicação dos espaços para dar resposta melhor necessidades formativas pela ação e reflexão e contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio sócio profissional:

Eles perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções... Em seguida, inventaram , realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez engajada a ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso... Disto tudo extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimento, mesmo que fossem empíricos... (GIMONET, 2007, p. 27)

A atividade de aprendizagem demonstra que não atende, ou atende parcialmente às demandas de atendimento aos clientes na empresa, foi superficial e não abarcou situações de ação na vida pela experiência dos jovens no trabalho. Não está contextualizada ao meio sócio

profissional e na visão da supervisora da empresa que cogita a utilização da tecnologia para trabalhar e desenvolver o aprendizado e ajudar o jovem aprendiz nas experiências do aprendizado e em situação real de trabalho.

No exercício as experiências vivenciadas pelo jovem percorridas no discurso também do supervisor parecem ter sido formuladas no ambiente de aprendizagem sem que a realidade da empresa fosse levada para o exercício. O papel da empresa na criação de situações problema, de desafios a serem resolvidos não foi pensado ao se propor a atividade. Ou seja, os saberes práticos do ambiente de trabalho na alternância deveriam levar em conta as aprendizagens do CFP, além de ser valorizadas e contextualizadas e em sintonia com o centro de formação.

Ao término de cada atividade de aprendizagem foi perguntado aos jovens sobre o aprendizado e a melhoria da capacidade desenvolvida pela realização da atividade de aprendizagem no meio social, individual e no trabalho. Buscou-se a identificar junto à amostra de jovens aprendizes e dos orientadores/instrutores de curso se a atividade de aprendizagem proposta no módulo específico profissionalizante seria facilitadora na resolução das demandas do ambiente de trabalho. Ou seja, se identificavam desenvolvimento do aprendizado sobre algum dos itens relacionados conforme tabela a seguir. Os jovens aprendizes e o orientador de curso poderiam apontar até três capacidades sobre o mesmo exercício:

Questionário aplicado aos participantes após cada atividade de aprendizagem para verificação das capacidades desenvolvidas

Aprendizagens Comportamentais sociais	Aprendizes	Orientadores/ Instrutores
1 -Capacidade de trabalhar em equipe		
2 -Capacidade de empreender e sugerir mudanças		
3 -Capacidade de relacionamento interpessoal		
4 -Capacidade de cooperar com o outro		
5 -Capacidade e melhoria na apreensão de conhecimento cultural		
6 -Capacidade e melhoria na apreensão de conhecimento ambiental		
7 -Capacidade de diálogo (escutar, falar, feedback)		
8 -Capacidade de conhecer e observar normas legais		
9 -Promove engajamento social coletivo		
Aprendizagens e comportamentos individuais		
1 -Autocontrole emocional		
2 -Capacidade de iniciativa		
3 -Capacidade de decisão		
4 -Capacidade crítica		
5 -Capacidade de criar "Criatividade"		

6 -Capacidade de ser cuidadoso e zeloso		
7 -Capacidade de comunicação		
8 -Capacidade de organizar		
Aprendizagem gerais no trabalho		
1 -Visão do mundo do trabalho		
2 -Capacidade de inovação		
3 -Capacidade de lidar com situações novas		
4 -Capacidade de resolução de problemas e desafios na empresa		
5 -Capacidade técnica de trabalho, buscar resultados melhores		
6 -Capacidade de operar nova tecnologia		
7 -Capacidade de entender princípios científicos e históricos sobre o tema		
8 -Capacidade de cumprir regras		

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com modelo proposto por Cabrito (1994).

Cada uma das oito dimensões selecionadas foi operacionalizada por indicadores relacionados aos objetivos da alternância, de acordo com a finalidade de desenvolvimento social, individual, no relacionamento e com o trabalho. Esse questionário ajudou a clarificar e elaborar questões das entrevistas e atingir os objetivos e os propósitos da pesquisa de verificar por meio das atividades de aprendizagens, a formação em alternância no programa de jovens aprendizes para o trabalho e as aprendizagens mais significantes.

São capacidades que deveriam ser incorporadas no processo de aprendizagem, no CFP e na empresa, nas dimensões sociais, individuais e de trabalho que coadunam com a formação em alternância. Asseguram o desenvolvimento profissional humano experiencial.

Os alunos devem ser ajudados a generalizar aprendizagens específicas ou a descontextualizar e a recontextualizar experiências. O ensino deve ser dirigido no sentido da autoaprendizagem e da formulação e resolução de problemas, podendo as técnicas de simulação assegurar, na escola, esse objetivo. (ERLICHER et al, 1992, apud CABRITO, 1994, p. 65)

Nas capacidades sociais individuais, os jovens seriam capazes de exercer o controle das atividades de trabalho, posicionando-se reflexiva e colaborativamente frente ao outro. Respeitando os objetivos da empresa, da organização, e favorecendo a participação e desempenho individuais com responsabilidades relativas aos grupo, maximizando a confiança nos membros do grupo, praticando a cooperação, a solidariedade, a integração de todos entre si e com o ambiente e espaço de trabalho. Conforme Cabrito,

os indivíduos são capazes de iniciativas que não obedecem a leis deterministas e possuem uma memória e faculdade de aprendizagem, nomeadamente de aprender com o próprio erro, e são capazes de produzir sem controlo exterior, e de se adaptar às mudanças do ambiente circundante. (CABRITO, 1994, p. 66)

Nas aprendizagens e comportamentos individuais e gerais no trabalho buscou-se pelos verificadores que apresentamos as dimensões de visão do contexto do trabalho, para lidar com o novo, com experiências que melhoram o jovem que se insere no ambiente organizacional, com as novas tecnologias. Verifica se que as aprendizagens capacitam para superar as dificuldades da dicotomia entre a teoria e a prática. Para que os jovens implementam na empresa que trabalham as práticas e conhecimentos desenvolvidos no centro de formação.

Optamos fazer a análise das respostas do quadro ao final das atividades, por questão de espaço e também para apresentarmos as escolhas e opções dos jovens e orientadores/supervisores quanto ao desenvolvimento das capacidades de forma sintética e geral.

Na segunda a atividade de aprendizagem sobre organização e logística de produtos, e de precificação de mercadorias cujo indicador de aprendizagem tem a função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 2ª competência que é: “Preparar mercadorias para o ponto de vendas, identificando à quantidade de mercadorias necessárias, recolhendo as mercadorias danificadas, fora de lugar e/ou fora do prazo de validade” as respostas foram:

Tabela 7 – Questionário segunda atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	30	4	2
Parcialmente	20	4	1
Não	15	2	1
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 2ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

A alternância se elabora não através de teorias, mas pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduz nos seus atos o sentido e os procedimentos de formação. De acordo com Gimonet (2007, p. 23) “neste processo criativo, prevalece a ação, a experiência, o sentido. A prática do dia a dia, a experimentação, as tentativas e os erros, os saberes que se formam pela compreensão e ação concomitantes que levam o jovem ao aprendizado”.

Na questão colocada aos participantes da pesquisa foi observada que a maioria das respostas foi no sentido de que a atividade contribui positivamente para a formação dos jovens. Os aprendizes, os supervisores e orientadores de curso acreditam que o conteúdo da atividade de aprendizagem satisfaz e abrangeu os requisitos necessários para desenvolver o

jovem quanto à aprendizagem que se pretendeu. E foram condizentes com a realidade do trabalho. O que pode ser explicado pela prática no supermercado pedagógico e na empresa como contributivas e como uma experiência próxima à do trabalho. Diz o discurso de um jovem:

O trabalho com produtos e marcas diferentes é muito bom, aprendemos a organizar, ficar de olho na validade dos produtos nas gôndolas⁴⁷, manter as gôndolas limpas e com layout que chama o cliente é muito bom e eu acho fácil de fazer. Eu faço isso muito na loja, então ficou fácil de fazer lá no supermercado pedagógico. Eu fui escolhido pelo orientador para mostrar como eu faço lá na loja, então eu procurei fazer para os colegas o mesmo que faço na loja. Então ajudei a mostrar a forma correta de repor e precificar os produtos, por que muitos não fazem isso na loja. Acho que tirei total na avaliação. A gerente da loja disse que minhas pontas⁴⁸ são perfeitas, acho que até vai me contratar, por que só eu que faço lá na loja. (Mateus, 16 anos aprendiz do supermercado Epa).

E ainda o discurso de outros jovens nos permitiu entender a ação e a prática no aprendizado:

As gôndolas do supermercado do curso são iguais à da loja. (Letícia, 18 anos, aprendiz do supermercado BH)

É a mesma coisa da loja.(...) lá também faz as técnicas que a orientadora ensinou nós fazer! (Carolina, 16 anos aprendiz do Carrefour).

Lá no supermercado pedagógico eu fiquei como gerente, no exercício prático, então eu corrigia tudo que estava errado. Tem menino aqui que trabalha em supermercado e nunca repôs, nem olhou data de produtos na loja, então eu expliquei que tem de fazer uma logística certa, nem muito produto na prateleira, nem deixar faltar, por que aí perde o cliente. Se eu não achar o produto que procuro na loja, eu vou comprar noutro lugar. É fácil demais, basta ouvir o que a orientadora de curso sempre fala e como nós estudamos os “10 S” no básico, basta aplicar o senso de organização e tá pronto. Essa atividade a gente vai lembrar para a vida toda! (Amanda, 17 anos, aprendiz das Lojas Rede).

A prática simulada que os jovens fizeram no CFP surge como componente do aprendizado experiencial que oferece contextualização com o trabalho e assente nas práticas da vida laboral dos jovens na empresa. Permite a aplicação dos saberes teóricos e situações problema com soluções aproximadas ao trabalho na empresa. Permitiu os jovens na ação ao resolver o exercício, demonstrar a aprendizagem. E ainda possibilitou o treino prático de destrezas que levariam à aquisição de capacidades facilitadoras do trabalho e que aproxima a teoria da prática.

Quanto à terceira atividade de aprendizagem de organização e logística de produtos, e de técnicas de empilhamento, organização e logística de produtos cujo indicador de

⁴⁷ Gôndolas se refere às prateleiras de um supermercado. Estante própria para exibição de produtos em supermercados de acordo com o dicionário eletrônico disponível em <<http://http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=g%C3%B4ndola>>.

⁴⁸ Pontas é um termo técnico que se refere a um local dentro de um supermercado de maior visibilidade chamado de “ponta de gôndola”, ponto nobre para expor produtos em promoção e com maior rotatividade.

aprendizagem tem a função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 3ª competência que seria: “Seleciona e transporta as mercadorias com zelo, evitando a danificação das mesmas”, as respostas foram:

Tabela 8 – Questionário terceira atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	15	5	2
Parcialmente	37	3	-
Não	13	2	2
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 3ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

Para que a alternância ocorra, de acordo com Gimonet (2007, p. 24) deveria haver sentido no aprendizado e ultrapassar os saberes da experiência. De acordo com o autor, a alternância seria projeto global, deve permitir que o jovem tenha visão do homem, da sociedade e do desenvolvimento. No discurso de um jovem aprendiz, ele percebe o desenvolvimento ao responder da seguinte maneira: “Esse negócio de ficar empurrando carrinho de mercadorias de um lado para o outro é muito chato. Eu não vejo futuro nisso, não quero isso para mim, é apenas um começo!” (Allan, 16 anos, aprendiz de Hipermercado). Nesse projeto global, o pensamento sobre o futuro advém da experiência de trabalho.

O projeto global contribui para o jovem elaborar o pensamento, compreender o contexto e se posicionar. O jovem entende que ocupa um lugar de transitoriedade no trabalho que ele considera como apenas um emprego passageiro e que não o desenvolve como pessoa e socialmente. Embora ele conceba que seja um começo, demonstra que não encontra sentido e perspectiva de crescimento enquanto profissional, e que ele tem planos de mudança para fazer outra atividade que faça mais sentido e transforme seu futuro.

Eu faço isso de colocar mercadorias em pallet direto. Não pode deixar mercadoria no chão, pois pode estragar e atrapalhar os clientes na loja. Por isso tem de saber certinho isso de frentear. Meu gerente me ensinou que lá na loja a perda de produtos interfere no salário dos funcionários. É tem um tal de participação nos lucros, então eu evito deixar produto cair, amassar, quebrar. Tem uns doidos aí que não liga, mas eu faço como aprendi e não quero ser chamado de “ruim-de-serviço”. “Eu quero mesmo é ser contratado, ser promovido, ganhar mais e ser um bom funcionário. (Joyce, 18 anos aprendiz do Verdemar).

Um dos fundamentos da alternância é a formação integral da pessoa pela educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção sócio profissional. Objetiva formar para ir além. O jovem aprendiz sabe que a inserção no meio sócio profissional é importante para

começar a traçar seu itinerário de trabalho. Embora algumas respostas sejam de percepção de que é um trabalho simples, que não demanda grande complexidade e exigências, é ao mesmo tempo uma oportunidade de o jovem mostrar que se esforça para ser bom trabalhador, como se nota no discurso do jovem. O que também se pode apreender do discurso do supervisor do jovem aprendiz na empresa:

Quando esses jovens chegam para trabalhar, não sabem quase nada, mas com pouco tempo de curso eles já estão mais cuidadosos com as mercadorias e fazem reposição com as técnicas de empilhamento. Eles disseram que tem aulas no supermercado dentro do CFP, isso já ajuda eles ter noção de ponto natural e ponto extra, de layout de gôndola, de merchandising. Tem uns que fazem umas exposições bem criativas, mas sabe como é jovem né, muitos fazem corpo mole e brincam muito. (Geraldo supervisor Epa)

Como se infere da fala do supervisor, a atividade que o jovem desenvolve demonstra estar articulada aos espaços de formação e de trabalho. No discurso do supervisor o aprendizado do CFP, foi visto e pode ser constatado no trabalho na empresa.

Em continuação as respostas quanto à atividade de aprendizagem reposição de mercadorias nas gôndolas, organização e lógica de armazenamento de produtos, segundo à técnica horizontal, vertical e em blocos cujo indicador de aprendizagem tem função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 4ª competência é: “Repor mercadorias no ponto de venda utilizando as técnicas de exposição horizontal e vertical”:

Tabela 9 – Questionário quarta atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	23	2	4
Parcialmente	17	1	-
Não	25	7	-
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 4ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

O número expressivo de não como respostas dos jovens aprendizes e dos supervisores pode ser indicativo de que a atividade não permitiu a aplicação dos saberes teóricos em situações reais, ou próximas ao real, o que se poderia verificar nos discursos:

Isso de vertical, horizontal em bloco não é o que faço na loja.(...) lá o layout de mercadorias é diferente. (Pablo, 16 anos aprendiz).

Não reponho na empresa. (Yan, 16 anos aprendiz).

Eu até faço, mas o gerente manda mudar, por que ele diz por exemplo que o OMO tem de ficar em cima, e não em baixo como fiz aqui no curso. (Letícia, 18 anos aprendiz do supermercado BH).

Pressente-se que a formação profissionalizante deve estar ancorada sobre certo consenso por parte dos profissionais a propósito das práticas comuns pensa Wittorski (2014, p. 10). O CFP não demonstrou proporcionar situações de aprendizagem que permitissem a aplicação e desenvolvimento das aprendizagens que capacitam o jovem a operar, executar e intercambiar o conhecimento nos espaços de ensino e de trabalho, então neste exercício não ocorreu a integração como proposto pela da alternância de acordo com as respostas dos jovens aprendizes.

Já na quinta atividade de aprendizagem de controle de mercadorias, recolhimento fora do ponto natural, armazenagem e atenção quanto a organização da loja, cujo indicador de aprendizagem tem função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 5ª competência: “Recolhe mercadorias fora do ponto natural de vendas, retornando-as para o seu local de origem” tivemos as respostas a seguir:

Tabela 10 – Questionário quinta atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	10	8	-
Parcialmente	25	2	1
Não	30	-	3
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 5ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

Também nesse exercício o numero de respostas que disseram que a atividade de aprendizagem não foi completa, abrangente e formadora pelos orientadores/instrutores de curso e pelos jovens aprendiz foi muito expressivo.

Nos discursos pudemos verificar que os jovens não conseguiram observar a aplicabilidade desse exercício no CFP e na empresa e que os territórios formativos seriam diferentes, com aprendizagens específicas.

Na loja só embalo mercadorias, não recolho, isso é com os repositores e promotores. (aprendiz Leonardo, 16 anos)

Apreendi que as mercadorias não podem ficar bagunçadas. (...) o ponto natural e ponto extra são importantes, mas quem faz isso é o promotor. (Aprendiz Matheus Lucas, 17 anos)

Isso de arrumar mercadoria é muito chato, eu fico mais no escritório da loja, ajudando o gerente, não faço isso não de mexer com mercadoria. (aprendiz Joyce, 18 anos)

Os jovens fazem a prática no supermercado pedagógico, mas são três dias só, e a organização é com eles, aqui no supermercado pedagógico temos pouca mercadoria, então é muito diferente da loja. (Walter, orientador/instrutor de curso no CFP)

A alternância possui na concepção de aprendizagens que os conhecimentos teóricos e práticos subsidiam a aprendizagem que seria integrada e relacionada nos ambientes sócio profissional e no centro de formação. A alternância objetiva eficiência e eficácia das atividades na formação, tanto da escola como da empresa. Propõe aprendizagens concretas, articulada ao saber fazer e as situações ultrapassem as formas justas e associativas de conhecimentos. Na situação analisada da atividade de aprendizagem houve dissociação da proposta da alternância que não reflete a relação do conhecimento nos ambientes.

A atividade de aprendizagem de etiquetagem, precificação, normas de higiene e limpeza, embalagem e acondicionamento de mercadorias, recolhimento, armazenagem, condições de temperatura, cujo indicador de aprendizagem tem função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 6ª competência é: “Precifica as mercadorias, conferindo as informações da embalagem com a etiqueta”:

Tabela 11 – Questionário sexta atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	15	5	2
Parcialmente	38	5	-
Não	12	-	2
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 6ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

Os discursos dos jovens explicitam

Eu coloco preço e peso os produtos do hortifrúti no trabalho todo dia. (...) No curso eu não fiz atividade com produtos não, só aprendemos colocar código e as normas e os direitos do consumidor. Aprendi coisas que não sabia. Até eu já comprei coisa vencida e só vi quando estava em casa! Agora sei o perigo disso para a saúde. E que não pode nunca acontecer com os clientes. (Aprendiz Carolina, 16 anos Carrefour).

É muito importante isso de precificar. Fiquei sabendo dos direitos dos clientes e também da empresa. A empresa pode até ser processada se não trabalharmos direito. (Aprendiz Yan, 17anos)

Essa atividade prática para os jovens é bem parecida com o que eles fazem aqui no supermercado! (Supervisora Renata, Supermercados BH)

Toda atividade que fazemos com os jovens pode ser otimizada, trabalhada de outras formas, dependendo da turma eu faço o exercício em sala e o repito no ambiente simulado, mas nem sempre. (Orientadora de curso Viviane do CFP)

A atividade de aprendizagem de precificação apresenta-se como um componente de formação que é situação vivenciada e ocorreria no contexto organizacional da empresa e também no CFP. O jovem percebeu que a atividade de aprendizagem poderia ser vivenciada no trabalho, esta seria uma experiência formativa vinculada ao trabalho.

A primeira jovem relata que recebeu orientação sobre o direito do consumidor e que já fora desatenta ao comprar produto vencido. O esclarecimento da jovem e o aprendizado sobre normas e direitos indica o desenvolvimento de indicador de formação de aprendizagem social importante. O tema foi abordado em situação de aprendizagem perceptível no desenvolvimento do trabalho e também da vida pessoal dos jovens, então a situação de aprendizagem é uma simulação de situação real da empresa e do CFP. Podemos perceber que o aprendizado para o jovem possibilitou refletir a prática pedagógica como elemento importante para a consciência cidadã de direitos e normas de prestação de serviços aos clientes e as obrigações das empresas.

Neste curso, que é ligado ao setor de serviços, em que os jovens têm contato direto com o público, se espera que eles sejam capazes de se relacionar com o cliente e entender a abordagem de atividade de aprendizagem que desenvolve o respeito pelos outros, cooperação, consciência e comunicação. O exercício trouxe práticas integradas dos meios sócios profissionais e ensejadoras do aprendizado no centro de formação.

Outra atividade de aprendizagem indicadora cujo exercício tem a função de avaliação quanto ao desenvolvimento da 7ª competência é: “Expõe mercadorias, limpando as e organizando-as nos pontos de vendas atenção às normas legais do estabelecimento, direito do consumidor e do estabelecimento”, cuja atividade de reposição no ponto de venda é a ensinada e avaliada as respostas são:

Tabela 12 – Questionário sétima atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	24	-	1
Parcialmente	20	3	2
Não	21	7	1
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 7ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

Neste item os supervisores relatam nos discursos alguns elementos que nos levam a entender por que a resposta “não” foi a maioria dentre eles. De acordo com suas respostas.

Não conheço e não ouvi falar de prática simulada que os jovens tenham feito não.(...) não temos tempo de saber tudo o que os jovens aprendem e fazem lá no curso, mas esses jovens chegam aqui muito crus, não sabem onde devem repor, como e o que fazer. Nos primeiros dias eu tenho de andar atrás mesmo, se não fazem tudo errado, mas aos poucos eles pegam o serviço. (Supervisora Renata.)

O jovem sempre fica na companhia de um empregado. Não sabia que eles organizavam mercadoria lá não, nem sabia que repunham. Para a loja essa atividade é muito importante e eles aprendem mesmo é com a prática. (Supervisor Geraldo.)

Ficamos surpresos com o fato de que os dois supervisores/monitores da empresa não saberem que o jovem realizava esta atividade de aprendizagem em ambiente simulado. Vimos que a empresa é parte do processo de contratação do jovem no Programa de Aprendizagem, mas que pouco sabe sobre o que os jovens fazem no centro de formação e o que lá fazem. As boas práticas formativas devem oferecer consenso e legitimidade aos conteúdos da formação “adquiridos” desde que os representantes do meio sócio profissional em questão se comprometam com o acompanhamento (tutoria) e a avaliação das aprendizagens de acordo com Wittorski (2014).

Pelo discurso dos supervisores da empresa percebe-se que o diálogo entre os meios é restrito aos aspectos formais, a empresa não tomaria conhecimentos do que o jovem aprende e quais atividades o aprendiz desenvolveria no CFP. A comunicação dos meios demonstrou ser precária e sem relação nos espaços formativos. A dissociação do aprendizado que não se aplicaria na empresa, realça a separação entre a teórica da formação e a prática do trabalho, prejudicando o processo de desenvolvimento das aprendizagens do jovem e distanciando do propósito da alternância.

Quanto à atividade de aprendizagem de saúde, segurança no trabalho, uso de equipamentos de proteção individual e coletivo, prevenção e combate a acidentes, Normas regulamentadoras de higiene e limpeza, cujo indicador de aprendizagem tem função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 8ª competência é: “Adota procedimentos de cuidados com a saúde e segurança no trabalho na execução das atividades de apoio em vendas em supermercados e hipermercados” o resultado foi:

Tabela 13 – Questionário oitava atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	26	4	4
Parcialmente	19	5	-
Não	20	1	-
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 8ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

Os jovens em maioria responderam que as atividades de aprendizagem são aplicáveis no trabalho na loja e seriam completas e formadoras. Nos discursos verificamos que embora eles tenham visto as normas e tenham noções bem claras sobre sua importância, a empresa não os oferece equipamento de proteção individual e preferem que eles não trabalhem com o maquinário que poderia causar lhes acidentes.

Entretanto um dos jovens relata já ter ficado afastado das atividades por mais de mês devido a acidente. Mas os discursos revelam que a atividade de aprendizagem demonstra dar ênfase à prevenção de acidentes. São significativos para que os jovens incorporem os princípios que asseguram a eles se orientarem e agirem com segurança no trabalho, para seu próprio bem-estar e saúde e os tome como aprendizagem para suas vidas. Já nos discursos dos supervisores/monitores da loja e dos orientadores a preocupação se dá com o fato de os jovens serem menores e o cuidado deve ser ainda maior. Se preocupam com aplicação da legislação trabalhista e com o fato de serem mais susceptíveis de sofrerem acidentes e, portanto, devem ser mais protegidos e ficarem afastados dos riscos de acidente.

Nós não trabalhamos com nada que possa causar acidente, como as facas e as luvas de aço do açougue, e nem com a câmara fria. O gerente até proibiu nós de ir lá. (Aprendiz Amanda, 17 anos)

Eu achei essa história de acidente muito perigoso, mostraram uns vídeos para nós de como uma empilhadeira derrubou um monte de gôndola em cima dos empregados. Isso pode até deixar paralítico. Acho importante prevenir, porque depois remediar é pior. Já pensou ficar sem braço ou perna? (Aprendiz Joyce, 18 anos)

Eu já quebrei o braço com um pallet⁴⁹, fiquei 45 afastado pelo INSS. Agora aprendi a lição, tenho de ter mais atenção quando eu for ficar no estoque, por que lá é muito estreito e pequeno, mais difícil de trabalhar. Mas o gerente deu bronca no supervisor por minha causa, disse que eu não poderia trabalhar fazendo isso. Agora eu sou mais atento também, se vejo que tem perigo falo com um outro funcionário. (Aprendiz Matheus Lucas, 17 anos)

No supermercado pedagógico fizemos levantamento de pontos que oferecem risco ao trabalhador e quais os cuidados precisamos ter. Fizemos um projeto para demonstrar como usar os equipamentos de segurança do supermercado. A orientadora e nós fomos visitar uma empresa de segurança, foi muito legal!. (Aprendiz Pablo, 16 anos)

Aqui na loja os jovens não fazem atividades perigosas não, são orientados quanto aos setores que não podem ir. O menor aprendiz não pode carregar peso, ficar exposto na câmara frigorífica, nem operar a palleteira⁵⁰, quem faz isso é funcionário. Eles até podem olhar, mas fazer não pode (...). Não sabia que eles estudava isso no curso não, mas é sempre bom ter esse tipo de conhecimento. (Geraldo, supervisor/monitor dos jovens)

⁴⁹ De acordo com o material de curso o Pallet se refere à plataforma de madeira sobre a qual se põe a carga empilhada a fim de ser transportada em grandes blocos.

⁵⁰ Veículo dotado de garras especiais e utilizado no transporte de pallets.

Aqui no curso eles fazem atividade de prevenção a acidente e sobre normas de segurança para não virem a sofrer no trabalho com acidente. Nesse país que até o presidente da república já sofreu acidente, todos estamos à mercê disso né. (...) nós fazemos nessa atividade todo tipo de demonstração de tipos de causas de acidente, de doenças do trabalho que estamos expostos e dos EPIC's (equipamento de proteção individual e coletivos). (Orientador de curso Walter).

Os resultados seguintes correspondentes à atividade de aprendizagem sobre trabalho em equipe, relacionamento no ambiente de trabalho, comunicação no ambiente de trabalho, cujo indicador de aprendizagem tem função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 9ª competência é: “Relaciona-se colaborativamente com a equipe de trabalho, clientes e fornecedores, demonstrando, cooperação, cortesia, comunicação clara e precisa, proporcionando condições favoráveis à realização das atividades”:

Tabela 14 – Questionário nona atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	14	-	-
Parcialmente	20	2	1
Não	31	8	3
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 9ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

O processo de avaliação continuada por que passam os jovens aprendizes no centro de formação revela que o orientador pode fazer a avaliação quanto aos quesitos durante todo o processo, embora tenhamos verificado nas duas turmas que o orientador o fez ao final do módulo. Nas conversas com os orientadores pudemos perceber muitas reclamações quanto ao nível de desenvolvimento de itens como comunicação dos jovens. Segundo os professores a escola convencional não os tem aparelhado com o bom domínio da língua culta. *“Eles são jovens que falam muita gíria, falam muito errado o português e têm muita dificuldade para escrever!”* nos diz uma das orientadoras.

Já os jovens nos relatam possuir dificuldade em comunicar e em expressar opiniões e sentimentos. Esses dados poderiam ser atribuídos devido à imaturidade, ao receio em confiar nos outros, de aproximar dos adultos, de receio de serem julgados, por timidez ou dificuldades de demonstrar suas aptidões e de medo de errar entre outras possibilidades.

Desenvolver boa comunicação seria a capacidade de saber reagir em cada momento e situação e expressar-se. Seria exigir do jovem que assumissem comportamentos não meramente reprodutores e mecanicistas, mas comportamentos que se construiriam em cada momento a partir de sua própria capacidade como indivíduos, em aprender com a própria

experiência, de acordo com as lições e pesquisa de Cabrito (1994). E esse pensamento pode ser confirmado nos trechos dos discursos dos jovens:

Tem muita gente falsa na empresa, um dia te dão bom dia, te ensina o que fazer, e são gentis, no outro nem te conhecem. Eu finjo que não ligo, mas acho muito estranho esse povo!. (Aprendiz Carolina, 18 anos)

Isso de trabalho em equipe é muito difícil. Ninguém ajuda ninguém, é tudo interesse. (Aprendiz Amanda, 17 anos)

Eu fico mais na minha, se conversam comigo eu respondo, mas se não querem, eu posso fazer nada, fico calado na minha, o povo parece ser bi-polar! (Aprendiz Joyce, 18 anos)

Eu me esforço, mas a gerente vive me corrigindo, diz que não existe 'Menas', que não é 'agente vamos', não existe 'tipo isso', mas é como a gente fala uai! (Aprendiz Mateus Lucas, 17 anos)

Nós só ficamos com os jovens durante um período de tempo muito curto, é muito difícil trabalhar linguagem, comunicação com eles em quatro a seis meses. Eu faço algumas dinâmicas com os aprendizes, mas não dá para resgatar defasagens que já vêm ocorrendo com esses jovens há muito tempo. Eu acho que como são quase todos de escola pública, o problema nasce lá. (Walter, orientador/instrutor de curso).

Nos discursos e nas observações, percebeu-se que a comunicação no ambiente de trabalho poderia ser consolidada por meio de atividades e exercícios. A experiência vivencial do trabalho na alternância seria componente perceptível pela atividade de aprendizagem.

De acordo com Cabrito (1994) o desenvolvimento da capacidade crítica de comunicar, de ter autonomia se mostra o caminho para que o jovem aja na situação real de forma a vencer sua timidez, sua decisão e autonomia, componente importante na formação em alternância.

Saber comunicar-se, trabalhar em equipe, colaborar e cooperar com os outros seriam requisitos essenciais no mundo corporativo, de acordo com Cabrito (1994), nas situações em que o jovem precisa antever o comportamento que lhe será exigido no exercício de uma atividade de trabalho. Na alternância o mundo do trabalho participa da experiência do saber indicando o que lhe pode ser cobrado e qual a melhor resposta dar a cada situação. Seria a capacidade de posicionar-se diante de situações e que se espera do jovem aprendiz.

Esta aprendizagem de comunicar-se seria desenvolver a capacidade de saber relacionar-se com os outros em cada situação, sabendo o que a empresa espera deles e quais informações deveriam possuir para responder adequadamente quanto se é demandado no trabalho.

Para o jovem aprendiz, as atividades de simulações de boa comunicação em contextos de trabalho não demonstraram ser percebidas no exercício. Haveria dificuldade de previsão e

contextualização das várias situações possíveis de se ocorrer, pois prever cada situação e antevê-las em atividades de aprendizagem é tarefa formativa elaborada em conjunto, CFP e empresa.

Quanto à atividade de aprendizagem de layout da loja, trabalho no ponto de venda, organograma, técnicas de trabalho segundo a NR – Norma regulamentadora nº 16, operações de caixa e atendimento cujo indicador de aprendizagem tem função de análise e avaliação quanto ao desenvolvimento da 10ª competência é: “Executa as atividades de apoio em vendas em supermercados e hipermercados seguindo os procedimentos de atendimento ao cliente, reposição e exposição de mercadorias no ponto de venda”:

Tabela 15 – Questionário décima atividade de aprendizagem

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Supervisor da empresa	Orientador/instrutor
Sim	14	2	2
Parcialmente	32	3	2
Não	19	5	-
Total	65	10	4

Tabela com respostas dos participantes após 10ª atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

Os discursos reforçam a observação de que a instituição formadora não participa do cotidiano vivenciado da empresa, é alheio ao que se realiza no ambiente de trabalho do jovem. Na alternância a simbiose dos espaços formativos é o pilar constitutivo que confirma a proposta educativa de acordo com o pensamento de Gimonet (2007).

O curso é bom, mas não se mostra atualizado, de acordo com as demandas de mercado. Os jovens reclamam de excesso de exigências deles. Os pedagogos e formadores precisavam vir mais na loja, conhecer o que os jovens fazem aqui, quais são as novidades, o que gostaríamos de ver o jovem fazendo e desenvolvendo no trabalho, mas isso não ocorre. (Renata, Supervisora dos jovens aprendizes).

Eu vejo que esses jovens são muito carentes de tudo, de cultura, de iniciativa, de conhecer e trazer coisas novas para o trabalho. O curso poderia ajudar mais nisso, na criatividade, na formação do espírito de mudança do jovem como um todo. Eles são jovens, mas já parecem velhos, cansados. Chegam aqui já pensando na hora de ir embora. Falta muita coisa ainda para eles aprenderem, acho que só a vida mesmo para ensinar! (Walter, supervisor/orientador de curso)

Eu acho que o curso foi bom, aprendi muito! No curso fiz treinamento no supermercado escola e acho que ajudou bastante. Hoje já tenho visão de planejar o meu futuro, arrumar um trabalho que eu possa crescer, estudar mais, conseguir realizar o sonho de dar uma casa para minha mãe! Ia ser bom demais. (Aprendiz Yan, 17 anos)

Entrei aqui sem saber nada, não sabia nem o que era ser aprendiz, mas todos falam que mudei. O trabalho muda as pessoas! (Aprendiz Mateus, 16 anos).

É tudo muito difícil, acordar cedo, sair e só voltar à noite, mas não sei ficar mais sem trabalhar. A escola é importante, mas o trabalho é tudo! Eu acho que o fato de ficarmos uma semana aqui e outra na empresa nos ajuda a aprender muito, não tem rotina, cada dia é diferente. (Aprendiz Leonardo, 16 anos).

O melhor de tudo é ver que lá em casa todos me tratam como adulto agora. Já tenho meu dinheiro, cuido das minhas coisas. O curso foi cansativo, mas me fez crescer e melhorar demais. Vou tentar vaga na ASPROM, Cruz Vermelha, no CEDUC, pois sou menor ainda, mas não quero é parar não de trabalhar e mudar de vida! (Aprendiz Allan, 16 anos).

Temos o laboratório de treinamento (...) Não é por que trabalho aqui não, mas no segmento de supermercados, desconheço um curso como o daqui. As atividades precisam ser atualizadas, mas têm contextualização e buscam desenvolver os mais variados tipos de abordagens sobre o tema. Além de um ambiente de simulação das práticas da empresa, o que acredito ser muito bom para o jovem aprendiz. (Viviane, instrutora/orientadora de curso).

A atividade para ser via de aprendizagem na situação de trabalho deve conduzir às competências incorporadas e à reflexão em relação à atividade e ao acompanhamento o que permite o favorecimento sobre o posicionamento profissional de acordo com Wittorski (2007). Seria a capacidade de atuar e desenvolver algum aprendizado pelo exercício que o jovem realiza nos ambientes formativos.

As acepções, significados e sentidos da atividade pedagógica segundo Saviani (1996) são muitas e variam de acordo com o momento histórico, político, econômico em que a formação está engendrada, diferem nas acepções filosóficas de sujeitos e de mundo, diferem também de acordo com as escolhas formativas representantes de um ou outro ideário pedagógico. Entender o significado da atividade pedagógica é importante na pesquisa sobre a formação profissional para o trabalho e fundamental para se pensar em novas propostas de atividades e por que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social do trabalho para o jovem.

Saviani (2008, p:17) sintetiza o objetivo da atividade formativa: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Faz parte do compromisso da instituição que se incumbe de formar o jovem para o trabalho, planejar, organizar e implementar atividades que possam ser integradas, articuladas e interativas com o meio social e o trabalho e que sejam orientadoras de ensino e que tenham relação significativa e em interação com o meio sócio produtivo. De acordo com Moura

Chamamos de atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com os objetivos de solucionar coletivamente uma situação problema.

[...] A atividade orientada de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc). E, por fim, os processos de análise e síntese ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (Moura, 2001, p. 155).”

O CFP pesquisado possui um instrumento auxiliar de ensino denominado ambiente pedagógico simulado que os jovens chamam de supermercado Pedagógico. Nele, as aulas práticas são realizadas em período de uma semana, no módulo específico em serviços de supermercado. O espaço também é denominado por alguns como laboratório de aprendizagem prática.

Neste ambiente os jovens realizam a prática simulada de atividades na instituição de formação. Essa prática compõe-se de atividades e ações reais do ambiente de trabalho produzidas e simuladas como aconteceriam no ambiente de trabalho, mas que são executadas no ambiente de formação do jovem. Neste espaço pode se perceber a aproximação da alternância. Confirmado por Wittorski (2014, p. 8) ao afirmar que a instituição que se propõe formar o jovem deve “favorecer o desenvolvimento de uma preocupação com a formação na situação de trabalho (noções de “estabelecimento formador”, de organizações “que ensinam”) situando-a num projeto de conjunto”.

A prática observada e acompanhada no ambiente “Supermercado Pedagógico” de preparação e aplicação do conhecimento de Merchandising no ponto de venda demonstra a formação na situação de trabalho. Esta atividade de aprendizagem foi trabalhada em sala de aula com a atividade de preparar e organizar estratégias de venda de produtos para “festa junina” no Ponto de venda PDV. Os jovens aprendizes relacionaram mercadorias que seriam comercializadas e vendidas nos meses de Junho e Julho em sala de aula, fizeram balanço de preços, prepararam os itens mais vendidos em quantidade e número de marcas para expor no ambiente pedagógico simulado. Organizaram as equipes e fizeram o layout do PDV (ponto de venda) durante o período de uma semana o que corresponde a 20 horas aula.

Após a atividade teórica, na semana subsequente à que os jovens estiveram em trabalho na empresa, a atividade de organização do PDV no “Supermercado Pedagógico” foi executada, sob a supervisão da Orientadora de curso. Os jovens realizaram a organização e decoração do ambiente, simulando o período de vendas da festa junina. Houve a exposição com os produtos típicos de forma atrativa, como se o ambiente fosse o de trabalho dos jovens aprendizes. Então fizeram a simulação de compra e venda de produtos, simulação de

atendimento ao cliente e vivenciaram experiência real de vendas no supermercado. Foi possível perceber atividade dinâmica em que os jovens puderam vivenciar a atividade prática da empresa supermercadista no centro de formação.

Após a atividade de aprendizagem realizada fizemos o questionário e entrevista com os jovens aprendizes e com a orientadora de curso da turma da mesma forma. Utilizamos o mesmo critério de perguntas e respostas para entender qual teria sido a percepção dos jovens e dos orientadores de curso quanto a atividade de aprendizagem e o desafio do Merchandising no PDV com o motivo “Festa Junina” e as respostas quanto às categorias, completude, abrangência e formação foram sintetizadas da seguinte maneira:

Tabela 16 – Questionário da atividade prática de aprendizagem no supermercado pedagógico

Sujeitos pesquisa	Aprendizes	Orientador/instrutor
Sim	49	2
Parcialmente	13	-
Não	1	-
Total	63 ⁵¹	2

Tabela com respostas dos participantes após atividade de aprendizagem elaborada pela autora.

A maioria dos jovens aprendizes e dos supervisores da empresa entenderam que as atividades de aprendizagem realizadas foram completas, abrangentes e formadoras no sentido de propiciar aprendizagens tanto no espaço de formação quanto no espaço de trabalho simulado.

Os supervisores da empresa não foram incluídos no questionário desta atividade de aprendizagem pois o ambiente “Supermercado Pedagógico” não era conhecido dentre os entrevistados, então não poderiam opinar sobre atividade que desconheciam.

A atividade de aprendizagem prática foi realizada no ambiente formativo dentro do Centro de formação e se assemelha ao que acontece no ambiente real de trabalho. A simulação do merchandising no PDV poderia ser um exemplo de aproximação da escola ao mundo do trabalho e exemplo de atividade que promove a diminuição da distância entre os espaços formativos. Essa atividade de aprendizagem faz parte do projeto de formação profissional de jovens para o trabalho na instituição pesquisada e vai ao encontro do que

⁵¹ O número de aprendizes entrevistados neste dia 63 foi menor devido à falta dos jovens à aula no dia da entrevista, em relação ao total da turma 65.

pensa Wittorski (2014) ao dizer “o projeto de profissionalização não pode, em nossa opinião, ser desconectado de um funcionamento global do setor de atividade coerente com o projeto”.

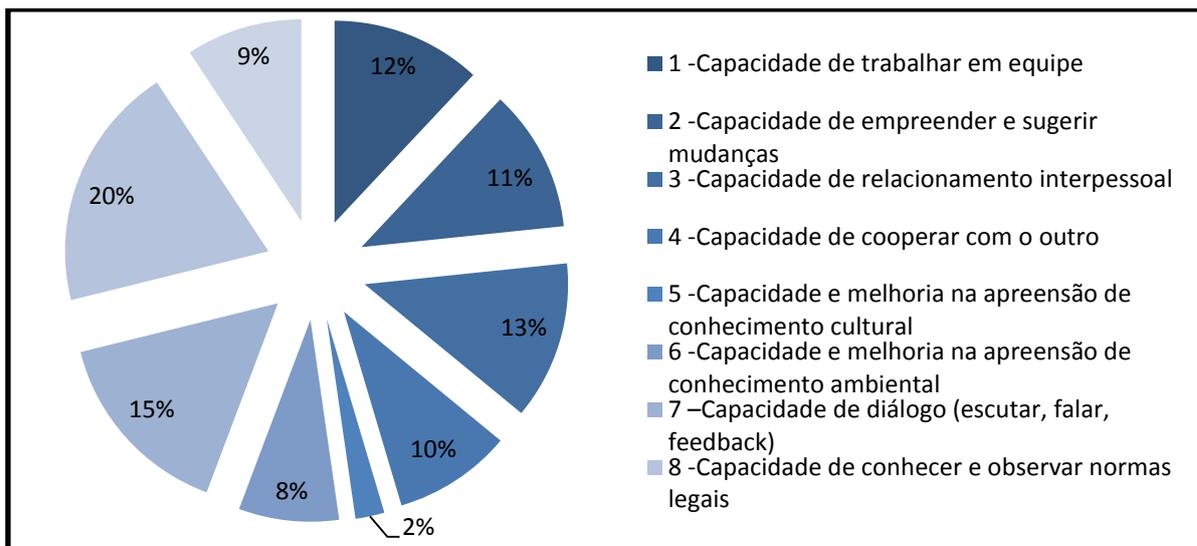
A apropriação do ambiente de formação ao do trabalho com o desafio de criar um PDV semelhante ao real pôde demonstrar que a atividade orientada de ensino pode ser instrumento que traz uma significação social da atividade pedagógica ao jovem. Ela o insere no processo de elaboração da aprendizagem como sujeito e o posiciona como protagonista na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação dos saberes práticos (reais), dos teóricos (da escola/centro de formação).

Reforçou a importância do ambiente simulado de aprendizagem com as vivências e experiências reais de atividades de aprendizagem no Centro de formação como possibilidade de a alternância ser verificada na formação integrada do jovem.

Na caracterização da amostra obtivemos o seguinte quadro de capacidades derivadas das aprendizagens nas onze atividades realizadas, conforme:

A amostra de 65 aprendizes na qual a pesquisa foi realizada escolheu como aprendizagens comportamentais e sociais mais desenvolvidas: Capacidade de conhecer e observar normas legais (20%), Capacidade de diálogo (escutar, falar, dar feedback) (15%), Capacidade de relacionar interpessoal (13%) e Capacidade de trabalhar em equipe (12%). Como aprendizagem menos desenvolvidas foram eleitas: Capacidade de melhoria na apreensão de conhecimento cultural (2%), Capacidade e melhoria na apreensão de conhecimento ambiental (8%) e promover o engajamento social coletivo (9%).

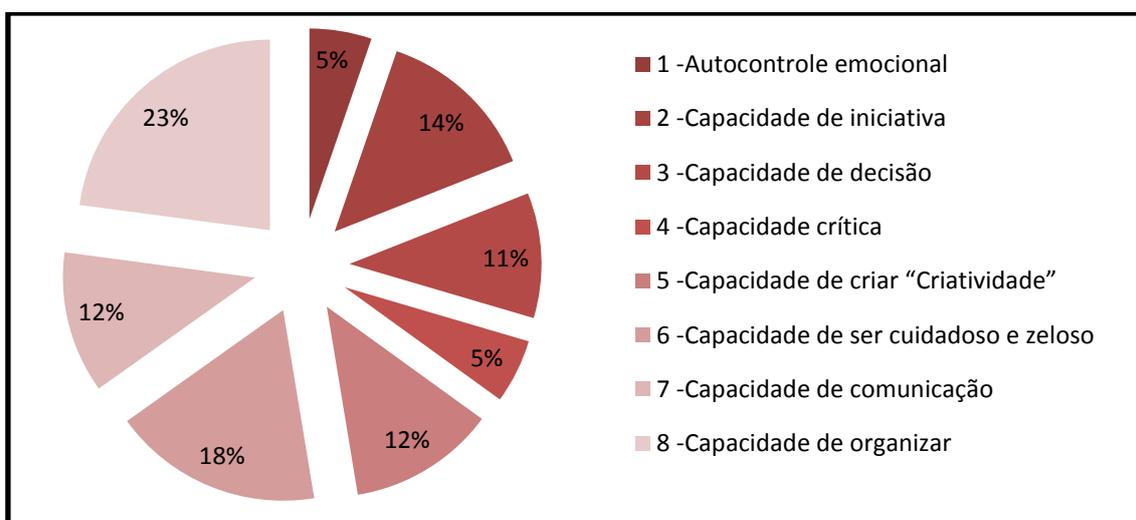
Gráfico 1 – Capacidades e Aprendizagens Comportamentais sociais de acordo com aprendizes



Fonte: elaborado pela própria autora.

Dentre as aprendizagens comportamentais Individuais mais desenvolvidas conforme as respostas dos jovens foram: Capacidades de comunicação (23%), Capacidade de criar “criatividade” (18%) e autocontrole iniciativa (14%) e as menos eleitas nas respostas foram: autocontrole emocional e capacidade crítica (5%).

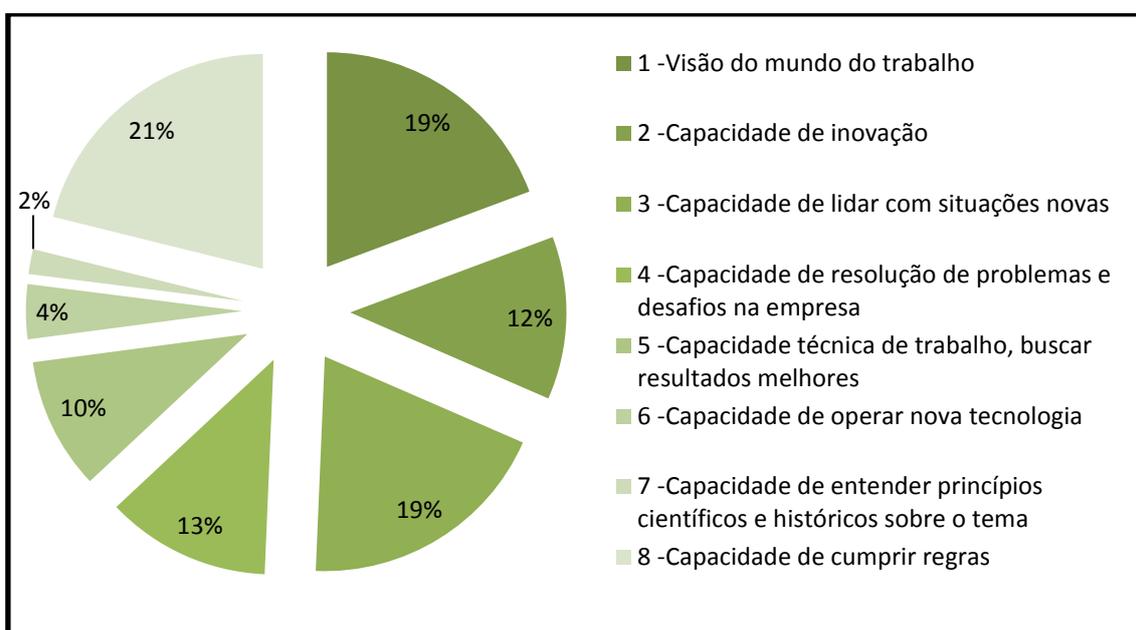
Gráfico 2 - Capacidades e Aprendizagens Individuais de acordo com aprendizes



Fonte: elaborado pela própria autora.

As aprendizagens comportamentais gerais no trabalho mais desenvolvidas as foram conforme as respostas dos jovens aprendizes: Capacidade de cumprir regras (21%), visão do mundo do trabalho e capacidade de lidar com situações novas com (19%) e as menos eleitas: capacidade de entender princípios científicos e históricos sobre o tema (2%) e Capacidade de operar nova tecnologia (4%).

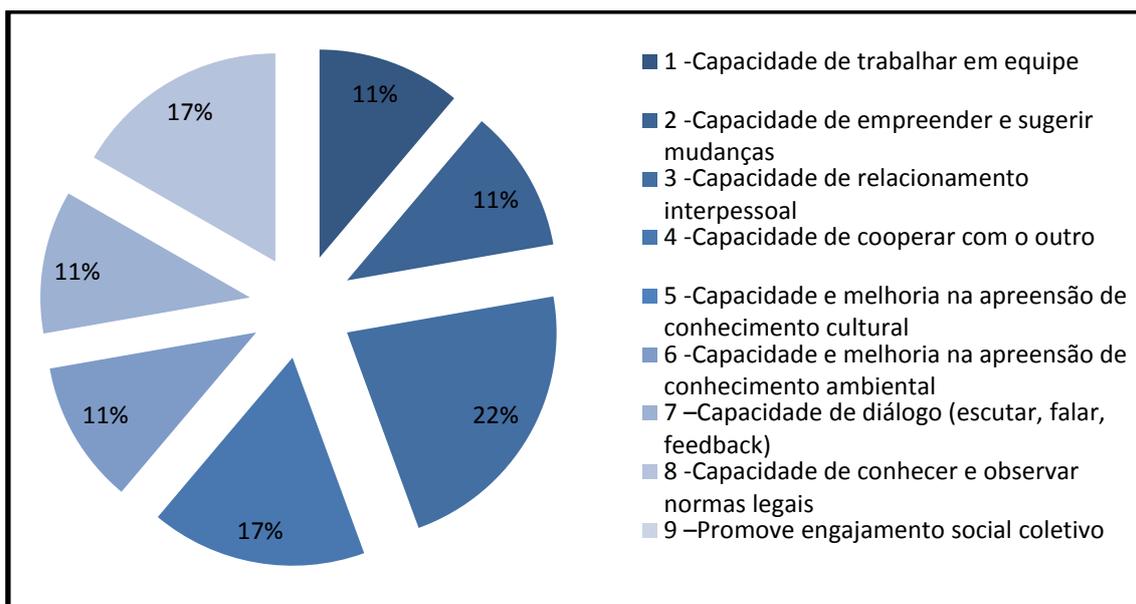
Gráfico 3 - Capacidades e Aprendizagens Gerais no trabalho de acordo com aprendizes



Fonte: elaborado pela própria autora.

As respostas dos quatro instrutores/orientadores de curso elegeram como aprendizagens comportamentais sociais mais desenvolvidas: Capacidade de relacionamento interpessoal (22%), Capacidade de cooperar com o outro e engajamento social coletivo (17%), e como as menos desenvolvidas houve empate de três aprendizagens: Capacidade de trabalhar em equipe, conhecer e observar normas legais e de diálogo (escutar, falar e dar feedback) com (11%).

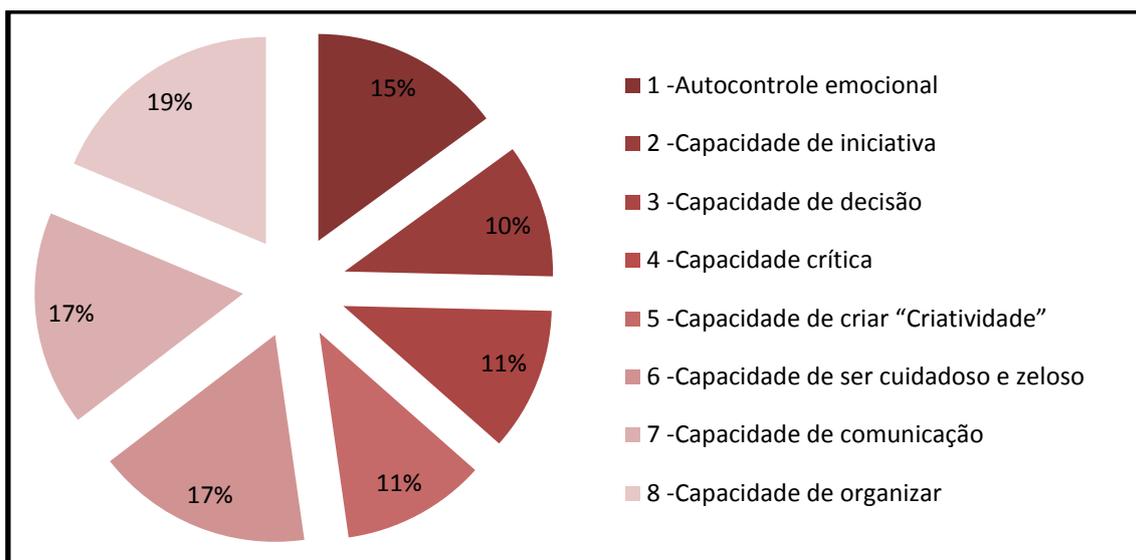
Gráfico 4 - Capacidades e Aprendizagens Comportamentais sociais dos aprendizes de acordo com Orientadores de curso



Fonte: elaborado pela própria autora

Dentre as aprendizagens comportamentais Individuais mais desenvolvidas conforme as respostas dos instrutores/orientadores foram: Capacidade organizar (19%), e capacidade de comunicação e de ser cuidadoso e zeloso (17%). Já as menos foram capacidade de iniciativa (10%), capacidade de decisão e capacidade crítica com (11%).

Gráfico 5 - Capacidades e Aprendizagens Individuais dos aprendizes de acordo com Orientadores de curso



Fonte: elaborado pela própria autora.

As aprendizagens comportamentais gerais no trabalho mais desenvolvidas eleita pelos orientadores/instrutores de curso foram: Capacidade de cumprir regras (34%), visão do mundo do trabalho (14%), e empataram como menos escolhidas e sem votos a capacidade de operar novas tecnologias e capacidade de entender princípios científicos e históricos sobre o tema com (0%) de respostas.

Gráfico 6 - Capacidades e Aprendizagens Gerais no trabalho dos aprendizes de acordo com Orientadores de curso



Fonte: elaborado pela própria autora.

A formação em alternância se preocupa com a cultura geral do alternante, sua capacidade de entender a dinâmica das ciências, do ambiente natural para o não comprometimento dos recursos do meio ambiente e da eficiência produtiva. Seria o papel interativo da formação que considera o humano, o meio, a escola e o engajamento coletivo.

Foram apontadas nos resultados aprendizagens que demonstram coincidirem com as que alternância desenvolve em seu modelo formativo, como o relacionamento interpessoal dos jovens, a comunicação, iniciativa e de organização.

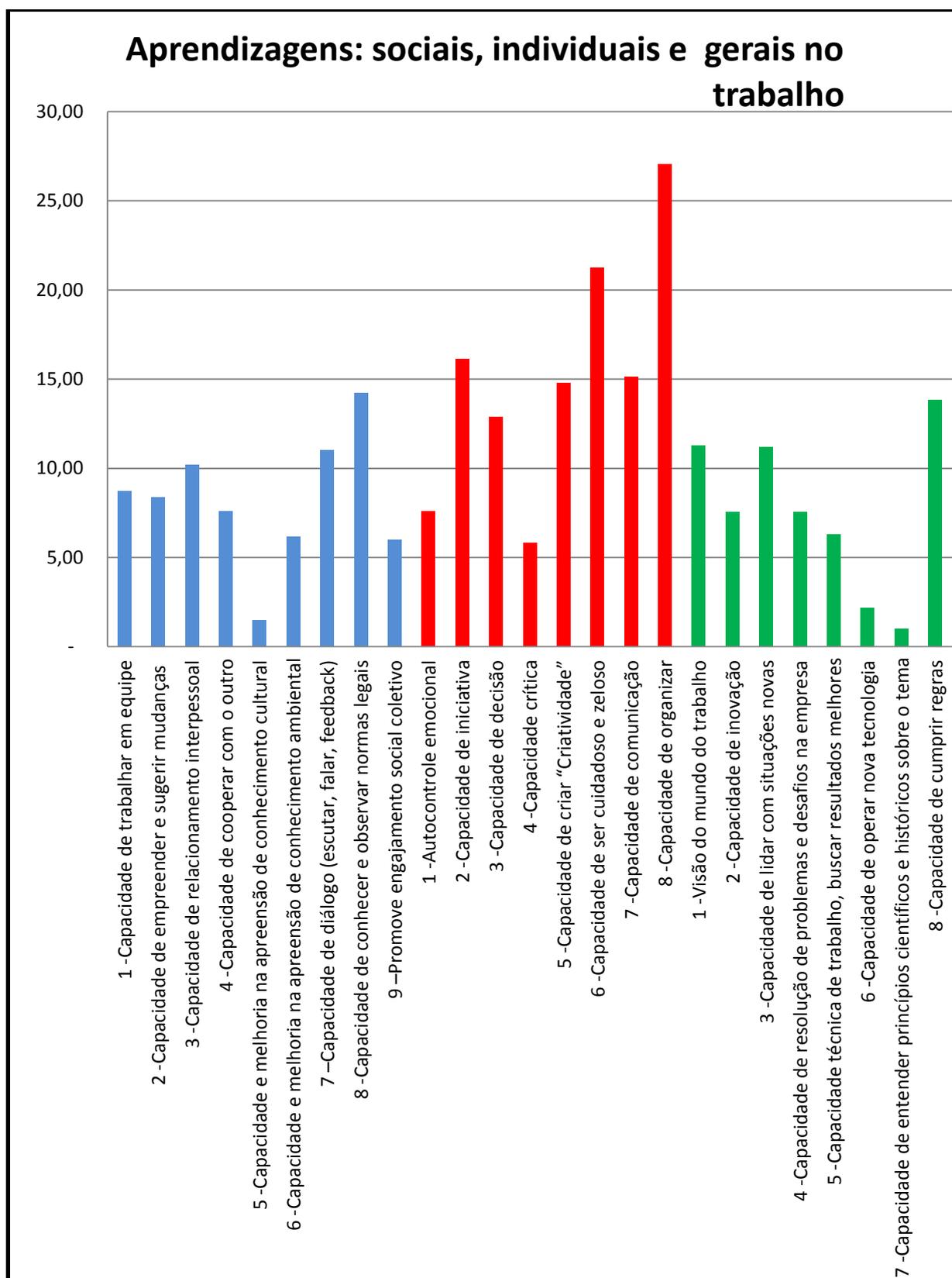
Assim, podemos inferir dos resultados das capacidades de aprendizagens entre jovens aprendizes e orientadores/instrutores de curso as que mais foram indicadas como desenvolvidas na realização das atividades de aprendizagem foram as referentes ao comportamento social: capacidade de relacionar interpessoal. Quanto ao desenvolvimento do comportamento individual a capacidade de comunicação. E já na capacidade geral no trabalho a capacidade de cumprir as regras foi a aprendizagem coincidente mais votada pelo grupo pesquisado.

Entre os grupos de aprendizagens do gráfico abaixo podemos identificar o desenvolvimento maior no grupo de aprendizagens comportamentais individuais como as que mais foram desenvolvidas, em relação aos outros dois grupos de comportamentos sociais e comportamentos gerais no trabalho.

Essa foi a grande surpresa na pesquisa, pois as aprendizagens gerais no trabalho foi o grupo menos identificado como desenvolvido o que se confirmou também pelos discursos dos entrevistados.

A integração do ambiente formador com o ambiente de trabalho mostrou-se pouco desenvolvida e articulada demonstrada pelo fato de que as aprendizagens e capacidades dos comportamentos gerais no trabalho terem sido menos favorecidos no Programa jovem aprendiz.

Gráfico 7 – Aprendizagens sociais, individuais e gerais no trabalho.



Fonte: elaborado pela própria autora

O desenvolvimento das atividades de aprendizagem foram todas em sala de aula, e somente a última atividade foi uma experiência de merchandising no supermercado pedagógico em que os jovens vivenciaram a realização no espaço formador na empresa relacionando os ambientes e a aprendizagem no sentido de resolver desafio do trabalho no centro de formação. Seria espécie de espaço formativo semelhante ao 'laboratório'⁵². As demais atividades também poderiam ser desenvolvidas neste espaço com apresentação de problemas aos jovens aprendizes que proporcionassem resolução.

Nas demais atividades de aprendizagem a vivência das situações de aprendizagem ocorreu de forma compartimentada e não sequenciada. Em folhas de ofício, sem discussão e participação dos aprendizes no debate para se encontrar respostas e soluções aos problemas e situações de trabalho.

De acordo com o referencial teórico a formação dos jovens aprendizes no programa de aprendizagem profissional se aproxima do modelo proposto no quadro de Bourgeon (1979) ao modelo justapositivo. Com tempos e trabalhos diferentes desenvolvidos nos espaços formativos e de trabalho.

Houve polarização da teoria e da prática observada nos discursos dos orientadores de curso, dos supervisores e dos jovens aprendizes.

Assim, o modelo formativo da alternância ocorreria no programa, porém, na forma não integrativa como já discorrido, não seria articulado sob o ponto de vista das atividades de aprendizagens comuns, no CFP e na empresa se aproximando do modelo justapositivo.

6.4 Análise dos Instrumentos da Alternância e o Programa de Aprendizagem

A percepção da experiência observada nos espaços formativos do Programa jovem aprendiz conta com instrumentos, atividades, aprendizagens, desenvolvimento e rotinas que nos levam a confirmar se tratar de uma formação em alternância. Ainda que essa modalidade de formação possa estar se iniciando, em gestação, mas com elementos que demonstram poder se tornar uma perspectiva de formação integrativa ao trabalho.

⁵² Local equipado com aparelhos e material destinados a experiências, pesquisas e testes científicos, ensaios, revelações e comprovações. De acordo com o dicionário on-line, disponível em <https://www.dicio.com.br/laboratorio/> acesso em 13/12/2016.

Sem os instrumentos da alternância, a ideia de desenvolver essa modalidade de formação permanece como uma ideia vaga pedagógica sem realidade efetiva. A alternância seria um processo em construção, um ideal-tipo de formação, um propósito inacabado, propósito que raramente seria atingido. E à medida que o alternante se aproxima desse propósito é que o movimento formativo da alternância se inscreve no “*Réussir Autrement*” – “Conseguir alcançar de outro modo.” De acordo com Gimonet (2007, p 28). Seria este processo sem finitude que diferencia a alternância de outros tipos de formação.

Quando se pensa em formação do jovem para o trabalho, há vários processos formativos que se poderia seguir e que se comprometeriam com menor ou maior êxito, de acordo com perspectivas diferentes e campos pedagógicos e metodológicos distintos. Fazemos os apontamentos referentes às diferenças e semelhanças entre a alternância e o programa de aprendizagem profissional comercial de jovens aprendizes inseridos no primeiro trabalho e ao final apresentaremos a síntese que o modelo formativo tem alcançado na aprendizagem dos jovens para o trabalho.

A formação em alternância sofre adaptações à realidade do nosso país e às realidades do campo, onde hoje mais se a utiliza. Mas se poderia dizer que a alternância mantém um núcleo metodológico e bibliográfico comum que se pode deduzir. Uma primeira diferença é o fato de ser comum a formação ocorrer em intervalos de uma semana em regime de internato na escola e duas no meio externo. No Brasil, apesar de cerca de 260 instituições adotarem essa metodologia de acordo com Rodrigues (2008, p. 65), esse modelo ainda é predominante no meio rural.

“Em um primeiro momento, quando a alternância chegou ao país, no meio rural, vivia-se em plena ditadura”. Nosella (1977, p.36) o modelo de formação veio como instrumento de democracia e cidadania, que surgiu como iniciativa capaz de fazer frente aos múltiplos problemas da população no meio rural frente à situação de incertezas políticas. E no Brasil, com grande dimensão territorial em que a população migrava para os centros das cidades e enfrentavam exclusão socioeconômica e cultural, a alternância inicialmente no meio rural foi utilizada como instrumento de reivindicação social e de formação contextualizada às necessidades dos moradores do campo.

Uma segunda diferença seria o contexto em que ocorrem e que se usa a modalidade de formação em alternância. Consoante ao contexto da pesquisa, que se dá também num cenário de dificuldades econômicas, os jovens urbanos também vivenciam situação de exclusão. A

alternância seria instrumento eficaz para encontrar melhores possibilidades de formação para o trabalho e para a vida. Enfatiza experiências do trabalho e do meio sócio produtivo, cujo modelo de formação talvez possa promover o acesso ao trabalho e à formação de qualidade. O cenário embora seja diferente, uma vez que a pesquisa é realizada no meio urbano, enfrenta questionamentos e incertezas tendo em vista as políticas de flexibilização trabalhistas que estão sendo aos poucos implantadas e que podem vir a atingir os trabalhadores e jovens, tornando as condições atuais de formação e de trabalho ainda mais obscuras.

Segundo Moreira (2000, p. 15) a alternância, por se aprofundar de maneira crítica nas questões políticas, sociais e culturais, aproxima-se do universo das necessidades da família, dos alternantes e seria a formação que desenvolve uma maior visão de mundo e instrumenta o alternante frente ao meio social em que está inserido e aos problemas que deva enfrentar.

Pode-se indicar um terceiro apontamento, quanto à diferença dos instrumentos metodológicos específicos da alternância. Segundo Chartier (1986, p.101) na alternância tenta-se articular a formação escolar, o ambiente sócio familiar e produtivo. E a instituição formadora conciliaria os objetivos de formação (estudos teóricos propedêuticos em sala de aula) e estudo da lógica produtiva (trabalho prático) de aplicação e de aprendizagens ditas práticas articuladas e integradas à vida e aos seus contextos. Ainda segundo o pensamento do autor as práticas educativas e formativas por ele ditas de “muitas mãos” se referem ao processo pedagógico fortalecido pelo coletivo. O CFP pesquisado se incumbiu do estudo e formação para a lógica do trabalho. Já os conteúdos curriculares escolares do jovem ficam ao encargo da escola pública ou privada que o aprendiz frequenta.

Não foi possível perceber preocupação de inserir o jovem no contexto social, com práticas e cultura de formação engajada, seja em movimentos sindicais, seja em projeto coletivo. Não houve apontamentos, de acordo com as capacidades desenvolvidas, que indicassem aprendizagens para operar novas tecnologias e que possibilitassem entender princípios científicos e históricos. Esses elementos não visualizados estariam presentes na alternância integrativa e articulada.

Faz-se a utilização na alternância de instrumentos metodológicos específicos: plano de estudos, viagens, visitas de estudos, visitas regulares às famílias dos jovens que estão em formação para integrar novos espaços e ambientes formativos, visando superar a rigidez e dicotomia de espaços de teoria e prática. Na pesquisa não encontramos registro de plano de estudos, há a orientação de elaboração de plano de negócios para criação de uma empresa que

é criada pelos jovens no final do módulo específico em serviços de supermercados. Este plano de negócios seria apresentado para os pais e convidados. A apresentação é feita ao final do módulo específico e os jovens criam um supermercado como se fosse uma pequena empresa do grupo de aprendizes. Objetiva levá-los a compreender a realidade do trabalho de criação de micro empresa e projetar o seu funcionamento. O planejamento e sua criação são como estímulo ao empreendedorismo. Elemento presente na alternância de acordo com Gimonet (2007).

Outro instrumento que a alternância evidencia como pedagógica é a “visita de estudo”, que é “uma oportunidade de encontro com outros atores” de acordo com Gimonet (2007, p. 47). A visita deve ter pertinência com o tema de estudo e requer elementos de preparação com a interface, ou seja, o diálogo entre o alternante e o local visitado, para situar o contexto e as circunstâncias da atividade com o objetivo da formação. O alternante deve se municiar de questões, pontos de vista e anotações além de levantamento de informações essenciais do local visitado. E após a visita a exploração das fichas de anotações e do relatório é sintetizada pelas evidências de aprendizagens. E assim as descobertas realizadas podem ser aplicadas no trabalho no meio sócio produtivo, familiar, pessoal por meio de ações e experimentações.

As visitas de estudo ocorrem quando o alternante está no centro de formação, e representa para o plano de estudo um suporte de expressão, seja na dimensão psicológica, cultural, estrutural, metodológico e linguístico de acordo com Gimonet (2007, p. 49).

A visita técnica foi momento de visualizar situação de trabalho, de observar experiência laborativa diferente da que o jovem realiza no seu local de trabalho e reafirma o apontamento da consecução conforme os objetivos da alternância.

Quanto aos profissionais envolvidos no processo pode-se apontar o fato de que na alternância existe a figura do monitor/tutor que acompanha o aluno no processo educativo. Jesus (2007, p. 49) evidencia “não há uma concepção única de monitor, formador e educador”, mas é esse monitor que visita o meio sócio produtivo e que acompanha o jovem aluno nas visitas às famílias, no aprendizado e na atividade prática formativa do trabalho. Moreira (2000) ressalta a importância de realizar a formação dos monitores por meio de instrumento metodológicos específicos da alternância. Já no programa da aprendizagem o orientador de curso/instrutor somente acompanha o jovem aprendiz no centro de formação. No espaço sócio produtivo há o supervisor que se incumba da tarefa de acompanhamento, mas que apenas fiscaliza e assiste ao jovem quanto às atividades que ele realiza na empresa,

não participa do processo de formação de maneira sistematizada e com função educativa. Essa pessoa tem a função mais de acompanhamento ao trabalho e produção do jovem. Não há registro e evidências de formação de orientadores e instrutores de curso conforme os instrumentos metodológicos específicos da alternância.

Outro apontamento seria a adoção quanto ao procedimento de análise e de reflexão sobre os estudos realizados. Na alternância as questões e os problemas são anotados como objeto de estudo no que se intitula “caderno de propriedade”, e também “caderno de realidade”. Esse instrumento serviria para se formular, anotar e registrar problemas, desafios, pontos e planos desenvolvidos no meio sócio produtivo e que depois os jovens os levam ao centro de formação para resolver e analisar com os monitores e também com os outros colegas, aperfeiçoando o aprendizado coletivamente. Já no CFP o instrumento que se assemelha ao caderno seria o Portfólio do aprendiz onde ele registra e documenta o aprendizado. Os projetos que se desenvolvem no CFP seriam mais a descrição das vivências que o jovem experienciou, não há registro dos problemas e questões. Ele não faz anotações e registros do que ocorre no meio sócio profissional. Esse portfólio é instrumento do jovem aprendiz e avaliado pelo orientador de curso. O supervisor da empresa não faz anotações, corrige ou auxilia no desenvolvimento do estudo do jovem.

A experiência seria o ponto de partida de todo o processo pedagógico da alternância. O “caderno de realidade” é o instrumento de informações, análises e aprendizagens tidas como suporte da formação dos jovens. Não se trata de simples material didático, ele permite ao jovem fazer análise da prática e experiência no meio sócio produtivo, das questões da família, do meio sociocultural e da escola. Esse caderno de realidade possui de acordo com Gimonet (2007, p. 33) quatro fases (plano de estudo, realização e expressão, apreciação, formatação do estudo).

O plano de estudo seria o guia elaborado no centro de formação. É um planejamento de pesquisa a ser feito no meio sócio produtivo. O tema de interesse do jovem é elaborado em conjunto com outros jovens e o monitor (sujeito similar ao orientador de curso). O plano de estudo visa “facilitar as observações, pesquisas, intercâmbios e a redação do texto em forma de relatório a ser produzido” nos diz Gimonet (2007, p. 36). São descritos no plano de estudo situações, fatos precisos a serem analisados, para se estabelecer comparações no espaço e no tempo. Para ao final fazer uma reflexão pessoal e uma conclusão do estudo do alternante.

Pode-se chamá-lo de estruturação da pesquisa ou do trabalho. É produzido pelo jovem com questões acerca do tema abordado no estudo que o jovem irá realizar.

Na fase realização e expressão, são colhidas no meio profissional, material que subsidia o conhecimento. De acordo com Gimonet (2007, p. 36) “é o momento de encontro, de ligação entre os dois espaços e tempos da formação, uma interface”. É o momento de questionar, formular observações, propor pistas de desafios às situações problemas e às situações de vida que surgem e que podem contribuir para o jovem aprender e desenvolver o conhecimento.

A apreciação é o momento do jovem e do monitor discutirem, melhorar e valorizar o desenvolvimento da pesquisa. Encontrar os caminhos, olhar criticamente o que já foi feito e apontar os progressos a se instituir. Seria uma tarefa pedagógica de orientação e de acompanhamento.

Nessa última fase de formatação o caderno de realidade pode ser enriquecido com ilustrações, paginação, composição gráfica do trabalho. Os jovens possuem papel principal na montagem do caderno da realidade de atribuir sentido, e os monitores têm o papel de “indicar o caminho, dinamizam a atividade” conforme Gimonet (2007, p.37).

Haveria ainda o instrumento da alternância é a “Colocação em comum” que seria a confrontação da experiência, do ganho. Uma relação e também síntese de ideias, questionamentos que permitem articular os conhecimentos entre os espaços e tempos vivenciados pelo alternante para progredir no processo do estudo dos temas da formação.

De acordo com Gimonet (2007, p. 45) é como um “*tempo de problematização*” que possibilita a partilha dos ganhos adquiridos, das descobertas e das interrogações. Por ser um instrumento socializador de conhecimentos entre os outros colegas e o monitor, além de ser aberto para outras contribuições de outros possíveis formadores, abre espaço para perceber outros modos de agir, outras experiências, ideias e culturas adquirindo conhecimento mais amplo, dos problemas de todo tipo e em relação ao outro. E ainda,

suas aprendizagens também estão sendo estimuladas pela confrontação das ideias e pela caminhada de análise e de síntese que vai sendo operada. O valor pedagógico das experiências partilhadas e confrontadas é bem mais forte que aquele das informações acumuladas nos livros ou dadas pelo monitor durante ‘aulas’. (GIMONET, 2007, p. 45)

A colocação em comum da alternância é uma fonte de aprendizagens relacionais e sociais, pois como atividade de grupo entre jovens e pessoas, possibilita o relacionamento e produz também o desenvolvimento psicossocial pela possibilidade de confrontação entre ideias, e o jovem poderá posicionar-se, conquistar mais autonomia, construir identidade, crescimento pessoal e profissional. Constitui-se uma atividade fundamentalmente educativa por trazer e colocar em comum o que se vive no centro de formação, o sócio produtivo e o familiar.

Já os instrumentos da alternância “Cadernos didáticos” e as aulas ocorrem sempre após os alunos terem passado um tempo e vivido a experiência do aprender no meio sócio produtivo e se inteirarem dos problemas, do questionamento, de fazerem o planejamento do plano de estudos neste meio. Então vem a fase de aprofundamento, de acesso ao conteúdo acadêmico. Nas aulas nomeadas por “*Animação pedagógica*” ocorre a fase de explicações, conselhos metodológicos, acompanhamento, organização de facilitação e debate do tema de acordo com Gimonet e:

Em regra geral a animação de uma aula se realiza através de três tipos de atividades:

-Atividades ou tempos de participação dos membros do grupo: trocas e aportes de fatos, observações, experiências, questionamento, trabalho com documentos, exercícios...

-Atividades ou tempos de intervenção do monitor: aportes, explicações, ordenamentos, síntese...

-atividades ou tempos de trabalho dos alternantes: cópia das noções explicadas, leitura de um texto impresso, numeração, títulos, sublinhados, destaque do essencial, ideias gerais, esquematização... [...] Uma alternância equilibrada entre os diversos tempos cria as condições para um melhor êxito da aula. (GIMONET, 2007, p. 51)

A aula sempre é precedida de tempo de debate e reflexão e de atividades que preparam o alternante a recebê-la, a experiência vem primeiro. E associada aos outros instrumentos pedagógicos como caderno didático, caderno da realidade, colocação em comum e as visitas permitem estabelecer um contato mais profundo e pessoal com as noções abordadas e o processo de aprendizagem. Por isso a alternância se aproxima muito à pedagogia da experiência e da pedagogia ativa conforme a visão de Gimonet (2007, p. 58).

Os alternantes desenvolvem os cadernos didáticos como instrumento de trabalho de ação e aprendizagem, já os monitores podem por meio deles acompanhar e exercer a animação pedagógica que inicialmente abrangiam disciplinas técnicas, e abrange o setor de conhecimento de acordo com o plano de formação do jovem. Os cadernos favorecem a

formação associando e garantindo a relação entre as noções teóricas e os saberes da experiência, ou da realidade onde o alternante está inserido.

E para acompanhar as atividades de formação, durante o desenvolver das atividades ou logo após ocorre a avaliação denominada formativa, onde pontuação inexistente, mas sempre soluciona um problema e para isso o alternante mobiliza e enuncia informações, articula, sintetiza, organiza e estrutura o conhecimento para resolução do desafio proposto ou problema a resolver. A tomada de consciência pessoal, na forma de auto avaliação também faz parte da avaliação formativa o que torna o processo de aprendizagem carregado de sentido para o jovem em formação.

Em resumo, os instrumentos da alternância evidenciam a abordagem personalizada da experiência do jovem traduzida através do relato da pesquisa entre os espaços sucessivos e progressivos da imersão do jovem no meio sócio produtivo e no centro de formação em alternância. A experiência seria então a peça mestra da alternância, de acordo com Gimonet (2007, p. 40) por que “permite efetivamente considerar e utilizar o espaço-tempo da vida sócio profissional como componente real de formação. Seus efeitos formadores são múltiplos e essenciais para o alternante [...] permite questionar, interpelar e formar um olhar crítico e reflexivo...”. Para o autor tal instrumento não se reduz a mero estudo técnico e descrições afastadas da pessoa. Dá sentido às atividades e aos saberes.

Pela análise da proposta da alternância e do seu percurso histórico suas ações educativas se voltam para iniciativas de desenvolvimento local e crítico à visão capitalista. Há observação do processo sociocultural e econômico dos envolvidos na formação. O alternante deve ser considerado como centro do universo do conhecimento e dos valores, sua relação com a produção e o universo cultural e político seriam levados em consideração no processo de formação. E todo o conjunto de conhecimentos faria a ligação dialética entre sua formação e o universo sócio produtivo de acordo com Rodrigues (2008, p. 69). Visa a formação consistente, crítica e integral do jovem aprendiz. No programa de aprendizagem apresenta-se como possibilidade de inserção e formação do jovem, mas foi observada como experiência aligeirada e que adestrada o jovem. Demonstrou-se evidências de que prevalece o interesse da empresa em usufruir a mão de obra do jovem trabalhador sem investir no crescimento e na formação profissional. O programa não demonstrou diálogo e comunicação com o meio sócio produtivo no sentido de buscar a melhor maneira de capacitar o jovem para operar tecnologia, e torna-lo profissional inteirado das novas tecnologias do trabalho. O programa mantém o

jovem aprendiz implicado com atividades que o CFP considera essencial, sem dialogar com a empresa sobre o que ela necessitaria, uma espécie de formação adaptação que contribui para manter o processo de proletarização e empobrecimento. A articulação e integração do CFP e da empresa são precárias, não há diálogo, e o jovem é apenas um executor do plano elaborado pelo CFP e que trabalha na empresa de acordo com as condições por ela imposta.

Os apontamentos demonstrados e reforçam a ideia de que a alternância pode permitir formação integrada, articulada entre espaço de vida e o espaço sócio produtivo e pode garantir que a dimensão humanista não seja diminuída em relação à econômica no processo de formação do jovem para o trabalho. Evidenciam também as convergências e divergências presentes na experiência da alternância e da experiência do jovem aprendiz no CFP e na empresa. A natureza da relação educativa e o tipo de alternância que está sendo implementado no programa de aprendizagem profissional comercial.

Finda a apresentação dos resultados da pesquisa, e a seguir teceremos as principais considerações desta pesquisa, bem como suas limitações e sugestões para novas pesquisas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, à medida que estudávamos as produções dos autores, conhecíamos os sujeitos da pesquisa, os jovens aprendizes e o objeto de estudo a formação em alternância por meio das atividades de aprendizagem. Pudemos perceber que a teoria está dissociada da prática do trabalho e do que se ensina e se aprende, na formação do jovem aprendiz, no contexto da educação profissional no CFP pesquisado. Procuramos inicialmente mostrar, conceituar e diferenciar a educação e formação, esta como processo de construção do jovem que se estende ao longo da vida. Apresentamos as mudanças ocorridas no trabalho como o fenômeno “*part time*” nos contratos dos jovens trabalhadores, a política de flexibilização nestes contratos temporários e as dificuldades dos jovens em se inserir na vida laborativa. Abordamos as novas configurações do trabalho no contexto de reestruturação produtiva e de novas tecnologias.

As questões de pesquisas e análises foram tratadas conforme os objetivos da pesquisa. Foi verificado a formação do jovem aprendiz e como se instrumentaliza nos espaços de formação teórica (centro de formação) e atividades práticas (trabalho na empresa). Assim, foi percebido que existe fragilidade nos vínculos que compõem a aprendizagem: o curso e o trabalho. A formação parece acontecer de maneira dissociada, sem se aproximarem da resolução dos problemas reais do trabalho.

No discurso os jovens expressam que atribuem maior valor às atividades laborativas na empresa do que o curso. Apesar disso, manifestam sonhos de prosseguir e melhorar a escolaridade, dando continuidade à formação. Destacam o saber fazer como presente mais nas atividades que desenvolveram na empresa, o que evidencia a experiência como elemento essencial de formação no trabalho. Confirmando que a alternância, enquanto prática formativa diferenciada, e modelo que integra o trabalho à formação está presente no programa de aprendizagem. Pudemos verificar a presença do trabalho apresentando dimensão formativa nos discursos dos jovens e por meio das atividades e aprendizagens reconhecendo a formação pela alternância na forma aproximada aos referenciais Calvó e Gimonet (2013).

Para o jovem o trabalho é estruturante social e elemento de significação na formação e no trajeto profissional que iniciam e é considerado fator de crescimento pessoal e social. Mas o discurso dos supervisores revela a feição mais utilitarista quanto ao jovem aprendiz. Desse modo, os supervisores parecem poucos preocupados com o caráter formativo, nos moldes da

lei da aprendizagem, não parece haver a intenção de formar para o trabalho pela realização de atividade de aprendizagem no trabalho. Contudo, o exercício do trabalho não deixa de ser um espaço de aprendizagem e a prática laboral se dá de forma não intencionada. A dimensão formativa mais significativa se dá mais quanto aos aspectos e capacidades comportamentais, de disciplina e de cumprimento de regras no trabalho. E as atividades de aprendizagem ficaram a cargo do CFP que não capta a realidade da empresa, ou não acompanha a evolução de trabalho ou sabem o que o jovem aprendiz realiza neste espaço.

As atividades de aprendizagem no contexto da formação de jovens aprendizes no CFP não estariam ligadas ao contexto sócio profissional, as aprendizagens são desenvolvidas sem levar em conta a ação do jovem no trabalho, os desafios, os problemas e a realidade do contexto de trabalho. São experiências desarticuladas, ou seja, elas são elaboradas sem ouvir o que o ambiente de trabalho vindica. Sem que os jovens aprendizes entendam que o ambiente de formação é articulado ao ambiente de trabalho, ou seja, sem a comunicação dos espaços formativos.

Não há a participação dos supervisores e monitores da empresa no acompanhamento da formação. E o acompanhamento dos orientadores de curso/instrutores do jovem aprendiz na empresa também é superficial. E neste ponto que observamos um distanciamento do modelo da alternância. As atividades de aprendizagem foram elucidativas neste sentido para tirarmos algumas conclusões e analisarmos os aspectos que se os distanciam, e também alguns que a aproximam da modalidade formativa da alternância.

O diálogo entre ambiente de trabalho e ambiente de formação não existiu durante o transcorrer da pesquisa. Não se desenvolveram aprendizagens dos jovens levando em consideração a ação e trabalho que eles desenvolvem na empresa, quer dizer que se observou a separação das condições específicas que se evidenciam.

O contexto de trabalho que o jovem realiza a prática profissional foi deixado à margem das atividades de aprendizagem, que são desatualizadas e não articuladas com o que o jovem exercita ou executa no trabalho. A experiência do trabalho praticada na ação pôde ser notada na atividade de aprendizagem que foi realizada no supermercado pedagógico, este como espécie de laboratório do CFP. Talvez seja essa a descoberta maior que se pode apontar. As atividades que desenvolveriam as capacidades no contexto pesquisado não apresenta a solução de problemas e situações de similitude ao ambiente de formação, o que as atividades de aprendizagem em ambiente simulado, o supermercado pedagógico, tornam mais evidentes.

A educação profissional dos jovens aprendizes não é voltada para as questões do trabalho na empresa, nem para a missão de profissionalizar o jovem.

No curso de Aprendizagem em Serviços de Supermercado, evidenciou-se que a atividade que foi desenvolvida no supermercado pedagógico no CFP foi a que mais aproximou da realidade do trabalho realizado na empresa.

Este espaço de aprendizagem “supermercado pedagógico” foi importante para identificar o aprendizado vivencial da experiência no ambiente formador, o que confirmou a formação em alternância no programa jovem aprendiz, embora o tipo de alternância praticada tenha sido o modelo justapositivo. Segundo Bourgeon (1984) este é o modelo menos desejado de formação por que as aprendizagens são compartimentadas e não sequenciais.

Os discursos dos supervisores dos jovens aprendizes e dos supervisores na empresa puderam observar que estes são mais peças na configuração do capital do que indivíduos jovens em formação para um ofício ou para uma profissão. A preocupação da empresa era aproveitar a mão de obra do jovem em trabalho rotineiro, com execução de tarefas simples, com disciplina e cumprimento de regras do trabalho, como horário de entrada e saída, assiduidade e pontualidade. Não haveria orientação dos aprendizes em atividades de aprendizagem em tecnologias do trabalho, tarefas mais elaboradas e treinamento para um ofício que demandasse grau de complexidade maior.

O programa de aprendizagem se apresenta como possibilidade válida para a inserção e formação do jovem, mas a experiência demonstrou ser aligeirada, onde se pode observar que aproxima com uma formação para atender aos interesses imediatos do capital, sem preocupar com as dimensões do sujeito, o que nos parece mais um adestramento do jovem para o trabalho. Possui evidências de que prevalece o interesse da empresa em usufruir a mão de obra do jovem trabalhador sem muito investir no crescimento e na formação profissional. Isso foi observado na análise dos discursos dos supervisores, que não tiveram participação em nenhum tipo de atividade de aprendizagem, nem na empresa, nem no CFP.

No programa não houve diálogo e comunicação com o meio sócio produtivo no sentido de buscar a melhor maneira de capacitar o jovem para operar tecnologia, e tornar o jovem trabalhador um profissional inteirado das novas demandas do mercado de trabalho. Nota-se que o jovem aprendiz realiza atividades que o Centro de formação considera essencial ao trabalho, sem dialogar com a empresa sobre o que ela necessitaria. O programa de

aprendizagem aparenta ofertar espécie de formação adaptação que contribui para manter o processo de proletarização e empobrecimento, uma vez que ao final somente dois jovens foram contratados. A articulação e integração do centro de formação e da empresa são precárias, não há diálogo, e o jovem é apenas um executor do plano de atividades elaborado pelo centro de formação profissional e que trabalha na empresa de acordo com as condições que a empresa impõe.

Não foram observadas soluções de problemas nos contextos das atividades de aprendizagem, tanto na empresa como no trabalho, que pudesse exigir do jovem a partir da discussão, observação e análise de questões o levassem a chegar à resolução. A reflexão parece não fazer parte das atividades. Não houve vivências em que pudessem analisar e mobilizar os recursos (saberes aprendidos) para resolver uma situação de trabalho. O que distancia da formação francesa onde os recursos mobilizantes seriam dispositivos favoráveis para que a ação no aprendizado ocorresse e os saberes se tornem evidentes em forma de aprendizagem, BARBIER (2009).

Nesta pesquisa, observamos que o jovem não se mostra sujeito do processo de aprendizagem, tanto o CFP como a empresa, não evidenciaram seu protagonismo na elaboração do aprendizado. O jovem aprendiz é o sujeito principal e objeto do Programa de política pública com fins de inserção no trabalho, embora haja este destaque na legislação, não há espaço para elaborar o que ele vivencia no curso, tampouco há espaço para discussão e análise do processo de aprendizagem em alternância.

Nesta constatação pudemos atender ao segundo objetivo específico da pesquisa e verificar que a formação em alternância no programa de aprendizagem atende mais ao capital que ao efetivo desenvolvimento e formação do jovem. Neste contexto de metabolismo social do capital, as empresas, especialmente as de comércio contratam o jovem aprendiz na forma de trabalho parcial ou “*part time*”, mas ao final do curso apenas uma parcela ínfima foi contratada, apenas dois jovens dos 65 entrevistados, menos de 4%. O trabalho evidencia se precarizado e diminui o número de vagas, especialmente para jovens, no racionalismo do mundo produtivo de acordo com o pensamento de Antunes (1999).

Na análise da completude, abrangência e formação do programa de aprendizagem “jovem aprendiz” constata-se pela verificação que foi discutida na discussão da pesquisa que as aprendizagens são mais comportamentais pessoais e sociais que gerais do trabalho.

Desta maneira o CFP pesquisado acaba formando contingente de jovens trabalhadores sem aprendizagens formativas integradas e articuladas ao trabalho e conseqüentemente sem muitas chances no cenário atual de mercado, na medida em que a formação apresenta distanciamento da realidade e experiência do trabalho para o qual se formam. Há a necessidade de maior inteiração, comunicação e sintonia com o trabalho e as vivências formativas.

Os resultados obtidos são reconhecidos como parciais, inacabados e passíveis de revisão, mas significativos no sentido de entender que a alternância é um sistema ou modalidade de formação que poderia possibilitar ao jovem maior especialização de tarefas e formação mais completa e abrangente. Que valoriza os saberes experienciais na ação com a metodologia diferenciada, além de contar com instrumentos que possibilitam a articulação e aproximação da teoria à prática, do saber fazer ao saber ser e dispõe de recursos mobilizantes eficazes na formação do indivíduo. Mas ainda é uma prática tímida no programa de aprendizagem dos jovens aprendizes.

No Brasil a alternância está ainda em construção e há o desafio de descobrir como ela seria desenvolvida e construída nos diversos Programas e cursos. Saber qual o tipo de alternância que se busca implantar, o impacto e alcance das práticas formativas, seus desdobramentos práticos e teóricos, mudanças e influências da concepção metodológica do conhecimento da alternância são desafios que poderiam ser pesquisados. E ainda se faz necessário ainda saber a serviço de quem ou de quê têm se colocado. Porém poderá ser tema de outros trabalhos acadêmicos, devido ao foco desta pesquisa.

Outros estudos poderiam ainda aprofundar o conhecimento da alternância como práticas e experiências de formação do jovem com abordagens e contribuições nas áreas dos instrumentos utilizados, dos sujeitos formadores, dos currículos e dos elementos de implantação do modelo formativo conforme as possibilidades de utilização em outras modalidades de aprendizagens de jovens no nosso país.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMOVAY, Miriam. UNESCO. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002.
- ALCOFORADO, Luís. **Competências, cidadania e profissionalidade**: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos. 2008. 460 p. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2008.
- ALMEIDA, S. de A. **Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz**: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, Unicamp, 2008.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. ;et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987. p. 75-92.
- ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da (Org). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARROYO, M. G.. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.
- AZEVEDO, J. Entrevista. **Educação**, nº 5, p.6-12. 1992.
- BARBIER, Jean-Marie. Les dispositifs de formation: diversités et cohérences. Outils d’approche. **Encyclopédie de la formation**. 2009.
- BARBIER, Jean-Marie; DURAND, Marc. L’activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?. **Recherche & Formation**, v. 42, n. 1, p. 99-117, 2003.
- BARBIER, J.M. **Les aspects qualitatifs de l’alternance**: papport final. Paris: CNAM. 1992.
- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, n. 3. p. 24-47, 2006.

- BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Lisboa, 2003.
- BEGNAMI, M.J.F.; BURGHGRAVE, T. de. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona, Go: UNEFAB, 2013.
- BERCOVITZ, A., **Vers une clinique du pédagogue, un itineraire en sciences de l'éducation**. Vigneux: Édition Matrice, 1982.
- BERNARDO, J. **Democracia totalitária**: teoria e Prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.
- BETETTO, M. F. **Representações de jovens sobre o trabalho**: uma análise contratual a partir da formação profissionalizante e da experiência de primeiro emprego. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BEZERRA, C. S. Considerações sobre o contrato de aprendizagem à luz do princípio da primazia da realidade. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v.17, n. 122, mar. 2014. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14588>. Acesso em: mai. 2016.
- BEZERRA, R. G. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.36, n.1, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 2004.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n.19, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.
- BOSHIER, R. Edgar Faure after 25 years: down but not out. In: HOLFORD, J.; JARVIS, P.; GRIFFIN, C. (Ed). **International perspectives on lifelong learning**. Londres: Routledge, 1998. p. 3-20.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BOURGEON, G. **Socio-pédagogie de l'alternance**. Maurecourt: UNMFREO, 1984. (Collection Mésonance, n. 2.)
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de out. de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto Lei nº 8621 de 10 de Janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 1946. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº 8622 de 10 de Janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8622.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº5598 de 1. de dez. de 2005: Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2005. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 6.141, de 28/12/1943. Institui a lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm>. Acesso em: 03 de março de 2016.

BRASIL. Lei nº 10.097 de 19 de dez. de 2000: Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L10097.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 5452 de 1º de maio. de 1943. Aprova a consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 ago. 1943. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Ministério do trabalho e emprego. Boletim de aprendizagem. Disponível em: <http://proativadopara.com.br/downloads/Boletim%20da%20Aprendizagem_2015.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL; ALMG. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: ALMG, 2016. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

CABRITO. B. G. **Formações em alternância**: conceitos e práticas. Lisboa: Educa, 1994.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.147-158.

- CALVO, P. P. Formação Pessoal e Desenvolvimento Local. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 2., 2002. Brasília. **Anais...**, Brasília: UNEFAB, 2002. 164p.
- CALVO, P. P.; GIMONET, J. C. Cap.1. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. (Org). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona. UNEFAB-EMBRAPA. 2013.
- CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1996.
- CARNOY, M. **Educação, economia e estado: base e superestrutura relações e mediações**. São Paulo. Cortez, 1984.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. (A era da Informação: economia, sociedade e cultura. v. 1)
- CHARTIER, D. **A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural**. Maurecourt: UNMFREO, 1986. (Collection Mésonance)
- CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Escritos de Marilena Chauí. v.3)
- COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- CONCEIÇÃO, M. O novo contexto da formação e certificações profissionais. In: COSTA, B. **Para analisar uma prática de educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 35-52. (Caderno de Educação Popular 1)
- CONTINI, M. de L. J.; KOLLER, S. H. **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**. São Paulo: Ação Educativa, 2012.
- COUTINHO, C. LISBÔA, E. Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 1, out. 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%20a7%20a3o%20VolXVIII%20n%20ba1_5-22.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.
- CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.
- DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, Antonio (org). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- DICIONÁRIO Aurélio on line, disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/reciclagem>>. Acesso em 04/10/2016.

DRAGHI M. et al, Contribution à la clarification du concept d'alternance, in les formation en alternance. **Recherche en formation continue**, Ladocumentation française. 1993.

DUBAR, C. **A socialização, construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Ed., 1997.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, p.87-103, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 fev. 2017.

DUGUÉ, Elisabeth. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, Antonio (org). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVAM, D. de O. **Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FABELA, S. A vida toda para aprender. **Portal dos Psicólogos**. 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

FERREIRA, A.B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: cut, 2005.

FUSARI, J.C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. 1988. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010

GEAY, A. **L'école de l'alternance**. Paris: l'Harmattan 1998.

GIMONET, J. C. Alternância, adolescência e pré-adolescência. **Revista da Formação por Alternância**. CEFFAs, m.1, set/2005, UNEFAB, Brasília.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de alternância. In:_____. **Pedagogia da alternância – alternância e desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999.

- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ.2007.
- GRÁCIO, E. As Escolas Profissionais- desafio à sociedades. **Formar**, n. 4, p. 52-60, 1991.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del cárcere**. Torino: Einaudi, 1975.
- GUIMARÃES, Nadya. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário Juvenil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- GUIMARÃES, R. M.; ROMANELLI, G. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p.117-126, jul./dez., 2002.
- HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto ed., 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola. 2003.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. (Estudos e pesquisas, n.35) Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.
- IMBERNÓN, F. (Org). **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JESUS, J. G. **Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- LERBET, G. **Bio-cognition, formation et alternance**. Paris: l'Harmattan, 1995.
- LERBET, G. **L'Ecole du dedans**. Paris: Hachette éducation, 1992.
- LESNE, M. **Education et alternance**: ouvrage collectif. Paris: Edilig, 1982.
- LESNE, M. **Socialization et Formation**. Paris: Ed. Paideia, 1990.
- LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo : Cortez Editora, 2007 .
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1995.
- LUZ, A. A. da. **Percepção de jovens aprendizes e estagiários sobre condições de trabalho, escola e saúde após o ingresso no trabalho**. 2010. Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MACHADO, B. **A Pedagogia da alternância como modalidade de educação**: alguns desafios para a extensão rural. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2000.
- MAGGI, B. **Do agir organizacional**. um ponto de vista sobre o trabalho, o bem estar e a aprendizagem. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARIN, A.J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. São Paulo: Papirus, 1995. (Cadernos CEDES 36: Educação Continuada, p.13-20)
- MARIRRODRIGA, R. G. Cap.2. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. (Org). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona.UNEFAB-EMBRAPA. 2013.
- MARTINS, M. de F. A. Prólogo. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. (Org). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona.UNEFAB-EMBRAPA. 2013.
- MARX, K. **Manuscritos**: economia e filosofia. Madrid: Alianza Editorial, 1977.
- MATTOSO, J. **O Brasil desempregado**: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000 (p-19).
- MÉDA, D. **O trabalho**: um valor em vias de extinção. Lisboa: Fim do Século, 1999.
- MEIRIEU, P. **Enseigner, scénario pour un métier nouveau**. Paris: ESF Éditeur, 1995.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, F. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma pedagogia da alternância**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2000.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *BOLEMA*, v.12, p.29-43, Rio Claro, Unesp, 1996.
- _____. **O educador matemático na coletividade de formação**: uma experiência com a escola pública. 2001. 131 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- NASCIMENTO, A. L. C. **Escolas**: família agrícola e agroextrativista do Estado do Amapá: práticas e significados. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2005
- NOSELLA P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.
- NOSELLA, P. Cap4. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. (Org). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona.UNEFAB-EMBRAPA. 2013.
- NOVOA. A. **Formação para o desenvolvimento**. Lisboa: E. fim de Século, 1992.

OCDE. Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento. **Manual de Oslo:** proposta de diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica. 3. ed. 2004.

OFFE, C. Trabalho: a categoria-chave da sociologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, n. 10, p. 5-20, 1989.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Acesso ao trabalho decente.** Brasília: OIT, 2016. (Manual de capacitação e informação sobre gênero, raça, pobreza e emprego, Módulo 3). Disponível em:<<http://www.oit.org.br/info/download/modulo3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2004.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego:** as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publishers Brasil, 2000.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil:** ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado e Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2004.

QUEIROZ, J. B. P. de. **O processo de implantação da escola família agrícola de Goiás.** 1997. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RANSON, S.; HINNINGS, B.; GREENWOOD, R. **The structuring of organizational structures.** *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, v. 25, n. 1, p. 1-17, 1980.

RIBEIRO, C. V. S.; LÉDA, D. B. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. n. 2, p.76-83, 2004.

RIBEIRO, M. A. A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 203-216, 2009.

RODRIGUES, J.A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.** 2008. 213 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2008.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos: a educação que queremos. In: IMBENÓN, F. (Org). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000. p. 43-44.

SALOMÃO, Alexa. O preço da Ignorância. **Exame.com**, São Paulo: Abril, 2006. Disponível em:< <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/877/noticias/o-preco-da-ignorancia-m0111778> >. Acesso em: 20 out. 2015.

SANTOS, F. X. **O valor da educação na formação do jovem atleta para o futebol profissional do Recife.** 2001. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação. UFPE. Recife. 2001.

SAVIANI, D. A. **Questão pedagógica na formação de professores.** Florianópolis: Endipe, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

SENNET, R. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. São Paulo. Record, 1999.

SILVA, E.R.A. OLIVEIRA, R.M. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em:<
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/160513_livro_dimensoes.pdf>
acesso em: 09 jun. 2016.

SILVA, J. da. **Construção da identidade dos jovens aprendizes: uma nova condição operária?**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2011.

SILVA, L. H. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos/the pedagogy of alternation in the rural education: old issues, new study perspectives. **Eccos**, n. 36, p. 143, 2015.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?**. Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, L. H. **Educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em Minas Gerais**. Caxambu: Anped, 2005.

SILVA, N. D. V. **Jovens brasileiros: o conflito entre estudo e trabalho e a crise do desemprego**. 2001. 134 f. Tese (Doutorado) ESALQ/USP, Piracicaba, 2001.

SILVA, N. D. V.; KASSOUF, A. L. **O trabalho e a escolaridade dos brasileiros jovens**. São Paulo: Mimeo, 2002.

SILVA. J. H. da. **Filhos do desemprego**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SOUZA JÚNIOR, J. de. Trabalho, práxis e o Programa Marxiano de Educação. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4739--Int.pdf> >. Acesso em: 23 jun. 2016.

SOUZA. H. de (Betinho). **Poder do cidadão**. Disponível em:<
http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/38/pos_tudo/poder-do-cidadao/. Acesso em: 25 ago. 2016.

SOUZA. J.V.A.; Nogueira, M. D. P. A dimensão formativa do trabalho. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Vale do jequitinhonha: ocupação e trabalho**. Belo Horizonte: UFMG / PROEX, 2013.

SOUZA. L. M. de. Estado e políticas educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In: FRANÇA, R. L. de. (org). **Educação e trabalho: políticas públicas e formação para o trabalho**. São Paulo: Alínea, 2010.

TOMASI, A. P. N. Qualificação ou competência? **Educação & Tecnologia**, v. 7, n.1, jan/jun. 2002. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/34>> Acesso em: 24 de abril de 2016.

TOMASI, Antonio. **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004.

UNESCO. **L'education**: um Tresor est cachê dedans. Paris, FR, 1999.

VASCONCELOS, C. A educação se faz pelas relações humanas. **Portal Aprendiz**, 2012. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/11/23/a-educacao-se-faz-nas-relacoes-humanas-afirma-especialista/>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

VISSER, J. **Syndicalisme et désyndicalisation**, Le Mouvement Social, n.162, Paris: Editions Ouvrières, jan.-mar.1993.

VOISIN, A. Alternance ou alternances? Approche institutionnelle des formations alternées qualifiantes destinées aux jeunes. **Education Permanente**, 1993, n° 115

VOISIN, A. Formations par alternance de type intégratif mises en oeuvre dans les maisons familiales rurales, in les formation en alternance, **Recherche en formation continue**, La documentation française. 1993.

WEBER, Max. **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**. Ediciones AKAL, 1998.

WITTORSKI, R.; TOMASI A. P. N. Algumas reflexões sobre uma formação em alternância “integrativa” e “profissionalizante”. In: Simpósio Internacional de trabalho e relações de Trabalho, Educação e Identidade. 5., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET/UFMG, 2014.

WITTORSKI, R. Da fabricação das competências. In: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.75-92. (Col. Prática Pedagógica).

APÊNDICE A – Documentos utilizados no processo de coleta de dados.

Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar e analisar o Programa Jovem aprendiz e a Formação em Alternância. Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, entretanto, não é obrigatória.

A sua participação nesse estudo consiste em responder à entrevista sobre o tema da pesquisa. As informações serão mantidas em anonimato, ou seja, a sua identidade será mantida em sigilo. Você será identificado pelo primeiro nome apenas, quando o material for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Todo material de registro produzido durante a pesquisa ficará sob guarda do pesquisador responsável durante 5 anos e após este período todo material será destruído.

Pesquisador (a) responsável: Cláudia L. C. Costa. Tel.: (31)9.9102-1844

E-mail: claudialeaotrabalho@gmail.com

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Data

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada – Jovem Aprendiz

1. Qual é sua expectativa com o programa jovem aprendiz, o que você espera dele?
 2. O que o trabalho representa para você. Conte um pouco da sua experiência no CFP.
 3. Conte um pouco da experiência vivenciada no programa Jovem aprendiz:
 4. Você realiza qual tipo de trabalho no CFP?
 5. Quais são as aprendizagens mais significativas no trabalho na empresa?
 6. Há conexão entre teoria e prática? Ou seja, as atividades que você estuda você implementa e realiza na empresa?
 7. Existe um laboratório no CFP, ou seja, um local onde você faz atividade simulando ser o ambiente de trabalho, como foi a aprendizagem neste local.
 8. Você faz atividade prática no CFP? Que tipo de atividade prática você realiza no CFP? Explique.
 9. A atividade que você realiza na empresa Simulada, ou no Supermercado Pedagógico são integradas (necessárias e importantes) no trabalho na empresa?
 10. O local de trabalho na empresa que te contratou é um ambiente de aprendizagem?
 11. Que atividade do CFP você aplica no trabalho, que atividade está relacionada ao seu trabalho?
 12. Você prefere aprender no CPF ou no Trabalho na empresa?
 13. Você considera os momentos alternados de estudo no CFP e a prática na empresa são importantes para o seu aprendizado?
 14. Você aprendeu um ofício? Você acredita que estaria trabalhando em empresa se não estivesse no Programa Jovem aprendiz? Por quê?
 15. A experiência do Programa jovem aprendiz está sendo importante para você? Se sim, Explique o Porquê?
- Obrigada por sua colaboração.

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada – Orientador/Instrutor de Curso

16. Explique sobre o processo de formação do jovem aprendiz no CFP.
17. Você visita a empresa do jovem aprendiz? Como se dá o diálogo com os supervisores da loja e quais assuntos são tratados?
18. As atividades de aprendizagem são elaboradas por quem?
19. Leva-se em conta a experiência do trabalho do jovem aprendiz na empresa para realização das atividades do curso.
20. Situações-problemas são postas para resolução pelos jovens aprendizes?
21. Como as atividades são desenvolvidas no Supermercado Pedagógico e o que esse espaço contribui para o aprendizado do jovem.
22. Para você qual é o tipo de formação que o CFP pretende.
23. Quais são as aprendizagens adquiridas e capacidades desenvolvidas pelas atividades de aprendizagem do jovem aprendiz.

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada – Supervisor da empresa

24. Como seria o processo de formação do jovem aprendiz no CFP?
25. Há o acompanhamento do jovem aprendiz e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem na empresa.
26. E quanto ao que os jovens, relate como demonstram o que aprendem no CFP.
27. O supervisor dialoga com o orientador de curso sobre o jovem, sobre questões de aprendizagem e sobre o processo de acompanhamento do curso?
28. Os jovens utilizariam o aprendizado do CFP na resolução de problemas e situações de trabalho? De que forma?
29. Quais seriam os contributos e elementos de formação da empresa ao jovem em processo de formação, se existiria por parte da empresa esse propósito;
30. Qual é o pensamento por parte da empresa sobre a integração, articulação do CFP, jovem e aprendizagem.

Questionário sobre atividade de aprendizagem.

Você considera que a atividade de aprendizagem desenvolveu capacidades integradas e articuladas com o desenvolvimento do trabalho na empresa? Responda considerando as explicações:

Sim: correspondendo ao percentual de 80% a 100% de aproveitamento e aprendizagem quanto à completude, abrangência e se fossem considerados essenciais para a formação e o trabalho do jovem aprendiz.

Parcialmente: correspondendo ao percentual de mais de 50% até 79% de aproveitamento e aprendizagem quanto à completude, abrangência e se fossem considerados essenciais para a formação e o trabalho do jovem aprendiz.

Não: correspondendo ao percentual de menos de 50% do aproveitamento e aprendizagem quanto à completude, abrangência e se não fossem considerados essenciais para a formação e o trabalho do jovem aprendiz.

Questionário Preliminar

1. Identificação:

Nome:

Idade:

Sexo:

Cor:

Telefone e e-mail para contato:

Local onde mora

Empresa em que trabalha:

Tipo de empresa:

Setor/função atual:

2. Questões econômicas

Quanto recebe de bolsa no programa Jovem aprendiz:

Você sabe informar a renda de seus pais ou pessoas que vivem com você:

3. Escolaridade

Qual série cursa:

Qual é a sua escola?

Ela é pública ou privada?

Já foi reprovado na escola antes?

4. Trabalho

Você já trabalhou antes?

Em que função empresa?

APÊNDICE B – Registro das atividades no CFP



Figura 1 - Jovem aprendiz resinando produtos no CFP



Figura 2 – Jovens aprendizes no trabalho no supermercado Pedagógico no CFP



Figura 3 - Jovens aprendizes trabalhando no setor de perfumaria do Supermercado Pedagógico no CFP



Figura 4 - Jovens aprendizes trabalhando no setor de açougue do Supermercado Pedagógico no CFP



Figura 5 – Jovens aprendizes fazendo atividade de aprendizagem de Merchandising no supermercado Pedagógico